

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

LUÍS CARLOS MALDONADO DA SILVA

ALTERIDADE E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

CAMPINAS
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Alteridade e participação na educação escolar

Autor: Luís Carlos Maldonado da Silva

Orientador: Pedro Laudinor Goergen

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Luís Carlos Maldonado da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 21/02/2007

Assinatura: _____

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

SI38a Silva, Luís Carlos Maldonado da.
Alteridade e participação na educação escolar / Luís Carlos Maldonado da
Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Pedro Laudinor Goergen.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Benjamin, Walter, 1892-1940. 2. Alteridade. 3. Educação. 4. Participação.
5. Escolas. I. Goergen, Pedro Laudinor. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-076/BFE

Título em inglês: Alterity and participation in school education : alterity and history in Walter Benjamin

Keywords: Benjamin Walter, 1892-1940; Aterity ; Education ; Participacion ; School

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen (Orientador)
Profa. Dra. Maria Carolina Boverio Galzerani
Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco
Prof. Dr. Rene José Trentin
Prof. Dr. Eldon Enrique Muhl

Data da defesa: 21/02/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : lucmaldonado@ig.com.br

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram presentes no desenvolvimento deste trabalho.

O despertar da alteridade só foi possível porque pelo caminho de minha existência encontrei pessoas que sempre trouxeram palavras de carinho, de reconhecimento e, por isso, as admirei. Algumas não estão mais perto de mim (ao meu grande amigo Luiz Facina in memoriam), mas permanecem vivas, pois suas vozes são como “bálsamo para os meus pés”, que em momentos de dor e sofrimento me dão refúgio, aconchego e palavras de sabedoria.

À minha família, pelo amor, carinho e dedicação. Aos meus amigos por serem sempre abertos e sinceros comigo. À escola Caic e as pessoas que nela trabalham pela oportunidade de estar aqui. E ao meu orientador Pedro Goergen pela sua competência como educador e como ser humano.

Meus sinceros agradecimentos a Deus por representar em toda a minha história o caminho que sempre me conduziu à luta por justiça e dignidade humana.

RESUMO

Neste trabalho desenvolvo uma análise crítica sobre a sociedade e a educação a partir do conceito de alteridade, desenvolvido por Walter Benjamin, buscando novas possibilidades e alternativas para o agir pedagógico num contexto educacional marcado pelo modelo capitalista hegemônico neoliberal. Primeiro analiso os conceitos de alteridade e seu histórico em Benjamin para, em seguida, examiná-los desde o viés mais especificamente educacional em outros autores como Sônia Kramer, Cipriano Carlos Luckesi e Castor Ruiz. Num terceiro momento faço a leitura da práxis educativa da escola CAIC examinando-a, sob consulta de seus principais agentes, seus avanços e dificuldades na introdução e concretização de uma prática educativa orientada no conceito de alteridade. A constante preocupação com a alteridade revela-se como caminho para (re)pensar os conceitos e as práticas históricas excludentes ou outras visões de mundo marcadas por concepções que favorecem a perspectiva do vencedor. Dessa forma, o processo reflexivo e investigativo deste trabalho me permite, à luz da teoria de Walter Benjamin, buscar caminhos possíveis para libertar a educação do seu conformismo burocrático que tanto a ameaça e que pode transformá-la em projeto unilateral no mundo contemporâneo. Contra essa visão oficial e fragmentada da educação, a alteridade se apresenta como uma proposta para compreender o outro e estimular projetos e ações coletivas na escola. Proponho, então, uma educação que tenha o compromisso com uma história aberta, de imprevisibilidade e luta de valores que acentuem, em todos os momentos, o ponto de vista de todos aqueles que não tiveram voz e nem vez na sociedade.

Palavras-chave: Benjamin, Walter; Alteridade; Educação; Participação; Escola.

ABSTRACT

In this essay I develop a critical analysis about the society and the education from the concept of alterity (a quality which is particular from the other) specified by Walter Benjamin and I search for new possibilities and alternatives for a pedagogical concept inserted in an education context marked by the neoliberal hegemonic capitalist pattern. At first, I analyze the concepts of alterity and its historical in Benjamin for, following that, examining them from the educational point of view more specifically by the authors as Sonia Kramer, Cipriano Carlos Luckesi and Castor Ruiz. Then I do a particular analysis about the educative praxes from the CAIC School (a full-time school which is located on a suburb in the city of Americana) and I examine it consulting its main agents, its advances and its difficulties about the introduction and the concretion of an educative practice based on the concept of alterity. The current concern with alterity comes out with a way to think (again) about the concepts and the excluded historical practices or other points of view from a world marked by conceptions, which support the winner perspective. Then, the reflexive and investigative process of this essay allows me, by the Walter Benjamin's theory, to search for possible ways to release education from its bureaucratic conformism, which threatens it so much and which can transform it on an unilateral project in a contemporary world. Against this official and fragmented vision about education, alterity comes out as a proposal for understanding the other person and stimulates collective projects and actions at school. So I suggest a kind of education which has the engagement with an open history of unpredictable and a fight for values which emphasizes at all moments the point of view from those people who didn't have the chance to express their opinions or changing society.

Keywords: Benjamin, Walter; Alterity; Education; Participation; School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01	
VIDA, OBRAS E CONTEXTO CULTURAL		
Biografia	07	
Obras e contexto cultural	08	
CAPÍTULO I: ALTERIDADE E HISTÓRIA EM WALTER BENJAMIN		13
CAPÍTULO II: O DESAFIO DA ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO		45
CAPÍTULO III: O DESAFIO DA ALTERIDADE NA ESCOLA CAIC		69
O valor das narrativas em Walter Benjamin	71	
Narrativas de experiências da escola	72	
Problematização: experiência e alteridade na escola – diferentes olhares	75	
Pesquisa investigativa e reflexiva sobre a alteridade na escola	85	
CONCLUSÃO GERAL		95
BIBLIOGRAFIA		99
ANEXOS		105
Anexo I: Os CIACs e CAICs	106	
Anexo II: Relato histórico da escola CAIC (1998 – 2006)	116	
Anexo III: Apresentação da escola CAIC em Indaiatuba	128	
Anexo IV: Atas e Projetos Político-Pedagógicos: cópias ilustrativas	141	

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por objetivo desenvolver o conceito alteridade no contexto educacional, tendo por base teórica o pensamento do filósofo e pensador Walter Benjamin e como realidade educacional a Escola CAIC¹ da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Americana, São Paulo, localizada em um bairro da periferia cuja comunidade é constituída por trabalhadores de baixa renda, alguns desempregados e outros que vivem na informalidade. No geral, enfrentam muitas dificuldades econômicas e por isso necessitam da estrutura da escola que fornece, além da aprendizagem, refeições diárias, material escolar, biblioteca, informática, etc. Por conta disso, sob o olhar da alteridade pretendo levar em conta aspectos referentes ao diálogo, à abertura ao outro, às diferenças no contexto concreto de uma escola inserida na realidade moderna e capitalista. Neste ambiente, independente e contrariamente aos ideais de respeito e dignidade que, supostamente, deveriam perpassar o cotidiano escolar, a educação escolar pode desvalorizar a convivência humana se não ficar alerta aos riscos aportados pela modernidade capitalista tais como a exacerbação do individualismo, a condescendência com a violência e o preconceito. A partir da experiência e análise do cotidiano escolar, pude constatar que a prática consciente da alteridade é necessária e mesmo imprescindível para superar os mencionados riscos no contexto das relações humanas. Encontrei em Benjamin um recurso teórico fecundo para explicitar e aprofundar essas questões que se apresentam como muito relevantes para a prática educativa no contexto contemporâneo. Benjamin dialoga com a sociedade do seu tempo, rompendo nessa interlocução as fronteiras cronológicas para alcançar, com sua sensibilidade e sutileza, as condições de universalidade que tornam fecunda a sua leitura até hoje. O conceito tempo converte-se, dialeticamente, numa relação

¹ CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) “Prof. Sylvino Chinellato”. Maiores informações ver Secretaria de Educação de Americana - In: www.seamericana.com.br – link escolas, consultado em 15/01/2007.

de profunda simpatia com a história o que permite que Benjamin defina e considere que a transformação e a revolução no tempo presente só são possíveis se o sujeito histórico levar em conta o passado. Noutros termos, Benjamin fala do passado como obra inacabada sobre o qual o sujeito deve trabalhar na plenitude do seu próprio presente. O perigo, alerta o filósofo, é quando a própria burguesia projeta sobre o passado as categorias mentais e sociais do presente, ou seja, quando ela produz um discurso como sendo do passado, mas que outra coisa não é senão um “clone” do presente, com valores políticos ideológicos. Para evitar que a história seja constantemente e sempre portadora de exclusões provocadas pelos dominadores, Benjamin elabora uma perspicaz crítica ao conceito de temporalidade que representa a cena histórica como una e única.

Essas perspectivas gerais da obra de Benjamin me motivaram a buscar, através dessa dissertação, uma compreensão mais aprofundada das análises benjaminianas projetadas sobre diversas realidades e tempos históricos distintos. A constante preocupação com a alteridade se apresenta como caminho para percorrer as sendas pessoais e sociais na busca de propostas efetivas para repensar os conceitos e as práticas históricas excludentes ou ainda outras visões de mundo marcadas por concepções históricas que favorecem a perspectiva do vencedor. A leitura de Benjamin – esse é o meu entendimento – estimula o diálogo que permite ouvir as vozes que clamam por justiça e solidariedade. Sua atitude diante da história denuncia a perda da memória, a perda da narração, a perda da aura e, ao mesmo tempo, anuncia sua leitura historiográfica revolucionária, definida como retomada e rememoração salvíficas de um passado esquecido, perdido e recalcado pelo tempo cronológico, linear e homogeneizador das experiências vividas. Dessa forma, ao estabelecer simpatia com os vencidos, Benjamin propõe uma concepção de história como processo aberto, não determinado antecipadamente, em que as surpresas, as chances inesperadas, as oportunidades imprevistas podem surgir a qualquer momento.

Vale destacar que o processo reflexivo e investigativo do trabalho tem por horizonte aproveitar o pensamento de Benjamin no sentido de buscar caminhos possíveis para libertar a educação do seu conformismo burocrático que tanto a ameaça e que pode transformá-la em mecanismo de reprodução das estratégias dominadoras do sistema capitalista. Sabe-se que o tempo vazio (abstrato) e sem sentido da burguesia, além de não permitir uma real abertura no processo de construção do conhecimento, dissemina, estrategicamente, no

cotidiano escolar, crenças que podem legitimar o *status quo*. Dessa forma, elementos capitalistas, presentes tanto no discurso do professor quanto nas formas de gestão assumidas pelas diretorias e secretarias, podem estar a serviço do poder de coerção da burguesia, como ocorre, por exemplo, ao serem estabelecidos certos critérios de competência técnica, sem que tenham seu sentido devidamente tematizado e discutido. Entendo que é em oposição a esse tipo de educação elitista e autoritária que a prática da alteridade pode ser vista como uma estratégia de valorização da pessoa humana em todos os níveis e categorias. Acredito que a valorização da coletividade, do diálogo, das experiências de vida pode representar um caminho possível, nos mais diversos contextos educacionais, para o desenvolvimento de uma prática intersubjetiva de toda a comunidade escolar, em particular da relação entre professores, alunos e pais.

É a partir desse novo olhar e perspectiva que busco estudar e investigar a escola CAIC para entender as carências, os desafios e as possibilidades dessa realidade educacional. No espírito do pensamento de Benjamin, é minha expectativa que a narrativa, embora enfoque uma experiência particular, não fique presa aos limites desse espaço e tempo, mas que se rompa de tais condicionantes, sugerindo que a perspectiva da alteridade se constitua como ponto de partida universal para a reflexão e práticas pedagógicas.

Com base nas reflexões benjaminianas e pisando no chão firme da experiência vivida, procuro valorizar a perspectiva da alteridade na educação, propondo uma educação que tenha compromisso com uma história aberta, de imprevisibilidade, de luta e de valores que enfatizem, em todos os momentos, a perspectiva do outro, valores esses que, a meu ver, são relegados a segundo plano na sociedade contemporânea. Tenho a convicção de que um projeto educacional bem definido e fundamentado em ações coletivas pode favorecer não só o enfrentamento de uma sociedade liberal e excludente, mas, acima de tudo, pode despertar para a alteridade historicamente constituída nas relações culturais.

O procedimento metodológico adotado no trabalho faz a opção em partir do referencial teórico em direção a uma prática educativa e reflexiva. A escolha pelo ponto de partida teórico tem o sentido de demonstrar que uma leitura ampla e abrangente do objeto de estudo (educacional) me permite confrontar, questionar, levantar problemas, sem perder de vista o contexto global no qual a escola está inserida. Sendo assim, do ponto de vista da articulação entre os capítulos, os conceitos benjaminianos produzem mediações palpáveis

de entrelaçamento da teoria com a prática e, nesse sentido, a sua teoria me ajuda construir no desenvolvimento do trabalho alternativas viáveis em torno de uma coletividade autêntica e com dimensões transformadoras.

A pergunta sobre a qual pretendo refletir na presente dissertação, sinalizando, inclusive caminhos e possibilidades para a prática educativa é a seguinte: *A falta de compromisso com a alteridade do outro, presente no contexto educacional, pode levar a escola a incorporar práticas individualistas da modernidade capitalista?* Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Foram analisadas algumas obras de Walter Benjamin, dando realce à reflexão sobre alteridade nelas presente. Minha expectativa é que os fundamentos de sua teoria crítica propiciem um entendimento aprofundado da modernidade capitalista que serviram de referencial teórico para que eu possa melhor compreender a realidade educacional. Espero que a visão teórica de Benjamin me ajude a pensar sobre a modernidade capitalista atual e, conseqüentemente, a refletir sobre a alteridade no contexto educacional.

b) Foi discutida criticamente a alteridade no contexto dos problemas educacionais da modernidade capitalista atual. Para tanto, recorro, para além da contribuição teórica de Benjamin, a alguns outros autores que também participam desse debate.

c) A pergunta-problema foi refletida e analisada no contexto da escola CAIC com apoio na mesma estratégia metodológica de Benjamin, ou seja, partindo de narrativas das experiências da escola, na busca de elucidações significativas. A fundamentação nas narrativas de Benjamin foi essencial nessa etapa para o amadurecimento da alteridade como proposta viável na educação e, conseqüentemente, também na própria escola CAIC no sentido de enfrentar os problemas decorrentes das práticas individualistas e capitalistas no contexto escolar. A dissertação tem por escopo, além dos aspectos teóricos e analíticos, propor possíveis ações para a educação de acordo com a proposta de alteridade de história aberta, dinâmica e sem discriminação ou preconceito de qualquer natureza.

Na proposta metodológica deste capítulo foram criados além dos espaços investigativos e analíticos, debates e reflexões sobre o contexto escolar. Por conta disso, grupos que pertencem à escola CAIC participaram de uma pesquisa que envolveu os aspectos gerais da escola, razão pela qual, eles foram sendo orientados quanto às etapas do trabalho, quanto ao conteúdo das questões reflexivas de análise da realidade escolar e

também quanto ao papel da comissão de educadores do CAIC que, sob minha orientação, foi responsável pela organização de todo o desenvolvimento do trabalho. A linha norteadora do trabalho-pesquisa teve como eixo fundamental o aprimoramento, por meio da escrita e da oralidade, de mecanismos que desenvolvam na comunidade escolar o sentido de valorização do diálogo e da alteridade como referenciais imprescindíveis do processo de construção da identidade do grupo. Dessa forma, o processo investigativo do trabalho levou em conta os sujeitos de uma forma global, para tanto, aspectos da fala, por exemplo, tiveram um significado valorativo no processo. A partir da experiência e análise do cotidiano escolar, pretende-se, desenvolver pareceres e resultados significativos para a seqüência do trabalho na escola nos próximos anos.

A dissertação que traz como título “Alteridade e participação na educação escolar” está dividida em três capítulos, a saber: I – Alteridade e história em Walter Benjamin; II – Os desafios da alteridade na educação; III – Os desafios da alteridade na escola CAIC.

O primeiro capítulo tem por objetivo analisar algumas obras selecionadas de Walter Benjamin para entender o processo de alteridade presente em sua vida que faz dele uma pessoa compromissada com o outro, principalmente com aquele outro presente nas vítimas do progresso e da modernidade excludente. As obras escolhidas são “Infância em Berlim”, “Paris, capital do século XIX”, “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, “Experiência e pobreza”, “Rua de mão única” e “Teses sobre o conceito de história”. Certamente, ao propor um diálogo com sua infância, com a visão de mundo do homem das grandes cidades, com a evolução da técnica, com o declínio das narrativas e da experiência, Benjamin, acima de tudo, ao analisar os contrastes e contradições da sociedade capitalista contemporânea, apresenta-se como um crítico da história do assim chamado progresso técnico-positivista.

O segundo capítulo busca refletir sobre os problemas do contexto educacional da modernidade capitalista atual. Por conta disso, torna-se importante compreender o papel da violência simbólica produzida pela burguesia no campo da educação e que pode desqualificar uma educação voltada para o reconhecimento e a valorização da alteridade. Com tal propósito, pretendo dialogar com alguns autores, tais como Sonia Kramer e Castor Ruiz dentre outros, buscando neles apoio para melhor integrar criticamente a proposta alteritária no contexto das diversas formas de violência presentes na educação. Nessa

trajetória, no entanto, continua presente Walter Benjamim como principal referência teórica que também presta auxílio na mediação entre alteridade e educação.

O terceiro e último capítulo tem como escopo desenvolver reflexões educacionais a partir das experiências na escola CAIC, sempre à luz e com fundamento teórico-metodológico nas narrativas de Benjamin que, nesse momento, ajudam a problematizar a alteridade no contexto concreto do cotidiano escolar. Essa parte do trabalho busca desvendar a questão da alteridade imersa na realidade escolar, objetivando, agora, com um olhar mais investigativo, sinalizar para algumas possibilidades de intervenção numa perspectiva de transformação.

VIDA, OBRAS E CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL²

Biografia

Walter Benjamin nasceu no seio de uma abastada família judaica. Filho de Emil Benjamin e Paula Schönflies Benjamin, comerciantes de produtos franceses, o jovem Walter era franzino, de saúde frágil, míope, talvez devido à consangüinidade, típica das comunidades judaicas. Na adolescência, Benjamin, perfilhando ideais socialistas, participou do Movimento da Juventude Livre Alemã, colaborando na revista do movimento. Nesta época, nota-se uma nítida influência de Nietzsche em suas leituras.

Em 1915, conhece Gerschom Gerhard Scholem de quem se torna muito próximo, quer pelo gosto comum pela arte, quer pela religião judaica que partilhavam. Em 1919, defende tese de doutorado sobre “A crítica de arte no romantismo alemão”, que foi aprovada e recomendada para publicação.

Em 1925, Benjamin constatou que a porta da vida acadêmica estava fechada para ele, uma vez que a sua tese de livre-docência “Origem do drama barroco alemão” fora rejeitada pelo Departamento de Estética da Universidade de Frankfurt, devido ao fato de procurar fundamentar essa origem na comunidade judaica.

Nos últimos anos da década de 1920, Benjamin se interessa pelo marxismo e, juntamente com seu amigo Adorno, aproxima-se da filosofia de Luckács. Nesse período e nos anos seguintes publica resenhas e traduções que lhe trariam reconhecimento como crítico literário.

Benjamin foi um dos mais notáveis intelectuais do século passado, tendo travado frutíferas discussões com os maiores expoentes do meio acadêmico da época: Adorno, Horkheimer e Marcuse. Com a ascensão do nazismo, vai para a Dinamarca onde escreve seu

² A biografia, obras e contexto socio-cultural do autor teve como fonte de pesquisa e fundamentação os seguintes sites: http://wikipedia.org/wiki/Walter_Benjamin - consultado dia 20/01/2007
<http://www.culturajudaica.org.br/01b/visualizar.asp?id:165> – consultado no dia 21/01/2007

texto mais famoso: “A obra de arte na época de sua reprodutividade técnica” no ano de 1936.

Refugiou-se na Itália de 1934 a 1935. Neste momento, cresciam as tensões entre Benjamin e o Instituto para Pesquisas Sociais, (mais tarde conhecido como Escola de Frankfurt) do qual Benjamin nunca foi membro, mas importante inspirador. Em 1940, ano da sua morte, escreve a sua última obra, considerada por alguns, o mais importante texto revolucionário desde Marx e, por outros, um retrocesso no pensamento benjaminiano: “As teses sobre o conceito de história”. A sua morte, desde o início envolve em mistério, teria ocorrido durante a tentativa de fuga através dos Pirineus, quando, em Portbou, temendo ser entregue à Gestapo, comete suicídio.

Obras e contexto cultural

Solitário, melancólico e anticonvencional, Benjamin foi pouco compreendido em sua época. Até seu suicídio, em 1940, realizou estudos em diversas áreas e sob situações conflitantes. Suas condições de vida e amizades, de certa forma, condicionaram seu trabalho a uma situação de incompreensão. Filho de um comerciante de antiguidades e, portanto, integrante da classe média com boa situação financeira, viu-se em situação precária após a morte de seus pais, tendo de escrever para atender encomendas e mudando constantemente de residência. A multiplicidade de temas e posturas não satisfaz seus colegas e amigos; o filósofo Adorno, do Instituto de Pesquisa Social, achava-o “marxista de menos”, o dramaturgo Bertolt Brecht, “messiânico demais” e o estudioso do misticismo judaico, Scholem, sempre tentava convencê-lo a enveredar por sua área. Brecht não era bem visto por Adorno por subordinar a arte à política; Scholem, por sua vez, não se dava com Adorno, e assim por diante.

Tais conflitos se refletem na obra de Benjamin. Assim, “O Narrador” está focado no romantismo alemão, enquanto “O Autor” como produtor se aproxima do marxismo ortodoxo. A teologia judaica deixa rastros nas teses “Sobre o conceito de história”, mas seus estudos mais valorizados foram os feitos na área da filosofia da arte. Não era fácil para Benjamin ter seu trabalho aceito e publicado. Ao escrever um artigo, “As afinidades

eletivas de Goethe” para a Academia de Moscou em pleno stalinismo, teve seu êxito classificado como “burguês”.

Benjamin era de esquerda, mas nunca foi do Partido Comunista. Era malvisto pelos marxistas da época por estudar o capitalismo a partir dos bens culturais, prática essa que só no pós-guerra passa a ser aceita. Seus ensaios sobre Baudelaire firmam essa posição em relação à construção da modernidade. Walter Benjamin adotou essa referência temporal de consolidação do triunfo capitalista, e encontra intersecções com o trabalho de Baudelaire no que tange ao entrecruzamento de tempos e ao aviltamento do espírito, entre outras questões. Por exemplo, em um trecho de “As flores do mal”, Baudelaire compara o pó do arroz no rosto das damas francesas com o pó de mármore das esculturas gregas, símbolo do conceito de perfeição presente na sociedade moderna. Uma sociedade que, para Benjamin, julga mais pelo preço do que pelo valor. O capitalismo criaria um estado de exceção por natureza, na medida em que as regras podem ser constantemente mudadas para garantir o crescimento da acumulação do capital.

A vida de Benjamin e a sua obra estão inteiramente ligadas. Ele revelava sua vida mais em suas obras do que em suas cartas, que deixavam escapar muito pouco de sua privacidade. A epígrafe de “A rua de mão única”, por exemplo, é dedicada a Asja Lacis, militante lituana que fez Benjamin se aprofundar no marxismo e que, por muito tempo, seria sua paixão (nem tão) oculta. Asja era casada e, sempre que se viam, havia alguém junto (o marido dela, posteriormente a polícia e os carcereiros em Moscou). O amigo de Benjamin, Scholem, vai mais adiante ao ver em “As afinidades eletivas de Goethe” quase uma autobiografia, por tratar de adultério consentido como utopia. Aí estaria, por exemplo, o motivo do interesse pelo amor cortês do século XII. Walter Benjamin dizia ter nascido “sob o signo de Saturno”: o da melancolia, da dúvida, o planeta que demora mais tempo para completar a volta em torno do sol.

O filósofo Benjamin mantinha vínculo com o judaísmo místico e a cabala, especialmente devido à amizade com Scholem, mas pouco fala sobre o plano em que esta ligação ocorria. Ele criticava a cultura tecno-científica que via a teologia como auxiliar da política. Para Benjamin, o oposto estava ocorrendo: se, para os cristãos, a boa vida é a que os espera no paraíso após a morte, para os judeus ela está no agrupamento em comunidade.

Dentro disso tudo, aparece novamente o apreço de Benjamin pela alegoria, pelas camadas de interpretação.

A república de Weimar seria, para Benjamin, a representação do mundo pequeno-burguês decretando o sufocamento da cultura. Ainda assim, ele resistiu em deixar seu país. Na França, deixou-se envolver por Paris. Escreveu sobre Proust e Baudelaire e analisou a burguesia do século XIX com base nas construções de arcadas e ferro da época; o modo de vida, a *flânerie*³, também foram temas para estudo de um típico cidadão da Europa. Ele resistiu em ir para os EUA, como lhe sugeriu Adorno; também não cumpriu a promessa feita a Scholem de lecionar na Universidade de Jerusalém. Mesmo tendo recebido uma bolsa de estudos de dez anos para aprender hebraico, rejeitou o convite, alegando que o hebraico era uma língua muito difícil. Com a invasão da França pelas tropas nazistas, permaneceu prisioneiro em um campo de trabalhos forçados. Mais tarde, ao tentar fugir da Europa, suicidou-se.

Benjamin manteve-se fiel em suas obras aos seus pontos de vista originais. Teve experiências com haxixe que geraram uma série de estudos, falou sobre o predomínio da mercadoria nos jogos amorosos modernos e elaborou outras obras que só viriam a ser redescobertas e exploradas a partir de 1950. Benjamin apostava na desestabilização, mas estava à frente do pensamento da época. Pouco falava em público e teve de publicar algumas de suas obras sob pseudônimo na época da perseguição.

*À seguir, um breve percurso pelo pensamento de Walter Benjamin usando como fonte o livro “Para ler Benjamin” de Flávio R. Kothe:*⁴

Segundo esse autor, a partir de 1928, Benjamin exige da arte uma denúncia mais completa de seu tempo. Queria que a arte acompanhasse o desenvolvimento tecnológico, bem como os movimentos de vanguarda de seu tempo. Isto o afastava radicalmente do Realismo Socialista, colocando-o numa posição antagônica a de Luckás, mas, por outro lado, o aproximava do teatro épico de Bertolt Brecht que foi o seu modelo ideal de artista.

³ Benjamin define *flânerie*, na obra “Paris do Segundo Império”, como uma atividade de se abandonar às multidões das grandes cidades, entregues às inúmeras impressões diversas que o ambiente urbano e seus habitantes podem oferecer. É uma atividade que se constitui a partir do andar e do olhar. O *flâneur* sai a vagar sem rumo definido, permitindo-se levar para onde a cidade o conduzir.

⁴ Flávio R. Kothe, nasceu Santa Cruz do Sul, RS e reside em Brasília. Doutor e Livre Docente em Teoria Literária. Autor de livros nesta área, como “Para Ler Benjamin”, “O Concretismo Brasileiro”, “O Cânone Colonial” e “O Cânone Imperial”.

Conforme Kothe, a alegoria de Benjamin representa o outro da História, isto é, a História que poderia ter sido e não foi. Daí o fato dele apresentar a melancolia como principal figura alegórica. Lendo no “outro” da alegoria o reprimido da História, ele não consegue encontrar sua expressão através dos dominados, mas só através dos dominadores. A encarnação da “maldade” guardaria sub-repticiamente os traços da visão dos próprios dominadores. Benjamin encontra em Baudelaire um poeta de visão alegórica e alegorizante.

No conceito de alegoria, explica Kothe, já se esconde embrionariamente o conceito de *aura* que, apesar de ser fundamental na obra de Benjamin, só seria definido claramente quase uma dezena de anos depois. Geralmente conhecido na versão que aparece no ensaio “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, esta versão é apenas uma retomada quase literal do que Benjamin já havia conceituado na “Pequena história da fotografia”.

A *aura* é a aparição única de algo longínquo. Benjamin exemplifica e representa este conceito com a iridescência que se forma tenuemente em redor de um ramo ou de uma cordilheira, quando olhados contra o sol, isto é, quando projetam sua sombra no espectador. O ramo ou a cordilheira indiciam o “próximo”, que tem como fonte algo longínquo, o sol. Este “algo longínquo” é também o “outro” do que é dito ou apresentado. Para Benjamin, a modernidade se caracteriza precisamente pela destruição da *aura* na experiência do choque. A *aura* estaria sendo destruída nos tempos modernos por causa do desaparecimento de atividades como contar histórias e pela perda da categoria da experiência com a massificação.

Kothe afirma que nas “Passagens” Benjamin postula a destruição da *aura*. Este estudo se volta para algo distanciado em termos temporais (a época de Baudelaire) do que lhe era, naquele momento, espacialmente próximo (Paris), buscando, contudo, estudar o passado em função do presente (a reprodução mecânica, o fascismo, o engajamento artístico).

A alegoria, por outro lado, significa, etimologicamente, “dizer o outro”. Este conceito prenuncia a “*aura*”, “a aparição única de algo distante”, em que o “algo distante” é o “outro” que se diz “aparecendo”. Benjamin entende que a obra de arte, tanto como ruína quanto como alegoria, participa duplamente da história social, e duas vezes dela também se afasta. Em sua época de gênese, a obra, sendo o outro, o outro que poderia ter sido e não foi, mostra o sido como mera ruína das potencialidades não concretizadas pela e na história.

A obra de arte é, então, a alegoria que mostra a História como ruína. Mas a própria História é uma ruína alegórica: ruína enquanto resto das possibilidades possíveis (e, talvez, desejáveis), das quais ela concretizou uma; nesta concretização, porém, se encontra o indício das outras Histórias possíveis.

Benjamin estava basicamente preocupado em saber como a obra de arte se coloca nas relações de produção. Isto significa que ele quer verificar como a técnica artística absorve a tecnologia de uma sociedade e como ela re-elabora a própria tradição literária. Para Benjamin, o desenvolvimento da técnica literária faz parte do desenvolvimento das forças de produção.

Na concepção de Kothe, Benjamin valorizou Baudelaire pelo fato deste ter assumido a experiência de choque, presente no cotidiano das metrópoles capitalistas, constituindo-a na lei fundamental de sua criação poética. Esta acaba sendo, portanto, uma denúncia do modo de vida que provocava choques a todo momento.

Benjamin escolhe Baudelaire como um momento estratégico que inaugura uma mudança radical de posicionamento do poeta na sociedade. Não era propriamente a inauguração dessa mudança, mas a sua tomada de consciência em termos de produção poética: a necessidade da arte ter de ir ao mercado e vender-se como uma mercadoria.

Para Benjamin, em sua época havia ocorrido uma evolução que permitia perceber com toda a clareza o que era apenas prenunciado e registrado na obra de Baudelaire: a massa humana como força destrutiva. Nas décadas de 1920 e 1930, isso se concretizava basicamente nas grandes demonstrações fascistas e nazistas em que a organização se punha a serviço da morte. A eliminação da arte pela massa encontrou sua continuidade noutro sentido: a absorção de certos elementos estéticos pela massa nas grandes demonstrações nazistas e fascistas. O problema da estetização da política tornou-se bastante fundamental na obra de Walter Benjamin durante a década de 1930.

Na visão de Kothe, Benjamin se contrapunha a um conceito de História como um transcurso linear e progressivo. Em 1940, teve um enfoque diferente, destacando como certos momentos históricos viam a si mesmos como uma retomada de certos momentos do passado, nos quais encontravam equivalentes. Assim, a re-interpretação do passado acaba se inscrevendo na própria essência do presente. Para Benjamin, contudo, isto devia ocorrer sob uma perspectiva aberta para o futuro.

CAPITULO I

A ALTERIDADE E HISTÓRIA EM WALTER BENJAMIN

Ao iniciar este 1º capítulo da dissertação, o grande desafio é adentrar em um universo construído por Benjamin ao longo de toda a sua história: um mundo de surpresas, inquietações, revelações e de competência para lidar com os problemas inerentes à modernidade. A sua grande capacidade para o diálogo faz dele um homem itinerante no tempo histórico e isso lhe permite ser o “porta-voz” de uma mensagem de importante sentido de alteridade. A sua *experiência*⁵ existencial é também a *experiência* de tantos outros que viveram e sofreram, ou continuam sofrendo algum tipo de preconceito e discriminação.

A proposta deste 1º capítulo é entender e conhecer o significado da teoria e prática do pensamento de Benjamin, tendo por base algumas de suas obras, tais como: “Infância em Berlim”, - “Paris, capital do século XIX”, - “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, - “Experiência e pobreza”, - “Rua de mão única”, - “Teses sobre o conceito de história”. De acordo com a proposta do 1º capítulo, é viável e pertinente revisitar estas obras de Benjamin, a fim de compreendê-las sob o ponto de vista da experiência e também da alteridade. Porém, antes de dar seqüência ao texto, torna-se pertinente conceituar a palavra alteridade: possui o prefixo *alter* do latim e significa colocar-se no lugar do outro na relação interpessoal com consideração, valorização, identificação e diálogo com o outro.

⁵ O conceito de experiência em Benjamin não é encontrado em uma obra específica. Em vários escritos do autor esse termo aparece, sendo em quase todos uma idéia central, senão uma expressão que vai se esconder por detrás de outras expressões, palavras ou proposições, mas vai estar de alguma maneira presente. Experiência atravessa estudos de críticas literárias, histórias sociais, configurando-se um conceito utilizado pelo autor de forma plural. Em todas as ocasiões o termo ganha densidade, peso ideológico e posicionamento político, pois não se trata de uma expressão fortuita mas de um conceito primordial na obra do filósofo alemão. (MOPHEUS – Ano V – nº 9 – 2006 in www.unirio.br/morpheus-2006/bessa.htm-65 - consultado em 25/01/2007)

A prática alteritária se conecta aos relacionamentos tanto entre indivíduos como entre grupos culturais religiosos, científicos, étnicos, etc.

A meu ver, a experiência de Benjamin com a alteridade torna-se intrigante e apaixonante a partir do momento em que possibilita o contato com o outro (histórico) e isso lhe permite vislumbrar a cada instante novas perspectivas e possibilidades para os rumos da modernidade. O desafio que o impulsiona não é apenas um fato exato da natureza objetiva e sem história, mas o desejo de encontrar nos outros os fios que tecem uma história de possibilidades, de sonhos, de crenças, etc. Por isso, acredito que falar sobre a alteridade não é tarefa muito fácil porque exige concentração e criatividade em busca do diálogo constante com todas as possíveis experiências do “tempo histórico”. Sendo assim, os fios que tecem a minha história, constituem-se também, como uma das possibilidades de aproximação das experiências vividas (de outros), especialmente a de Benjamin, cujo contato me possibilitou compreender o sentido da alteridade com a história de vida do menino, da criança, do doente, da mulher e de todos aqueles que foram esquecidos no percurso da nossa existência.

Na minha concepção, falar de Benjamin torna-se desafiante, pois a perspectiva deste autor está situada dentro de um universo de empatia com a vida e com a história. A sua paixão pela humanidade ultrapassa todos os limites de finitude abrindo-se para a perspectiva de uma sociedade humanitária; ele cria um diálogo com o mundo e a partir daí se faz presente nas trajetórias, nos riscos e nas emboscadas de todo o processo evolutivo da sociedade moderna. Benjamin não se ausenta e nem evita o perigo que rodeia a sua história e a história da própria humanidade. O seu nome fica inscrito na memória da sociedade e, para interpretá-lo, mais do que conceitos e fórmulas teóricas, mais do que indagações e reflexões filosóficas, é necessário o discernimento constante da experiência de vida que ele adquire no contato com a sua existência.

A grandeza da obra de Benjamin nos convida para sermos ouvintes dos ecos de suas narrativas históricas, podendo com elas rememorar no seu passado o nosso passado e nas suas crises, as “bem-aventuranças” e a esperança de um mundo melhor. E nesse sentido, nada pode ser tão desolador para um indivíduo quanto ter que acordar de manhã e não ter nada para oferecer e, com um semblante um tanto triste, abatido e envelhecido pelo tempo, não ter esperanças para compartilhar e contar em comunidade. Ele pode estar abatido pelo fracasso das lutas históricas e terminar a sua vida como outras pessoas que foram

esquecidas e pereceram. Sendo assim, a experiência de vida de Benjamin pode nos sinalizar para uma outra perspectiva, a história aberta, que ilumina um novo horizonte de reflexão, de imprevisibilidade, onde os movimentos emancipadores ocupam o seu espaço de sujeitos históricos ativos no processo de transformação da sociedade. A abertura da história⁶, segundo Walter Benjamin, é inseparável de uma opção ética, social e política pelas vítimas da opressão e por aqueles que a combatem. Sem dúvida, entender esta proposta de Benjamin nos ajuda a lutar por uma história que desperta nos indivíduos o sentido de sujeito de suas ações e pensamentos.

A ênfase nessa questão me permite dizer que o sentido de uma história aberta constitui-se e faz de Benjamin uma idéia ou um conceito real, pois, da sua vida de infância, com suas peripécias e brincadeiras, é que se formou o homem aberto para a experiência com o outro. O reconhecimento da alteridade que fez parte de todo o processo de sua vida, tornou-se um canal para o encontro consigo mesmo, com o seu passado, com a sua história e, dessa forma, ele se fez forte para enfrentar toda a crueldade de um sistema marcado pelo espírito da modernidade. Benjamin, como crítico da filosofia do progresso, deslegitima o “Grande Relato”⁷ da modernidade ocidental e, nesse sentido, elabora o relato da emancipação: inspirando-se em fontes messiânico-judaicas e marxistas, ele utiliza a nostalgia do passado como método revolucionário de crítica do presente.

Benjamin, em termos gerais, alerta sobre os perigos de uma classe burguesa excludente com seus comportamentos individualistas e consumistas, que se isola no mundo de ostentação e fetiche criado pelo capitalismo. A casa torna-se uma espécie de refúgio contra um mundo exterior hostil e anônimo. O indivíduo burguês, que sofre de uma espécie de despersonalização generalizada, tenta remediar este mal pela apropriação pessoal e pessoalmente redobrada de tudo o que lhe pertence no privado: suas experiências, seus sentimentos, sua mulher, seus filhos, sua casa e seus objetos pessoais.

Colocados estes pontos de âmbito geral, faz-se necessário considerar o passado histórico de Benjamin no movimento de sua infância, isto é, a sua obra “Infância em Berlim” que, escrita em 1934, ressalta o desmoraamento do indivíduo livre, essa figura privilegiada da ideologia burguesa; e isso através do gênero literário que, tradicionalmente,

⁶ C.F.J.M. Gagnebin, “*Walter Benjamin* ou a história aberta”, cit., 1994.

⁷ Nas teses “Sobre o conceito de história”, Benjamin define “Grande Relato” como discurso ou narrativa da historiografia positivista que exalta os grandes feitos da humanidade.

se consagra à evocação da vida privada: a autobiografia, em particular as lembranças de infância. O texto flui, cheio de atenção pelos detalhes de um cotidiano cuja fragilidade histórica ali se revela, justamente graças ao cuidado e à precisão paciente, quase terna, da evocação. Nesse sentido, é ali, nas memórias de sua infância, que em uma de suas *mônadas*⁸, a imagem da residência é muito nítida, pois é no armário da despensa que a sua mão penetra tal qual um amante através da noite. E tudo é guardado “a sete chaves”. A despensa representa o lugar “proibido” e ali não é permitido entrar sem autorização. Benjamin quebra a regra estabelecida pela Santa Ordem da Casa⁹ e, com isso, se sente livre e naquela escuridão da despensa apalpa o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas.

Então, Walter Benjamin chama a atenção para a curiosidade e aventura do menino:

E do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. A mão, esse Don Juan Juvenil, em pouco tempo, invade todos os cantos e recantos, deixando atrás de si camadas e porções escorrendo a virgindade que, sem protestos, se renovava. (Benjamin, 1995, p. 88)

A despensa é um dos aposentos da casa e o autor percorre aquele ambiente com uma sensibilidade incrível, fazendo-se presente com a naturalidade da criança que se arrisca e que não tem medo do proibido. O escritor Benjamin busca nesse passado um ambiente de contato com todas as guloseimas que representam o desejo do menino pelo desconhecido e pelo novo. A liberdade da criança se contrasta com um cenário (despensa) mantido na perfeita ordem e tradição burguesa. Benjamin conhece a realidade que descreve e, por isso, mergulha em sua história num encontro marcado pelas contradições do projeto burguês.

Nesse diálogo com a sua vida, Benjamin, na sua obra “Infância em Berlim”, ainda nos recônditos de sua casa, busca a experiência de alteridade com a sensibilidade da criança e, na mônada (armários), faz toda uma discussão analógica sobre o sentido da tradição e por intermédio dela ele aspira à possibilidade de renovar o velho e, sendo assim, a criança benjaminiana é sujeito de sua história. O olhar do adulto Benjamin busca na infância o

⁸ Mônada é um fragmento, parte que tem a totalidade dos sentidos. É um conceito de origem neoplatônico – segundo Leibniz é um reflexo de todo o universo. Examinando esse conceito em “Das Passagens” – Walter Benjamin o define como “cristal da totalidade dos acontecimentos”.

⁹ Referência a tradição da moral católica ainda presente nas famílias do mundo moderno.

prazer pelo “escondido” e isso contribui para o desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade cultural.

Benjamin diz que é necessário abrir caminhos até os cantos mais recônditos porque o desejo pelo desconhecido está presente em todos os momentos de sua infância. O “caminho”¹⁰ nessa aventura vai depender muito do seu olhar, pois esse “movimento da criança”¹¹ rompe a barreira do tempo e vai em direção ao mundo da magia, dos contos de fada, dos espíritos quem sabe, das proezas e também das decepções. Assim, essa busca incansável do menino continua: e, depois de amanhã e no dia seguinte, o “sol”¹² clareia e as luzes anunciam novas descobertas e, sem perda de tempo, o mundo anuncia novas invenções, novas tecnologias e isso traz algum alento, mas não representa alívio, pois os homens que ainda permanecem insatisfeitos e “como que escondidos no armário” ora se calam, ora temem a voz de “fantasmas” ou se vêem caindo em armadilhas da própria razão.

A criança, em Benjamin, “pré-anuncia” um novo tipo de sensações, de modismos e de “apare-ser”; novos métodos vislumbram uma sociedade que encontra na razão um processo que remonta à tradição, tendo como ponto de vista a valorização do “profano” em detrimento do “sagrado”. Esta nova “conversão” possibilita uma nova mentalidade e uma nova consciência histórica.

O gosto, a curiosidade e o desejo fazem lembrar que a infância é toda vivida por anseios e dúvidas; as perguntas nem sempre encontram respostas adequadas para aquele momento presente. A criança, na modernidade tardia capitalista, nem sempre é tratada como “verdadeiramente” criança e nós (adultos) desconsideramos esse fato. A criança que Benjamin foi, quando se sente livre da ameaça do adulto, não se contenta em só seguir as regras, ela cria a possibilidade de verificar, observar e também investigar. Nesse sentido, o processo de construção da sociedade não pode perder de vista que o conhecimento se dá nessa ação relacional de “encontro” com o outro (que é a criança, o objeto, o livro, a família, etc.). Benjamin sabe muito bem disso e por isso re-elabora e rememora, a partir dessa experiência, o contato com a dimensão do sujeito como mediador da “boa nova” da esperança e da transformação.

¹⁰ A ciência elabora na Idade Moderna diversas formas de conhecer a realidade por meio do método científico.

¹¹ A dialética do pensamento e da reflexão em direção às variadas formas de conhecer.

¹² Alegoricamente simboliza o surgimento do conhecimento iluminista na Idade Moderna.

Portanto, o diálogo torna-se fonte indispensável da obtenção de uma maior compreensão da realidade vivenciada e, ao se abrir para uma ação comunicativa efetiva, ele se despe de todas as fantasmagorias, os fetiches da mercadoria. Sendo assim, só a partir da experiência do contato com o outro, como nos ensina Benjamin, acredito que a sociedade possa evoluir e transcender e, com isso, participar ativamente da luta contra todo o tipo de discriminação e preconceito. Nada pode superar o que é essencial ao homem: nem a morte e nem a guerra têm condições de interferir no processo de construção de convivências humanas significativas no tempo e na história.

Historicamente, o homem pode se situar como leitor e observador do mundo ao ler e reler os fatos numa ótica crítica. Como, por exemplo, é interessante entender a modernidade capitalista como um processo que se deu a partir da revolução industrial e que revelou um tipo de homem muito mais propenso aos interesses de um conhecimento técnico e científico. É nesse momento que a visão da ciência moderna estabelece novas certezas para a humanidade. O conhecimento é visto a partir de então como uma forma do homem entender a sua própria realidade e ter algumas certezas objetivas sobre ela. Benjamin, por sinal, não ignora esta realidade e por meio do diálogo se faz presente como crítico atuante do processo histórico capitalista industrial.

Benjamin constrói através de sua narrativa uma linguagem que possibilita ao leitor ingressar em um mundo cercado de mistérios, encantos e também desencantos; ele evidencia um mundo “fechado”, mas, ao mesmo tempo, aberto ao novo; a tradição aí se faz presente e o desejo pelo conhecimento conduz a criança ao mundo dos sentidos, ou seja, ela busca no “armário” o encontro com a vida e com as incertezas. A “ordem” dos fatos anuncia a “ordem” das coisas: o “proibido” e o não visitado, porém, permite que a criança se veja como sujeito das suas ações ao tirar o máximo de proveito do tempo.

O “conceito lugar” constitui-se como categoria de pertencimento e o adulto Benjamin revisita o seu espaço com respeito e, ao mesmo tempo, sacrifício; curiosamente, ele elabora e re-elabora outros mecanismos que fazem desta “*mônada*” um encontro marcado com o tempo e, com isso, toda a experiência se faz presente e se constitui como gesto de buscar, reunir, distinguir e organizar, provocando aproximações com objetos, como meio privilegiado, voluntário, de acesso ao verdadeiro conhecimento. O universo

simbólico do sempre igual é revisitado pela memória que desperta o pensamento para o processo dialético.

Na obra “Infância em Berlim” Benjamin apresenta também o panorama de uma cidade em desenvolvimento: cada novo imóvel é uma novidade sempre presente para uma criança que observa atentamente as ruas, as praças, os parques e até as avenidas que começam a modificar a aparência da cidade. A imagem da estação do trem também provoca o imaginário de um Benjamin adulto, quando ele rememora¹³ a experiência de estar próximo de uma invenção que torna a vida das pessoas muito mais rápida. Ao caminhar pelas ruas, vielas e labirintos escondidos na “Selva de Pedra”, Benjamin encontra a Rua Steglitz, esquina com Genthin, e ali revisita a casa da tia Lehmann..

Outro destino certo é a casa de sua avó, na Rua Blumeshof, e tudo ali representa o aconchego e a segurança de um lar. Benjamin descreve o sentimento imemorial de segurança burguesa que procedia daquela casa:

A miséria não tinha vez naqueles aposentos, nem mesmo a morte. Neles não havia lugar algum para morrer; por isso é que seus moradores morriam em sanatórios, mas a mobília, já na primeira linha de herdeiros, foi parar nas mãos de comerciantes. A morte não fora prevista para eles. Por isso, durante o dia aqueles recintos pareciam tão aconchegantes e, à noite, tornavam-se o cenário de pesadelos. (Benjamin, 1995, p. 96).

Benjamin ainda observa:

A visita de uma filha casada abria uma despensa há muito tempo fora de uso; outro quarto nos fundos me abrigava enquanto os mais velhos faziam a sesta; havia um terceiro donde soava o estrépito de uma máquina de costura nos dias em que uma costureira vinha trabalhar no domicílio. Os aposentos daquela casa eram não só numerosos, mas também, em parte, muito amplos. Para dar bom dia à minha avó lá em sua sacada, onde, ao lado da cesta de costura, logo haveria frutas ou chocolate para mim, era preciso que eu atravessasse a imensa sala de

¹³ Rememorar a experiência vivida deve ser entendido, assim, como gesto aniquilador, que leva a cabo a desintegração necessária da unidade imediata da organicidade das coisas fazendo estilhaçar a sua falsa aparência, mas esse gesto encerra em si uma pretensão redentora, que é o estabelecimento de uma (re)criação ou (re)construção que obrigue as coisas a significar. Nesse sentido, rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de busca silenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente. (Maria João Cantinho. Modernidade e alegoria em Walter Benjamin. Revista da Cultura. São Paulo – outubro de 2002 in www.revista.agulha.nom.br/ag29benjamin.htm - consultado dia 12/01/2007).

jantar antes de cruzar o próprio recinto que continha a sacada.
(Benjamin, 1995, p. 96-97)

Os aposentos da casa representam a segurança e o modelo de um ambiente com traços de sociedade desigual, ou melhor, as suas características e a sua arquitetura definem um tipo de moradia que segrega e dificulta contato com outro. Benjamin chama a atenção para um problema específico da modernidade¹⁴: a frieza nos relacionamentos afetivos, sociais e até políticos. A estrutura da casa separa todo o tipo de sentimento e faz deste espaço um ambiente frio e individualista. O isolamento constitui um privilégio para a burguesia criar formas de convivência vazias, pois o diálogo acontece de uma forma superficial, ou seja, fala-se sobre os negócios e a vida privada, levando em conta sempre os interesses de uma classe. É no interior do lar que o burguês procura esquecer as contradições da sociedade. Os rituais domésticos, os objetos de decoração servem para manter a ilusão de um universo harmonioso. A fantasmagoria da cultura capitalista se desdobra no interior burguês: cortinas, papéis de parede, quadros, etc. devem montar um cenário capaz de oferecer segurança e apoio espiritual aos personagens. Além do conforto, é preciso solidez e beleza, em oposição à fragilidade e a insegurança do mundo do lado de fora. Convém salientar que somente para o burguês a casa representa o domínio privado por excelência. Para as classes populares urbanas e rurais, ao contrário, as condições de moradia propiciavam um desenvolvimento da intimidade completamente diferente dos cultivados pela burguesia. A questão da moradia popular foi apontada no decorrer de todo o século XIX, como fonte de perturbações de ordem pública, de instabilidade política e de problemas sanitários. Com toda essa situação lastimável, as taxas de mortalidade cresciam entre os moradores das regiões mais sujas e miseráveis da cidade.

Benjamin revisita todos os espaços da sua casa: a despensa, os quartos, a sacada. Ele faz isso também como escritor, filósofo, historiador... e com isso a sua leitura desse passado é a de um intelectual em crise com os rumos da sociedade moderna, que cria para si certas

13 Benjamin deixou-se fascinar pela modernidade, como tanto outros autores da sua época. Sentimento ambíguo, tecido duplamente pelo fio do terror, que corresponde ao reconhecimento das formas degeneradas e decadentes e pelo fio do encantamento, encantamento esse que se constrói no apelo à compreensão da decadência, da morte, do eterno retorno. As figuras da modernidade, figuras alegóricas por excelência, ocupam-lhe o pensamento, no sentido em que se constituem como concretizações da perda da experiência, ou seja, congregam-se em si, ao mesmo tempo, a fantasmagoria alucinada do coletivo e a consciência hiperlúcida da imersão da história na catástrofe. (CANTINHO, Maria João – “A modernidade: tentativa de uma caracterização dos seus aspectos essenciais- In: www.revista.agulha.nom.br/ag29benjamin.htm), consultado em 15/01/2007

fantasmagorias, fetiches e mecanismos que excluem os pobres de qualquer participação nos bens culturais e econômicos produzidos pelo capital. Uma sociedade “anormal” que dita as regras por meio de leis que cumprem a função de burocratizar todos os sistemas públicos do Estado; e, nesse sentido, tudo o que deveria funcionar para o bem comum é destinado aos interesses da burguesia. Na verdade, a experiência de alteridade está presente em Benjamin quando se coloca no lugar do outro. Por exemplo, quando ele rememora a experiência da casa, isso não acontece sem um critério e sem um certo sentido político; ela acontece em um contexto de engajamento do sujeito com a sua história e, assim, a sua experiência de alteridade é profunda e voltada ao diálogo com o seu tempo, com a história e, principalmente, com o seres humanos.

Considero, portanto, que o diálogo com os seres humanos não acontece só na casa. Benjamin rememora experiências no mercado da Praça Magdeburgo, na escola, na biblioteca e em outros lugares. E em cada experiência ele se vê, ora como menino, ora como adulto, ora como poeta, ora apenas como Benjamin, preocupado com os destinos da sociedade moderna. Ao mercado, ele atribui o sentido original de compra e venda; à escola, o sentido do dever de não chegar atrasado; à biblioteca, o sentido de dedicação pela leitura. Em todos os casos, as narrativas dispõem de uma série de realidades específicas e linguagens adequadas para enfatizar, com veemência, um mundo particular e, ao mesmo tempo, um mundo interligado e relacionado à dimensão de tempo e espaço no contexto da modernidade capitalista. Sobre o olhar do presente, o passado se transfigura em um projeto voltado para o futuro e, assim, o passado com suas contradições, apreensões e esperanças se mostra e se despe de suas fantasmagorias e, com isso, tanto o presente como o futuro, são “invadidos” por esta nova perspectiva.

É inegável, especialmente em se tratando de experiência de alteridade, que Benjamin teve na sua obra “Infância em Berlim” muitos outros momentos marcantes; essa incansável vida prossegue seu destino rumo a uma obstinada coragem diante dos perigos da civilização moderna. Na *mônada* “Acidentes e Crimes”, dessa mesma obra, Benjamin anuncia características dessa modernidade. Diga-se de passagem, conceitos como: desgraça, tristeza e solidão, têm no cotidiano da cidade o seu lugar perfeito de manifestação; prova disso é que o tempo todo na *mônada* Benjamin sinaliza para uma realidade de indivíduos que vivem à beira do medo e do caos. Ele próprio, ainda como

menino, participa do sofrimento na cidade. Ao mesmo tempo, demonstra prazeres, alegrias e esperanças de outras relações sociais.

Por todos os cantos da cidade circula a desgraça: doentes graves nos hospitais, o crime que deixa as pessoas inseguras, o horror pelo desemprego, a carestia e a miséria. Nessa via de mão única se encontra toda a situação de calamidade pública de uma cidade em construção; e, de tijolo em tijolo, surgem novas praças e avenidas, dando contornos à visão moderna que vai tomando conta da paisagem e do panorama da arquitetura urbana. Benjamin se insere nesse contexto, descreve a cidade e, ao descrevê-la, intervém e cria nesse universo uma experiência de vida, cujo sentido extrapola o mundo meramente formal de fatos isolados: esta sua experiência é mais do que qualquer definição óbvia da realidade, ou seja, ele se apresenta como um personagem histórico e sujeito consciente/inconsciente (incompleto) dos danos causados pela modernidade e, por isso, não teme enfrentá-la e se faz autêntico ao testemunhar as contradições presentes no seu mundo cultural.

Então, é preciso pensar que, seguindo os rumos da história e da sociedade moderna, Benjamin elabora na teoria a sua visão de mundo e, como integrante de um passado, torna-se precursor e mentor de uma proposta ousada. Em sua passagem pela sociedade, ele estabelece vínculos de formação teórica com uma proposta de libertação integral do ser humano contrária a uma visão mecânica, passiva e oficial. Benjamin articula uma nova concepção de tempo e história viva, contada do ponto de vista do oprimido e com a perspectiva de transformação. Nesse sentido, ao projetar-se para um mundo contaminado pelo poder de ostentação ilusória, faz isso com veemência e capacidade crítica; e em uma de suas obras - “Paris, capital do século XIX” - ele, então, invade com sua perspicácia intelectual o mundo de uma cidade como Paris:

As galerias são centros comerciais de mercadorias de luxo. Em sua decoração, a arte põe-se a serviço do comerciante. Os contemporâneos não cansam de admirá-las. Por um longo tempo continuaram a ser um local de atração para os forasteiros. (Benjamin, 1985, p. 31)

Nessa mesma obra, Benjamin acena para a arquitetura da cidade moderna: as construções de vidro exibem as lojas elegantes e, de certa forma, a exposição das mercadorias atenuam os desejos das pessoas. Ele afirma:

Essas imagens são imagens do desejo e, nelas, a coletividade procura tanto superar quanto transfigurar as carências do produto social, bem como as deficiências da ordem social de produção. (Benjamin, 1985, p.32).

“Paris, capital do século XIX” é uma obra fundamental que faz parte do grande projeto benjaminiano de análise da emergência da cultura burguesa no século XIX. Ela apresenta um panorama específico da industrialização, ou seja, a modernidade presente em Paris que produz uma série de conflitos de classes: o acesso a tudo aquilo que é produzido pelas máquinas e pelos operários é restrito à burguesia; o poder e o dinheiro falam mais alto e a novidade vai parar nos arredores e nas casas burguesas. Ao ler esta obra de Benjamin e ao relacioná-la à “Infância em Berlim”, percebo que a arquitetura dos palacetes burgueses de Paris é também lugar de ostentação e dominação burguesa. Dessa forma, as relações dialéticas do trabalho se estendem às demais experiências, constituindo uma sociedade na qual as mercadorias são reverenciadas como se fizessem parte da natureza humana. Submetido à matematização do tempo moderno, o operário se divide entre o trabalho e o lazer. As exposições universais constituem as primeiras tentativas de administrar o tempo "livre" do trabalhador, sendo precedidas por exposições nacionais:

As exposições universais constroem o universo das mercadorias. As fantasias de Grandville transfere para o universo o caráter de mercadoria. Elas o modernizam. O anel de Saturno se torna um terraço metálico, no qual os moradores de Saturno esparecem ao anoitecer. A moda prescreve o ritual segundo o qual o fetiche mercadoria pretende ser venerado. Grandville estende tal pretensão aos objetos de uso cotidiano e inclusive ao cosmos. Ao levá-los até os seus extremos descobre a sua natureza. Ela consiste na contraposição ao orgânico. Relaciona o corpo vivo ao mundo inorgânico. Percebe no ser vivo os direitos do cadáver. Seu nervo vital é o fetichismo, subjacente ao sex-appeal do inorgânico. O culto à mercadoria coloca-o a seu serviço. (Benjamin, 1985, p. 36).

As exposições universais eram nesse período o centro de peregrinação ao “fetiche” consumista e desempenham um papel importante naquilo que Benjamin chamou de a época das fantasmagorias, referindo-se deste modo ao século XIX, o qual atesta o clímax do espírito burguês. No pensamento do autor, inauguram uma fantasmagoria a que o homem se entrega para se distrair, porque a indústria de diversões facilita isso, rebaixando o ser humano ao nível de mercadoria; queira ou não, o sujeito se entrega às suas manifestações, desfrutando da sua própria falsa consciência e dos outros.

Fruto de desejo de todos os indivíduos, o objeto se transforma em algo útil e fonte de emancipação do comércio. A estratégia para essa expansão se encontra quando o homem perde seu próprio mundo, que é ocultado, esterilizado e desencantado pela posse da mercadoria que o condiciona em mero especulador e comprador de negócios. Quando Benjamin observa o cenário de uma grande cidade como Paris, com suas inquietudes e agitações do cotidiano, vê que o seu panorama de industrialização é preservado em detrimento de tudo o que é considerado antigo. Nessa ótica, o novo segrega e determina comportamentos e atitudes e, dessa forma, o sistema capitalista alimenta-se das produções de variadas mercadorias que têm o seu destino certo. Portanto, nessa nova lógica, o sistema capitalista mantém-se, é claro, mas, graças à exploração de milhares de pessoas que vivem em situações lastimáveis de abandono constante, sem direito ao lazer, à saúde e à educação.

A filosofia benjaminiana de compreensão do espaço requer a consideração da sua Paris, como uma cidade conceito a qual compreende várias cidades presentes na mente do autor. Trata-se do espaço não apenas como “sede” da modernidade, mas também como revelador de sua complexidade e contradições. Em “A Paris do Segundo Império”, estão importantes e reconhecidas interpretações da modernidade de Walter Benjamin. A crítica da cultura e da sociedade são eixos reveladores do seu pensamento. Benjamin analisa o nascimento de valores e da destruição de outros tantos que ocorrem durante o século XIX, em especial em sua primeira metade, e que haveriam de marcar profundamente o século XX. A mercantilização acentuada da vida é tratada através das sutilezas, das nuances e dos pequenos acontecimentos.

Tal movimento acompanha, sem dúvida, a mudança na própria estruturação e interpretação do tempo¹⁵ que a modernidade traz, projetando o cotidiano como uma dimensão desse universo em que a ilusão toma conta da realidade. A atividade visual passa a ter preponderância sobre a atividade auditiva, quer dizer, as pessoas passam umas pelas outras e só observam o exterior. A arte de contar e narrar, em Paris, já não tem a mesma importância. As experiências dos indivíduos já não são tão valorizadas e, com isso, o

¹⁵ Na modernidade, o ciclo natural da vida deixa de ser a referência para se medir o tempo, que passa, cada vez mais, a ser calculado com exatidão matemática. O tempo como apuração perde a sua importância diante do tempo mercadoria, representado de modo exemplar no slogan “Tempo é dinheiro”. Ver também Olgária Matos série TV Cultura “Invenção do Contemporâneo” – programa “Tempo Sem Experiência”.

trabalhador se integra à nova ordem social da lógica do trabalho capitalista. Segundo Benjamin, as pessoas se conhecem umas às outras como devedores e credores, como vendedores e fregueses, como patrões e empregados – sobretudo como concorrentes. Contudo, elas não se conhecem como pessoas humanas que valorizam a experiência e o contato com o outro.

Ao descrever “Paris, capital do século XIX”, Benjamin por ser uma pessoa reflexiva e crítica, como historiador, filósofo e pensador, usa o valor da alteridade como caminho para compreender as relações estabelecidas na grande cidade. Ao aproveitar de toda a sua trajetória como itinerante pesquisador e observador, ele faz desse encontro nas ruas de Paris o encontro consigo mesmo e, conseqüentemente, o encontro com os seres humanos que habitam um cenário de crise e de superficialidade que permeia todas as dimensões da sociedade. Colocar-se no lugar do outro, principalmente da classe trabalhadora, não é tarefa fácil, pois exige um desapego muito grande. Assim, Benjamin não esgota todas as possibilidades de sua humanidade e, graças à sua fé na existência humana e como crítico da modernidade, estabelece um vínculo ideológico com todos aqueles que não têm o que comer, o que vestir ou para aonde ir. O fato de escrever a obra “Paris, capital do século XIX” em um momento de turbulência política e econômica do mundo capitalista na Europa do começo do século XX, especificamente no período entre as guerras mundiais, demonstra que Benjamin tinha bem claro qual era a sua verdadeira opção. Ele também sabia que o fundamento teórico dessa opção tinha como valor maior o marxismo e a teologia. Significa dizer que Benjamin faz críticas duras ao progresso e porque este dá origem ao caos e às ruínas na civilização moderna, porém sobre esse assunto, principalmente sobre o marxismo e a teologia, irei falar com mais detalhes no momento oportuno.

Por tudo isso, de acordo com Benjamin, a arte de narrar e contar histórias sofreu um processo de empobrecimento muito grande e todo esse esfacelamento do indivíduo faz com que haja o declínio da experiência:

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que

nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (Benjamin, 1994, 197-198)

A experiência desaparecida na civilização moderna industrial e capitalista, deve ser salva pelo diálogo e pela relação intersubjetiva, porém o desaparecimento da arte de narrar leva à extinção da sabedoria, já que:

Se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em conseqüência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbalize a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. (Benjamin, 1994, p.200-1.)

Nas capitais da Europa, como em qualquer grande centro, a narrativa começa a perder o seu espaço para o comércio de fofocas e os entretenimentos da vida privada. O comércio das notícias era tão forte que o assim chamado “reclame” abriu o seu caminho no começo do século XIX: segundo Benjamin, por reclame entende-se uma notícia aparentemente independente, mas, na verdade, paga pelo editor, através da qual se faz referência, na parte redacional, a um livro para o qual na véspera ou até mesmo naquele mesmo número, havia-se reservado um anúncio comercial. Com toda essa mercantilização dos livros, da literatura, do jornal e, principalmente, de todo o tipo de informação, o ser humano, bem como a sua imagem passa a ter um valor de troca comercial, ou seja, especificamente o homem burguês adquire para o mercado um valor comercial muito grande, pois as notícias que são veiculadas a seu respeito (como boatos da alta sociedade, intrigas do mundo teatral, etc.) vão consumindo todos os interesses e o cotidiano das pessoas e, dessa forma, o preço cobrado por uma informação é muito alto. Contudo, não interessa o valor da pessoa humana, mas o que a sua imagem pode oferecer de ganhos para a revista, jornal, ou para outro meio da imprensa interessada nesse mercado.

O caráter histórico vivenciado por Benjamin ao escrever a obra “Paris, capital do século XIX”, introduz o leitor no mundo de conflitos de classes, aburguesamento das relações sociais, de inovações tecnológicas, etc. A leitura dessa obra, como também de “Infância em Berlim” nos permite avaliar a modernidade dentro de uma perspectiva de

diferentes olhares e esperanças em relação à humanidade. Por essa circunstância, o outro, presente na experiência histórica, sinaliza caminhos e novas possibilidades para uma luta de classes por dignidade e justiça. Benjamin entende bem isso e arrisca-se numa aventura na “Selva de Pedra” qual “caçador” que se expõe nos atalhos e nos labirintos da “Floresta”, mas não deixa que o pessimismo o faça perder de vista a sua “presa”, ficando alerta e seguro a todos os movimentos do “animal”. Nesse contexto, um tanto alegórico, mas também muito real, “Paris” pode simbolizar toda uma paisagem e/ou cenário propício a um progresso desenfreado e excludente, porém pode ser também um panorama de várias possibilidades de conquistas históricas. Para isso, é necessário, por parte do historiador, persistência e desejo na luta contra o perigo iminente. Benjamin sabe muito bem disso e, no entanto, se prepara e se assegura de que o melhor caminho é a coragem para analisar os fatos de uma maneira profunda por meio do diálogo e da valorização da alteridade, fazendo-se presente não como um mero personagem histórico, mas como um personagem vivo e iluminado por uma perspectiva de libertação integral do ser humano.

É a partir dessa constatação que Benjamin também escreve um ensaio com o seguinte título: “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, publicado em 1936 e que se tornou o mais conhecido e citado dos seus textos. Nesse trabalho discute as novas potencialidades artísticas, essencialmente numa dimensão política, decorrentes da reprodutibilidade técnica. Trata-se de um enfoque impactante que dá continuidade à crítica ao progresso, à técnica e ao pensamento moderno, tendo em vista a realidade de exploração crescente do proletariado pelo mecanismo ideológico de supressão das liberdades civis. Deve-se notar que este momento de evolução tão rápida na era da industrialização fez com que os homens de negócios viessem a se instalar na cidade e, em pouco tempo, se transformassem em profissionais da técnica. Desse modo, os métodos de reprodução mecânica trazem o mundo para mais perto das pessoas, ou seja, com as técnicas de reprodução, a perda da *aura* não atinge apenas os objetos e as imagens da memória, afetando também as obras de arte. O original perde sua autoridade frente às cópias e ao perder de vista a autenticidade, a obra de arte, perde a sua *aura*. Essa reprodutibilidade técnica atinge também a natureza, afetando assim o próprio homem. Em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Walter Benjamin aborda as tendências evolutivas da

arte em condições produtivas modernas. Ele se refere principalmente ao cinema e à fotografia, onde a obra de arte perde a sua *aura* por ser tecnicamente reproduzível.

Benjamin aponta alguns mecanismos de ordem prática e teórica ou de ordem política e econômica que impedem o desenvolvimento do ser humano. Tais mecanismos induzem os indivíduos a reproduzir uma série de coisas e atitudes. Neste contexto, a referência pragmática da ideologia capitalista se apossa de todo o processo das relações sociais do começo do século XX. Em nome da técnica, procede-se a uma transformação tão radical no desenvolvimento do sistema capitalista que leva o operário ao confinamento na fábrica, à perda de seus instrumentos de trabalho, à alienação do produto e, em consequência, ao sacrifício de sua autonomia. Deixa de ser o centro de si mesmo: não escolhe o salário, nem o horário, nem o ritmo de trabalho. Com isso, se dá uma grande inversão em que a técnica e a reprodução passam a valer mais que o operário. Aos olhos deste pensamento presente na modernidade, há uma inversão de conduta e de valores: aquilo que é inerte (a coisa, o produto) passa a “ter vida” e o que tem vida (o homem) se transforma em “coisa”. Benjamin bem sabe que toda essa inversão de valores gera uma profunda crise na sociedade. Isso significa dizer que a razão que promove para o desenvolvimento da técnica é a razão instrumental, bem diferente da razão reflexiva, por meio da qual o homem se torna capaz de compreender criticamente a situação em que vive. Ainda sobre o poder da técnica no mundo moderno, Benjamin ressalta em seu trabalho “A obra de arte na reprodutibilidade técnica” que, na medida em que a técnica multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial.

À medida que as obras de arte se emancipam do seu uso ritual e teológico, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas ao público. A técnica de reprodução permite o rompimento com o contexto da tradição que se exprimia no culto; com a modernidade, intensifica-se o valor mercadológico da obra de arte, ou seja, a fotografia, o cinema, bem como a pintura adquirem na modernidade um sentido muito mais comercial do que estético ou filosófico. Mesmo assim, Benjamin vê brechas no desenvolvimento da obra de arte quando ela possibilita criar no indivíduo outras visões culturais e sociais apropriadas ao desenvolvimento e a dignidade humana. Porém, ele percebe que há uma forte tendência do capitalismo moderno na inversão de valores: para ele pode não existir sujeito soberano num mundo em que as leis do mercado regem a vida de cada um, até

mesmo daquele que parecia poder-lhes escapar, o poeta. Todo esse processo é definido por Benjamin com clareza quando ele diz que a reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção¹⁶:

Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme de longa metragem, para ser rentável, precisaria atingir um público de nove milhões de pessoas. (Benjamin, 1994, p. 172)

Ao retomar o pensamento de Benjamin em sua trajetória de vida, em sua experiência, e também em sua atitude de profunda ligação com o próximo, é importante salientar o sentido que deu à sua existência: amante da verdade e sempre disposto à enfrentar os desafios em todos os níveis. Ao vivenciar a sua alteridade como forma plena de pertencimento e de estado de espírito, deixa-se guiar pelo caminho que conduz ao sentido da vida e do seu mistério. “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, como parte integrante desse processo reflexivo, é uma das obras benjaminianas que mais se aproxima de toda a natureza dialética da sociedade moderna. Entenda-se, nesse contexto capitalista, a “dialética” como um movimento constante do mercado que cria e recria a imagem de qualquer objeto numa combinação com a técnica reprodutiva. Tanto na fotografia como também no cinema, a montagem executa o seu papel de tornar a realidade uma “arte” edificada pelo prazer do consumo e isso faz com que toda apresentação e exposição de uma determinada realidade sejam ofuscadas por um imenso controle da ideologia da classe burguesa, por exemplo, pelo capital cinematográfico fascista.

Esse capital estimula o culto do estrelato, que não visa conservar apenas a magia da personalidade, há muito reduzida ao clarão putrefato que emana do seu caráter de mercadoria, mas também o seu complemento, o culto do público, e estimula, além disso, a consciência corrupta das massas, que o fascismo tenta pôr no lugar de sua consciência de classe. (Benjamin, 1994, p. 180)

Aliás, destacando a forte presença do Estado Totalitário¹⁷ com suas façanhas políticas e também ideológicas na Europa, principalmente na Alemanha e na Itália,

¹⁷ Em um sentido político, refere-se à submissão da vida dos cidadãos, à autoridade absoluta do Estado. Assentava-se no princípio de que nada pode existir acima do Estado, fora do Estado, contra o Estado. O

relembrando o forte poder de dominação tanto do nazismo como do fascismo¹⁸, as primeiras décadas do século XX se constituem como um tempo adequado para a exposição e propaganda dos regimes totalitários perante a massa. E, sem sombra de dúvida, a metamorfose do modo de exposição é visível também na política, ou seja, segundo Benjamin, as novas técnicas permitem ao orador ser ouvido e visto por um número ilimitado de pessoas, passando a exposição do político diante dos aparelhos ao primeiro plano. Com toda essa onda de supervalorização da imprensa falada, ouvida e escrita, o indivíduo partidário de uma ideologia política vê na possibilidade da exposição um caminho de reprodução de sua imagem perante a massa. A referência à fama acentua o poder que qualquer propaganda tem na vida daqueles que querem exercitar o domínio sobre o seu público. O sentido dessa transformação afeta todo o corpo da sociedade e o discurso das ideologias partidárias utilizam os mecanismos da técnica moderna como estratégia de sucesso profissional e de personificação de um representante do Estado Moderno¹⁹. Em várias ocasiões, tanto o nazismo como o fascismo, aproveitaram-se, por exemplo, do cinema e do rádio como meios de reprodução de propaganda falsa da realidade. Dessa forma, Benjamin, ao falar sobre a reprodutibilidade da obra de arte, de um modo enfático e persistente, observa que a linguagem que se apodera de qualquer pessoa comum é a linguagem que tem um sentido comercial. Nessas circunstâncias, a conduta de todo o indivíduo é condicionada por um poderoso aparelho publicitário que põe a seu serviço todas as formas de alienação da massa. A indústria cinematográfica, por exemplo,

Partido Facista ou Nazista representava o Estado e confundia-se com ele, formando a síntese das aspirações nacionais. (Vicentino, 1993, p. 269)

¹⁸ Durante o final da 1ª Guerra Mundial e início da 2ª, estruturou-se na Europa um fenômeno político conhecido como nazi-facismo, movimento essencialmente nacionalista, antidemocrático, anti-operário, antiliberal e anti-socialista. Essas novas formas de governo representaram, uma reação nacionalista às frustrações resultantes da 1ª Guerra Mundial, uma maneira de fortalecer o Estado intervencionista, além de atender às aspirações de estabilidade diante das ameaças revolucionárias de esquerda. (Vicentino, 1993, pág. 269).

¹⁹ O Estado moderno é relativamente recente; surgiu na Europa, no começo do século XVII, juntamente com a sociedade moderna. As grandes transformações socioeconômicas e políticas desencadeadas pela sociedade européia daquela época criaram um novo mundo, onde já não havia lugar para os particularismos da antiga sociedade feudal. As noções de povo, de interesse geral, e de nação, bem como a separação entre o público e o privado, nasceram desse processo de constituição do Estado Moderno. Isso revela a vigilância que o Estado exerce sobre cada pessoa, como a vida em sociedade se acha permeada por esse organismo político, que cada vez mais amplia o seu alcance. Na Europa do século XVIII, o Estado Moderno Liberal se define como soberania e administração dos homens e do território que eles ocupam, tendo por característica a propriedade privada burguesa, por meio da rentabilidade, do lucro e do crescimento das riquezas. (Ferreira, 2000, pág. 133)

agrava a despolitização das massas no cenário político quando emprega uma ideologia de especulações ambivalentes da realidade. Benjamin acentua que uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho:

O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo como representa o mundo, graças a esse aparelho. Através de seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro lado assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade. (Benjamin, 1994, p.189)

Portanto, a crescente proletarização dos homens contemporâneos e a crescente massificação são dois lados do mesmo processo, pois, segundo o autor, o fascismo vê sua salvação no fato de permitir às massas a expressão de sua natureza, mas certamente não a dos seus direitos. Deve-se notar aqui que a reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas:

Nos grandes desfiles, nos comícios gigantescos, nos espetáculos esportivos e guerreiros, todos captados pelos aparelhos de filmagem e gravação, a massa vê o seu próprio rosto. Esse processo, cujo alcance é inútil enfatizar, está estreitamente ligado ao desenvolvimento das técnicas de reprodução e registro. De modo geral, o aparelho apreende os movimentos de massas mais claramente que o olho humano. Multidões de milhares de pessoas podem ser captadas mais exatamente numa perspectiva a vôo de pássaro. (Benjamin, 1994, p. 194- 195)

Por outro lado, com relação às técnicas de reprodução da obra de arte, ao mesmo tempo que merecem do pensador alemão a apreciação já mencionada, são vistas também de uma perspectiva bastante otimista. Benjamin acredita que, uma vez passível de reprodução infinita, a obra de arte poderia deixar de ter apenas uma “função artística”, para fundar-se na prática política. Segundo o autor, desde que o critério de autenticidade não é mais aplicável à produção artística, toda a função da arte fica subvertida. Sendo assim, em lugar de se basear sobre o ritual, ela se funda sobre uma forma de práxis: a política. A organização da classe trabalhadora na luta por justiça e dignidade humana pode ter como aliado diferentes formas de interpretar a mesma realidade e, nesse sentido, o movimento da técnica na obra de arte pode contribuir para a possibilidade de renovação das estruturas

sociais. Por exemplo, apostando no progressismo do público no cinema, o autor julgava possível, através dessa nova forma de arte, uma mobilização das massas para novas tarefas, numa atitude de politização da arte que seria a resposta do comunismo à estetização da política, tal como a pratica o fascismo. Por isso, que a prática política nesse contexto é uma das possibilidades do trabalhador reconhecer-se como parte integrante e atuante nas lutas sociais e, por isso, que o movimento dinâmico em torno da arte pode permitir que ele tenha consciência de sua participação como sujeito coletivo na história.

As questões mencionadas nos comentários anteriores levantam o problema da degradação na natureza humana causada pelo advento do progresso. A sociedade assim constituída, no declínio de sua *aura*, tem dificuldade de intervir com propriedade sobre os rumos da cidade. Quer dizer, o homem não consegue mais se comunicar com o outro e essa nostalgia o aprisiona ao mundo técnico do trabalho. Parece que existe uma preocupação constante que afeta o emocional das pessoas que caminham nas grandes cidades: a lei da sobrevivência. Ao retomar alguns conceitos, é importante colocar em foco novamente a temática experiência e alteridade e, para não perder de vista o sentido que representam esses conceitos para Benjamin, nada melhor que inseri-los neste contexto em que a arte vai perdendo a sua *aura* na era da reprodutibilidade técnica. Isso nos permite fazer uma leitura significativa da realidade material presente no texto e, assim, continuar alertando para a ausência da alteridade nas experiências da modernidade. Levando-se em conta tal carência no contato com o próximo, com o objeto, com a natureza e com toda a realidade que circunda a sociedade de sua época, o autor aproxima-se e com cautela vai delineando uma série de coisas que interferem na alteridade do ser humano: afastamento, isolamento e individualismo provocados pelo mito de que a técnica é essencial para a convivência humana.

O avanço da técnica proporciona no seio da sociedade o espetáculo que traz consigo um perigo iminente como o da estética da guerra. Em nome das arquiteturas, como os grandes tanques, dos esquadrões aéreos em formação geométrica e muitas outras... e em nome do poder das metralhadoras, dos tiros de fuzil... em nome do horror, a técnica é subjugada pelo homem em seu proveito próprio, ou seja, é colocada a serviço da morte provocada pela guerra que devasta nações inteiras. Sem piedade e sem o mínimo de alteridade, toda a política da guerra é soberana na arte de destruição da pessoa humana. O

progresso no século XX inaugura, dessa forma, uma investida do capital sobre a natureza da pessoa humana; o aniquilamento do ser humano na guerra pode estimular a decadência de sua aura e, conseqüentemente, há o perigo da perda de sua memória e da sua experiência. Benjamin, ao se colocar como crítico da modernidade, sente-se livre para fazer uma análise profunda sobre o caos provocado pelo desenvolvimento da técnica e sua reprodução. Nesse contexto, a experiência de Benjamin se faz presente nesta obra, também, como momento de reflexão sobre a situação de guerra que leva ao abandono do ser humano.

A outra obra de Benjamin que merece ser destacada é “Experiência e pobreza”, escrita em 1933. Este ensaio parte daquilo que o autor chama de perda ou declínio da experiência. A obra mostra, por meio de uma linguagem objetiva e ao mesmo tempo profunda, as conseqüências éticas e morais de uma sociedade que perdeu as referências das narrativas que eram contadas de geração em geração. Benjamin nos coloca que ao “estarmos privados de intercambiar experiências”, por sermos frutos de duas grandes guerras mundiais que nos deixaram mudos, alterou-se a maneira de coser o fio da história e o fio da narrativa, e esta narrativa que antes estava associada à experiência do narrador, hoje não encontra lugar porque este narrador “entreguerras” é pobre de experiência, o que deflagra e institucionaliza o desaparecimento da narrativa. Como prova disso, temos milhares de livros que relatam a guerra, porém nada têm a ver com a experiência nas trincheiras, segundo o próprio Benjamin. O fim da arte de contar também está relacionado, não por acaso, à desvalorização por parte da modernidade de “uma tradição e memória comuns” que propiciavam, inclusive, a possibilidade não só de um testemunho, mas de um tempo partilhado.

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios, de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando a sua experiência? (Benjamin, 1994, p. 114)

Ao que parece, e tudo indica que a ausência do relato contribui para que o desenvolvimento da técnica efetive uma nova forma de miséria: quer dizer, o silêncio no rosto humano representa que as experiências perderam o seu significado verdadeiro e, por isso, não existe muito tempo para o diálogo e para o aconselhamento. O valor do tempo é agora medido pela competência que o ser humano tem de transformá-lo em negócio útil e rentável, sendo que, dessa forma, as experiências de vida (do tempo partilhado) são substituídas pelas informações vazias e superficiais. Benjamin menciona nessa obra a experiência vazia dos soldados na 1ª. Guerra Mundial, quando voltavam para casa em silêncio e sem muito a dizer, pois para eles nada era tão terrível quanto a solidão provocada pela ausência dos laços de solidariedade. A tecnologia da guerra faz uso da estratégia de competição capitalista e provoca, assim, uma nova barbárie.

Barbárie? Sim. Para Benjamin, a pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. O poder que ostenta a guerra e também a ideologia que provoca essa mesma guerra infiltram-se em todos os setores da sociedade. A sua lei é a lei dos mais fortes e em nome dessa “verdade” os burgueses criam um imaginário que justifica qualquer tipo de ação que envolva o mérito do poder econômico. Contudo, toda e qualquer experiência de vida perde o sentido e significado quando a lógica da produção determina as formas de convivência humana. No imaginário do operário que vai à fábrica e só se preocupa com a produção e com a transformação da matéria-prima em mercadoria, não há mais o espaço para o relato, para a conversa com o amigo, enfim, para a memória e a recordação de experiências vividas. Além do mais, a exigência da industrialização “sepultou” na modernidade muitas histórias e todas elas ficaram perdidas no esquecimento da humanidade. A fábrica produziu um outro tipo de ser humano: carente, isolado e sem perspectiva de vida; um ser humano também ausente de sua comunidade e propenso ao desânimo. O desenvolvimento do processo de industrialização trouxe o caos e o desemprego contribuiu bastante para o surgimento da mendicância, da violência, e de outros fatores que, de uma forma ou de outra, marcam essa época. É nesse sentido que a comunidade vai perdendo o seu valor e a sua sabedoria para o poder do mercado capitalista. Embrenhando-se nos liames da história e da linguagem, Benjamin se aproxima de todos aqueles que nunca tiveram nem voz nem vez. A experiência de alteridade o consagra como defensor dos oprimidos e humilhados e, por isso, ele compreende que é

necessário buscar a todo momento a igualdade de direitos e também a justiça social, para redimir o homem que vive a pobreza de experiência na sociedade moderna:

Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do 'atual'. A crise econômica está diante da porta, atrás dela está uma sombra, a próxima guerra. A tenacidade é hoje privilégio de um pequeno grupo dos poderosos, que sabe Deus, não são mais humanos que os outros; na maioria bárbaros, mas não no bom sentido. Porém os outros precisam instalar-se, de novo e com poucos meios. São solidários dos homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia. Em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som bárbaro. Perfeito. No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia talvez retribua com juro e com juro dos juros. (Benjamin, 1994, p.119)

A crise que invade o mundo capitalista tenta de todas as formas decretar a morte dos valores que enaltecem a cordialidade e a dignidade humana. Enquanto a técnica desenvolve os seus mecanismos rentáveis de produção de lucro para a burguesia, a classe trabalhadora tem dificuldades para levar uma vida digna e serena. A modernidade trouxe o “status” para a burguesia e com ela surge uma nova mentalidade de expropriação do outro. Como diz Benjamin, a burguesia aspira a um mundo em que possa ostentar tão pura e tão claramente quanto possível a sua riqueza externa e esconder a sua pobreza interna. Ao desenvolvimento desenfreado do capitalismo, Benjamin opõe um modelo de desenvolvimento que pensa e age em profunda harmonia com o outro, ou melhor, que está associado a um diálogo efetivo e direto com o outro. Nestes termos, a luta de Benjamin é contra as condições históricas modernas que impedem a convivência humana e coletiva dos homens.

Ao escrever “Experiência e pobreza” o autor compreende que a miséria humana ameaça o século XX e que os danos do individualismo burguês assolam uma grande parte da população: medo, pavor e desconfiança atingem o imaginário das pessoas, principalmente daqueles que perderam os seus meios de produção e que vendem a sua força de trabalho. Ao ser confinado em lugares sem higiene e sem o mínimo de segurança de trabalho, o trabalhador, ao ser esquecido como ser humano, perde a sua identidade de tal forma que se apagam todas as experiências significativas de vivência comunitária. A

presença do outro é vista como uma ameaça ao sistema excludente implantado pela burguesia que discrimina a vida e a realidade de toda a comunidade (artesãos, camponeses, operários, etc.). Essa atitude, já presente na primeira etapa do capitalismo, se acentua nas etapas posteriores e acelera rapidamente com o desenvolvimento da industrialização. Benjamin, ao se dar conta do perigo iminente do progresso, intervém como porta-voz da classe trabalhadora e chama a atenção do mundo moderno para a falta de diálogo.

Sobre o aspecto da ausência do diálogo, em sua obra “Rua de mão única”, escrito entre 1923 e 1926, Benjamin levanta a problemática:

A liberdade do diálogo está-se perdendo. Se antes, entre seres humanos em diálogo, a consideração pelo parceiro era natural, ela é agora substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda chuva. Fatalmente impõe-se, em toda a conversação em sociedades, o tema das condições de vida, do dinheiro. No caso, trata-se não tanto das preocupações e dos sofrimentos dos indivíduos, nos quais talvez pudessem ajudar um ao outro, quanto da consideração do todo. É como se estivesse aprisionado em um teatro e se fosse obrigado a seguir a peça que está no palco, queira-se ou não, obrigado a fazer dela sempre de novo, queira-se ou não, objeto do pensamento e da fala. (Benjamin, 1995, p. 23)

A experiência de ouvir o outro nos dá a certeza de que o diálogo contribui para o aprimoramento e para o fortalecimento dos laços entre os povos. Dessa forma, o fortalecimento das relações intersubjetivas aprimoram o sentido de pertença ao grupo e, por meio desta ligação social, o indivíduo pode estabelecer vínculos profundos e duradouros, mas isso depende da liberdade e equidade que existe entre os pares, ou seja, a troca de idéias, os sentimentos, a afetividade no grupo. Um Benjamin apaixonado e propenso ao diálogo nos faz ver que o autor vive de uma forma intensa sua íntima ligação com a humanidade. Tal atitude nos estimula a segui-lo nesse caminho com o entusiasmo e dedicação na contramão da história, a fim de ver claro e fundo a situação de degradação da sociedade. Como o diálogo e a alteridade habitam o mesmo universo simbólico e cultural do pensamento de Benjamin, o pensamento reflexivo pode ser um elemento importante na interação dos dois conceitos com o meio social. A partir deste movimento dialético, torna-se muito mais viável para o autor exercer a sua prática coletiva e o seu encanto pela sabedoria em comunicação com o outro. Novamente o autor sinaliza para o valor cultural

das narrativas, ou seja, o sentido transcendente que emana das histórias que atravessam as gerações e são contadas por muitas culturas ou comunidades.

A obra “Rua de mão única” oferece em algumas de suas *mônadas* a reflexão sobre a difícil realidade de uma cidade em desenvolvimento, por exemplo, a presença do mendigo que assusta as pessoas, mas, na verdade, denuncia a crueldade do progresso que rejeita e legitima a desigualdade social. Benjamin também chama a atenção para a possibilidade de resistência dos oprimidos na sociedade: eles não estão para sempre condenados ao fracasso, pois a luta de classes continua e, se existe um vencedor (a burguesia), ele pode também sucumbir no confronto com o próprio proletariado. Enquanto vence, ao término de uma batalha, a burguesia exalta o seu domínio da natureza pela técnica, mas Benjamin alerta sobre as conseqüências do triunfo da burguesia sobre a natureza e o meio social:

Massas humanas, gases, forças elétricas foram lançadas ao campo aberto, correntes de alta frequência atravessaram a paisagem, novos astros ergueram-se no céu, espaço aéreo e profundezas marítimas ferveram de propulsores, e por toda a parte cavaram-se poços sacrificiais na Mãe Terra. (Benjamin, 1995, p. 68-69)

A inquietação de Benjamin com os destinos da história e com os rumos de um progresso desenfreado fez com que ele, no final de sua vida, produzisse uma obra fantástica: as teses “Sobre o conceito de história”, de 1940, é seu último escrito, redigido um pouco antes de morrer. Trata-se de um dos textos filosóficos e políticos mais importantes do século XX. Não é meu objetivo detalhar aqui as teses de Benjamin para entender, por exemplo, conceitos como o marxismo, a teologia, o romantismo, etc., mas apenas entender o pensamento de Benjamin, tendo como referência a sua experiência de alteridade. No entanto, é importante entender também que toda a trajetória de sua existência (menino, estudante, escritor, poeta, marxista, socialista, filósofo...) não se define claramente apenas por uma única obra, mas pelo sentido conjunto de sua produção intelectual. O significado, sem sombra de dúvida, é imenso e retrata a história de um ser humano obstinado pelos desafios de sua época. As teses “Sobre o conceito de história” deixam marcas filosóficas profundas e, nesse sentido, são um ataque frontal às concepções lineares e conformistas da história, da noção positivista do “progresso”, dos acontecimentos narrados do ponto de vista dos opressores. Contra essa visão mecânica,

passiva e oficial, Benjamin articula uma nova concepção de tempo e história, contada do ponto de vista do oprimido e com a perspectiva indispensável de transformação.

Pois bem, a experiência de alteridade em Benjamin aproxima a sua fala e a linguagem da realidade dos vencidos e excluídos do sistema. Como marxista convicto acredita que a transformação revolucionária opera no campo limitado da história e, sendo assim, os elementos da experiência da reflexão teológica são bem vindos. A tese I anuncia um dos temas centrais do conjunto do texto “Sobre o conceito de história”, ou seja, a combinação entre o materialismo e a teologia:

Conhecemos a história de um autômato construído de tal modo que podia responder a cada lance de um jogador de xadrez com um contralance, que lhe assegurava a vitória. Um fantoche vestido à turca, com um narguilé na boca, sentava-se diante do tabuleiro, coloca-o numa grande mesa. Um sistema de espelhos criava a ilusão de que a mesa era totalmente visível, em todos os seus pormenores. Na realidade, um anão corcunda se escondia nela, um mestre no xadrez, que dirigia com cordéis a mão do fantoche. Podemos imaginar uma contrapartida filosófica desse mecanismo. O fantoche chamado “materialismo histórico” ganhará sempre. Ele pode enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia. Hoje, ela é reconhecidamente pequena e feia e não ousa mostrar-se. (Benjamin, 1994, p. 222)

Em uma época racionalista e incrédula, o desenvolvimento das forças produtivas, o progresso econômico e as “leis da história” acentuam o poder do capitalismo. A força ideológica dos opressores imprimem um tipo de sociedade totalitária que determina as regras e mantém todos os indivíduos afastados do processo de participação efetiva. Benjamin, ao dialogar com essa realidade, torna-se porta-voz de uma grande massa de trabalhadores que são escravos do “tempo-relógio” e, condicionados pelo apito da fábrica, vivem a vida no ritmo acelerado da produção. Ao fazer a leitura dessa realidade, Benjamin acredita que o materialismo histórico, ao aceitar a ajuda da teologia, teria muito mais condições de ter êxito na luta pela libertação dos oprimidos, pois a transformação revolucionária sem tal ajuda opera no campo limitado do tabuleiro da história, o que significa que para concretizar o ato revolucionário não se pode desconsiderar a dimensão teológica. Para Benjamin, a teologia não é um objeto em si, não visa à contemplação infável de verdades eternas e, muito menos, como poderia a etimologia levar a crer, à reflexão sobre a natureza do Ser divino: ela está a serviço da luta dos oprimidos. Em suma,

essa alegoria revela que a teoria e a prática marxistas apenas podem tornar-se vitoriosas se incorporarem elementos da experiência da reflexão teológica.

A possibilidade imaginada por Benjamin de contar com a teologia e a mística judaica nas suas produções teóricas é, de certa forma, um referencial riquíssimo e, sem dúvida, destaca mais ainda a sua obra. O que a tradição teológica judaica e particularmente a tradição da mística da cabala²⁰ propõe é que o passado precisa ser libertado, pois ele aspira à reparação e sua história não está terminada. Dessa forma, a interpretação não pretende delimitar um sentido unívoco e definitivo, pois a linguagem não pode ser reduzida ou cristalizada em um sentido único. Porém, é importante ressaltar que tanto a teologia quanto o materialismo histórico se complementam no movimento dialético que resulta da força explosiva de libertação integral do ser humano. Benjamin introduz o espírito messiânico, sem o qual o materialismo histórico, a seu ver, não poderia “ganhar a partida”, nem a revolução poderia triunfar. A participação efetiva de Benjamin na história tem um significado revolucionário e isso realça a sua fidelidade pelo compromisso de romper com um tipo de história linear.

Na tese IX Benjamin narra a alegoria do “Anjo da História” que representa o “progresso” como violência, como dominação e como catástrofe:

*Há um quadro de Klee que se chama *Ângelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (Benjamin, 1994, p. 226)*

O elemento teológico aparece novamente nessa alegoria por meio da figura do anjo. Ele aparece no momento de perigo e caos provocado pelo avanço do progresso. O

²⁰ Para leitura complementar ler, Scholem, Gershom, A cabala e seu simbolismo. Scholem é um dos maiores estudiosos das correntes místicas do judaísmo nos guia pela fascinante, árdua senda da história da cabala e de sua interpretação que, durante séculos foi uma das principais manifestações da vida religiosa e da identidade espiritual do povo judeu.

progresso permite a repetição do mesmo, por exemplo, a interminável tortura do operário, forçado a repetir sem parar o movimento mecânico. Alegoricamente, “O Anjo da História” gostaria de parar e cuidar das vítimas esmagadas sob os escombros amontoados, mas a tempestade o leva à repetição do passado: novas catástrofes, novas hecatombes, cada vez mais amplas e destruidoras. A tempestade que sopra do paraíso é o progresso, responsável por uma “catástrofe sem trégua” e por um “amontoadado de escombros que cresce até o céu”. Com efeito, a modernidade, estimulada pela técnica, deslumbra-se com o futuro e cria no imaginário da sociedade a ilusão do progresso. Assim, somente o Messias poderá fazer o que o Anjo da História é impotente para fazer: deter a tempestade, cuidar dos feridos, ressuscitar os mortos. Segundo Benjamin, é necessário restituir ao conceito de sociedade sem classes seu verdadeiro caráter messiânico, dentro do próprio interesse da política revolucionária do proletariado, porque somente quando ele se dá conta do seu significado messiânico é que se pode evitar as armadilhas da ideologia progressista.

Benjamin fala do presente como momento revolucionário. Nele, o sujeito da história considera também o passado. Por isso, é sobre o passado como obra inacabada que o sujeito deve trabalhar na plenitude do seu próprio “agora”. Contudo, a história não é vista como um “o que foi” apenas, mas como um “a se fazer”, como uma ação ainda possível; uma história inacabada, abrindo-se para inúmeras interpretações, para infinitas leituras. A experiência de alteridade, presente no diálogo com o tempo, é capaz de recuperar dimensões pessoais e sociais, perdidas ou, no mínimo, ameaçadas pelo avanço do sistema capitalista. Nesse processo reside a possibilidade de um entrecruzamento do tempo que se opõe, assim, à crença num passado imutável, num presente imutável, num futuro imutável. Benjamin entende que a libertação acontece pela ruptura, pela redenção messiânica da humanidade, ou seja, o “agora” rompe com o “Era uma vez”. Ele, nesse sentido, alerta para impedir que o esquecimento cada vez mais se consolide caso a barbárie continue a ganhar: o problema da perda da memória pode ser um aspecto que impede que os vencidos de hoje se lembrem da história de ontem.

Contudo, a redenção messiânico/revolucionária é uma tarefa que nos foi atribuída pelas gerações passadas. Não há um Messias enviado do céu; somos nós o Messias, pois cada geração possui uma parcela do poder messiânico e deve se esforçar para exercê-lo. O único Messias possível é coletivo: é a própria humanidade, mais precisamente, a

humanidade oprimida. Benjamin frisa (tese II) que a imagem de felicidade está indissolúvelmente ligada à da salvação: entende-se dessa forma que, enquanto ainda existir sofrimento, miséria e dor na face da terra, não se pode comemorar e festejar nada, pois a felicidade ainda não chegou; e ela só chegará a partir do momento em que acontecer a reparação do passado, ou seja, a libertação de todo o sofrimento das gerações vencidas e a realização dos objetivos pelos quais lutaram e que não conseguiram alcançar. A redenção/reparação é uma tarefa revolucionária que se realiza no presente. A reflexão sobre o tempo abre a perspectiva de contemplá-lo no seu sentido histórico; Benjamin abandona, então, o conceito de tempo cronológico e faz crítica à temporalidade linear que representa um tempo vazio e homogêneo, no qual só existe lugar para a soma (encadeada) de fatos como se o tempo fosse um receptáculo com forma e tamanho bem definidos. Ele ainda acrescenta que a temporalidade linear tem como consequência natural a exclusão, na medida que a cena histórica é tida como uma e como única.

O autor escreve as teses “Sobre a Filosofia da História” entre agosto de 1939 e fevereiro de 1940, e isso indica que se trata de seu último trabalho, considerado por muitos como seu testamento teórico. Um texto reflexivo quanto revelador do perfil de um Benjamin comprometido com uma linguagem transformadora. Como se sabe, ele mantém-se fiel à proposta de se fazer presente no outro por meio da alteridade, ou seja, para ele a troca de experiências e o diálogo transcendem a limitação imposta pelo tempo cronológico. Benjamin orienta o seu caminho em direção ao infinito e à história, bem como a tudo o que, de uma certa forma, possibilita uma experiência significativa. Por isso, o processo de alteridade presente nesta obra sinaliza para momentos de profunda ligação de Benjamin com a história dos vencidos. A forte experiência de alteridade leva-o a perceber o oprimido massacrado e ridicularizado pelo domínio do capital e a ouvir sua voz que clama pela libertação da história universal da humanidade. São nesses momentos em que a transfiguração dos seus desejos na contemplação dos rostos feridos pelo descaso do progresso e da técnica universal se faz presente se manifesta a indignação do filósofo ante a crueldade do mundo. Enfim, o legado que Benjamin deixou é o anúncio profético de catástrofes, calamidades e ruínas que assombram o século XX, mas também de esperança profética na força de justiça.

Concluindo...

Ao encerrar este primeiro capítulo da dissertação é importante frisar que a opção de escolher algumas das obras de Benjamin tem por proposta clarear e fundamentar melhor o tema escolhido. Adentrando no universo de cada obra e mergulhando em algumas de suas particularidades como, por exemplo, em “Infância em Berlim” constato as peripécias de um menino que ativa a sua curiosidade pelo desconhecido. É importante ressaltar o fascínio de perceber o encontro e o diálogo de Benjamin adulto com a criança Benjamin. A experiência de alteridade é aí muito presente e envolvente. Depois caminho em busca de novas experiências e a segunda opção aparece quando passo a observar, pelos olhos de Benjamin, a realidade de uma cidade em desenvolvimento industrial. Em “Paris, capital do século XIX”, Benjamin nos alerta para a problemática da modernidade. Moda, fetiche, consumo, etc são elementos presentes no imaginário do indivíduo parisiense. A experiência de alteridade é percebida quando Benjamin procura dialogar e refletir sobre os males do individualismo e egoísmo humanos, presentes nesse cenário urbano. Na sequência, a opção pela “Obra de arte na era da reprodutibilidade técnica” se deu com objetivo de mostrar o olhar de Benjamin sobre o desenvolvimento da técnica e, conseqüentemente, sobre a perda da *aura* decorrente do processo de fragmentação do saber. A experiência de alteridade se faz na interação e na busca de compreensão do universo do mundo capitalista e suas contradições, que provocam a ruptura do ser humano com a sua essência. Outro objeto de estudo escolhido (“Rua de mão única”) tem a ver com o desejo de Benjamin pelo desvendamento do cotidiano e o seu significado em um universo de especulações materiais e financeiras. A experiência de alteridade também se efetiva no contato e na proximidade com todos aqueles que não tiveram vez e nem voz, mas que são sujeitos históricos dentro da perspectiva do autor. A opção pela obra “Experiência e pobreza” também se deu pelo fato de compreender como Benjamin lida com o significado profundo da experiência compartilhada, contada de pai para filho, com palavras escutadas e ouvidas e seguidas que acarretam uma verdadeira formação válida para todos os indivíduos da mesma coletividade. Ele se ressentia da ausência de experiência provocada pelo avanço da modernidade capitalista, ou seja, da pobreza de experiência que atinge de tal forma os indivíduos a ponto deles se sentirem vazios e mudos sem nada para contar. A experiência de alteridade acontece quando Benjamin compartilha sentimentos de perdas e danos

causados pela pobreza da experiência; quando já não existe tempo para conversar, aconselhar, contar histórias, etc.; este tempo foi preenchido pelo consumo, pelos negócios e pelo interesse em levar vantagem em tudo. Finalizo, com a obra “Sobre os conceitos de história”, na qual Benjamin inaugura uma linguagem que se apropria de conceitos históricos, culturais, sociais e, principalmente, conceitos teológicos. Tais conceitos falam, por meio de alegorias, das ruínas provocadas pelo progresso. O elemento teológico, de outra parte, anuncia a redenção/reparação de um passado para que, tanto o presente quanto o futuro, sejam transformados por meio de ações libertadoras. A experiência de alteridade estimula o poder da dialética material e espiritual que exige a rememoração integral do passado, ou seja, a rememoração dos combates esquecidos, das humilhações dos oprimidos, bem como das derrotas que foram silenciadas pelos vencedores. O fato de Benjamin se colocar no lugar dos oprimidos faz com que as vozes deles sejam ouvidas, entendidas e compreendidas; por isso, esta experiência salvadora e libertadora se abre para a tentativa de superação da luta de classes.

A chave principal para que Benjamin estabeleça a experiência de alteridade em toda a sua história, ou melhor, em todas as suas obras, concentra-se no poder que ele tem de comunicabilidade com o outro. Em Benjamin, encontro o observador, o poeta, o carismático defensor dos oprimidos, o autêntico pensador, o ser humano sensível e místico; e todas estas qualidades não seriam possíveis sem a ousadia e a audácia que alimentam a sua vivência criativa na produção da linguagem oral e escrita e, conseqüentemente, a mensagem central da sua obra se caracteriza por seu encanto e enamoramento pela humanidade. Vale dizer, Benjamin vive a plenitude do ser-homem e, nesse sentido, revisita, por meio de sua linguagem material e espiritual, todos “os cantos e recônditos” da história e penetra no íntimo da perversidade humana, porém não se cala ao ver tamanha crueldade, deixando para todas as gerações textos enigmáticos, mas muito profundos e repletos de sabedoria e esperança. Um pensador assim, é filósofo e amante da verdade e, por isso, o seu discurso se materializa e se faz pertencente aos ecos das vozes de todos aqueles que lutam por justiça (sejam eles do passado ou do presente, ou até mesmo do futuro). A extensão da experiência de sua alteridade na história transcende o tempo cronológico e permite um diálogo místico com a humanidade. Novamente a presença do Messias é prioridade, pois a linguagem de Benjamin está estritamente ligada à coletividade

e, em se tratando disso, o alcance de sua mensagem ocupa, no cenário da história, um lugar de destaque no âmbito de uma transformação integral do ser humano.

São essas idéias que busco aproveitar na elaboração de um conceito de uma educação para a alteridade, que se faz necessária em um mundo de intensos conflitos de valores e de ausência de diálogo, pois uma sociedade que não reconhece o rosto do próximo (suas dores, dúvidas, anseios, etc.) não pode compreender o sentido das experiências de vida que nascem do contato comunitário e da comunhão entre gerações que aproximam o passado do presente. A meu ver, o problema de esfriamento das relações humanas na modernidade, intensifica cada vez mais um tipo de sociedade que se caracteriza pelas atitudes e comportamentos que enaltecem o culto e o apelo ao individualismo e, assim, o espaço, enquanto partilha coletiva, vai perdendo o seu significado em um mundo hostil e obcecado pelas novidades do mercado da moda, das informações, do consumo, enfim, um mundo “globalizado pela economia mundial” que impõe regras e normas de condutas universais de acordo com seus interesses. Assim, também no contexto educacional, a escola vem sofrendo pela mediocridade no “intercambiar experiências significativas”: o contato com o outro restringe-se, por exemplo, a uma relação em sala de aula de reprodução da historiografia positivista, ou seja, a um tipo de conteúdo não envolvente e que não tece os fios das várias possibilidades históricas e culturais do sujeito histórico. O problema é que as relações humanas vêm definindo cada vez mais no cenário global e moderno e, com isso, a escola se torna uma instituição que carece de vida própria e de autonomia e que sofre fortes predomínios desta onda neoliberal nas suas relações internas, razão pelo qual a relação alteritária não estabelece vínculos duradouros no cotidiano escolar. Por essas razões, a contribuição de Walter Benjamin pode ser rica para o contexto educacional contemporâneo, por ser ele um crítico da confiança cega no progresso desenfreado que afeta a liberdade do homem moderno e, ao mesmo tempo, por ser um pensador que abre perspectivas para novas formas e possibilidades de construir uma nova história e uma nova humanidade.

Com base nessas considerações, pretendo buscar no segundo capítulo caminhos efetivos para o problema educacional da ausência da alteridade, que faz com que haja, por parte de todos os envolvidos no processo educacional, um certo distanciamento teórico e prático em relação ao outro, o que leva a escola a incorporar elementos de práticas individualistas da modernidade.

CAPÍTULO II

OS DESAFIOS DA ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO

Ao encerrar o primeiro capítulo sobre “a experiência de alteridade em Benjamin”, diante de tudo o que foi visto e discutido, a reflexão segue o seu caminho intelectual e metodológico tendo por base o estudo anterior. O que importa daqui em diante, é refletir sobre “os desafios da alteridade na educação” e, com certeza, Benjamin ainda continua sendo um dos pilares para se entender a problemática educacional e a ausência de alteridade.

Por ora, pretendo pontuar que, na sociedade de consumo, a cidade se oferece em forma de vitrine e ser cidadão é habitar em um mundo com o desprendimento de quem vai às compras. Esse desprendimento, mais que revelar uma simples sensação, é denunciar o quanto a cultura do consumo, como expressão do capitalismo pós-industrial, tem levado a efeito a sua intenção educativa. Essa educação não mais se restringe à família e à escola, mas expande-se a todas as esferas da vida cotidiana, desde os discursos interpessoais às formas mais complexas de comunicação. Diante deste quadro atual, Benjamin pode nos ajudar a refletir sobre os problemas que afetam a convivência humana e que dificultam a escola a “tecer” uma educação que tenha como característica as relações humanitárias desprovidas de qualquer tipo de preconceito. Uma educação assim requer, por parte dos envolvidos no processo, uma consciência rara, ou seja, a alteridade como um tempo partilhado na experiência coletiva da escola. Aliás, Benjamin ao fazer opção por uma historiografia revolucionária compreende que a sua atuação histórica tem por mérito proporcionar uma educação rica de novas possibilidades e, principalmente, de novos desafios para uma humanidade em crise e em ruínas e uma destas possibilidades é a experiência do contar, do narrar um saber, de uma sapiência que seus ouvintes podem receber com atenção e proveito.

Assim, a voz de sua luta historicamente construída pode fazer parte integrante das aspirações presentes no segundo capítulo dessa dissertação. Porém, pretendo buscar referências também em outros autores, a fim de clarear melhor o tema a ser discutido para, no final do capítulo, retornar à filosofia de Walter Benjamin. Uma das autoras que gostaria de mencionar é Sonia Kramer²¹, por ser conhecedora das obras de Benjamin, e autora muito conhecida na área da educação; sua intensa atividade profissional e seus numerosos escritos lhe asseguram respeito e autoridade. Mas, a contribuição de outros autores também pode enriquecer a abordagem do tema.

Bakhtin²², por exemplo, defende a idéia de que o indivíduo ao enfronhar-se no mundo da escrita, penetra também no mundo da cultura, no interior das relações sociais existentes porque a língua é material e instrumento de si mesma, produzida na interação social. Nesse sentido, Bakhtin entende que o homem só pode ser estudado como produtor de textos, como sujeito que tem voz, nunca como coisa ou objeto e, assim, o conhecimento só pode ter caráter dialógico. Ele, com certeza, tem razão pois a escrita é uma necessidade cultural produzida no contato com o outro e por meio da qual se conhece o passado histórico das civilizações (seus costumes, sentimentos, religiosidade, vida econômica e política). Ao estabelecer o contato com essas civilizações ativa-se o desejo, a curiosidade e o compromisso de compreender o ser humano em sua evolução, suas conquistas históricas e culturais. Com a escrita, muito do que foi perdido e esquecido pela humanidade, de certa forma pode ser rememorado, ou seja, a memória pode ser ativada de tal forma que ela pode tirar do esquecimento histórias, narrativas e fatos que foram menosprezadas pelo tempo linear. Cabe, agora, ao mundo contemporâneo e a todos aqueles que partilham dessa postura crítica buscar caminhos de diálogo e de alteridade com a vida e a existência das culturas que foram esquecidas pelos sistemas de dominação presentes na modernidade. E por meio de uma escrita sistematizada tornar atuais experiências culturais significativas e simbólicas que sofreram algum tipo de preconceito como, por exemplo, civilizações que

²¹ Sonia Kramer possui doutorado em Educação, é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil desta Universidade. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nas seguintes áreas: Educação Infantil, Infância, Formação de Professores, Políticas Públicas em Educação. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da PUC-RJ.

²² Mikail Bakhtin (1895 – 1975) foi um lingüista russo, estudou Filosofia e Letras na Universidade de São Petersburgo, abordando em profundidade a formação em filosofia alemã. Seu trabalho é considerado influente na área de Teoria Literária, Crítica Literária, Sociolingüística, Análise do Discurso e Semiótica.

foram exterminadas, tribos que foram dizimadas, grupos que não foram ouvidos porque eram considerados inferiores. Sem dúvida, são vozes que merecem ser ouvidas pela civilização atual, bem como pela educação sistematizada, que pode ser um espaço crítico de reflexão e de vivência, de respeito por todos os símbolos culturais ausentes durante muito tempo no imaginário do mundo ocidental.

Assim, uma proposta de educação emancipadora, no espírito dos autores visitados (como Benjamin e Sonia Kramer) deve ter por objetivo principal tornar viva a idéia de uma reparação das vítimas do passado pela transmissão de uma linguagem que tenha um sentido revolucionário. A presença da alteridade nesse processo revolucionário é fundamental para que haja uma ação efetiva mediante o uso da linguagem escrita e também oral, recursos essenciais no processo educativo. Kramer nos chama a atenção para os perigos da auto - alienação que dificulta a emancipação consistente do ser humano e, conseqüentemente, da educação. Vejamos:

Assim, na auto-alienação o homem vira apenas trabalhador, individuo privado que vive tão-somente para garantir a sua sobrevivência material, quando o verdadeiro eu do ser humano é um “eu social e histórico” , definindo-se em termos de relações complexas na coletividade. Conseqüentemente, a superação da alienação não se limita apenas aos aspectos econômicos, mas envolve dimensões políticas, morais e estéticas, abrangendo a emancipação de todos os sentidos e atributos humanos. É da interligação de todos esses aspectos sem determinações mecanicistas unilaterais que o homem se faz como ser natural, como ser social ativo (política, econômica, estética e moralmente), na satisfação de suas necessidades. (Kramer, 2003, p.38-39)

O primeiro elemento citado por Kramer que pode ajudar na superação da auto-alienação do trabalhador, além do econômico, é a dimensão política²³, ou seja, é a atividade política que diz respeito ao interesse do bem comum e, de certa forma, permeia todas as atividades humanas. É impossível pensar em um setor sequer no qual, de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, a presença da política não se exerça na vida de cada um. Por exemplo, no Brasil, a organização sindical historicamente procurou lutar por leis que favorecessem às melhorias de condições de trabalho do operariado, mas nem

²³ (lat. politicus, do gr. politikós) Tudo aquilo que diz respeito aos cidadãos e ao governo da cidade, aos negócios públicos. A filosofia política é assim a análise filosófica da relação entre o cidadão e a sociedade, as formas de poder e as condições em que este se exerce, os sistemas de governo, a natureza, a validade e a justificação das decisões políticas. (JAPIASSÚ, 1986, pág. 215)

sempre as lutas políticas da classe trabalhadora conseguiram vitórias significativas. Na atualidade, como no século no passado, o poder da burguesia vem conquistando espaços políticos que garantem que as leis aprovadas no Congresso sejam de seus interesses. No entanto, o enfraquecimento político da classe trabalhadora vem sendo uma constante desde o surgimento do neoliberalismo. Assim, percebe-se que os países pobres, incluído o Brasil, sofrem com as sanções políticas e econômicas tanto do FMI quanto do Banco Mundial. No caso do Brasil, em particular, não existe equilíbrio na distribuição de renda, razão pela qual a maioria da população não tem acesso aos bens sociais e à educação. Toda essa estratégia de dominação implementada pela força política e econômica internacional dá substância às exigências de uma formação profissional do indivíduo para a competência técnica e consumista dos bens produzidos. Por outro lado, uma grande maioria da população, que está fora do mercado de trabalho, é caracterizada pela lógica do sistema capitalista como incompetente; são os expulsos do sistema e, como consequência, surgem por todos os cantos do planeta o *apartheid* social e a segregação (são eles os índios, os negros, o migrantes, os sem-terras, os desempregados, etc.) que são submetidos, por parte dos incluídos no sistema, a todo o tipo de exclusão através do preconceito e do racismo.

O segundo aspecto citado por Kramer que pode ajudar na superação da auto-alienação da classe trabalhadora, além da política, é a dimensão moral²⁴. De fato, a dominação ideológica da burguesia afeta também os valores morais na sociedade contemporânea. A sociedade passa, então, por um momento de crise moral no qual os valores fundamentais em relação à vida são esquecidos. Nas cidades grandes, por exemplo, o individualismo exacerbado torna as pessoas menos generosas e mais desconfiadas. Trata-se de um efeito irresistível do progresso que desenvolve no ser humano a síndrome da pressa e da funcionalidade: as ações humanas devem ser realizadas bem e o mais rápido possível e os valores morais, que constituíam a busca do homem pela autonomia individual, são substituídos pelo consumo. Nos dias atuais, existe a dificuldade dos indivíduos em construir experiências. O fato das pessoas movimentarem-se apressadamente de um lugar para outro, indica que elas estão em busca de novidades, de

²⁴ (lat. *moralis*, de *mor-*, *mos*; costume) Em um sentido amplo, sinônimo de ética como teoria dos valores que regem a ação ou conduta, tendo um caráter normativo ou prescritivo. Em um sentido mais restrito, a moral diz respeito aos costumes, valores e normas de conduta específicos de uma sociedade ou cultura enquanto que a ética considera a ação humana do seu ponto de vista valorativo e normativo, em um sentido mais genérico e abstrato. (JAPIASSÚ, 1996, pág. 187).

“coisas básicas”. Por sua vez, a experiência exige “perder tempo” com as pessoas, com os objetos e supõe um olhar longo e contemplativo sobre o mundo, enquanto o ritmo da produção, do mercado e do consumo cada vez mais escraviza o ser humano com comportamentos mecânicos medidos pelo tempo linear. Neste ponto, acredito que todo o comportamento humano na atualidade é condicionado pelas regras do mercado e, ao proceder assim, o capital desestimula valores como o afeto e a convivência humana na partilha. Então, a generosidade da moral planetária deve garantir a pluralidade dos estilos de vida, a aceitação das diferenças, sem que sucumba à tentação de dominar o outro por considerar a diferença um sinal de inferioridade.

O terceiro ponto, lembrado pela mesma autora, que pode ajudar na superação da auto-alienação, além do político e moral, é a dimensão estética²⁵; ela sofre também na sociedade moderna o efeito da produção capitalista de mercado. Assim, a educação para a arte, como o belo, o gosto, os estilos e as teorias da criação e da percepção artística, se davam antes da Idade Moderna, dentro da experiência estética: elas aconteciam no momento em que o indivíduo ao invés de impor os seus padrões à obra, deixava que a obra se mostrasse a partir de suas regras internas, de sua configuração única; nesse sentido, se quisesse educar o seu gosto frente a um objeto estético, a subjetividade precisava estar mais interessada em conhecer do que preferir. Dessa forma, os sentidos de alteridade em relação ao outro (seja ele: o objeto, o homem, a natureza, etc.), antes da Idade Moderna, possibilitavam ao indivíduo ter uma experiência de conhecimento autêntico do fenômeno. Ao longo da Idade Moderna, com o desenvolvimento da industrialização, os mesmos sentidos humanos sofrem um processo de alteração no seu conteúdo ao receber interferência dos elementos comerciais; com isso, o mercado começa a determinar padrões de beleza, de arte, de gosto e o imaginário humano passa a ser condicionado pela “visão estética” motivada pelo lucro. Por outro lado, as criações espirituais com suas *auras*, vão perdendo o seu espaço de contemplação e de percepção totalizante.

Sabe-se que o sistema educacional, principalmente dos países mais pobres, contribui para reproduzir a ordem social hegemônica e neoliberal no mundo moderno.

²⁵ (gr. *aisthetikós*, de *aisthanesthai*: perceber, sentir). Um dos ramos tradicionais do ensino de filosofia. O termo “estética” foi criado por Baumgarten (séc. XVIII) para designar o estudo da sensação, “a ciência do belo”, referindo-se à empiria do gosto subjetivo, aquilo que agrada aos sentidos, mas elaborando uma ontologia do belo. (JAPIASSÚ, 1996, pág. 91).

Desta forma, a violência simbólica atua em todo o campo da educação e legitima o poder da ideologia burguesa. Neste nível, percebo com clareza que a forma pela qual se processa a educação sistematizada e formal hoje, cria dificuldades para uma ação e participação coletiva e dialogada por parte da comunidade escolar, pois, à medida que se desenvolvem os meios de comunicação e a cultura de massa, bem como a indústria cultural, os indivíduos são induzidos a ter na prática consumista o ideal de felicidade, transformando-se em membros da multidão nas grandes cidades. Como na “Paris” de Walter Benjamin, a “multidão” representa a pressa e a agitação do mundo moderno e o cenário é de movimentos desordenados, sorriso forçado, insatisfação, etc. A mídia impressa e eletrônica adquire importância excepcional na vida dos indivíduos, desde a informação ao entretenimento, desde à educação à religião, desde as questões étnicas e de gênero às ecológicas. Ou seja, a dominação ideológica e cultural do capital tem a tendência a desenvolver um tipo de educação que fragmenta o saber e reduz o currículo escolar a um depósito de conteúdos descontextualizados, dificultando ao aluno da escola pública a compreensão crítica das lutas sociais atuais e também do passado. Nesse sentido, no mundo globalizado, o problema relacionado à educação pública é muito complexo e contraditório.

Diante de tudo o que foi exposto sobre os malefícios provocados na vida da classe trabalhadora pela modernização nas relações de produção e, concordando com alguns autores que destacam o poder da falsa consciência da burguesia na esfera do trabalho social, tenho a clareza e a convicção de que a emancipação do ser humano nas dimensões política, econômica, moral e estética também passa pelo viés de uma educação para a alteridade. Por isso, o grande desafio que se coloca ao processo dialético da educação é torná-lo libertador, humanizando o ser humano por meio da humanização do conhecimento: e, para isso, torna-se urgente humanizar o currículo e torná-lo, em vez de uma referência burocrática e legal, uma referência na qual a educação possa desenvolver uma “*práxis*” dialógica com a vida e a existência do seu aluno; isso implica em deslegitimar a idéia de que “ser-homem” é apenas lutar pela sua sobrevivência material. Embora as condições materiais sejam imprescindíveis, o “ser-homem” tem uma dimensão maior (integral e totalizante) que transcende o mundo físico e interage com a sua natureza

social e histórica. Segundo Luckesi²⁶, o ser humano se constitui numa trama de relações sociais e históricas. Ele afirma:

O ser humano é social, na medida em que vive e sobrevive socialmente. Vive articulando com o conjunto dos seres humanos de gerações passadas, presentes e futuras. Não se dá isoladamente. A sua prática é dimensionada por suas relações com os outros. O ser humano é um ser histórico, uma vez que suas características não são fixas e eternas, mas determinadas pelo tempo, que passa a ser constitutivo de si mesmo. O ser humano sofre as determinações do tempo histórico; seu corpo, seus sentidos, sua personalidade caracterizam-se pela historicidade. (Luckesi, 1994, p.110)

O ser humano não nasce homem, pois precisa da educação para se humanizar. É pela educação que o homem consegue transformar a natureza, e o resultado dessa transformação se chama cultura. Mas, para produzir cultura, o homem precisa da linguagem e ela introduz o homem no tempo, porque permite que ele relembre o passado e antecipe o futuro pelo pensamento. Sendo o ser humano um ser social e histórico, ele necessita da mediação da linguagem oral e escrita para se fazer entender, compreender e, por isso, ele inventa símbolos por meio dos quais ele pode lidar abstratamente com o mundo que o cerca. O aspecto fundamental da linguagem que permite o diálogo e o respeito entre os povos pode estar desaparecendo com a perda da experiência, porém a educação, por meio da linguagem, pode cumprir um papel importante para impedir esta perda:

Se o declínio da experiência provoca o desaparecimento da arte de narrar, se, a fim de “escovar a história a contrapelo” e romper com a condição de autômato, o homem necessita de rememoração, fica, então, destacada a centralidade da linguagem. Linguagem que é intrínseca à própria história, já que o discurso histórico é sempre uma narrativa... fazer história é contar história... (Kramer, 2003, p. 65)

O processo de uma educação libertadora também passa pela aquisição de uma linguagem que tenha a coerência com uma prática libertadora. De qualquer forma, como a linguagem escrita e oral habitam o mesmo mundo, é importante notar que nem sempre foi assim, pois houve um tempo em que o predomínio só se dava pela linguagem oral, ou seja,

²⁶ Cipriano Carlos Luckesi –Professor Pós-aposentado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL). Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pelo Programa de Pós-graduação da PUC de São Paulo (1992).

as experiências eram transmitidas de geração em geração somente pela via oral. Como já foi mencionado anteriormente, o valor da linguagem escrita na produção do conhecimento reflexivo sempre foi muito considerado pela historiografia moderna; em contrapartida, quero também ressaltar no momento, o valor da linguagem oral nas manifestações culturais e simbólicas das culturas, pois é pertinente lembrar que, com o tempo, tais manifestações foram se organizando de múltiplas formas (alegorias, mitos, folclores, etc.) e deixaram para a humanidade ensinamentos ricos e de profunda sabedoria. Isso quer dizer que sem as experiências gravadas na memória das culturas pela via oral, não seria possível para a linguagem escrita produzir o conhecimento sistematizado.

Assim, vejo que não é tarefa fácil falar do ser humano porque envolve muitos aspectos interligados de sua própria existência material e espiritual. E quando se discute o tema da educação, como no presente caso, deve-se levar em conta que ela tem uma dimensão muito ampla e que envolve também o ser humano em suas relações com a história, com a sociedade e com a cultura e, mais propriamente, com a linguagem escrita e oral. A educação é parte constituinte do ser humano, portanto é por meio dela que ele percebe as contradições históricas e sociais, as lutas e conquistas da humanidade; ela pode analisar os contrastes provocados por sua ganância e poder; ela pode também analisar o mundo moderno e entender todo o processo de alienação causado pela falta de liberdade econômica, política, moral e estética. Enfim, esta relação da educação com o ser humano é essencial como proposta de luta por uma sociedade igualitária e sem discriminação. No entanto, tendo por base tudo aquilo que já foi discutido nos parágrafos anteriores, quero ressaltar que a educação necessita da alteridade para efetivar um profundo comprometimento político e ético com a libertação integral do ser humano. Então, parece oportuno lembrar que a ausência da alteridade na convivência humana tem provocado, entre outros males, a guerra entre nações, desastres ecológicos, a miséria, a violência. Entende-se aí, o significado da relação alteritária como proposta de diálogo com o diferente, de se proporcionar um olhar interior a partir das diferenças culturais e sociais. O ser humano precisa compreender que o outro é o horizonte no qual se realizam todas as possibilidades que cada indivíduo tem de ser. Assim, a alteridade se oferece como diversidade enriquecedora, propõe horizontes de convivência, bem como promove a autonomia e interação entre os sujeitos, razão pela qual, a alteridade é um convite para

“abraçar o outro” na sua diversidade, na sua criação e na sua solidariedade. O pensador e filósofo Castor Ruiz²⁷ nos lembra que, se toda a alteridade é um convite, a alteridade das vítimas é um questionamento:

Podemos (livremente) aceitar a abertura da alteridade que se nos oferece como horizonte de auto-realização, porém nossa liberdade está fortemente comprometida perante o sofrimento das vítimas. Ou será que sou livre para fechar os olhos à dor do outro? Posso, no exercício pleno de minha liberdade, desconhecer o sofrimento do outro? A autonomia (ética) do meu autogoverno me habilita a desconhecer, conscientemente, o apelo que a situação da vítima provoca? (Ruiz, 2002, p.106)

Com essas palavras, Ruiz nos alerta para a realidade de dor e sofrimento do outro. Confirma-se assim o teor do debate que venho sustentando desde o início do trabalho com Benjamin. O eixo-central da discussão continua tendo como foco a alteridade, o oprimido, o excluído, o renegado e, por isso, é indiscutível a importância do debate em torno do conceito de alteridade na educação como um comprometimento político e ético. A educação tem por dever participar desse processo de luta e construção de uma sociedade igualitária. Ruiz é incisivo ao dizer que:

O grito silencioso dessa alteridade vitimada me diz que eu sou responsável pelo outro. Essa responsabilidade não vem promovida por nenhuma forma de ideologia cultural (relativa), ela é uma responsabilidade real, objetiva, universal, que demanda, necessariamente uma resposta. A minha resposta pode ser o silêncio, a indiferença ou quem sabe a cumplicidade para aumentar a dor da vítima. Em qualquer caso, sempre terei dado uma resposta. Só que o teor da resposta não é relativo. O modo (ético-político) da responsabilidade (resposta) incide diretamente sobre o sofrimento ou a felicidade do outro vitimado. E esse é um fato/dado objetivo que não pode ser relativizado. (Ruiz, 2002, p.107)

Outro “momento” importante em que o autor amplia a compreensão da alteridade na perspectiva das vítimas é quando afirma que:

O outro vitimado, ao interpelar as pretensões universais da autonomia, desconstrói seu subjetivismo e promove (demanda) uma resposta ética que não pode ser qualquer resposta, a não ser a solução para o sofrimento humano. Essa interpelação-demanda-resposta é

²⁷ Castor M. M. Bartolomé Ruiz – professor PPG – Filosofia, Unisinos/RS na área de Ética e Filosofia Política. Participa da pesquisa sobre ética e alteridade. Membro do Grupo de Pesquisa (GP) do CNPq Ética e Cidadania; membro da Sociedade Iberoamericana de Filosofia Política.

sempre uma forma de justiça (ou injustiça). A alteridade da vítima supera os códigos estabelecidos e (re)clama compromisso pessoal (concreto) para situações inadiáveis. Toda resposta em favor da vítima é uma promoção da justiça. Essa resposta não se limita ao cumprimento de um código (moral), mas se resolve como implicação pessoal na prática (ética) em relação à vítima. Não é um discurso ideológico o que motiva a prática ética da justiça, já que ela emerge sempre a partir da alteridade/ clamor insufocável da vítima. A justiça não se exerce como um dever ser transcendental ou panfletário, mas como resposta existencial/política ao apelo (ético) do sofrimento do outro. (Ruiz, 2002, p. 110)

A situação (de dor) das vítimas constitui um lugar ético-político que permite que a alteridade conduza o ser humano a uma verdadeira experiência com o outro, não do outro simplesmente, mas do outro mais outro, que é pobre e excluído, pois diante do rosto empobrecido, ninguém pode ficar indiferente. Pelo contrário, a experiência de alteridade deve possuir um inegável caráter messiânico (Benjamin), à medida que leva a salvar vidas, a despertar a justiça e a compaixão. O filósofo e teólogo Leonardo Boff²⁸ ao falar sobre a ética diz que o projeto da modernidade está inacabado. Ele acredita que o projeto deve ser complementado mediante o incremento de sua dimensão ética pela via da mais ampla emancipação e concretização dos direitos do indivíduo, da democracia e dos meios do diálogo e da ação comunicativa. Ora, Boff também defende uma ética voltada ao pobre e excluído e, como o filósofo Ruiz, acredita que a relação com o outro só tem sentido quando existe comprometimento ético e político.

A situação do empobrecimento e de exclusão em que vivem grandes porções da humanidade e as dificuldades históricas de suscitar compaixão e solidariedade têm desafiado a reflexão de muitos pensadores situados na periferia dos grandes centros metropolitanos e dos sistemas imperantes. Objetivamente, esta anti-realidade provoca indignação e até iracúndia sagrada. Diante das multidões famélicas, dos olhos transtornados pelo desespero e dos corpos retorcidos pela fome, a reação humana mínima é: “Isto não pode ser. Isto tem que ser mudado”. Deste sentimento visceral nasce a vontade política por um processo de libertação, carregado de densidade ética. (Boff, 2003, p.64-65)

O desafio da alteridade presente no meio social, por meio da ética e do compromisso político, é também um desafio que deve estar presente na educação. Como já

²⁸ Leonardo Boff – é professor de Teologia, Espiritualidade, Filosofia e Ecologia. Um dos mais importantes pensadores cristãos da atualidade no campo da religião, da crítica social e da ecologia. Um dos fundadores da Teologia da Libertação.

foi mencionado anteriormente, a educação pode ser também “porta-voz” de uma mensagem de libertação e transformação da sociedade. Mas entendo que sem a alteridade esta mensagem fica um tanto prejudicada. O compromisso com o outro vitimado pelas pressões da sociedade moderna deve ser o objetivo primeiro na educação. E, para isso, é necessário reformular a concepção que se tem de educação: de um espaço de depósito de conteúdo, para um espaço de debate, de discussão, de pesquisa e, principalmente, de diálogo com o próximo. A intenção é aproveitar a linguagem, tanto oral quanto escrita, para criar mecanismos de valorização da arte, do teatro e da música. E também por meio das produções científicas estabelecer um vínculo profundo da educação com a história e com as culturas dos povos marginalizados. Dessa forma, a educação passará a ser vista como um elo de profunda ligação de todos os seres humanos (do passado, presente e futuro) com os saberes constituídos pela civilização humana. O desafio da alteridade na educação pode nos sinalizar caminhos possíveis para uma valorização tanto do professor como do aluno: são caminhos que podem mostrar saídas para os conflitos existentes em sala de aula pela fragmentação do saber; quer dizer, o universo simbólico do sempre igual pode ser substituído por um espaço educacional coletivo de trocas de experiências significativas no processo educativo.

A educação no mundo atual é vista pelas elites governantes dos países periféricos, nos discursos políticos, como meio para o desenvolvimento e crescimento do país. Trata-se de um discurso político superficial que não compreende o verdadeiro sentido do ato de educar e, por isso, entende a educação só num sentido técnico e econômico e a relaciona com o preparo do indivíduo para a competitividade do mercado de trabalho e o desenvolvimento político e econômico do país. Essa visão tem um caráter puramente capitalista e economicista e, ao invés de proporcionar o sentimento de liberdade ao indivíduo, lhe incute um sentimento de incompetência e de incapacidade frente aos desafios do mercado industrial. A conquista da alteridade nesse território desumano é um desafio muito grande e emergente, pois o paradigma do bem-estar-social se instala no imaginário humano e toma como ideal de formação um ser humano que tenha eficiência, competência e sucesso. Diante desta lógica de exclusão, uma grande porcentagem da população não tem condições de participar efetivamente dos bens produzidos pela sociedade capitalista. Entre nós, por exemplo, milhões de seres humanos estão condenados

ao fracasso e vivem em uma situação de pobreza não só material, mas cultural, política, moral, etc. Certamente é possível promover a vivência da alteridade no meio educacional, mas isso só é possível se existir vontade ética e política do Estado em investir na pessoa humana. Vontade essa que deve ser completada por projetos específicos dos educadores para o trabalho coletivo sobre as diferenças sociais e culturais, tendo como meta a formação dos alunos para o sentido de respeito e amor pelo outro historicamente construído na sociedade. Por outro lado, não se pode ficar esperando a boa vontade do Estado e das elites governantes, isto porque, como já foi diversas vezes frisado, as fantasmagorias e fetiches do mercado consomem o imaginário das pessoas, tornando-as submissas e passivas ao sistema capitalista. Não obstante isso, deve-se considerar que há possibilidades de enfrentamento estratégico dessa situação por meio de medidas e ações revolucionárias. Isto nos obriga a continuar refletindo sobre a alteridade como proposta e caminho de transformação profunda na educação e na sociedade.

Um projeto penoso uma vez que, por ora, a modernidade privilegia um tipo de razão enfocada, especificamente, no preparo técnico para o processo de produção. O mundo burguês e empresarial insiste no discurso de eficiência e qualidade total que reduz o homem a produto. A nova lei do mercado (neoliberal) comanda todo o processo da vida humana e destaca a razão como um instrumento de organização e gerenciamento das metas que o grupo empreendedor deve cumprir para se manter forte no mercado. Seguindo esta linha de raciocínio, percebe-se que a força presente no mercado se baseia, exclusivamente, na razão experimental e tecnocrata reduzida ao domínio dos técnicos e da técnica. Além disso, uma das inúmeras contradições da sociedade pós-industrial é que o homem se acha saturado de informações inúmeras e complexas, mas tão rápidas e fragmentadas, que nem sempre é capaz de reorganizá-las de uma forma crítica.

Em termos educacionais, os educadores sofrem com estas políticas centradas somente na produção mercadológica, pois os professores recebem forte pressão por parte de interesses ideológicos de uma minoria privilegiada do espaço público e privado. O processo de despolitização, dessa forma, pode enrijecer o sentido histórico e crítico dos educadores de tal forma, que os problemas específicos do seu cotidiano individual e práticos de alcance imediato, passam a ter muito mais valor do que o compromisso social pela luta em favor da justiça e dignidade humana. Esta é a dura realidade encontrada em

nossas escolas, não por culpa dos professores, mas porque a própria escola tem uma tendência a internalizar a lógica do mercado e, por isso, ela pode estar contribuindo para a descaracterização do sentido do ato de educar no espaço escolar. Dessa forma, a proposta da alteridade na educação é uma das formas de enfrentamento desta situação, pois ela permite que a vivência da dimensão ético-política seja uma alternativa para o professor exercer o seu papel de sujeito histórico e agente transformador no meio escolar; porém, isso não garante tudo, pois a atitude efetiva de se colocar no lugar do outro é uma experiência que estimula também a prática de valores como a solidariedade, a afetividade, a liberdade, compaixão, etc. Supõe-se, então, que os educadores exerçam de uma forma consciente uma *práxis* educacional que tenha o compromisso com um conhecimento reflexivo, histórico e aberto ao diálogo com as produções culturais diversas na sociedade.

Além disso, sabe-se que a atividade do diálogo não se esgota só nos processos de comunicação intersubjetiva; dito de outra forma, a condição central de possibilidade do diálogo é a unidade entre o ouvir e o dizer, que não se reduz apenas ao intercâmbio comunicativo: quem ouve o outro, ouve sempre alguém que tem seu horizonte próprio e o ser humano precisa aprender que no ouvir o outro se abre o verdadeiro caminho no qual se forma a solidariedade, a afetividade, a liberdade, a compaixão, etc. Por conta disso, a alteridade carece do sentido do ouvir para que haja uma comunidade de partilha de experiências. Em todos os lugares, o mesmo desafio: aprender que no ouvir o outro se abre o verdadeiro caminho no qual se formam os valores fundamentais para a existência do ser humano. Ouvir não significa auto-anular-se, mas assumir uma espécie de compromisso com o outro quando se ouve o que fala. Quem ouve, realmente, sente a necessidade de responder às palavras de outrem, isto é, comprometer-se com a palavra do outro para que ocorra o diálogo. Em se tratando de alteridade, o problema crucial que se apresenta perante a sociedade são os conflitos inerentes ao convívio humano (de etnia, cor, credo, etc.) que não deixam também de interferir nos meios educacionais; sendo assim, a ausência do diálogo intercultural gera fanatismos de todas as espécies, que contribuem para o aumento da violência do ser humano. Kramer denuncia várias formas de violência presentes na sociedade por conta da ausência de alteridade:

Falta de condições de vida. Falta de trabalho. Falta de distribuição igualitária de bens materiais, de bens culturais, de serviços. Falta de

perspectiva. Pobreza de terceiro mundo. Massificação. Sutil novo fascismo. Perda da história e do saber contar história. Linguagem que se burocratiza e se uniformiza. Porque a história só se faz com a língua; porque “a condição histórica do homem é inseparável de sua condição de ser falante e se acha inscrita na própria modalidade de seu acesso a linguagem”. E o poder de nomeação que tem a linguagem – tão antigo no mundo quanto antigo é o mundo - é perversamente, ou perversamente, usado para rotular bicho, bandido, estátua, andróide, pedra. Não que a linguagem transforme os homens em bicho, bandido, estátua, andróide, pedra. É claro que são as agruras da situação econômica que assim o fazem viver. Mas a linguagem os cristaliza em bicho, bandido, estátua, andróide, pedra: é desse jeito que eles se vêem, é desse jeito que os outros os vêem. (Kramer 2003, p. 134)

O “ouvir” tornou-se uma atitude rara nos dias atuais e, com isso, o ser humano fica passível aos apelos da mídia, principalmente, a televisão. O tempo medido pelo dinheiro não possibilita ao homem moderno “aguçar” os seus ouvidos para o que o outro tem a lhe dizer; ele está sempre com pressa e caminha no ritmo dos seus afazeres burocráticos, do seu emprego. Ele não nota (ou prefere não notar) que milhares de seres humanos sofrem por viver impedidos de exercer o seu papel de cidadão. A violência ataca de todas as formas (falta de emprego, moradia, perda da memória, da história) e provoca, em grande parte da população, um sentimento de inferioridade e, como diz Kramer, a linguagem não usada de forma adequada e para fins econômicos, reforça todo esse sistema de violência por meio de estereótipos que marginalizam a classe trabalhadora. Não posso deixar de falar sobre esta violência que também está presente na escola, pois ela cristaliza certas crenças internalizadas nos indivíduos como verdades absolutas e, a partir daí, reproduz a violência da sociedade contemporânea.

O desafio da alteridade na educação deve reconhecer como condição fundamental no cotidiano escolar o valor de relações reflexivas e comunicativas, ou seja, a criação de um método dialógico em sala de aula para viabilizar o conhecimento o mais aproximado possível dos interlocutores. Dito de outra forma: a atitude ativa de alunos e professores em sala de aula, sujeitos constituintes do conhecimento, supõe uma postura de abertura e de receptividade em relação ao outro e ao seu conhecimento. Assim entendendo, considero necessário afirmar que esse diálogo não se conquista da noite para o dia. Ao contrário, é uma caminhada longa de reflexão, debates e encaminhamentos de propostas consistentes para melhorar o quadro de violência no ambiente escolar. O que não faz sentido são os educadores aceitarem passivamente a reprodução da sociedade desigual na escola,

inclusive, quando tal reprodução aceita, consciente ou inconscientemente, a pior das violências que é o não acesso das crianças de periferia ao conhecimento. Portanto, acredito que tanto a dimensão ética quanto a política são elementos fundamentais para o projeto de uma educação alteritária: criando ações educacionais que visem lutar e transformar a sociedade em um convívio humano de respeito pelas diferenças culturais.

Nesse sentido, a sala de aula, na medida em que aí se constrói conhecimento e se partilha responsabilidade, pode ser o início e, certamente, um importante ensaio para uma sempre maior humanização do mundo. Tal reflexão tem fundado a convicção de que a atividade educacional escolar é uma forma específica de *práxis* que deve ser compreendida como um ambiente cuja finalidade seja a construção, a produção e a constituição de um ser humano cada vez mais humano. Assim entendida, a *práxis* educacional pode ser um fortalecimento do processo democrático de interação entre os sujeitos, ou seja, a ação coletiva na escola pode estimular a participação e atuação de todos (professores, alunos, pais, etc.) num projeto de fortalecimento da vivência comunitária entre os pares; e isso quer dizer que todo o processo de diálogo no grupo pode se expandir em atividades que envolvam a alteridade dentro e fora dos muros da escola. A dimensão do ouvir, escutar, relatar fatos, histórias, a compreensão do momento do outro, tudo isso dentro de uma proposta de *práxis* interdisciplinar tem que ser valorizado pela escola mediante experiências e vivências concretas que consolidam uma “comunidade de fato”, cujo verdadeiro sentido comunitário se dá num ambiente de partilha que ajuda o ser humano a construir laços de amizade e compromisso como outro.

Estas considerações encontram apoio nas contribuições teóricas de Benjamin, principalmente no que diz respeito ao valor da experiência, das narrativas, da história, da teologia, etc. Sendo assim, esses elementos levantados por mim a partir do pensamento de Benjamin e dos outros autores lembrados, com certeza, podem também me ajudar a buscar outras referências para a alteridade na educação. Até o momento, argumentei sobre a alteridade na esperança de encontrar práticas palpáveis de um processo educativo libertador, tais como: valorização da linguagem (escrita e oral), a dimensão ética e política, ouvir o outro (principalmente as vítimas de opressão), a abertura e o diálogo; e é sob todos esses aspectos que pretendo retomar os pontos da filosofia de Benjamin que têm a ver com a alteridade na educação.

A memória tem um sentido muito forte, não só para Benjamin, mas também para a educação emancipadora, pois possibilita ao indivíduo rememorar os fatos que foram retirados de sua vida pelo esquecimento. O relato de emancipação (apoiado em fontes messiânicas e marxistas) faz com que Benjamin anuncie uma nova história, ou seja, uma boa nova para todos aqueles oprimidos que foram esquecidos pela história conservadora e elitista. Segundo Benjamin, a voz deles pode emergir do passado para transformar o presente e também o futuro. E isso para a educação é muito interessante, porque incentiva no aluno o sentimento de pertencimento a uma dada cultura, ao passado, e cultiva também o respeito pela diversidade histórica, quer dizer, a cena histórica não é mais tida como uma e como única e nem excludente. O fato de que a história não está acabada e que há várias possibilidades de contar a história (por exemplo: artesão, camponês, comerciante, professor, etc.) só faz enriquecer o convívio humano e, com isso, a escola torna-se muito mais aberta ao diálogo. Com certeza, Benjamin contribui bastante para a educação quando enaltece o poder da memória na elaboração e construção de um conhecimento autêntico para a história. Sem sombra de dúvida, o exercício de rememoração pode permitir à educação construir uma “práxis” de vínculos na escola com elementos presentes nos fios que tecem a história. O prazer da experiência de alteridade pode derrubar os muros do preconceito, do individualismo na escola e pode também “congregar” todos em torno de um mesmo objetivo.

Benjamin antevê em suas obras algumas catástrofes sérias: ameaças que o progresso técnico e econômico promovido pelo capitalismo faz pesar sobre a humanidade. Benjamin imerge na história pela análise que faz no final de sua vida dos rumos da sociedade moderna com a expansão de regimes totalitários (nazismo e fascismo). É evidente que a postura de Benjamin se caracteriza na história por um sentimento ativo, organizado, prático, voltado inteiramente para o objetivo de impedir, por todos os meios possíveis, o advento do pior. No entanto, ele foi um dos poucos, entre os pensadores marxistas daqueles anos, que teve a premonição dos monstruosos desastres que a civilização industrial/burguesa em crise poderia estar gerando. Seu prenúncio trágico parece anunciar Auschwitz e Hiroshima, as duas grandes catástrofes da história humana recente, as duas destruições mais monstruosas que vieram coroar as ruínas que “crescem até o céu”. O seu prenúncio também parece anunciar um cenário histórico em que

acontecimentos como os ataques terroristas às Torres Gêmeas do World Trade Center, em onze de setembro de 2001, podem acontecer. Sob esta perspectiva, Benjamin é realista quanto aos rumos de uma civilização que se baseia somente numa dada visão do progresso, pois, quanto mais este “progresso” aumenta, mais crescem as calamidades proporcionadas pelo egocentrismo humano.

No início do século XXI, o terror provocado pelo medo e pela insegurança de novos atentados faz do ser humano um prisioneiro em sua casa e, em sua residência, ele vai se definindo como um ser solitário e sem solidariedade. Diante dessa realidade, o sentimento que “paira” no ar é o de uma profunda crise existencial provocada pela ausência do contato e do encontro com o outro. Parece que nada é mais importante para o ser humano do que a sensação de que a sua imagem seja reconhecida como tal. As imagens e os modelos são cultuadas a ponto de o mercado publicitário investir milhões para ter um retorno financeiro e, quando a imagem da pessoa já não lhe traz mais vantagem, descartá-la e substituí-la por outras e, assim, sucessivamente, o mercado capitalista alimenta o vazio do ser humano com a ilusão do “fetiche”. Em um mundo como esse, não se tem muito tempo para ouvir o outro e, muito menos tempo para o aconselhar, para a advertência saudável, mostrando os caminhos possíveis. Diante desta exposição um tanto pessimista da sociedade, torna-se urgente ouvir novamente a voz de Benjamin que diz que é preciso organizar o pessimismo, pois, para ele, a organização do pessimismo é a única palavra de ordem que impede o ser humano de perecer.

Ser pessimista, então para Benjamin, se constitui em uma possibilidade de analisar a história da humanidade em suas contradições e, sendo assim, projetar nela a desconfiança em relação aos seus rumos futuros. Mas ele não desanima e prefere juntar os “cacos e estilhaços” produzidos pelas catástrofes do passado a fim de reconstituir o que foi quebrado e perdido pela violência da elite. Ao juntar os fragmentos históricos, ele redimensiona o futuro e mostra, através de suas obras, que há novas possibilidades e novos projetos que podem impedir que o ser humano pereça por conta de sua alienação. A educação, em razão de tudo o que foi relatado, tem um papel fundamental na construção de alicerces seguros na formação de indivíduos com alteridade. É a partir da educação que nós podemos assinalar o significado que pode ter a alteridade na reconstrução dos fragmentos

perdidos do passado e o significado que ela pode atribuir ao presente na perspectiva de uma nova história de felicidade duradoura do ser humano.

A II tese da obra “Sobre o conceito de história” nos comove pela sua linguagem que penetra no mais íntimo do ser humano e que o retira do pessimismo para mostrar o caminho da felicidade, salvando do esquecimento os vencidos e, se possível, concluir seu combate emancipador.

“Entre os atributos mais surpreendentes da alma humana”, diz Lotze, “está ao lado de tanto egoísmo individual, uma ausência geral de inveja de cada presente com relação ao seu futuro”. Essa reflexão conduz-nos a pensar que nossa imagem de felicidade é totalmente marcada pela época que nos foi atribuída pelo curso de nossa existência. A felicidade capaz de suscitar nossa inveja está toda, inteira, no ar que respiramos, nos homens com os quais poderíamos ter conversado, nas mulheres que poderíamos ter possuído. Em outras palavras, a imagem da felicidade está indissoluvelmente ligada à salvação. O mesmo ocorre com a imagem do passado, que a história transforma em coisa sua. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialismo histórico sabe disso. (Benjamin, 1994, p. 222-223)

A tradição profética e a radicalidade da tradição marxista se encontram aqui na exigência de uma salvação que não consista simplesmente na conservação do passado, mas que seja uma transformação ativa do presente. Um “marxismo messiânico” que se configura como uma proposta aberta da história, ou seja, uma história que não se define como o prolongamento, sob formas cada vez mais aperfeiçoadas, do que já existe, da modernidade realmente existente, das estruturas econômicas e sociais atuais. A história aberta se define pela imprevisibilidade e não simpatiza com o vencedor. Importa compreender que esta luta é travada a um tempo na sala de aula, na escola e fora dela. De um lado, é uma luta que necessariamente deve levar o educador a ter comprometimento com a dimensão ética e a política em sala de aula e na unidade escolar como espaço de fermentação. De outro, é uma luta que necessariamente deve levar o educador, na condição de sujeito histórico, a lutar por transformações sociais, econômico-político-culturais mais

gerais. Dessa forma, o objetivo principal da educação é proporcionar um efetivo exercício de diálogo permanente em todas as atividades escolares, contribuindo para o conhecimento do outro (de sua história, de sua vida, dos seus sentimentos, etc.) e permitindo compreender que a felicidade se dá realmente na experiência de alteridade. O sentimento de pertença ao outro pode estimular no espaço escolar gestos de solidariedade, afetividade, liberdade e compaixão. No entanto, o conceito benjaminiano de redenção/salvação pode atribuir um sentido messiânico ao contexto educacional e, assim sendo, substituir as suas práticas e teorias por outras que tenham no discurso, na liberdade de pensamento e na mística criativa, um estado de espírito de fortalecimento da *práxis* transformadora. Nesse sentido, há que se pensar em um currículo que estabeleça vínculos do aluno com a prática da escrita e da oralidade com a filosofia, bem como todo o tipo de atividade escolar que tenha como expressão máxima a troca de experiências; o que equivale dizer que a experiência deve adquirir um valor místico de propriedade dialética quando tocada pela memória dos fatos significativos do passado, a partir de uma reflexão situada também (e sobretudo) no presente. Enfim, a compreensão da história aberta, ou seja, messiânico e místico no sentido de Benjamin nos permite compreender a escola como um espaço para se repensar e articular novas formas de leitura da realidade.

A fonte de toda inspiração e de toda a mística está centrada no desejo de uma sociedade sem miséria, sem injustiça social, sem corrupção, vale dizer, uma sociedade que tenha amor próprio e ao outro também. Por isso, o eco das vozes de todos os cantos, de todas as nações, de todas as gerações que sofreram ou sofrem algum tipo de violência, deveria ser ouvido em todos os espaços educacionais: nas atividades escolares, na sala de aula, nos eventos da escola, na formação de professores, nas palestras, nos conselhos escola-comunidade, nas secretarias e diretorias de ensino, etc. Com certeza, se todos os educadores ouvissem com atenção o que a história “não-oficial” (ou dos vencidos) tem a dizer, haveria menos espaço para a violência no meio educacional. Mesmo ainda vivendo sob a hegemonia do capital financeiro, a força da alteridade seria tão forte que poderia fazer frente ao avanço descontrolado do “progresso”. Porém, temos que reconhecer que a educação ainda caminha a passos muito lentos em direção a uma prática efetiva de alteridade. As exigências burocráticas e o apelo ao individualismo habitam o processo educacional de tal forma que fazem do ensino, por exemplo, a perpetuação de todo o tipo

de ideologia conservadora liberal presente, principalmente, nas formas de organização e administração do sistema de ensino nacional como também dos sistemas de ensino regional e/ou municipal. Por sua vez, a escola acaba reproduzindo todo este sistema e, de certa forma, “contamina” os alunos com uma linguagem puramente técnica e pouco reflexiva, incorporando neles uma postura de aceitação passiva do discurso dominante. O problema está aí e deve ser enfrentado pelos educadores por meio de competência técnica, ética e política e, para isso, é fundamental o discernimento teórico e prático sobre o verdadeiro papel da educação na vida do ser humano.

O enfrentamento reflexivo da problemática educacional permite ao educador estar atento também à sua prática e à relação dela com os problemas inerentes aos destinos da sociedade moderna (violência, individualismo, “progresso” desenfreado, por exemplo, são alguns elementos que não permitem uma humanidade feliz). Os educadores que têm sensibilidade social e estão atentos aos malefícios provocados pelo neoliberalismo, com certeza, ainda são poucos. Em razão disso, volto a afirmar que o sistema educacional, principalmente nos países pobres, não permite que haja uma coletividade crítica na educação, porque, se assim fosse, a elite não poderia manter todos os seus privilégios. Os capitalistas internacionais mantêm-se interessados na educação em vista de um único objetivo: manter a classe trabalhadora sem consciência de sua situação de exploração e bem distante da articulação do conhecimento reflexivo. Em decorrência, a classe trabalhadora, sem os benefícios financeiros produzidos pelo capital, nem sempre tem a possibilidade de ter acesso aos bens culturais, econômicos e sociais produzidos pela própria sociedade. A classe trabalhadora sofre as conseqüências de uma política desigual e demagógica e isso contribui para a decadência da memória histórica, provocada pela agitação moderna.

Benjamin acena para uma reflexão sobre o sentido e o significado da memória histórica como meio pelo qual se dá a vivência:

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio ao qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava (Benjamin, 1995, p.239)

Importa observar o papel da memória, que não é só conhecimento, mas é percepção, é sensibilidade, é relacionar-se, enquanto experiência de vida, com a individualidade e com o outro, ou seja, a memória é uma construção social entrecruzada pelas experiências vividas. No entanto, quando me refiro ao processo de perda da memória dos indivíduos, tenho em mente todo um jogo político e econômico que hierarquiza o conhecimento científico e não leva em conta as vivências e as experiências plurais dos indivíduos. Por isso, é preciso que se diga que todas as questões levantadas até o momento nesta dissertação sobre a ausência de alteridade na sociedade atual e, conseqüentemente, na educação, também têm a ver com a perda de memória causada pelo avanço do capitalismo. Ainda nessa linha, sabe-se que toda a trajetória da educação sente o descompromisso do poder público em relação a uma educação mais reflexiva e humanitária.

Uma das saídas que defendo constantemente é a experiência da alteridade na educação que pode contribuir para que o ambiente escolar vivencie e respire com mais frequência a liberdade de experiências profundas com o outro por meio de relatos, narrativas e outros contatos que estimulam laços de experiências fora dos muros da escola. A partir dessa experiência de alteridade na escola, o sentido de pertencimento ao grupo se renova em cada indivíduo por meio dos momentos de partilha, ouvindo o outro e promovendo no espaço escolar uma coletividade sem limites, ou seja, transformando a escola numa coletividade que vai adquirindo consciência de que existe o compromisso ético e político não só dentro da escola mas, também um compromisso ético e político com a sociedade. Talvez esse processo seja difícil e conflituoso, porque gera no grupo insatisfações ao perceber que o outro carrega consigo limites humanos historicamente produzidos. Entendo, no entanto, que quando o grupo começa a ter consciência dessa realidade, ele vai adquirindo muito mais maturidade para resolver problemas inerentes ao cotidiano escolar. Enfim, não existem fórmulas mágicas para o respeito mútuo, gestos de amor e carinho na convivência escolar. O segredo é abrir o diálogo para novas possibilidades na convivência entre professores, funcionários, alunos, pais, etc.; é só por meio disso que os resultados de transformação da educação acontecem. O autor da “Infância em Berlim”, com tais construções simbólicas, nos propõe o conceito de despertar.

A avaliação dos elementos oníricos à hora do despertar é um caso modelar de raciocínio dialético. Por isso é que o pensamento dialético é o órgão do despertar histórico. Cada hora não apenas sonha a seguinte, mas sonhando, se encaminha para o seu despertar (Benjamin, 1985, p.43)

À luz desse pensamento de Benjamin proponho o despertar para uma nova consciência educacional, mediante a valorização do conceito de alteridade como eixo de uma coletividade emancipadora e libertadora. O apoio de Benjamin nos tem ajudado bastante nesta reflexão e na busca de alternativas para despertar o oprimido do seu esquecimento. Compreendo, assim, que a educação tem um papel muito importante neste século XXI e espera-se que haja mudança de foco: em vez de uma escola preocupada apenas com a parte administrativa e organizacional, uma escola preocupada em contar, narrar, dar conselhos, explorar a arte, a música, o teatro, uma escola que desenvolva experiências de vida alteritárias e que esteja aberta para novos desafios e possibilidade históricas nas relações éticas, políticas e sociais.

Concluindo...

Para finalizar a discussão do segundo capítulo, desejo relembrar alguns aspectos fundamentais da reflexão, tais como: o papel da linguagem escrita e oral no processo de transformação; a alteridade da vítima; o sentido ético-político; o “marxismo-messiânico” como proposta de efetivo exercício da “práxis”; ouvir o outro, principalmente o pobre e excluído; a escola como espaço de alteridade coletiva; e outros... O foco de todas estas discussões sempre teve como objetivo a proposta de alteridade na educação. Diante de todos os problemas apresentados tanto no meio social quanto no meio educativo, sinalizo para propostas efetivas de alteridade na escola. As propostas foram fundamentadas tanto em Benjamin como também em outros pensadores. Enfim, abro um diálogo constante com o projeto da modernidade e encontro aí, brechas construídas pelos sujeitos históricos, ou seja, espaços que me permitem vislumbrar e acreditar numa educação solidária, humana e também filosófica.

A convivência escolar necessita do convívio sereno e tranqüilo para que a amizade possa estar em todos os ambientes e em todas atividades desenvolvidas pela escola. Por

isso, amizade é mais que sentimento, é mais que abstração, uma vez que se trata de um compromisso com o outro. Aliás, graças à amizade, os ausentes se tornam presentes, os fracos se tornam fortes e, o que é difícil de dizer, os mortos se tornam vivos: vivem na memória, na história e na esperança de dias melhores. A filosofia pode contribuir, junto com outros aspectos já citados anteriormente, para o fortalecimento de uma educação pautada em princípios (ético-políticos), bem como na concepção de uma história como processo aberto, não determinado antecipadamente, em que as surpresas, as chances inesperadas, as oportunidades imprevistas podem surgir a qualquer momento. Por tudo o que já mencionei e o que acabei de afirmar, acredito que a alteridade é um caminho possível para tornar a educação uma possibilidade de transformação das desigualdades humanas que atemorizam a sociedade moderna. Sendo assim, alteridade pode tornar-se uma possibilidade real no contexto educacional e a teoria de Benjamin aparece como fundamento fecundo para esta prática libertadora.

CAPÍTULO III

O DESAFIO DA ALTERIDADE NA ESCOLA CAIC

As reflexões sobre os desafios da alteridade no campo educacional nos possibilitaram a construção de uma escrita que tem o teor das críticas ao projeto da modernidade: um projeto voltado ao progresso científico/técnico e econômico e que secundariza a valorização do ser humano enquanto ser ético, político e estético. Na contra-mão da história oficial, busquei, fundamentado em alguns teóricos, principalmente Benjamin, articular uma argumentação teórica em defesa da alteridade na educação. Esta argumentação de caráter teórico é desenvolvida nos primeiro e segundo capítulos, enquanto o terceiro e último capítulo tem por objetivo dar seqüência à discussão da temática educacional, enfocando os desafios práticos da alteridade na escola CAIC.

O desafio de tal tarefa está inserido em um território de muitos conflitos que caracterizam o cotidiano escolar. Parto do pressuposto de que se não existirem os conflitos não pode haver crescimento no relacionamento humano, especialmente, na educação que agrega no seu espaço crenças, ideologias, filosofias, enfim, uma grande diversidade cultural, intelectual, religiosa, etc.; sendo assim, no meio educacional, ou mais especificamente no espaço escolar, existe um campo muito particular para a pesquisa reflexiva sobre a problemática educacional. O enfoque de alteridade na escola CAIC tem como principal objetivo mostrar que as relações interpessoais são importantes para a construção de laços de solidariedade, amizade, ou seja, laços que intensificam o valor da coletividade e do espírito de aceitação do outro. A intenção não é apresentar uma escola sem falhas, mas, pelo contrário, defender a idéia de que é necessário considerar o ser humano dentro de suas limitações e inquietações cotidianas, reconhecendo que a falta de compromisso com a alteridade do outro, presente no contexto educacional, pode levar a escola a incorporar elementos de práticas individualistas da modernidade capitalista.

Entretanto, antes de tudo, se faz necessário apresentar a escola CAIC em linhas gerais. Sabe-se que do ano de 1994, ano da sua fundação, até o ano de 1997, a escola estava sob a responsabilidade administrativa do governo estadual. A partir de 1998, a escola CAIC passou a pertencer ao quadro das escolas administradas pelo município de Americana; Após várias discussões e debates entre a Secretaria de Educação e a comunidade escolar, resolveu-se implantar a escola de período integral. O objetivo de tal decisão foi estender a proposta de ensino de qualidade de período integral (CIEP) principalmente para as famílias carentes da periferia de Americana. Desse modo, a escola CAIC adquiriu as mesmas características e linha pedagógica do CIEP. Historicamente, a idéia do CIEP em Americana nasceu com base na experiência e proposta pedagógica do Rio de Janeiro na década de 1980. Em 1991, o Prefeito do partido PDT, inicia a implantação desta proposta pedagógica na cidade com várias escolas de período integral. Ver mais detalhes, no Anexo I, histórico sobre os CIEPs e o CAIC²⁹.

Pois bem, diante disso, o que me interessa de antemão é caracterizar com um relato histórico o período em que a escola é administrada pela Secretaria de Educação de Americana. É importante esclarecer que não estou com isso desvalorizando o período anterior (1994-1997), durante o qual houve, por parte do governo estadual, muita responsabilidade na administração da escola, tendo os diretores, professores e funcionários que fizeram parte do grupo de trabalho nesse período conseguido resultados significativos. O foco do trabalho incide sobre os desafios da alteridade na educação, razão pela qual, o que me interessa, dentro do contexto da comunidade escolar do CAIC, é o período em que posso perceber a evolução das relações participativas e coletivas dentro da escola. Para tanto, opto por fazer um relato histórico do período de 1998 até 2006 que, por questões metodológicas, constará como Anexo II no final da dissertação. Foram utilizadas como fonte escrita: os Projetos Político-Pedagógicos do referido período e as Atas³⁰ de reunião da escola (Pedagógica, da Equipe Interdisciplinar e do Conselho Escola-Comunidade).

Por ora, pretendo trazer o significado das narrativas no contexto das reflexões de Walter Benjamin, sendo que, posteriormente, o relato histórico mencionado acima (em

²⁹ CIEP – Centro Integrado de Educação Pública; CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Maiores esclarecimentos sobre o assunto ver Anexo I.

³⁰ As Atas e os Projetos Político-Pedagógicos são documentos que podem ser consultados nos arquivos da secretaria da escola CAIC. No Anexo IV encontra-se algumas cópias ilustrativas dos referidos documentos.

Anexo II) será transformado em experiências narrativas da escola CAIC. A proposta deste capítulo consiste no seguinte: partindo da realidade histórica da escola e, também, por meio da valorização e reflexão da linguagem narrativa, problematizar, dialogar, argumentar, a respeito das questões referentes à prática de alteridade na escola; e, para tanto, através de uma pesquisa investigativa e reflexiva, oferecer leituras possíveis de análise da realidade escolar. Aliás, o objetivo é encontrar caminhos possíveis dentro da perspectiva de um ser humano mais comprometido com a alteridade do outro, principalmente, no contexto educacional e escolar.

O VALOR DAS NARRATIVAS³¹ EM WALTER BENJAMIN

Para Walter Benjamin, as melhores narrativas são aquelas que se tornaram possíveis graças a duas experiências que se aliam no sentido cooperativo artesanal: a experiência de quem vai (do viajante, do comerciante) e a experiência de quem fica (do camponês sedentário). Para Benjamin, a narrativa é a comunicação artesanal e encerra em si uma dimensão prática de um conselho, de um ensinamento moral ou de uma forma de vida. A informação aspira a uma explicação, a uma verificação imediata; eliminando o distante, o miraculoso, ela precisa "ser compreensível em si e para si". Benjamin diferencia a arte de narrar da informação: enquanto a informação só tem valor quando nova, a verdadeira narrativa não se entrega à imediatez do tempo para explicar os fatos. Pelo contrário, resistindo ao passar do tempo, preserva sua capacidade de suscitar espanto e reflexão. Ou seja, a informação só tem valor no momento em que ela é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e mesmo depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. Benjamin, no texto "O Narrador", escrito em 1936, em Paris, descreve o significado da narrativa:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir "o puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma

³¹ Não tem a pretensão de transmitir um acontecimento pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. (D'ÂNGELO, Martha. A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin. - disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-, consultado em 19/01/2007.

forma. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar a sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (Benjamin, 1994, p. 205)

Na própria natureza da narrativa existia, segundo o pensador, mesmo que de forma latente, uma dimensão prática, pois o narrador era um homem que dava conselhos tecidos na substância de sua própria vida. Era um homem que dispunha da sabedoria, estando o seu desaparecimento intimamente relacionado com a morte da sabedoria em seu meio. Ninguém teria mais conselhos a oferecer aos outros, e cada um seria quase incapaz de narrar sua própria história. Ter-se-ia mesmo perdido, segundo Benjamin, a capacidade de transmitir histórias.

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA³²

A intenção de inserir o contexto das “narrativas de Benjamin” no desenvolvimento da dissertação tem o significado de aprimorar as experiências da escola CAIC em um universo tecido pela trama de relações presentes na arte de contar e narrar histórias. E, nesse sentido, esta etapa da dissertação consiste em transformar em narrativas algumas experiências contidas na escola no período de 1998 a 2006. São três *mônadas*, depois comentadas, que nos ajudarão no processo de discussão e reflexão sobre os desafios da alteridade na escola:

Avaliação da escola

Um daqueles anos em que estávamos todos exaustos e cansados, aconteceu uma reunião com todos os professores e funcionários da escola. Final de ano, todos se reuniram no refeitório da escola para cumprir a exigência do calendário escolar. Em meio à agitação de conversas no recinto, o diretor pediu a palavra e o silêncio tomou conta do ambiente. Depois de sua fala, objetiva e rápida, todos se dividiram em grupos pequenos para avaliar o ano letivo. No final do período, os grupos se reuniram novamente no refeitório e começou

³² As narrativas das experiências da escola CAIC representam na linha benjaminiana um salto qualitativo na história, razão pela qual, “o salto do tigre” avança em momentos históricos, únicos e específicos, mas interligados e relacionados a outros contextos históricos-culturais.

a discussão. Percebia-se em alguns grupos naquela devolutiva da avaliação a intenção de criar intrigas e tumultuar o trabalho da escola. E isso aconteceu!... Muito chateado, o diretor pediu a palavra no final da reunião e lamentou o fato de alguns não valorizarem o sentido do trabalho coletivo.

Sarau Cultural

Na sala de reunião, alguns professores se reuniram para preparar o evento. Em momentos assim, as atividades da escola eram organizadas com muita seriedade e diálogo. O sarau cultural era o grande desafio, pois não deixava de ser uma experiência nova no mês de agosto daquele ano. Por isso, tudo era preparado e observado com detalhes. Recordo, com carinho, o envolvimento do grupo na preparação e organização do refeitório para o evento: professores, pais e alguns alunos estavam presentes para ajudar. Depois de muito trabalho, o refeitório se transformou em um cenário de belas artes e em um palco de apresentações. Chegou o grande dia!... Estava um tanto impaciente e um pouco temeroso de não dar certo. Mas, quando começaram as apresentações, as poesias, músicas, danças, tocaram a minha imaginação e emoção. O grupo estava de parabéns!... A noite foi um sucesso!...

Educandos em Ação

O envolvimento dos alunos surpreendeu a todos os professores. Desde a preparação do evento até a sua realização eles participaram ativamente. De todas atividades preparadas com mérito naquele final de ano, o projeto sobre a reforma agrária me ativa a memória de tal forma que não encontro palavras para definir a amplitude de sua experiência. Apesar da resistência de alguns professores quanto ao trabalho, a consciência histórica de outros superou os desafios e o projeto conseguiu envolver a comunidade escolar. Contudo, jamais teria podido imaginar que um evento como esse conseguisse reunir, em um mesmo espaço, tantas experiências significativas. Além do projeto sobre a reforma agrária, naquela última semana de novembro, outras atividades, tais como sociedade e consumo, educação ambiental foram apresentadas à comunidade.

A fonte de toda a inspiração da tradição e de memória comuns garantia na organização pré-capitalista do trabalho a existência de uma experiência coletiva, ligada a

um tempo partilhado, em um universo de prática de linguagem. Sendo assim, é por meio desta comunidade de vida, defendida por Walter Benjamin, que, a meu ver, podemos re-significar a tradição do passado no presente e, por conta disso, no caso da escola, expressar, com narrativas comunicáveis através de experiências, ações que envolvam o caráter de comunidade entre vida e palavra. O processo de rememorar, por meio das *mônadas*, o significado de algumas experiências na totalidade do contexto educacional da escola CAIC, tem por objetivo fazer com que os fios destas experiências sejam ligados à alteridade do outro, historicamente construído nas relações culturais. Quando Benjamin diz que a comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional, ele, na verdade, valoriza a sabedoria prática daquele que conta e transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Porém, em um trecho de sua obra “Experiência e pobreza”, ele diz:

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente de tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil minúsculo corpo humano. (Benjamin, 1994, p.115)

Quer dizer, a realidade apresentada por Benjamin da geração de 1914 e 1918 que viveu uma das mais terríveis experiências da história, não é um cenário isolado, uma vez que está ambientado na modernidade capitalista, que empobrece a experiência e banaliza a violência, as drogas, as guerras, o consumo de comidas, etc. Aliás, o tempo vazio e abstrato da modernidade resiste à criação e reconhecimento de valores, tais como: o belo, o bem, a justiça, a ética e outros...³³

³³ A perda da capacidade de transmitir experiências por meio da narrativa oral tem como correlato a evolução secular das forças produtivas. Um indivíduo que vive a dimensão temporal própria da era industrial e dos centros urbanos: temporalidade mecânica e fragmentada que dissolve as possibilidades de sedimentação da memória. Na vivência individual moderna se impõe a dimensão privada, isolada, do contexto de produção coletiva. Recuperar a experiência do sentido histórico implica buscar no âmbito da modernidade os caminhos que possibilitem reavivar a memória submersa no inconsciente. (SCHELERENER, Anita Helena. “O Mundo da Criança em alguns escritos de Walter Benjamin”. - disponível em www.posgrad.ufr.br/nesef/artigos/novo/anita.benjamin.doc; consultado em 22/01/2007

Como sujeito histórico e participante que acredita na construção de um tempo reflexivo (qualitativo) na história e também como defensor de uma “comunidade da experiência” como uma das formas de valorização da narrativa no papel da educação, acredito que as experiências transmitidas por meio de recortes históricos da escola CAIC possam nos ajudar a entender o significado das várias possibilidades históricas presentes nesse contexto. As *mônadas* acima apresentam várias abordagens interessantes, como: participação coletiva do grupo, uma visão de escola hierarquizada, conflitos, organização e criatividade do grupo, integração dos alunos, falta de compromisso histórico e social de alguns professores... Estes elementos citados serão trabalhados com mais detalhes posteriormente. Por ora, é importante ressaltar que a experiência com as narrativas nos possibilita, além da contextualização dos significados históricos presentes na escola, outras leituras entrelaçadas aos fios de uma história aberta e decorrentes da própria dimensão política como atividade humana e plural, às vezes, condicionada pelas estruturas sociais e econômicas existentes, mas capaz de ultrapassá-las, de transformá-las, criando o novo. E a partir desta imprevisibilidade é que posso continuar formulando criticamente um trabalho na escola CAIC de compromisso com alteridade do outro historicamente produzido, também nas relações educacionais do contexto de Americana; relações estas, às vezes, de decisões unilaterais por parte da Secretaria de Educação, mas também de lutas históricas dos educadores de Americana por uma participação mais efetiva nas decisões educacionais do município.

PROBLEMATIZAÇÃO: EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE NA ESCOLA - DIFERENTES OLHARES

Constata-se que são muitos os desafios superados pela atuação do grupo de professores e da comunidade escolar e pode-se observar também que em algumas situações houve dificuldades no enfrentamento do problema e na solução do mesmo. Por isso, é importante afirmar que no trabalho coletivo o essencial não são só as vitórias, mas, também, os insucessos e as derrotas, pois só através destas experiências tecidas nas relações com o outro é que se pode avaliar criticamente o fato, pensar e sonhar com uma educação que tenha a proposta de diálogo constante. Benjamin nos faz refletir quando ele fala do presente como momento revolucionário. Para que haja transformação do presente é

necessário considerar o passado como obra inacabada sobre a qual deve o sujeito trabalhar o seu próprio “agora”. Nesse sentido e no mesmo movimento reflexivo de Benjamin, considero que a comunidade escolar do CAIC tem uma história que deve ser compreendida e o papel do educador é entender esse processo dialético, pois, considerando também o passado, o momento presente se despe de todas as ideologias que não permitem que ele veja claramente a realidade. Contudo, ao entender a história como um “a se fazer”, como uma ação ainda possível, está-se dando possibilidade para que a abertura para a alteridade se materialize em formas concretas de ações intersubjetivas no grupo de trabalho da escola.

Nesse sentido, quero dar ênfase a uma educação que tenha na arte de falar, comunicar, narrar, ouvir, uma possibilidade viável para o profundo respeito pelas diferenças sociais, econômicas, estéticas e morais. Quanto mais a escola se aproxima do aluno e da sua família, mais se intensificam as experiências de compreensão do lugar social do outro; às vezes, é difícil se colocar no lugar da família que tem problemas em relação à educação dos filhos. É muito mais fácil ignorar o problema. Ora, o grupo de professores da escola CAIC, pelo que tenho observado, assume o papel de corrigir, de mostrar caminhos do bem-comum, enfim, de dialogar com o aluno e sua família; porém, por outro lado, observo que em alguns momentos, pela intensidade e pelo desgaste físico do profissional, surgem conflitos de relacionamento humano.

Quando se fala em problemas de convivência apresentados pela escola e pela família, deve-se reconhecer que estes interferem no processo educacional e pedagógico e, dependendo da situação, o problema não resolvido pode provocar algumas crises de relacionamento que afetam a execução de tarefas, atividades coletivas e a convivência na escola. É importante ressaltar que a escola CAIC já passou por vários desses momentos em que a desunião e a falta de compreensão contribuíram para o distanciamento entre as pessoas e, nessas circunstâncias, a “palavra chave” sempre foi o diálogo e o compromisso de alteridade com o outro. O “Grupo de Reflexão³⁴”, é um desses momentos significativos de alteridade vivenciados com o grupo de professores: nele a experiência do silêncio e do ouvir são destacados para que haja compreensão dos sentimentos de quem comunica o seu

³⁴ O “Grupo de Reflexão” surge a partir do interesse em proporcionar um espaço para que os profissionais da educação possam falar sobre as dificuldades, sentimentos, problemas, conflitos, que têm encontrado no dia-a-dia do seu trabalho, os quais impedem o pleno desenvolvimento do exercício de educar. (Projeto Político-Pedagógico, 2004, pág. 76)

problema e, fazendo deste gesto reflexivo, um tempo qualitativo de ações, emoções e sensibilidade com o outro. Nem sempre se consegue atingir os objetivos esperados pelo grupo, porque na sociedade moderna os indivíduos vivem a “experiência de um tempo sem experiência”, ou seja, um tempo vazio e carente de recordação e de repetição do mesmo.

O declínio da experiência no mundo moderno afeta o convívio escolar de tal forma, que na escola tem muito mais significado a parte burocrática e administrativa do que o próprio ser humano e, quase tudo, gira em torno de mecanismos de controle dos profissionais da educação e, com isso, o enfoque na alteridade perde o valor que deveria ter. Ou seja, a experiência com a “face do outro” não se faz presente e, por isso, o vazio existencial aparece e toma conta do imaginário humano. Para Benjamin, o homem desprovido de experiência não deixa rastros, pois estes são apagados pela massificação, são substituídos pela técnica de controle (fichas...arquivos...fotografia...). Este estado de precariedade do relacionamento humano, presente em muitas escolas, provoca um forte sentimento de agressividade e violência que não pode ser ignorado pelos educadores e pela sociedade. Por outro lado, a escola pode enfrentar esta situação desenvolvendo, por meio da equipe técnico-pedagógica, projetos coletivos, intensificando assim, experiências de amizade, de sabedoria e de comprometimento com o outro (histórico). Por essas circunstâncias de realidade é que, a atividade educacional e pedagógica se fortalece à medida que a comunidade escolar se torna porta-voz dos valores de justiça e solidariedade no convívio escolar. Nesse sentido, a possibilidade da mediação e articulação de experiências sensíveis podem contribuir para o desenvolvimento de relações intersubjetivas (do ponto de vista ético e político) na comunidade escolar.

Numa perspectiva comunitária quem constrói participa ativamente do processo de elaboração, do planejamento e da execução de tarefas que envolvem a socialização de idéias, da vida e da existência como um todo. Seguindo esta linha de raciocínio, construir é dar um passo em direção aos objetivos e metas que se pretende alcançar nas etapas da vida e, para isso, nada pode ser construído sem a criação original da criatividade que habita no mais íntimo de cada ser humano. Então, do ponto de vista da alteridade, a escola CAIC, durante todos estes anos de sua existência, vem se firmando como um “lugar” que busca construir o seu relacionamento humano não só nos momentos de tranqüilidade e de paz no grupo, mas também em momentos em que as adversidades atrapalham o desenvolvimento

da relação intersubjetiva da escola como produtora de cultura. Portanto, a escola CAIC ao longo de sua trajetória e história na periferia de Americana, vem se consolidando como uma instituição que agrega em torno de si vários problemas; é óbvio, porém, que o grupo de educadores alimenta a esperança de construir uma escola que tenha sempre como objetivo e meta a dignidade em relação ao outro.

Um dos problemas da comunidade escolar é que tanto do ponto de vista pessoal, quanto familiar e social, há muitos conflitos causados pela “não-compreensão” do sentido verdadeiro da palavra poder. Em todos os níveis ou em várias situações, os pais, professores, alunos, moradores, utilizam-se do poder como meio de coerção e punição; e, na verdade, não entendem ou não compreendem que o poder pode ser utilizado como meio propício e facilitador para se fazer o bem. Esta mentalidade também está presente na escola e serve como justificativa em alguns casos de conflitos envolvendo professores, pais, alunos, etc. O que está em discussão é a acentuada importância que se dá na escola para os mecanismos de coerção e repressão. Agora, quando o grupo canaliza esse poder como força criativa que interage e movimenta as relações humanas, há uma explosão de talentos, de reconhecimento que evidencia no grupo algo especial. Entretanto, a força do grupo pode ser utilizada de forma negativa, ao ponto de destruir os anseios e projetos educacionais e isso é um perigo constante na comunidade escolar. O desafio é usar a força do grupo para construir valores sociais, culturais e afetivos na comunidade escolar. Dessa forma, a articulação coletiva ganha status na concretização de um projeto libertador, voltado aos que sofrem discriminação e preconceito, quer dizer, a força presente no conhecimento reflexivo pode fazer da alteridade um símbolo de luta contra o projeto excludente neoliberal.

A ausência do conhecimento reflexivo no “espaço escolar” configura-se um tipo de educação conservadora. Não é pura coincidência que a análise mais completa e atual desta questão se faz por meio da prática pedagógica, pois é no dia-a-dia escolar que os educadores têm a noção do entrelaçamento de forças contrárias e a favor de uma educação libertadora. Nessa perspectiva, o desafio de alteridade não pode ser considerado como uma demagogia ou algo estranho às expectativas dos educadores, pais, alunos, que, de uma forma ou de outra, fazem parte da história da escola. O desafio é fazer com que os momentos de experiência de alteridade cresçam cada vez mais no cotidiano escolar. Porém, mesmo que a escola CAIC apresente experiências positivas de alteridade, por outro

lado, observa-se que há no grupo tendências conservadoras. Mas, este aspecto dialético libertação-conservação é um movimento historicamente dado em qualquer grupo social. No caso da escola, depende do engajamento de todos, do diretor aos funcionários, para que as características libertadoras do processo educativo prevaleçam.

No limiar do século XXI, são muitos os que se empenham em saber onde está o indivíduo, a pessoa, o eu, a identidade, o cidadão. Esse é o anseio tanto dos que vivem, padecem ou desfrutam das mais diversas situações, quanto dos que se esforçam por compreender e explicar o que vai pelo mundo. A escola CAIC busca desenvolver o seu papel político e ético a fim de melhor compreender as contradições históricas presentes na comunidade escolar. Vale dizer, o capital é ele mesmo a contradição em processo que, conforme a eficácia de sua teoria, projeta no indivíduo todo o fardo de sua hegemonia; a escola, por sua vez, constitui-se no mundo atual como uma das formas de materialização destas contradições. Por isso, torna-se urgente formar educadores com uma visão fundamentada nas categorias de uma pedagogia alteritária que tenha como finalidade superar a contradição entre capital e trabalho. O desafio da experiência e vivência da alteridade pode possibilitar uma nova leitura da realidade escolar; e isso implica em uma análise profunda da realidade sócio-econômica em que vive os alunos das escolas da periferia.

A mentalidade da grande maioria das famílias se identifica com os valores capitalistas, ideologicamente presentes na mídia; ou seja, elas acabam reproduzindo comportamentos e atitudes da classe burguesa, sem ter consciência desta manipulação. Observa-se, então, que tanto a agressão física quanto a verbal são freqüentes na escola, pois os alunos reproduzem tanto a discriminação como o preconceito presentes na sociedade. Sob esta lógica do capital, a educação dada pelos pais aos filhos contribui, efetivamente, para que certas crenças adquiram o “status” de verdade absoluta. Enfim, diante desta realidade, o trabalho de aproximação da escola com a comunidade passa a ser uma estratégia educacional para intensificar valores fundamentais em relação à vida, à justiça, à afetividade, etc. Dessa forma, a escola CAIC vai se assegurando de seu compromisso coletivo com o processo educativo em todas as suas etapas de desenvolvimento.

Um exemplo disso é a possibilidade de reunir em um mesmo espaço pais, professores e funcionários para discutir sobre a organização geral da escola. O Conselho Escola-Comunidade – CEC - do CAIC é considerado hoje um grupo participativo e bem ativo na escola. Os próprios pais que participam do CEC elogiam as reuniões e reconhecem que existe espaço para o diálogo e, se for necessário, para a crítica, e também para a avaliação geral das atividades da escola. Nesses momentos significativos, algumas vezes, já estiveram presentes na reunião líderes comunitários, vereadores, membros do Conselho Tutelar, e outros representantes de grupos e entidades da cidade de Americana. Quer dizer, que o Conselho Escola-Comunidade vem se preocupando com a educação dos alunos da escola, razão pela qual os seus conselheiros estão sempre abertos para levantar os problemas que afligem o cotidiano escolar, porém não deixam de apresentar coletivamente soluções que estejam de acordo com a proposta do Projeto Político Pedagógico. De um modo geral, o Conselho busca desenvolver um trabalho de alteridade; em vez de se fechar em si mesmo, ele se abre para o diálogo com a sociedade. Prova disso é que vários membros do CEC do CAIC já foram convidados para fazer parte de outros Conselhos Municipais, tais como: Conselho Gestor FUNDEF, Conselho Municipal de Alimentação, etc.³⁵. Além disso, a escola possui outras formas de participação, como Reunião Pedagógica³⁶ e Reunião da Equipe Interdisciplinar³⁷. São espaços de reflexão coletiva e aprimoramento do exercício de discussão dos grupos para encaminhamentos de possíveis resoluções de problemas, bem como sugestões quanto as ações pedagógicas e administrativas na escola.

³⁵ O Conselho Escolar é o espaço em que todos os segmentos da comunidade escolar e da comunidade local têm para discutir e encaminhar ações que asseguram as condições necessárias à aprendizagem na escola, para que as crianças, adolescentes e jovens possam ser cidadãos que participam plenamente da vida social. A escola é a instituição especializada da sociedade para oferecer oportunidades educacionais que garantam a educação básica de qualidade para todos (NAVARRO, 2004, pág.13).

... O CEC do CAIC, fundado em 04 de abril de 1998, consta no seu Estatuto, como uma de suas finalidades principais, colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao aluno e na integração família-escola-comunidade.

³⁶ Reuniões Pedagógicas realizam-se às sextas-feiras das 13hs às 16hs30 e tem como objetivo proporcionar aos professores a oportunidade de estudo buscando atualização, a fim de que a interdisciplinaridade possa ser assegurada e para que haja essencialização dos conteúdos no contínuo enriquecimento do processo educacional.

³⁷ As Reuniões da Equipe Interdisciplinar realizam-se às terças-feiras das 13hs às 16hs30 e faz parte da organização básica da escola CAIC juntamente com o pedagogo e a direção, auxiliando no planejamento escolar e na coordenação e avaliação das atividades educativas e culturais. Os professores de cada ciclo escolhem seus representantes (por eleição) para um período de dois anos.

A tendência em qualquer escola é reproduzir o universo simbólico do sempre igual e, com isso, não se valoriza a experiência de outros povos, outras culturas, que são tidas pelo universo do capital como inferiores. Assim, seguindo este raciocínio, a alteridade é um desafio que se opõe aos mecanismos de homogeneização das relações humanas. Porém o mais fácil é fazer o jogo do sistema, ou seja, repetir e reproduzir fatos, atitudes e comportamentos já prescritos pelo universo simbólico do capitalismo. Desse modo, toda e qualquer situação de fechamento e fragmentação do grupo pode ser vista como possibilidade de repensar atitudes, comportamentos, ou seja, de repensar a experiência da escola como um todo: desde a sua construção física e material até a construção afetiva, emocional, espiritual, social, política, enfim, a busca da comunidade escolar pela construção de uma comunidade de partilha, de união, de esperança e de fé no homem. Não obstante, a escola há de caminhar muito mais em direção a outros resultados significativos tendo a seriedade, a tolerância e a lealdade como elementos que devem continuar a nortear os propósitos de uma educação emancipadora e alteritária.

A prática da alteridade conduz da diferença à soma nas relações interpessoais entre os seres humanos. Pela relação alteritária é possível exercer a cidadania e estabelecer uma relação pacífica e construtiva entre os diferentes na medida em que se identifique, entenda e aprenda a aprender com o outro. À medida que as relações presentes na escola se abrem para uma perspectiva mais humanista, despojada do controle do ego, o verdadeiro espírito de se colocar no lugar do outro se estabelece de uma forma espontânea e equilibrada; sendo assim, a utilização da criatividade se faz necessária, tanto na elaboração das idéias quanto na execução de projetos e atividades, pois o sentido coletivo determina uma relação interpessoal que tem a ética e a política como elementos essenciais ao desenvolvimento do conhecimento reflexivo. O projeto da escola CAIC representa o esforço de lidar com uma série de situações que envolvem a prática da alteridade em um contexto escolar onde existem dificuldades de reconhecer no outro o diferente. Tal realidade desfavorável é um estímulo para que a escola desenvolva estratégias coletivas de valorização da alteridade do outro.

Um ponto que vale a pena destacar é que a sociabilidade é inerente ao ser humano e garante a perpetuação da espécie. A convivência social permite-lhe compartilhar experiências de vida passadas e presentes, bem como projetar realizações futuras mediadas

pelo uso contínuo que faz da linguagem oral e escrita, como já foi exposto no segundo capítulo. Na verdade, a linguagem é um fenômeno eminentemente social, resultado da convivência humana que possibilita a comunicação escrita e oral entre os homens. Por meio da linguagem, é possível a transmissão da cultura, a conservação e alteração do passado, o registro do presente e a construção do futuro. A comunicação pessoal e social é intermediada pelo uso que os homens fazem da linguagem, nas suas mais variadas formas. Ora, a escola, por meio da relação alteritária, deve empenhar-se em participar ativamente da construção da linguagem oral e escrita como forma de potencializar vários níveis de saberes no contexto cultural e educacional atual. Por isso, a escola deve priorizar projetos e atividades que desenvolvam a oralidade, a narrativa, relatos e produções escritas. Sendo assim, o diálogo com as culturas é um pressuposto básico na mediação e articulação da alteridade no cotidiano escolar.

É natural que o grupo incorpore uma infinidade de manifestações e isso só faz contribuir para o desenvolvimento de uma escola que tenha na sua base e fundamento, a reflexão e ação. De maneira geral, o desafio da alteridade é parte integrante de todo um processo de construção da comunidade escolar, com suas conquistas e retrocessos fazendo parte do itinerário de uma “escola em construção”, ou seja, quando a escola permite que elementos externos estejam presentes no seu interior, ela entende que o espaço escolar caracteriza-se pelo diálogo com a diversidade cultural e, por isso, não deve isolar-se e nem fechar-se para o mundo; ao contrário, deve assumir o seu papel de mediação do conhecimento reflexivo em prol de valores éticos. Isto implica dizer que a escola CAIC, ao considerar a sua história no Bairro Jd. da Paz, entende que o seu compromisso ético e político não se esgota apenas em um discurso formal e simples, mas, pelo contrário, que seu discurso deve romper a barreira do tempo cronológico, concebido como temporalidade lógica, coerente, linear e excludente e estabelecer no discurso e na prática simpatia com a alteridade do outro, presente no contexto da violência estrutural das relações de poder da modernidade capitalista.

Aliás, como também já foi mencionado, Benjamin nos chama a atenção para o perigo da perda da memória. Ele fala sobre a necessidade de impedir o esquecimento que cada vez irá se consolidar caso a barbárie continue a vencer. Assim, seguindo o mesmo raciocínio, à luz do pensamento e da obra de Benjamin, compreende-se que a proposta

efetiva de alteridade na escola CAIC deve ter na educação uma forma de garantir que o conhecimento seja reflexivo e libertador. Este é um desafio muito importante para a escola, pois é comum que alguns professores, em determinados momentos, “esqueçam” ou não se “importem” de desenvolver um trabalho voltado à produção oral e escrita, com conotação crítica questionadora do status quo. O perigo iminente é o educador se apoiar no “sempre-igual” e, com isso, contribuir para que o poder da ideologia capitalista se efetive na escola. Sem sombra de dúvida, este poder ameaçador do sistema neoliberal (individualista e excludente) está presente no cotidiano da escola, porém pelo que já vem sendo referido, o grupo está se fortalecendo pela proposta de alteridade e os resultados são notórios, ou seja, existe uma preocupação em formar os educandos e a comunidade escolar para valores como o respeito às diferenças, a prática da sensibilidade, da solidariedade, da responsabilidade, etc. Este é um dos grandes desafios da escola, pois constantemente, observa-se que os alunos trazem consigo comportamentos agressivos e reproduzem em sala de aula e no pátio fortes sentimentos preconceituosos, fazendo com que, em alguns momentos, a convivência fique tão tensa a ponto de acontecer agressão física/verbal.

Em qualquer circunstância, a relação alteritária deve ser priorizada para desenvolver nas pessoas a capacidade de conviver com o diferente e de proporcionar um olhar a partir das diferenças culturais. Do ponto de vista teórico, o pensamento de Benjamin e sua relação alteritária com o tempo e a história abrem várias perspectivas: história inacabada se abrindo para inúmeras interpretações e para infinitas leituras. É nesse sentido que a escola pode também aproveitar as reflexões de Benjamin e se apoiar na construção de uma prática educacional que esteja aberta para novas leituras, novos questionamentos e novas possibilidades de articulação e execução de projetos e atividades. Para tanto, torna-se necessário intensificar e retomar experiências que já aconteceram ou que acontecem na escola e, partindo da perspectiva benjaminiana de rememoração, recuperar dimensões pessoais, sociais, afetivas presentes no desenvolvimento histórico do cotidiano escolar. Em síntese, as criações no entrecruzamento e fusão dos tempos, estabelecem-se como propostas efetivas e seguras de percepção crítica e transformadora na educação.

Ainda é importante lembrar que Benjamin, como já foi dito no primeiro capítulo, utiliza-se da alteridade para fundamentar o diálogo com vários aspectos da sua vida e

também da sociedade em si; e nesta trajetória de vida fez “recortes” de momentos e fatos que tiveram significados no processo de rememoração. O princípio que Benjamin utiliza está estritamente ligado ao reconhecimento do outro como a fonte de todo o sentido de pertença à espécie humana. O mesmo impulso deve ser usado pela escola que pode sentir-se privilegiada por desenvolver também um trabalho que não está acabado, mas aberto para outras possibilidades. Nesse sentido, a construção dessa trajetória crítica e reflexiva da escola CAIC vai continuar dependendo do grupo e da coletividade que ali se fortalece cada vez mais. Assim como Benjamin valorizou o tempo presente como momento revolucionário, é fundamental que a escola veja claro e fundo o contexto neoliberal no qual ela está inserida, fazendo deste momento uma possibilidade de dialogar com o processo histórico e político de nosso país. Pois bem, com certeza, várias iniciativas nesse sentido já ocorreram e alunos, professores e a comunidade em geral puderam fazer ou fazem a experiência concreta de uma alteridade que se desloca dialeticamente no tempo histórico e traz para o presente em forma de exposição, debate, narrativa, escrita, teatro, poesia, dentre tantas outras manifestações, um toque de “revolução”.

O processo de investigação, argumentação e diálogo com o conhecimento baseia-se fundamentalmente no envolvimento da comunidade escolar com a proposta de valorização do outro. Para tanto, é necessário, além da valorização dos aspectos educacionais e pedagógicos, que a escola valorize a contribuição de todas as experiências presentes no convívio escolar, seja ela a experiência de um pai, de uma mãe, de um aluno, de um professor, de uma servente, etc. A experiência da escola na sua diversidade cultural, social, e também política pode inaugurar um tipo de educação questionadora de certas vivências, muitas vezes automatizadas e mecânicas. De modo geral, é necessário que a escola estimule o diálogo aberto em todos os níveis de relacionamento, ou seja, leve em conta, a sua história e a relação desta história com todas as pessoas envolvidas nesse processo, estabelecendo formas de convivências diversificadas.

Entretanto, é importante destacar que os entraves, os conflitos e a superação dos mesmos, contribuem de uma certa forma para o amadurecimento e para um maior preparo do grupo em relação ao convívio com formas de pensamentos diferentes, ou seja, a partir do momento em que a escola abre espaços para que os conflitos sejam falados, expressados e socializados, o grupo se fortalece por meio da “experiência do ouvir”; e é através dessa

experiência que se compreende o ponto de vista do outro, pois, segundo Leonardo Boff: “cada um lê com os olhos que tem e interpreta de onde os pés pisam”. Ele, em seus escritos, observa que para o ser humano compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Nesse sentido, a “experiência do ouvir” é um desafio necessário para qualquer escola que tenha na alteridade a fonte de todas as ações coletivas. A escola deve estar constantemente atenta para proporcionar momentos em que o grupo possa falar, expressar os seus sentimentos, suas angústias, etc. A experiência mostra que colocar-se no lugar do outro, favorece bastante os gestos de aproximação, de compreensão e de companheirismo por parte de todos os envolvidos na comunidade escolar.

PESQUISA INVESTIGATIVA E REFLEXIVA SOBRE A ALTERIDADE NA ESCOLA

A idéia da pesquisa foi de analisar e colocar em discussão o problema apresentado pela dissertação: A falta de compromisso com a alteridade do outro, presente no contexto educacional, pode levar a escola a incorporar práticas individualistas da modernidade capitalista? – Esta questão (problema) que vem sendo discutida no desenvolvimento do trabalho tem por objetivo verificar por meio de perguntas (contextualizadas) o ponto de vista de cada grupo da escola CAIC sobre o assunto. Por isso, este trabalho realizado em 2006 foi montado nas seguintes etapas:

1^a) Criação de uma comissão de educadores para organizar e elaborar questões reflexivas a partir do problema apresentado.

2^a) Os grupos da escola CAIC foram chamados para uma reunião para definição dos seguintes critérios do trabalho investigativo: a) As questões devem ser respondidas coletivamente, tendo apenas um relator; b) O grupo deve debater as questões e eventuais conceitos não entendidos devem ser esclarecidos com a comissão de educadores; c) Para facilitar o processo coletivo o grupo deve colocar o seu parecer de uma forma global, ou seja, sem responder as questões individualmente; d) O trabalho reflexivo deve ser feito na escola durante o horário de trabalho; e) A produção escrita de cada grupo fará parte da

dissertação, por opção metodológica e, como forma de manter os textos no original, o conteúdo não sofrerá qualquer tipo de modificação

3ª) Ao final das orientações haverá a oportunidade de debates e esclarecimento. Havendo dúvidas sobre o significado do conceito alteridade, deverá ser explicado de uma forma clara a importância do conceito na vida escolar e na sociedade. É importante observar, que as questões devem ser explicadas e discutidas com todos os grupos, antes de serem respondidas.

4ª) Depois de esclarecidas as dúvidas, os grupos devem se reunir para responder às questões reflexivas e deverá ser acertada uma outra data para a devolutiva.

5ª) Na devolutiva das questões cada grupo deverá ter um tempo para esclarecer as suas reflexões sobre o assunto. O debate deverá ser significativo e as sugestões e críticas podem ser incorporadas nas discussões do Projeto Político-Pedagógico nos próximos anos.

6ª) A comissão de educadores se reunirá, depois da entrega das respostas das questões, para avaliar e dar o seu parecer escrito sobre a avaliação dos grupos.

Seguem abaixo, as questões reflexivas elaboradas pela comissão de educadores e as respostas conclusivas dos grupos:

➤ **Questões reflexivas e investigativas**

a) Na opinião do grupo, a escola CAIC desenvolve a relação de alteridade e, conseqüentemente, o espírito de grupo? – b) Qual o parecer de vocês sobre a articulação de projetos e atividades na escola? O grupo está aberto ao diálogo e à troca de idéias? – c) Como vocês definem a participação coletiva de professores e funcionários nas reuniões organizadas pela escola? Existe liberdade e entrosamento entre os pares? - d) A participação da comunidade, dos pais e dos alunos na escola é de certa forma significativa? Como é a integração deles nos eventos, atividades e no cotidiano da escola? - e) Em que eventos ou atividades desenvolvidas pela escola vocês acham que o grupo vivenciou a experiência de alteridade? E por que este momento foi significativo? - g) Como a escola trabalha com situações de agressividade ou qualquer tipo de violência física ou verbal? Na opinião do grupo, tal comportamento prejudica a relação de alteridade na escola? - A partir destas questões investigativas (dialógicas) é possível olhar para a escola CAIC e considerar

aspectos inerentes à sua realidade inter e intra-subjetiva, que permeiam todo o seu processo histórico. Então, tendo como base as relações que envolvem o convívio humano, caracterize a alteridade na escola CAIC, no contexto das questões e, conseqüentemente, através do ponto de vista do grupo.

➤ **Respostas conclusivas dos grupos (sem alteração do conteúdo).**

Grupo das Serventes:

“Na nossa opinião, a escola CAIC desenvolve a relação de alteridade, pelo menos noventa por cento dos casos que se apresentam na unidade. Estamos abertos ao diálogo e troca de idéias, para chegarmos a um resultado positivo, pois temos liberdade e entrosamento, assim a participação coletiva de funcionários e professores é satisfatória. O importante é sabermos que somos todos educadores. A participação de pais e de alunos é significativa porque os pais cooperam com a educação fora e dentro da escola . Nos eventos eles não participam apenas como convidados, mas se unem com os funcionários e formam um só grupo para o bom andamento dos eventos. No sentido de colaboração e alteridade, achamos que todos os eventos realizados tiveram um resultado positivo e foram significativos pela cultura que se desenvolveu e pelo bom relacionamento humano. Em caso de agressividade física ou verbal, a escola procura resolver com diálogo e se necessário, o caso é levado ao Conselho Escola-Comunidade para ser resolvido porque tal comportamento prejudica a relação de alteridade na escola”.

Grupo de Inspetores:

“Apesar da constante mudança de indivíduos no grupo, a escola CAIC tenta da melhor forma possível se integrar de todos os acontecimentos que se desenvolvem no estabelecimento e ouvindo tudo que possa ser falado. Nossas crianças mesmo depois de ter enfrentado um período integral ainda encontram muita energia para participar de outros projetos e, com a participação indireta dos pais, freqüentam com boa vontade e demonstram tudo aquilo que gostam de realizar. Nossa comunidade tem tido um grande privilégio, pois tem uma direção persistente nas participações. Em todos os eventos promovidos é lançado um convite e a participação é expressiva e nunca a escola caminha sozinha, pois a comunidade está presente. A direção procura sempre se colocar no lugar dos pais quando promove eventos e compreende a preocupação dos pais quando eles não podem participar por causa das obrigações com o trabalho. É muito significativo a preocupação que a comunidade tem em não poder participar de todos os eventos promovidos pela escola, por exemplo, as diversas oficinas oferecidas para as mães e pais nos Eventos da Família. No nosso trabalho tentamos fazer o melhor para que tudo transcorra num ambiente tranqüilo e, se por acaso precisar, um grupo socorre o outro e assim por diante. Nossa escola não é melhor do que as outras porque

tem todos os agravantes como qualquer escola da periferia. Nossos alunos, muitos deles, não têm uma estrutura familiar, sendo assim o comportamento é notado e demonstrado nas atitudes de convívio. Às vezes, palavras de baixo-calão, agressão física acontecem, mas tendo o respaldo da direção e com uma boa conversa a situação é resolvida. Em casos mais graves, os pais são convocados a vir à escola ajudar a resolver as situações. Na nossa opinião o comportamento de alteridade fica prejudicado quando alguém quer se impor no lugar da direção sem ter autoridade”.

Grupo de Pais:

“A escola CAIC desenvolve um trabalho muito bom, pois os projetos são previamente elaborados com alteridade e com participação integrada, promovendo bons resultados, investigando as necessidades, as experiências, a disposição e interesse do grupo. A liberdade de expressão é um fator importante no entrosamento, onde se prioriza o respeito mútuo. A participação da comunidade, dos pais e a presença dos alunos é um fator gratificante nos eventos festivos, embora nas reuniões ordinárias alguns pais têm se mostrado resistentes, sendo necessária medidas disciplinares exigindo a presença dos mesmos nas reuniões de convocação. Em eventos como por exemplo o JEM (Jogos Estudantis Municipais) podemos dizer que vivenciamos a experiência de alteridade, pois nossos alunos, funcionários e alguns membros do CEC se posicionaram de forma gratificante”.

Grupo de Alunos:

“Sempre que há algum trabalho a fazer, nos reunimos em grupos e realizamos as atividades cujo principal objetivo é a relação pessoal e conteúdo, o que conta nota também em nosso boletim, porém isso não é sempre possível, pois os alunos não gostam muito de trabalhar em grupos, o que gera algumas discordâncias. A escola CAIC desenvolve muitos projetos e atividades com muito diálogo e troca de idéias entre todos. Essas atividades resultam, além de aprendizado, uma certa descontração. Existe muito entrosamento entre a escola e a comunidade e também funcionários, pois todos têm liberdade para expressarem suas idéias. A comunidade, em geral, participa dos eventos em que pais e alunos ajudam na organização e realização dos mesmos. Um exemplo de alteridade que tivemos em alguns eventos como a “Tarde do Chocolate Quente” e Gincanas, foi muito significativo porque houve muita elaboração e entendimento entre todos. O que contribui na valorização do outro, e que aprendemos diariamente, são as aulas que temos, de todos os professores em geral, pois eles nos ensinam muitas “lições de vida”... A escola resolve situações de agressividade e violência por meio do diálogo entre a direção, o aluno e os pais, pois dessa forma há um melhor entendimento. Conflitos e brigas prejudicam a escola dando a ela uma aparência não muito boa e também impedem que os alunos se relacionem afetivamente, assim, o CAIC tenta evitar tudo isso da melhor forma possível, uma grande qualidade dessa escola tão especial”.

Grupo de Cozinheiras:

“Na nossa opinião a escola desenvolve o espírito de grupo mantendo a troca de idéias e o diálogo por parte da direção. Em alguns momentos o nosso grupo não participa das reuniões com a direção da forma como poderia participar, mas as reuniões com a direção são importantes para o bom andamento e funcionamento das regras no grupo. Os projetos e atividades na escola são bem elaborados e dinâmicos e a participação dos pais, alunos e comunidade é de certa forma empolgante, pois eles participam em quase todos os eventos. Nós achamos que houve momentos em que o grupo não fez experiência de alteridade pelos conflitos e até ressentimentos e mágoas. Mas, de uma maneira geral todos procuram se esforçar e, também os alunos são instruídos por todos a não cometer violência com conselhos, advertência verbal ou escrita”.

Grupo de Professores:

“A participação dos profissionais da escola CAIC na elaboração da proposta pedagógica aliada à participação efetiva da comunidade, contribuem significativamente para fortalecer as medidas e ações que estão em permanente construção no processo de gestão da escola. Todos os projetos apresentados no início do ano são discutidos e passam a fazer parte do Projeto Político-Pedagógico contando sempre com a participação de todos os envolvidos neste processo, para que possa atender aos alunos e oferecer uma educação crítica que venha produzir mudanças na sociedade. As atividades comunitárias e as demais programações desenvolvidas no CAIC, contribuem para o envolvimento da comunidade e para a permanente construção da identidade da escola. Dentre os projetos desenvolvidos na escola, destacamos o ‘Educandos em Ação’, onde o grupo vivencia a alteridade na sua plenitude, pois tem a oportunidade de apresentar os trabalhos produzidos no decorrer do ano, preparando os alunos para o exercício da cidadania de forma crítica e incentivando-os na valorização do trabalho em equipe e na troca de experiências entre alunos e professores. Outras experiências vivenciadas no cotidiano da escola, também merecem ser destacadas, são elas: ‘Sarau Cultural’: Permite trazer um conhecimento a uma comunidade que não tem acesso à cultura e conta com a apresentação de diferentes manifestações culturais que vem contribuir para integrar escola e comunidade; ‘Avaliação do Projeto Político-Pedagógico’: É de fundamental importância este momento e tem como objetivo provocar discussões e analisar as relações no interior da escola, refletindo sobre as condições políticas, pedagógicas e administrativas presente neste contexto, criando assim, condições para o grupo identificar os aspectos positivos e negativos envolvidos nestas relações e propor mudanças significativas. Com relação às situações de violência (física /verbal) que estão presentes na rotina da escola, costumam ser resolvidos através do diálogo que permite aos alunos um ‘repensar’ sobre as normas e regras que foram articuladas no início do ano. Quando a agressividade já foi trabalhada pelo professor e direção, e não houve resultado positivo aluno é encaminhado a um profissional especializado. Nesta perspectiva as discussões nunca se esgotam”.

Supervisores e Pedagogos da Secretaria da Educação:

“Em nossa opinião a escola CAIC desenvolve o espírito de equipe, pois percebemos que o grupo de uma maneira geral está incorporando o respeito, a consideração, ou seja, através do diálogo busca o melhor para toda a comunidade escolar. É viável, o engajamento, nesse sentido, da maioria do grupo. Nas visitas realizadas por nós e na nossa participação em reuniões, percebe-se a unidade do grupo, pois há abertura para a participação de todos os segmentos da escola, que por conseqüentemente, torna profícua a articulação de atividades e projetos coletivos. Nossa definição de participação coletiva equivale a escola oferecer momentos em que todos possam ter voz e vez para opinar e colocar seus anseios, atuar e refletir sobre os resultados e em busca de soluções para dificuldades e conflitos. Em suma, onde todos participam do processo de planejamento de forma engajada, se responsabilizando sobre os bons e maus resultados. Pelo que observamos no trabalho realizado no CAIC, aparentemente há liberdade e entrosamento entre os pares, tanto é que sempre solicitam nas reuniões pedagógicas, momentos para troca e reflexão entre os professores. A participação dos pais nos eventos é grande, e também há reunião entre o diretor e os representantes de sala, isso evoca a construção da identidade de grupo e pessoal, contribuindo para o desenvolvimento da relação de alteridade. Além do mais, atividades e trabalhos realizados em grupos, como por exemplo o “Sarau Cultural”, favorecem o diálogo, a consideração, o respeito, a identificação, ou seja, a vivência da prática de liberdade proporciona a relação de alteridade na escola CAIC. Sendo assim, as atividades comunitárias (“Chocolate Quente”, “Educandos em Ação”...) promovem a integração e oportunizam o encontro de diferentes culturas, gostos e valores e momentos de alegria e compartilhamento.”

Parecer da Comissão de Educadores da Escola sobre a avaliação dos grupos

“Este trabalho representou a valorização do discurso e da prática alteritária e, nesse sentido, este caminho (ou método) que esta pesquisa priorizou vem confirmar o sentido e exercício de reflexão. Dessa forma, os grupos entendem que a escola CAIC busca, com algumas dificuldades, desenvolver o exercício do diálogo, da liberdade, do ouvir, e de outros aspectos que priorizam uma escola com características de valorização do outro. Entende-se, que este processo investigativo por meio da linguagem escrita e oral acentua e fortalece o espírito coletivo e valoriza aspectos reflexivos dos grupos, pois o fato da escola estar aberta para a discussão e para a livre manifestação das idéias representa um fator decisivo para qualquer tipo de análise da realidade. Sendo assim, a avaliação dos grupos legitima uma série de idéias que vem de encontro à construção de uma escola que tenha por princípios a dignidade, o compromisso com o outro, o fortalecimento dos laços de amizade, o respeito às diferenças em todos os seus níveis, etc.; além do mais, os grupos entendem que alteridade na escola CAIC é um desafio constante, pois reconhecem que a sociedade em geral vive uma crise de valores muito grande e, sendo assim, o convívio na escola assume em alguns momentos padrões de comportamentos fabricados pelo sistema capitalista. Aliás, isso contribui para a falta de compromisso com a alteridade do outro presente na escola, levando a problemas de conflitos

personais e coletivos no dia-a-dia escolar, como por exemplo, dificuldades de convivência entre os grupos, violência física/verbal entre os alunos, etc. Outro ponto fundamental na discussão, é reconhecer e valorizar a experiência do outro como ponto de partida para qualquer tipo de análise e, sem dúvida, os pareceres de todos os grupos da escola contribuíram de várias formas: ou seja, atitudes de interação com a linguagem (oral e escrita) que possibilitaram análises maduras e equilibradas sobre a escola; demonstração espontânea, afetiva e racional de diálogo com a comunidade escolar; intensa relação de abertura e troca de idéias com o processo histórico da escola.

Os grupos deram algumas sugestões para facilitar o desenvolvimento da alteridade na escola no próximo ano, tais como:

- *Criar estratégias para facilitar o entrosamento da comunidade escolar nos eventos e atividade da escola;*
- *Incentivar para que haja uma participação maior dos pais na vida escolar dos filhos;*
- *Facilitar o processo de integração da comunidade escolar nos objetivos e metas da escola;*
- *Intensificar mais espaços de discussão e debate sobre o desenvolvimento da alteridade na escola;*
- *Contribuir para o processo de socialização e integração da escola à comunidade local e à sociedade;*
- *Realizar reuniões pedagógicas semanais com todo o grupo de professores para mediação do processo político pedagógico;*
- *Participação do Conselho Escola-Comunidade na elaboração da proposta política pedagógica da escola;*
- *Oferecer aos alunos, oportunidades diversas nas quais possam construir o seu próprio conhecimento, numa atitude crítica e reflexiva;*
- *Oportunizar momentos de formação e orientação dos pais com temas significativos e relevantes;*
- *Orientação dos alunos sobre agressividade, drogas, sexualidade, e outros assuntos pertinentes, por meio de palestras e oficinas pedagógicas;*
- *Utilizar a Reunião de Pais para que seja um momento formativo e reflexivo;*

De um modo geral, as sugestões intensificaram o desejo da comunidade escolar em participar ativamente do processo de construção coletiva da escola. Assim, esta pesquisa investigativa demonstrou que a comunidade escolar está a caminho e na busca de uma alteridade que possibilita uma experiência viva e intensa com as pessoas e com suas diversidades culturais.”

A meu ver, o processo de pesquisa e investigação reflexiva tornou-se um trabalho de prática alteritária que envolveu vários setores da escola e, é importante destacar, o envolvimento de todas as pessoas, tanto oral quanto escrito, nesse processo de abertura

para ouvir o outro, ou seja, para ouvir o ponto de vista de cada um. Mas, ao mesmo tempo, este não foi um trabalho muito fácil, pois exigiu também de minha parte, o sentido de responsabilidade e compromisso com o outro. A idéia de alteridade tendo como fundamento teórico o pensamento de Walter Benjamin, me ajudou a valorizar a apropriação e o uso da linguagem oral e escrita para favorecer o diálogo e a liberdade de idéias e também das opiniões, pois, segundo Benjamin, a linguagem é intrínseca à própria história, sendo, o discurso histórico uma narrativa... fazer história é contar história... Ora, uma visão histórica que está aberta ao ouvir, ao escutar os ecos das vozes que foram emudecidas pode impedir que o esquecimento propicie o surgimento da barbárie. E, partindo desta visão de Benjamin sobre a importância da memória e da narrativa, coloco em destaque o valor significativo presente na reflexão, na discussão, no diálogo e, por conta disso, este trabalho contribui para o fortalecimento do espírito coletivo e crítico na escola.

Na minha visão, esta pesquisa investigativa com os grupos levantou alguns aspectos já mencionados, sobre abertura e diálogo da escola CAIC, tais como: integração entre escola e comunidade, participação dos pais e alunos na escola, troca de idéias entre professores, liberdade na discussão e na elaboração de projetos e atividades, desenvolvimento de uma educação crítica. Porém, a leitura e análise das avaliações dos grupos nos sinalizaram alguns desafios, ou melhor, alguns problemas que precisam, estrategicamente, ser refletidos na comunidade escolar, como: violência física/verbal dos alunos, conflitos entre alunos e professores, problemas de relacionamento presentes na comunidade escolar, e os individualismos que atrapalham o espírito coletivo. Quer dizer, esta análise e o estudo da realidade nos mostram uma escola real, com suas características próprias, suas perspectivas, seus desafios no contexto da modernidade capitalista. Nesse sentido, os fios históricos presentes nas relações sociais, políticas e afetivas na escola, podem nos indicar novas possibilidades, novos caminhos que devemos percorrer em direção à reflexão sobre a modernidade e, por conta disso, continuar construindo a história da escola com base na alteridade do outro, presente no contexto educacional.

Concluindo...

Partindo da lógica de compreensão e análise da realidade da escola CAIC, torna-se pertinente re-escrever uma nova história educacional no enfrentamento da opressão, do preconceito e de todo o tipo de discriminação que deforma a imagem dos indivíduos. É a partir do impacto dessa nova história sonhada utopicamente pelos oprimidos e cantada em versos nas narrativas das culturas em diversos tempos da história, que a experiência da alteridade na escola faz-se presente como um dos caminhos possíveis de transformação. Porém, é importante destacar que trabalhamos com uma escola real, com conflitos, posições divergentes, individualismos que, às vezes, são elementos que prevalecem no convívio e história da escola. E isso prova que se, por acaso, a proposta de alteridade não for bem compreendida (do ponto de vista teórico e prático), o grupo corre o risco de perder-se em atitudes superficiais e vazias.

Um fator preponderante para a compreensão de toda a trajetória da escola é observar atentamente que o seu jeito novo de fazer história por conta de uma alteridade real e presente nas contradições históricas sociais e educacionais, não impedindo que a comunidade escolar manifeste anseios, projetos, inseguranças, conflitos, faz com que o conjunto de relações humanas vividas no interior da escola tenha em suas bases pedagógicas e educacionais o desenvolvimento das relações alteritárias. Com isso, o sentido de uma alteridade dialogada e aberta a ouvir vem desenvolvendo na história da escola projetos que valorizam aspectos culturais, pedagógicos e sociais que culminam em várias iniciativas que envolvem desde a criatividade até a organização e sistematização das atividades. Assim, caminhos possíveis dentro do contexto histórico e educacional podem ajudar a escola a fazer um trabalho de reconhecimento do lugar social de quem fala, levando em conta suas perspectivas, sua visão de mundo, etc.; ou seja, o aprender com o diferente, o amar e ser responsável pelo outro, construir a fraternidade, a solidariedade, são aspectos qualitativos que podem ter seus espaços garantidos, apesar das divergências e adversidades presentes no contexto educacional.

O problema apresentado pela dissertação - a falta de compromisso com alteridade do outro, presente no contexto educacional, pode levar a escola a incorporar práticas individualistas da modernidade capitalista? - vem sendo refletido no desenvolvimento da dissertação e, em vários momentos, destaco que a escola vem incorporando elementos de

uma modernidade em crise ou, como diz Benjamin, em ruínas; ou seja, uma sociedade em que quanto mais aumenta a tecnologia, mais cria nos indivíduos mal estar, dependência em relação ao consumo e à violência; enfim, cria nos indivíduos um tempo sem valores, abstrato e vazio. Ocorre que, sem a prática alteritária, há dificuldades de construção coletiva dos valores essenciais à vida e à existência, pois esta relação define-se pelo contato e pelo desejo de se colocar no lugar do outro e, sem o espírito alteritário, a tendência é a escola incorporar o discurso de uma modernidade excludente e neoliberal.

No entanto, baseado nas discussões, reflexões, problematizações e pesquisas reflexivas deste capítulo, destacamos, abaixo, aspectos da vida escolar que foram conquistadas por meio de práticas alteritárias na escola CAIC:

- Participação da comunidade escolar no processo sócio-educativo, bem como na construção e elaboração do Projeto Político-Pedagógico;
- Iniciativas no sentido de reunir os grupos da escola para ouvir problemas, propostas, enfim, dialogar com as pessoas envolvidas no projeto educacional;
- Desenvolvimento de projetos e atividades, com os alunos, de caráter crítico e coletivo, tais como: reforma agrária, arte de contar histórias, oficinas interativas, etc.;
- Participação do Conselho Escola-Comunidade no convívio escolar, proporcionando assim, abertura para que os pais e a comunidade escolar sejam ouvidos nas decisões da escola;
- Criação do “Grupo de Reflexão” com os professores para facilitar a convivência com a alteridade do outro.
- Liberdade para o desenvolvimento do espírito criativo e de lideranças da comunidade escolar, por exemplo, na organização de eventos, atividades, palestras, etc.

Enfim, é sempre importante ter clareza sobre estas conquistas historicamente produzidas pela comunidade escolar do CAIC, mas reconhecer também que persistem problemas de convivência, já mencionados, que podem nos sinalizar outros possíveis desafios em relação a uma proposta educacional consistente e transformadora.

CONCLUSÃO GERAL

Diante de tudo o que foi exposto nos três capítulos desta dissertação, torna-se importante destacar que o apelo por uma sociedade mais justa e igualitária deve nos impulsionar para gestos e atitudes de indignação frente às crueldades, barbáries, que vêm constantemente sendo disseminadas pelo espírito mercadológico. A classe burguesa, estrategicamente, “contamina” com sua ideologia vários lugares sociais, culturais do planeta e em troca de sua atuação faz o mundo globalizado acreditar que existe apenas uma forma de se viver e, com isso, determina padrões e valores morais que estão de acordo com a sua lógica conceitual. Pelo que foi visto no desenvolvimento desta dissertação, principalmente no primeiro capítulo, Walter Benjamin situa todo esse avanço da burguesia dentro de um tempo considerado como vazio e homogêneo, ou seja, considera que não existe, do ponto de vista burguês, espaço para se pensar outros valores que não estejam de acordo com a ideologia do progresso. E, com isso, o mundo parece sentir toda essa investida do capital, pois ao longo dos anos de crescente desenvolvimento industrial e material proporcionados pelas revoluções burguesas, várias vezes deixaram de falar, contar, transmitir suas experiências; o terror cresceu, as guerras destruíram civilizações, regimes totalitários propagaram idéias racistas, preconceituosas e, desta forma, chegamos ao mundo atual com uma insegurança global em relação à vida e à existência do ser humano.

Benjamin, do ponto de vista da alteridade, está constantemente dialogando com a sociedade e, de sua parte, existe sempre a preocupação com os destinos e rumos da modernidade. Quer dizer, Benjamin tem sensibilidade ao perceber ou notar situações contraditórias da sociedade moderna, ou seja, o progresso traz não só a miséria material para muitos, mas outros níveis de degradação humana. E a força de sua alteridade faz dele um grande crítico do progresso e de todo o tipo evolução da sociedade que agride o sentido

humano da vida, da existência e da experiência com o outro. Além do mais, em todas as suas obras, como foi visto no primeiro capítulo, Benjamin reconhece a dignidade humana dos vencidos e, para isso, ele abre espaços de discussão e debate sobre a evolução dos mecanismos (burgueses) de exclusão; assim, seu mérito consiste no enfrentamento das concepções lineares e conformistas da história, da noção positivista de “progresso”, da historiografia de simples acontecimentos narrados do ponto de vista dos opressores. Contra essa visão mecânica, passiva e oficial, Benjamin articula uma nova concepção de tempo e de história, viva, contada do ponto de vista do oprimido e com a perspectiva indispensável de transformação. Portanto, em se tratando de Benjamin e, também, apoiados na experiência de alteridade vividas por ele, entendo que a educação pode contribuir de uma forma efetiva na luta contra qualquer tipo de exclusão e alienação provocado pela sociedade capitalista. A relação alteritária vivida nos meios educacionais possibilita uma perspectiva de construção de um “novo jeito de fazer história”, ou seja, o desejo pela aproximação e pelo conhecimento do outro pode fazer da educação um espaço de respeito às diferenças culturais e étnicas, bem como um espaço de valorização de todos os ritos, narrativas e falas, presentes nos grupos e culturas humanas.

A alteridade é o grande desafio educacional e nos permite vislumbrar ações “revolucionárias” que estejam de acordo com o desejo de acolher o outro. O “acolhimento” nasce da indignação ante os males provocados pela sociedade moderna que se transforma em ímpeto “revolucionário” de mudanças. Esse manifesto tem o mérito de perceber com clareza que a educação vem contribuindo de uma forma acentuada para a formação de um imaginário humano que se aquieta e se acomoda para receber as fantasmagorias do mercado capitalista. O nome “fantasmagorias” foi um conceito usado por Benjamin para caracterizar a novidade das (indústria de diversões), presente na falsa aparência do sempre-igual, do eterno retorno do mesmo. Desse modo, por exemplo, a educação pode estar diariamente reproduzindo padrões de beleza, de conduta, de tempo, de história da burguesia, que formam o imaginário do aluno para uma realidade estranha e incompatível com a sua vida e a sua história. Entender esse processo nos permite ver claro e fundo os objetivos de dominação ideológica da burguesia no contexto educacional; e diante deste panorama de intensa mercantilização da educação surge a alteridade como uma proposta teórico/prática de intensa abertura ao outro. O pressuposto básico da alteridade consiste na

articulação do diálogo em todos os seus níveis e categorias e, por isso, torna-se necessário construir nos meios educacionais a forte presença do reconhecimento do outro, a partir da valorização de sua história, de sua vida, de sua existência e, principalmente, reconhecer neste “outro”, (alunos, pais, comunidade escolar, professores, funcionários, etc.) a possibilidade de re-inventar uma nova história, uma nova educação, que tenha por princípio ouvir constantemente as vozes que querem expressar seus sentimentos, seus anseios, suas dores, enfim, uma “educação libertadora” que tenha também por princípio a luta em favor de todos aqueles que sofrem injustiça, que são segregados, que perderam a sua dignidade e são tidos como perversos pela sociedade moderna e capitalista.

O contexto educacional da escola CAIC torna-se parte integrante da construção coletiva de um trabalho educacional fundamentado na prática alteritária. Desse modo, a sua história e também a sua trajetória no bairro Jardim da Paz, se configura e vai delineando aspectos da vida real da comunidade escolar que recebe as conseqüências do poder ideológico da modernidade capitalista, ou seja, dos estilos de vida, das condutas pessoais, das crenças impregnadas no imaginário e de tantos outros aspectos que interferem no relacionamento e na convivência dos moradores do bairro. Por este motivo, a escola desenvolve um trabalho que tem por objetivo fortalecer os vínculos afetivos entre os pares por meio de estratégias coletivas que envolvem a participação de todos no processo (pais, professores, alunos, funcionários, etc.) por meio de vários tipos de projetos e atividades que têm por características a relação de abertura com as diversas formas de manifestações culturais e sociais. O poder criativo e reflexivo da escola possibilita inúmeros relacionamentos com a realidade sócio-econômica do bairro a partir de uma proposta de acolhimento do outro, considerado pela escola como sujeito histórico, presente, participante, também, do projeto educativo educacional e escolar. Ora, por meio do diálogo, busca-se aprimorar laços de amizade, de solidariedade na convivência escolar, mas é importante destacar que os conflitos sempre aparecem e fazem parte da realidade escolar, pois o acolhimento do outro não é uma tarefa fácil porque exige o desapego do conformismo e comodismo dados pela modernidade capitalista e nem sempre a escola consegue libertar-se efetivamente deles.

Ao longo do desenvolvimento da dissertação percebi que o assunto é complexo, pois envolve todos os níveis de relações na sociedade, ou seja, desde as relações pessoais

até as relações de ordem política, econômica, social, etc. O contexto educacional, agrega em si e em torno de si, relações de toda a ordem e gênero. A escola, por sua vez, vem apresentando dificuldades de estabelecer vínculos com práticas coletivas e alteritárias e, a meu ver, o avanço do capitalismo mundial está contribuindo na sedimentação de relações vazias e superficiais no contexto educacional. Por conta disso, o que se observa no cotidiano escolar são comportamentos que envolvem pressa, ansiedade, angústia, quer dizer, o tempo abstrato e vazio banaliza as ações tornando-as sem sentido, ou seja, consagra-se um conceito de tempo que não leva a nenhuma experiência, carece do conhecimento e, conseqüentemente, da reflexão e do reconhecimento de valores de convivência. Isto é, vive-se em um mundo de indiferença e sem dignidade que faz com que a relação com outro seja tão abstrata como o tempo da modernidade capitalista. Por outro lado, verifica-se que existem ações pedagógicas e educativas no cotidiano escolar que contribuem intensamente para a construção de uma educação sólida e pautada no compromisso com o conhecimento reflexivo, valorizando o aluno como parte integrante do processo histórico e abrindo espaços para que ele seja sujeito social e coletivo na escola.

Esta dissertação propôs a discussão e reflexão em torno da alteridade como uma proposta viável para o contexto educacional. A fundamentação em Walter Benjamin possibilita abrir perspectivas teóricas para se pensar criticamente o assunto. Assim, a sua base teórica e filosófica sinaliza caminhos para uma história nova e aberta, principalmente para o contexto educacional e escolar. Dessa forma, o problema apresentado, além de tornar-se reflexivo e teórico, a partir do terceiro capítulo torna-se concreto, pela análise do contexto da escola CAIC.

As poucas, mas promissoras ações que já se encontram em movimento nos escondem uma realidade plena de dificuldades e permeada dos malefícios do modelo capitalista neoliberal, mas alimentam uma grande esperança na possibilidade de construção de um futuro melhor, mais humano, respeitoso e reconhecedor da alteridade. É a esperança de uma sociedade mais justa, de uma vida mais digna para a qual a escola, se souber assumir o compromisso de uma educação alteritária, pode contribuir significamente.

BIBLIOGRAFIA

Referenciais Bibliográficos

- ABREU, Sandra Azevedo – “*Walter Benjamin e o Tempo da Grande Indústria*”. In: disponível em www.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol02_atg2.htm#edn2)- consultado em 15/01/2007.
- BENJAMIN, Walter. *Paris, capital do século XIX*. In: KOTHE, Flávio (org.). *Walter Benjamin - Sociologia (coletânea)*. São Paulo: Ática, 1985, p. 31-43.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Maria Gagnebin. – (7ª. ed) – São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Maria Gagnebin. – (7ª. ed) – São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Maria Gagnebin. – (7ª. ed) – São Paulo: Brasiliense, 1994, p.165-196.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Maria Gagnebin. – (7ª. ed.) – São Paulo: Brasiliense, 1994, p.114-119.
- BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito da história*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Maria Gagnebin. – (7ª. ed.) – São Paulo: Brasiliense, 1994, p.222-232.

- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*; tradução Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. – (5ª. ed.) – São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Infância em Berlim por volta de 1900*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*; tradução Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. – (5ª. ed.) – São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 71-142.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*; tradução Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. – (5ª. ed.) – São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 9-69.
- BENJAMIN, Walter. *Imagens do pensamento*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*; tradução Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. – (5ª. ed.) – São Paulo: Brasiliense, 1995, p.143-277.
- BOFF, Leonardo. *Ethos Mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. – Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica). *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- CAIC. Projeto Político Pedagógico, Americana: (mimeo) 2004.
- CANTINHO, Maria João. *Modernidade e alegoria em Walter Benjamin*. Revista da Cultura. São Paulo – outubro de 2002. In: disponível em www.revista.agulha.nom.br/ag29benjamin.htm - consultado em 12/01/2007.
- D'ANGELO, Martha. *A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin*. Estudos avançados, São Paulo, v. 20, n. 56, 2006. In: disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103- consultado em 19/01/2007.
- FERREIRA, Pedro Roberto. *O Estado Moderno*. In: TOMAZI, Nelson Dacio (et al.). *Iniciação à Sociologia*. – (2ª. ed. rev. e ampl.) – São Paulo: Atual, 2000, p. 133-154.
- JAPIASSÚ, Hilton...(et.al.) *Dicionário básico de filosofia*. – (3ª ed. rev. e ampliada) – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. – (3ª. ed.)– São Paulo: Editora Ática, 2003.

KOTHE, Flávio. *Para ler Benjamin*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

KOTHE, Flávio (org.). *Walter Benjamin - Sociologia (coletânea)*. São Paulo: Ática, 1985.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"* – (1ª.ed.) São Paulo: Boitempo, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. – São Paulo: Cortez, 1994.

_____ MOPHEUS – Ano V – nº 9 – 2006 In: disponível em www.unirio.br/morpheus-2006/bessa.htm-65 - consultado em 25/01/2007.

MATOS, Olgária. - série TV Cultura “*Invenção do Contemporâneo*” – programa “*Tempo Sem Experiência*”, consultado em 17/01/ 2007.

NAVARRO, Igenes Pinto...(et al.). *Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade* (Caderno 3). In: Brasil. Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica). *Programa Nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília: MEC, SEB, 2004, p. 1-64.

PIOVESAN, Américo...et al. (org.). *Filosofia e ensino em debate*. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. – (Coleção filosofia e ensino, 2)

RUIZ, Castor. *Liberdade e poder: a trama mito-lógica da subjetividade e da sociedade*. In: PIOVESAN, Américo. *Filosofia em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002 (Coleção filosofia e ensino, 2), p. 59-112.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. *Os CIACs e CAICs*. In: *Entre a paixão e a rejeição – A trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana*. (dissertação de mestrado). Campinas, SP [s.n.], 2004.

SCHELERENER, Anita Helena. “*O Mundo da Criança em alguns escritos de Walter Benjamin*”. In: disponível em www.posgrad.ufr.br/nese/artigos/novo/anita.benjamin.doc - consultado em 22/01/2007

TOMAZI, Nelson Dacio (et al.). *Iniciação à Sociologia*. – (2ª. ed. rev. e ampl.) – São Paulo: Atual, 2000.

VICENTINO, Cláudio. *História Geral*. - (3ª. ed.)- São Paulo: editora scipione, 1993.

Bibliografia consultada

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. – (4ª. ed.) – São Paulo: Martins Fontes, 2003. – (Coleção biblioteca universal)
- BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*; tradução Heindrun Krieger Mendes da Silva, Arlete de Brito e Tânia Jatobá. – Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1975.
- BENJAMIN, Walter. *Para uma crítica de la violência*. – (3ª ed.)- México: Premià editora S.A, 1982.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III*; tradução José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista – (1ª.ed.) – São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*; tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed 34, 2002. – (Coleção Espírito Santo).
- BUBER, Martin. *Eu e tu*; tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. – (8ª. ed.) – São Paulo: Centauro, 2001.
- CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira. *Estudos de história: moderna e contemporânea*. – São Paulo: Atual, 1988.
- GAGNEBIN, J. M. “Walter Benjamin ou a história aberta”. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*-(7ª ed.) - São Paulo: Brasiliense, 1994.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. – (2ª. ed.) – São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudo de teoria política*; tradução George Sperber, Paulo Astor Soethe. – São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- HOUTART, François. *Mercado e religião*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. – (2ª. ed.) – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

- LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UNC, 2001. – (Coleção educação contemporânea).
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. - Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. – (Coleção educação contemporânea).
- MENEZES, Maria Cristina. (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SCHOLEM, Gershom. *A cabala e seu simbolismo*. – (2ª. ed.) – São Paulo: Perspectiva, 2006.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE AMERICANA. *História dos CIEPs* . In disponível em www.seamericana.com.br. Ver também link escolas, consultado em 15/01/2007.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *Leituras de Walter Benjamin*. – (1ª. ed.) - São Paulo: Fapesp: Annablume, 1999.
- SILVA, Divino José da. *Ética e Educação para a sensibilidade em Max Horkheimer*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001 (Coleção fronteiras da educação)

ANEXOS

ANEXO I

Recorte da dissertação de Mestrado

“Entre a paixão e a rejeição – A trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana”

Defendida em 2004, a qual foi publicada sob a forma de livro no mesmo ano.

Os CIACs e CAICs

Paralelo às notícias do surgimento e construção destas escolas na cidade o mesmo jornal destaca na página 12 do dia 24 de janeiro de 1991

O presidente Fernando Collor recebe hoje, no Palácio do Planalto, o governador eleito do Rio, Leonel Brizola, do PDT. Será o primeiro encontro dos adversários políticos desde a campanha presidencial... Antecipou Brizola, que não pretende fazer nenhuma “reivindicação”. Ele pretendia ir ao encontro de Collor acompanhado dos outros dois governadores eleitos do PDT, Alceu Collares, do Rio Grande do Sul, e Albuino Azeredo, do Espírito Santo”.

O teor da conversa e outras que se seguiram não é possível transcrever, mas sabe-se que o projeto dos CIEPs foi retomado no Rio de Janeiro após a nova eleição de Brizola; em Americana, estavam em construção e na cidade de Bento Gonçalves (RS)³⁸ foram, posteriormente, construídos num visível plano de governo do partido PDT. O Programa de governo deste partido estipulava a construção de escolas em tempo integral, portanto políticos eleitos para cargos majoritários, por este partido, deveriam estender a construção de CIEPs pelo país.

³⁸ Foi construído em 1994 no governo de Alceu Colares (PDT) e mantido por dois anos. Ficou sendo opcional de 1995 até 1997. A partir desta data mantém período parcial. O prédio é igual aos do Rio de Janeiro, com boa estrutura: ginásio de esportes, 40 salas sendo 27 de aula.

Segundo depoimento da diretora Tânia Regina Ducati Sasso, a comunidade não aceitou este tipo de escola devido o comportamento dos alunos que geraram vários problemas, provocando uma imagem negativa da escola.

Hoje ninguém mais fala sobre o CIEP e a razão social da escola está sendo mudada para *Escola Estadual de Ensino Fundamental Anselmo Luigi Piccoli*.

Quanto à visita ao presidente Collor, também fica difícil conhecer o teor da conversa, mas há evidências de que ouviu os conselhos de Brizola, criando os CIACs. Os CIACs, segundo Darcy Ribeiro, *nasceram de uma revisão do programa dos CIEPs.*

Segundo Xavier³⁹, o presidente Fernando Collor de Melo não possuía um programa de governo para a área educacional. Se ligarmos ao fato de que Collor foi um presidente que trabalhou muito com a mídia objetivando causar impacto e uma imagem favorável na sociedade, entende-se o porquê da implantação dos CIACs.

Darcy Ribeiro, em seu segundo livro sobre os CIEPs, faz um balanço crítico sobre esta experiência educacional no Rio de Janeiro, mencionando este episódio e o desenvolvimento da idéia dos CIACs.

Os CIACs surgiram em Minas, em 1986, quando o Governador me convidou para criar 100 CIEPs, pedindo que não os fizesse iguais aos do Brizola. Eles são uma criação de João Filgueiras de Lima que, apelando para a tecnologia da argamassa armada, plasmou uma grande escola capaz de funcionar como os CIEPs e ainda prover assistência pré-escolar.

Quando o Presidente Fernando Collor, atendendo a um conselho de Leonel Brizola, decidiu criar 5mil CIEPs, ambicionando dar boa educação a 5 milhões de brasileirinhos, o que tínhamos em mãos para oferecer-lhe de imediato era o programa criado para Minas Gerais, de que o Governador desistira, lamentavelmente.⁴⁰

Em 1991, Collor anuncia o Projeto Minha Gente, que deveria implantar 5.000 escolas de ensino fundamental em tempo integral em todo o Brasil. Eram escolas com pré-moldados específicos para essa finalidade e também suscitaram intensa discussão a respeito do seu custo e localização.

Nasceram, assim, os CIACs divulgados e construídos em várias regiões do país. As cidades de Americana, Santa Bárbara e Campinas chegaram a receber estas escolas.

Os CIACs não continuaram como não continuou o governo Collor, embora muitos tenham sido construídos e continuem funcionando com características adquiridas de quem os mantêm, perdendo assim, sua constituição e direção como projeto diferenciado.

³⁹ Maria Elizabete XAVIER. Maria Luisa RIBEIRO. Olinda Maria NORONHA. *op.cit.*.

⁴⁰ Darcy RIBEIRO. *Carta': falas, reflexões e memórias* n°.15. p.19.

Com o término do governo do presidente Fernando Collor de Melo, em fevereiro de 1993, o Ministério de Educação (MEC) editou o documento “Linhas programáticas da educação brasileira – 1993-1994” em que lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), projeto que deveria dar continuidade à proposta de educação em tempo integral. Este projeto iria se desenvolver nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) ou em outras unidades adaptadas para este propósito.

Na região que abrange o município de Americana, um foi implantado na cidade (hoje pertence ao município) e outro em Santa Bárbara (pertence ao Estado). O CAIC foi incorporado à Rede Municipal de Americana em 1998, pois anteriormente era administrado pelo governo estadual e funcionava em regime de tempo parcial para as crianças. O CAIC adquiriu as mesmas características e linha do projeto dos CIEPs da cidade oferecendo também, ensino em tempo integral.

Paralela à implantação dessas escolas em tempo integral – CIEPs, CIACs - já em 1992 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo fazia publicar e divulgar em todos os meios de comunicação uma nova reforma do Ensino Público.

Nela, destaca-se:

*Começou a Reforma do Ensino Público. O Governo do Estado, junto com a Secretaria de Educação, desenvolveu um programa para fazer da Escola Pública um motivo de orgulho em São Paulo. Muita coisa vai mudar para que seu filho tenha um ensino de qualidade. A começar pela carga horária: **agora os alunos vão ficar um tempo maior na escola. São cinco horas de aulas todos os dias, para que as crianças aprendam mais.**⁴¹*

Percebe-se que o contexto social da época pedia mudanças principalmente no setor educacional e uma melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos estava enfatizada no tempo em que o aluno passava na escola.

⁴¹ Jornal *O Liberal*, 23 de fevereiro de 1992, p.11

2.6. A Proposta Pedagógica

Os CIEPs de Americana praticamente herdaram a proposta e os eixos norteadores dos originais criados no Estado do Rio de Janeiro sob as duas gestões do governador Leonel Brizola (PDT).

1ª Fase

O único diferencial reside na ênfase da área de estudos sociais sendo que, nos do Rio de Janeiro, a ênfase era a linguagem. Portanto, a proposta pedagógica dos CIEPs em Americana afirmava que o ensino da *Linguagem e Estudos Sociais* deveria ser a base de todo o direcionamento da proposta. Neste ponto, vale a pena lembrar o Ginásio Vocacional de Americana, que creditava à área de Estudos Sociais o elo de ligação entre as outras disciplinas.

Mas há uma outra questão que deve ser mencionada e levada em consideração: o fato de toda a proposta e regimento escolar dos CIEPs terem sido escritos pelo diretor de departamento de educação e vice-prefeito na época, prof. Herb Carlini, um professor de história da rede estadual (afastado), pois lhe coube a incumbência de montar e fazer funcionar em Americana os CIEPs do Rio de Janeiro.

Assim estava definida a proposta do CIEP em 1991:

O objetivo geral da proposta: a superação do analfabetismo e do insucesso escolar. No Brasil dados de pesquisas recentes, inclusive de órgãos oficiais revelam índices assustadores de insucesso escolar, isto é, de evasão e repetência. De cada grupo de 100 crianças matriculadas na 1ª. série do 1º. grau, apenas 20 em média, conseguem concluir a 8ª. série. Isso significa que o insucesso escolar no Brasil, chega a 80%, se considerarmos tão somente o ensino fundamental. Existem no país ainda cerca de 8,5 milhões de crianças em idade escolar de 1. grau fora da escola e mais de 30 milhões de analfabetos. Para reverter essa realidade cruel do insucesso escolar brasileiro a única proposta concreta de educação institucional a nível de 1º. grau no país surgida nas últimas décadas foi a da escola integral, consubstanciada nos CIEPs. A rigor, essa concepção é novidade apenas no Brasil. No Japão, Europa, Estados Unidos, e até em alguns países da América Latina, a escola de tempo integral (6 – 8 horas) tem logrado êxito e conseguido garantir a escolaridade básica à grande maioria das crianças. A proposta de escola integral dos CIEPs, implantada inicialmente no Brasil pelo Prof. Darcy Ribeiro, como ponto prioritário do Programa Especial de Educação do Governo Leonel Brizola (1982-1986), no Rio de Janeiro, suscitou em

todo o país uma discussão oportuna e salutar sobre os rumos e o papel da escola pública brasileira, e, sobretudo dos educadores, em uma sociedade marcada pelo atraso e pelo subdesenvolvimento, especialmente na área da educação. Ao colocar, pela primeira vez no centro das discussões a necessidade de se garantir a um só tempo à assistência a criança carente e a escolaridade propriamente dita, Darcy Ribeiro levantou uma polêmica que inúmeros educadores por puro preconceito ou por mero pedantismo intelectual tentaram escamotear. Entretanto a proposta do CIEP, capaz de provocar intensas discussões veio para ficar, mesmo que alguns a considerem por demais “assistencialista”. Aos que cobram dela a ausência de um “conteúdo pedagógico temos a argumentar que a nós não interessa a adoção de um modelo pedagógico pronto e acabado mas sobretudo a construção gradativa de uma escola democrática, crítica, honesta e eficiente, voltada para os interesses das camadas populares cujos pressupostos pedagógicos gerais, passamos a enunciar...

Nesta proposta não há uma única menção sobre a cidade de Americana e sua população, nem índices educacionais que argumentassem e comprovassem a necessidade destas escolas na cidade, nos parâmetros expostos pelo texto. Portanto, a proposta pedagógica dos CIEPs, implantados na cidade, justifica e objetiva a proposta pedagógica dos CIEPs do Rio de Janeiro e não os de Americana.

Em 1991 os eixos norteadores da proposta dos CIEPs eram:

1. A gestão democrática da escola

O CIEP é uma escola pública não somente voltada para a comunidade mas, também, e principalmente uma escola da comunidade. O regimento escolar do CIEP prevê canais de participação direta da comunidade na gestão da escola através do CEC (Conselho Escola Comunidade), órgão ampliado com maioria de representação de pais de aluno e membros da comunidade, e com representação minoritária de professores, funcionários e até alunos. O CEC, constituído por cerca de 40 a 50 membros terá no CIEP poder deliberativo e decidirá todas as questões relativas a cada unidade escolar.

2. A valorização do saber popular e o respeito ao universo da criança

Os conteúdos programáticos do CIEP terão como ponto de partida para a construção do saber coletivo, nos moldes de uma pedagogia construtivista, os conhecimentos que as crianças trazem do seu meio social e da comunidade. Além disso, o Regimento do CIEP possibilita a atuação dos chamados agentes culturais leigos no interior da escola, integrados com as disciplinas do currículo da escola. Os agentes culturais atuarão em diversas áreas (música, literatura, artes plásticas, horticultura, teatro, etc.) e funcionarão como elos integradores da escola com a comunidade.

3. A interdisciplinaridade

A permanência da criança em tempo integral no CIEP, dará oportunidade a que se desenvolva um trabalho integrado entre todas as disciplinas e atividades que formam o currículo, quer do ponto de vista do conteúdo programático ou mesmo da abordagem metodológica e da avaliação da aprendizagem. A interdisciplinaridade será assegurada na medida em que todos os professores do CIEP terão um mínimo de 4 horas semanais pagas para reuniões pedagógicas, além de cursos constantes de aperfeiçoamento e reciclagem. Além disso, as atividades complementares extra-classe (oficinas) desenvolvidas no interior da própria escola (artes, música, esportes, horticultura, etc.) funcionarão como mecanismo de integração interdisciplinar.

4. A essencialização dos conteúdos

No CIEP, muito mais que com a quantidade, haverá uma preocupação fundamental com a qualidade dos conteúdos curriculares. Os professores não terão de isoladamente vencer os programas até o final do ano letivo, pois deverá ser priorizada a abordagem em profundidade dos temas de cada disciplina da grade do CIEP.

5. A valorização da linguagem e estudos sociais como disciplinas integradoras do currículo

A construção de uma escola crítica onde o aluno desenvolva ao máximo sua autonomia e aprenda a trabalhar coletivamente deve partir, necessariamente, do conteúdo curricular de algumas disciplinas e a partir daí gradativamente integrar as demais. Desse modo serão valorizadas no CIEP as várias formas de expressão e linguagem da criança (oral, escrita, corporal, etc.) e a área de estudos sociais (história e geografia) ter um papel fundamental na construção dos conteúdos curriculares e funcionarão como eixos disciplinares integradores das demais disciplinas do currículo.

Dentro da proposta pedagógica dos CIEPs de Americana reservou-se, semanalmente, quatro horas de encontro dos professores. Tal período recebeu o nome de reunião pedagógica. Nela, assuntos diversos deveriam ser debatidos com o objetivo de aprimorar o trabalho do professor e resolver questões cotidianas da escola. Este espaço do professor e da escola também deveria ser utilizado para estudos e aperfeiçoamento profissional. Um treinamento em serviço, mencionado na proposta dos CIEPs do Rio de Janeiro, mas adaptado à realidade de Americana. Foi definido, a partir de 1992 que a reunião pedagógica aconteceria semanalmente às sextas-feiras, depois das 13 horas e, que neste período os alunos não teriam aulas.

As reuniões pedagógicas concretizaram uma “velha aspiração” do magistério e somente depois de alguns anos é que a rede estadual de São Paulo adotou o HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - semanal nas suas escolas.

A Prefeitura sempre oferecia cursos e oficinas para professores e diretores, principalmente na área de expressão artística e cultural durante todo o ano letivo. A

formação continuada oferecida complementava-se através da *Semana da Educação*, realizada todos os anos e que atualizavam os professores com palestras e mini-oficinas.

As disciplinas que formavam a grade curricular do aluno eram: Português, História, Geografia, Ciências/Ciências Físicas e Biológicas/Laboratório, Matemática, Educação Física, Educação Artística – que integravam a parte comum do currículo. Completando a carga horária dos alunos, a parte diversificada do currículo contava com: Língua Estrangeira – Inglês, Oficinas de Artes, Horticultura, Desenho Geométrico, Leitura e Redação, Arte Musical e Estudo Dirigido.

Para título de promoção do aluno para a série seguinte, à parte diversificada decorria apenas da apuração da assiduidade; já o do núcleo comum, de notas e assiduidade.

2ª Fase

Os eixos pedagógicos continuaram os mesmos sofrendo nova escrituração em 2002 para cumprir exigência da elaboração de um *Plano Municipal de Ensino*. Com novos reajustes os eixos do Projeto Pedagógico Municipal foram elaborados e definidos como seguem abaixo:

1. Gestão democrática: *descentralizando a direção e articulando-a com as instituições auxiliares da escola como o Conselho-Escola-Comunidade (CEC) e o Grêmio Estudantil, de modo que, a tomada de decisões seja colegiada, inserindo a escola no contexto mais amplo de redemocratização do país.*
2. Adequação da escolarização ao universo infanto/juvenil: *adequando os currículos e metodologias de ensino às especificidades cognitivas, afetivas e sócio-culturais do processo de aprendizagem/desenvolvimento do educando.*
3. Essencialização/problematização dos conteúdos escolares e da mídia: *reorganizando e problematizando os conteúdos de ensino segundo o critério de relevância sócio-política dos mesmos, e igualmente problematizando os conteúdos presentes na mídia, a escola garantirá ao educando uma formação apropriada para interpretar criticamente as ideologias contidas neles, desse modo contribuindo efetivamente para a formação do cidadão.*
4. A valorização da cultura popular: *incluindo efetivamente os estudos da diversidade cultural e considerando as manifestações da cultura popular além da sua dimensão estética, chega-se as suas raízes políticas e sociais, ou seja, supera-se a visão estereotipada que as reduz apenas a condição de folclore, de algo exótico destinado ao entretenimento. Essa valorização também considera a cultura popular como testemunho das relações de opressão/submissão e de resistência à exclusão social, construídas e reconstruídas dentro da história.*

5. A transdisciplinaridade: a superação do ensino fragmentado e supostamente neutro do conhecimento, próprio da disciplinaridade, e superado parcialmente com a interdisciplinaridade, tem na abordagem transdisciplinar uma resposta pedagógica consistente. Nesta, os Temas Geradores ou Transversais reordenam e ressignificam os conteúdos, de maneira que estes, rompem com os objetivos e os sequenciamentos individuais das disciplinas.

6. Valorização das disciplinas de linguagem e de ciências sociais (humanas) como disciplinas integradoras do currículo: as áreas de ciências exatas e de ciências físicas e biológicas não constituem em si mesmas, mas sim ferramentas, meios para se compreender e agir sobre o mundo social, político, econômico e cultural, universos estes, que o aluno - cidadão se apropria especificamente através da linguagem e das ciências sociais.

Interessante observar o item 6 que, claramente, insere mais uma área no eixo norteador diferente do fixado em 1991. Naquele ano, a área de Estudos Sociais fazia parte, junto com a da Linguagem, das disciplinas de ligação com as outras do currículo. Este eixo norteador da proposta pedagógica dos CIEPs estava mais próximo do *Ginásio Vocacional* do que do próprio CIEP, pois no Rio de Janeiro não tinha a mesma característica descrita como nos de Americana. Esta área, coincidentemente, é a mesma do relator dos eixos norteadores dos CIEPs em 1991. Já no ano de 2002, uma nova área é inserida na proposta pedagógica destas escolas em tempo integral e que se tornou um elo de ligação com as outras disciplinas do currículo. Nesta nova versão, esta área não aparece nem em 1991, nos de Americana, nem nos eixos norteadores do Rio de Janeiro; a área de ciências exatas, físicas e biológicas. Justamente aquela cujo relator do *Plano Municipal de Ensino* é professor titular da rede estadual e municipal há vários anos em ciências físicas e biológicas.

Em 2002, o direcionamento das escolas municipais ficou assim definido no *Plano Municipal de Educação de Americana*.

A orientação pedagógica do Plano municipal de Educação tem como referência a proposta pedagógica dos CIEPs do Rio de Janeiro e esta, por sua vez, faz uma combinação entre a pedagogia da escola nova, representada sobretudo por Anísio Teixeira, discípulo de Dewey, e a pedagogia Freiriana, formulada por Paulo Freire, inicialmente no Brasil depois no Chile, Estados Unidos, África, Ásia, Oceania e parte da Europa. Somam-se a esta proposta as contribuições de Piaget e dos neopiagetianos (com destaque para Emília Ferrero), sempre permeadas pelas reflexões de Darcy Ribeiro... O projeto pedagógico municipal valoriza sobremaneira que a escola ofereça uma sólida formação sobre a história local, ou seja, de Americana, bem como sobre a geografia (humana, política, física...)

sempre articulando com a história mais ampla. Desse modo busca-se a formação de uma consciência histórica do educando. Dado o alto grau de complexidade da dinâmica social e do fenômeno educativo, o projeto pedagógico municipal, também incorporou as valiosas contribuições de Vygotsky, Freinet, Freud, Adorno e Gramsci. Esses psicólogos, pedagogos, sociólogos, filósofos, formularam visões de mundo e projetos educacionais explícitos ou implícitos voltados para a emancipação humana, para a democracia, para a igualdade social, enfim, para a ruptura com modelos sociais excludentes, segregacionistas. Dentre outras contribuições destes pensadores...

Já sem uma diretriz objetivando a educação popular, a nova proposta pedagógica dos CIEPs estende-se e se mistura com as da escola em período parcial. Não há trabalho diferenciado entre EMEFs, CIEPs e CAIC. A única diferença entre as escolas da rede municipal passou a ser a ampliação do período para alunos e a dedicação exclusiva de professores dos CIEPs e CAIC, até mesmo pelo fato de sua carga horária semanal ser 40 horas. Não há treinamentos, cursos e nem salários diferenciados das escolas em tempo parcial e isso - nivelar uma proposta originalmente diferenciada - deixa de fortalecer e enriquecer as escolas em tempo integral, pois não há discussões específicas. Por outro lado, colabora com a idéia de ensino igualitário para todos.

Na proposta pedagógica atual que compõe o *Plano Municipal de Ensino*, a sua fundamentação teórica utiliza termo mais técnico e apóia-se em autores da pedagogia crítica. Desta forma, a proposta pedagógica dos CIEPs ficou permeada de muitos autores e sem uma linha pedagógica específica definida.

As disciplinas que compõem a grade curricular nesta 2.^a fase sofreram alteração apenas na sua parte diversificada. Disciplinas como: Horticultura, Desenho Geométrico, Leitura e Redação e Arte Musical são extintas e, formam-se oficinas - escolhidas a critério de cada unidade escolar. Neste caso, há oficinas de jogos e brincadeiras, xadrez, inglês, arte de contar história, tramas e fios e jogos de alfabetização.

O lazer, tão controverso e discutido no Rio de Janeiro, não o foi diferentemente aqui, mas, nesta fase, o seu objetivo ficou mais definido e ele tornou-se um “lazer dirigido”. Ou seja, contrários aos originais que deixavam as crianças livres e sem atividades. Por último, como recurso e ferramenta pedagógica, a Informática foi implantada nesta fase dos CIEPs.

Muito avanço na aplicação da proposta pedagógica foi feito durante estes anos no interior dos CIEPs no sentido de melhorar a qualidade da educação. Esta qualidade baseia-se na convicção de que a educação é um dos fortes instrumentos responsáveis pela melhoria da qualidade de vida. O grande desafio é o de fazer uma educação que represente os anseios do cidadão desse tempo.

ANEXO II

Relato histórico da escola CAIC: utilizados os Projetos Político-Pedagógicos e Atas de reunião da escola (Pedagógica, da Equipe Interdisciplinar e do Conselho Escola-Comunidade) do período de 1998 – 2006.

A partir da consulta aos documentos da escola, pude observar que a Prefeitura Municipal de Americana, com o projeto de gradativa municipalização do ensino, no ano de 1998, assumiu a responsabilidade de administração da escola CAIC. Pelo que consta, o prédio passou por uma manutenção e alguns reparos para atender melhor à demanda de 550 alunos, divididos em dezenove classes. Estes alunos passaram a ser atendidos em período integral: horário das 7h30 às 15h50 e recebiam por dia três refeições. Como a Secretaria de Educação de Americana optou pelo ensino fundamental de nove anos divididos em três ciclos, tais como: **1º ciclo** (primeiro ano do primeiro ciclo, segundo ano do primeiro ciclo, terceiro ano do primeiro ciclo); **2º ciclo** (primeiro ano do segundo ciclo, segundo ano do segundo ciclo, terceiro ano do segundo ciclo); **3º ciclo** (primeiro ano do terceiro ciclo, segundo ano do terceiro ciclo; terceiro ano do terceiro ciclo), a escola CAIC começou a atender, naquela época, alunos de 06 anos a 10 anos, que correspondiam as turmas do primeiro ano do primeiro ciclo (classe 06 anos) até o segundo ano do segundo ciclo (4ª série). Outro aspecto importante é que a Secretaria de Educação dava total apoio e suporte técnico pedagógico aos professores para que eles tivessem uma melhor assimilação dos trabalhos por ciclos e de período integral; por isso, em relatos das atas de Reunião Pedagógica consta a organização de oficinas pedagógicas, mini-cursos, e também outras atividades relacionadas aos anos ciclos. Com efeito, a preparação e formação dos professores tinha que ser muito intensa tanto na teoria quanto na prática pedagógica, pois muitos alunos do bairro não estavam acostumados com o período integral e, nesse sentido, era necessário que as aulas tivessem um enfoque prático e dinâmico, por exemplo,

trabalhar a matemática com material concreto, fazer experiências na sala de laboratório de ciências, informática, oficina de artes, lazer, etc. O CAIC, situado num bairro de periferia, nas proximidades de um conjunto habitacional de casas populares, tinha, a partir de 1998, o objetivo de proporcionar uma estrutura administrativa/pedagógica adequada para atender crianças carentes em todos os sentidos (econômico, afetivo, espiritual, etc.). Outro dado esclarecedor da comunidade (dos pais, principalmente) é que apesar de serem relativamente humildes tinham acentuado nível de politização, pois questionavam e reivindicavam algumas melhorias tanto para a escola quanto para o bairro. Como forma de uma gestão e administração participativa, nesse mesmo ano foi formado e aprovado o Conselho Escola-Comunidade do CAIC “Prof. Sylvino Chinellato”, com a eleição de pais, professores e funcionários e, pelo visto, no primeiro ano do Conselho houve muitas dificuldades na participação efetiva dos pais nos eventos e nas atividades da escola. Aliás, eram poucos os pais que encontravam tempo para se dedicarem às atividades da escola e que realmente manifestavam o compromisso de formar junto com os diretores, professores e funcionários uma escola com características de cidadania. Havia vários motivos que causavam a apatia dos pais: falta de consciência sobre o trabalho coletivo, a estrutura da escola centralizadora, ausência de consciência política e ética, etc. Partindo do pressuposto da escola não ter ainda um projeto coletivo definido pelo próprio grupo de trabalho no Projeto Político Pedagógico, as atividades desenvolvidas durante o ano, como (festa junina, folclore, festa primavera, etc.) ainda não tinham uma articulação que envolvia toda a comunidade escolar na efetivação e participação do processo, porém é necessário levar em conta que o trabalho na escola CAIC estava apenas começando e em alguns momentos era até natural que não houvesse ainda a sintonia do grupo.

No ano seguinte, em 1999, foram matriculados na escola 448 alunos, distribuídos em quinze turmas (do primeiro ano do primeiro ciclo (classe 06 anos) até segundo ano do segundo ciclo (4ª série) e todas freqüentando o período integral. Houve também a eleição de alguns pais para o Conselho Escola-Comunidade do CAIC e os eleitos substituíram alguns membros do Conselho que pediram demissão em 1998. Não é sem razão que afirma-se que a escola CAIC começou o ano com espírito de renovação e com novas perspectivas para a realização de atividades e projetos com a comunidade escolar. Talvez o fato da escola ter recebido novos profissionais, principalmente na área educacional,

estimulou o grupo a se organizar coletivamente para a realização de atividades educativas e culturais, pois ao longo do ano vários projetos foram desenvolvidos, como por exemplo, gincana com as mães, palestras sobre auto-estima e sexualidade para os pais, oficinas do lixo orgânico com os professores, evento “Tarde do Chocolate Quente”, e outras atividades desenvolvidas com os alunos e professores. Deve-se, então, considerar que a escola começou a ter a preocupação em inserir as famílias em seu contexto educacional e até social e, nesse sentido, foi elaborada uma pesquisa de caracterização da clientela da escola a fim de se ter um perfil da comunidade escolar. Quer dizer, a pesquisa veio a confirmar alguns dados já comentados em 1998, como: desagregação familiar, renda familiar baixa, pais com baixa escolaridade, etc. O curioso é que o conceito “gestão participativa da escola” aparece pela primeira vez no Projeto Político Pedagógico do CAIC em 1999, já que no Projeto do ano anterior o conceito não foi mencionado. Mas, mesmo assim, em alguns momentos houve conflitos internos no grupo de trabalho provocados por uma certa rejeição ao estilo de trabalho coletivo.

No ano 2000, a escola CAIC teve como principal objetivo a organização de uma estrutura (administrativa/pedagógica) que promovesse a integração entre direção, funcionários, corpo docente e discente, Conselho Escola-Comunidade, permitindo o diálogo entre os diferentes setores de forma simples e desburocratizada, incentivando assim, a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. No corrente ano foram matriculados na escola 438 alunos, distribuídos em quinze turmas (do primeiro ano do primeiro ciclo até o terceiro ano do segundo ciclo) e todas freqüentando o período integral. Todavia, neste mesmo ano, acontece a eleição do Conselho Escola-Comunidade do CAIC para o biênio 2000 e 2001: sendo composto por 40% de pais de alunos, 30% de professores, 20% de funcionários e 10% de alunos; sendo assim, o CEC do CAIC ficou com a quantidade de 30 pessoas como membros natos. E, desse modo, a prioridade pelo trabalho coletivo foi se configurando e tomando forma em uma estrutura de muita complexidade como é a escola de período integral. Uma das novidades para este ano foi que a escola ao sistematizar ações coletivas priorizou metas comuns de organização das regras de convivência dos alunos, e por essa razão, as questões referentes ao comportamento dos alunos foram discutidas e debatidas com a comunidade escolar. Esta iniciativa veio ao encontro da necessidade de se criar no ambiente escolar uma organização

de boas condutas que estimulassem os alunos a zelar pela escola, pois o grupo de professores avaliou que os alunos, em sua maioria, vinham de casa sem o desenvolvimento educacional para os valores morais e limites; e de fato, uma escola com alunos agressivos e desorientados socialmente não tinha condições de atingir a um nível de aprendizagem que correspondesse às expectativas de todos, por isso, a escola CAIC ao fazer uma leitura de sua realidade social e educacional, além da criação das regras, fez opção pela implementação de atividades diversificadas para os alunos que apresentavam um certo grau de agressividade. Foi criado então em parceria (escola-comunidade) o Projeto “Paulo Freire”, aos sábados de manhã, que tinha como objetivo diminuir a agressividade por meio da arte. Além deste Projeto com os alunos, uma vez por mês vinha à escola uma profissional da área de psicologia para fazer um trabalho com os pais dos alunos sobre limites e sexualidade; geralmente, os encontros aconteciam durante a semana à noite. Não podemos esquecer de outras atividades significativas para a socialização e aprendizagem dos alunos, tais como: Projeto “Brasil-500 anos”, Projeto “Bate-Lata”, Projeto “Feira Científico-Cultural” com o tema - “os quatro elementos da natureza: ar, água, terra e fogo”. Conseqüentemente, foram realizadas outras atividades em sala de aula que fizeram, neste ano, o grupo de professores se unir em um mesmo objetivo. Apesar dos avanços significativos observados no decorrer do ano, alguns problemas de aprendizagem foram discutidos nas Reuniões Pedagógicas: alunos com defasagem na leitura, na escrita, no raciocínio lógico, enfim, problemas pedagógicos e até neurológicos que dificultavam o ensino-aprendizagem.

Ao pesquisar o Projeto Político-Pedagógico de 2001, observa-se que a base e estrutura do ano anterior foi mantida, por exemplo, as regras e normas de convivência dos alunos sofreram pequenas alterações e, por outro lado, todos os grupos de trabalho do CAIC (professores, serventes, cozinheiras, etc.) e espaços comuns (biblioteca, informática, secretaria) elaboraram as suas regras e normas a fim de melhorar a organização dos espaços e do relacionamento entre os pares. A escola CAIC, nesse ano, teve 524 alunos matriculados, distribuídos em dezessete turmas, sendo que, do primeiro ano do primeiro (classe 06 anos) até o terceiro ano do segundo ciclo (5ª série) eram quinze turmas freqüentando o período integral e as outras duas turmas do primeiro ano do terceiro ciclo (6ª série) freqüentando o período parcial. O aumento do número dos alunos deu-se pelo

fato de que os pais por meio do Conselho Escola-Comunidade começaram a reivindicar a permanência dos seus filhos na escola CAIC, quer dizer, a comunidade estava aprendendo a gostar de uma escola com características diferentes das demais. Dito em poucas palavras: os eventos e atividades envolvendo pais, alunos e comunidade nos anos anteriores contribuíram para o crescimento e aprimoramento da escola. Na verdade, o processo de abertura e o diálogo com a comunidade escolar possibilitou também em 2001 alguns avanços significativos na parte cultural da escola, dentre tantos eventos podemos citar a Feira Científica Cultural, que teve como tema “Túnel do tempo” e este veio justamente proporcionar ao educando um contato mais estreito e prazeroso com o processo histórico-cultural em que a escola estava inserida e, por isso, alguns sub-temas foram escolhidos, como: escola, bairro, cidade, Estado de São Paulo, Brasil, mundo. Outra novidade foi que através da psicóloga que desenvolvia palestras sobre sexualidade e agressividade com os pais, buscou-se outras alternativas de formação para os pais e, em conversa da psicóloga com o diretor da escola e os professores, decidiu-se pela implantação do “Grupo de Reflexão” no lugar das palestras. O objetivo do “Grupo de Reflexão” era proporcionar um espaço onde os pais podiam refletir sobre o seu comportamento enquanto pai e mãe, bem como refletir sobre as dificuldades que encontravam enquanto educadores de seus filhos. O Grupo teve ótima aceitação e os pais puderam refletir juntos sobre as dificuldades e barreiras que estavam impedindo a família no grande desafio de educar os seus filhos. Enfim, a escola CAIC procurou aprofundar a interação sócio-cultural e afetiva da comunidade escolar em torno de uma proposta de construção de conhecimento mediada pela criatividade, pela crítica e pela autonomia do pensamento. Seguindo esta linha de raciocínio, o Projeto Político-Pedagógico de 2001 (pág. 01) teve a seguinte orientação:

“O êxito da viagem da escola, cujo ponto de chegada é o sucesso e a aprendizagem de todos os alunos, depende da habilidade de criar um clima de cooperação, respeito e diálogo, envolvendo, toda a comunidade escolar – do professor ao funcionário administrativo, da servente aos alunos e seus pais”.

Em razão dessa visão essencial, a escola CAIC estabeleceu metas no ano 2001 e várias delas foram alcançadas devido aos eventos e atividades realizadas na escola com a participação de pais e alunos, porém, apesar da tentativa de diálogo entre professores e os demais grupos de trabalho do CAIC na Reunião Pedagógica com o objetivo de tomar

decisões coletivas sobre a parte administrativa da escola, em vários momentos os conflitos dificultaram o processo de interação e respeito entre os grupos.

O ano de 2002 começou com a proposta da escola CAIC continuar desenvolvendo atividades e projetos com a comunidade escolar. Os resultados não foram tão significativos como nos anos anteriores, mas houve o envolvimento de todo o grupo de educadores do CAIC na elaboração e produção do conhecimento, prova disso, é que a Feira Científico-Cultural teve como tema “sociedade e consumo” e o evento foi organizado com os seguintes sub-temas: brinquedos e brincadeiras, alimentos e industrialização, regionalização e consumo, drogas e violência, mídia e consumo. A temática da Feira despertou debates, pesquisas e, por isso, a reflexão crítica esteve sempre presente desde a elaboração até a execução do evento e os alunos foram priorizados nesse processo educacional. Aliás, a escola CAIC tinha em 2002 495 alunos matriculados, distribuídos em dezessete turmas, sendo que, do primeiro ano do primeiro ciclo (classe 06 anos) até o terceiro ano do segundo ciclo (5ª série) eram quinze turmas freqüentando o período integral e as outras duas turmas do primeiro ano do terceiro ciclo (6ª série) freqüentando o período parcial. Nesse ano também aconteceu a eleição do Conselho Escola-Comunidade para o biênio 2002 e 2003. Além disso, a escola manteve praticamente a mesma estrutura quanto à organização das regras dos alunos, dos professores, dos funcionários e dos espaços comuns; o motivo de se manter praticamente a mesma estrutura de regras de convivência do ano anterior é porque a base da escola já estava sendo formada e, sendo assim, bastava acrescentar, se fosse o caso, alguns itens pertinentes. Em termos gerais, os casos de alunos que tinham dificuldades na aprendizagem e que não conseguiam acompanhar o ritmo dos demais, eram discutidos e debatidos pelos professores em Reuniões Pedagógicas. Em alguns momentos, o pedagogo da escola fazia os encaminhamentos necessários de alguns alunos para avaliação neurológica ou psicológica para os profissionais da área. Os problemas de agressividade dos alunos também eram avaliados pelo corpo docente da escola e buscava-se, em conjunto, estratégias para melhorar os problemas de violência. Assim, surgia em 2002 uma questão que merece destaque: havia falhas na articulação dos grupos em traçar e vivenciar objetivos comuns na comunidade escolar, principalmente entre os professores, pois a desunião do grupo afetou a realização e desenvolvimento de alguns trabalhos. Mesmo assim, alguns projetos e atividades que já existiam, não deixaram

de acontecer no período, tais como: “Tarde do Chocolate Quente, “Evento das mães”, “Evento dos pais”, Projeto “Paulo Freire”, “Grupo de Reflexão com os Pais”. Dentre estes eventos, a novidade em 2002 estava relacionada à implementação do “Grupo de Reflexão” para os Professores. O próprio grupo de professores pediu que o trabalho que era realizado com os pais fosse feito com eles, a fim de melhorar o relacionamento interpessoal.

A escola CAIC, em 2003, apresentou uma estrutura de muita organização: regras, parte pedagógica, administrativa, eventos, etc. A escola conseguiu organizar o seu Projeto Político Pedagógico de uma forma muito sistematizada, ou seja, foram destacados objetivos, metas e prioridades que estivessem de acordo com uma articulação coletiva. O que é importante ressaltar é que pela primeira vez aparece o conceito “alteridade” como uma referência teórico/prática, conforme mostra a citação abaixo:

“A gestão participativa é o ponto de partida que permite à escola buscar o verdadeiro sentido de sua atuação na comunidade. Para tanto, a dimensão ética e política no cotidiano escolar são pressupostos que contribuem para o processo reflexão-ação-reflexão, abrindo espaços de construção do diálogo por meio da coletividade, respeitando as diferenças culturais, e acima de tudo, proporcionando momentos de encontro alteridade com o outro”. (Projeto Político Pedagógico, 2003, p. 02)

No ano de 2003, consta no PPP da escola a quantidade de 502 alunos matriculados, distribuídos em dezessete turmas, sendo que, do primeiro ano do primeiro ciclo (classe de 06 anos) até o terceiro ano do segundo ciclo (5ª série) eram quinze turmas freqüentando o período integral e duas turmas do primeiro ano do terceiro ciclo (6ª série) freqüentando o período parcial. No Currículo Escolar do CAIC foram iniciadas três oficinas no período integral: oficina de inglês, oficina de modelagem e trançado e oficina de teatro. Além disso, os alunos começaram a ter uma maior representatividade e envolvimento na escola com a eleição de dois alunos de cada turma para serem representantes. Uma vez por mês, eles participavam de uma reunião com a direção para tratar de assuntos gerais da escola. Outro ponto significativo desse ano é que os pais receberam o “Calendário Escolar” contendo todas as datas de eventos, atividades educativas, Conselho de Classe, Reunião de Pais, etc. Um dos eventos incluído no “Calendário Escolar” e também no PPP foi o Projeto chamado “Caiquinho”. Este Projeto surgiu em 1999 com a preocupação dos professores de Educação Física de realizar uma

interação dentro da escola por meio de manifestações culturais (que além de atividades esportivas e pré-desportivas, incluía também atividades artísticas, folclóricas e ambientais). Tal Projeto não foi mencionado nos relatos históricos dos anos anteriores porque até em 2002 ele não estava sistematizado no Projeto Político-Pedagógico da escola CAIC, ou seja, ele não acontecia como um Projeto, mas como uma atividade esportiva e cultural. Contudo, outros Projetos foram acrescentados no PPP, tais como: “PROERD” (prevenção às drogas), “Inclusão” (atendimento aos alunos com necessidades especiais), “Autor na Escola” (o aluno em contato com o autor e sua linguagem) e “Bate-Lata” (desenvolvimento da música). Sobre o grupo de música “Bate-Lata”, formado por alunos da escola, é fundamental mencionar que se destacou na cidade de Americana fazendo várias apresentações. A Feira Científico-Cultural não foi realizada neste ano por decisão do grupo de professores, porém aparece no PPP com o tema “Inventos e Inventores”. Enfim, o ano de 2003, além das atividades e projetos desenvolvidos, teve muita discussão sobre os casos de alunos com sérios comprometimentos cognitivos e alguns deles foram encaminhados para avaliação na APAE, seguindo a orientação da Secretaria de Educação. Além do mais, durante todo o ano de 2003, o problema da aprendizagem de alguns alunos, principalmente os que estavam na fase de alfabetização, foi discutido constantemente nas reuniões pedagógicas e nas reuniões na Secretaria da Educação.

O ano de 2004 começou com alteração na estrutura e organização da escola e isso só aconteceu porque no ano anterior (2003) os pais reivindicaram a permanência dos seus filhos no CAIC, ou seja, queriam que os alunos finalizassem o ensino fundamental na escola. Eles fizeram o pedido por meio de um documento contendo assinaturas de uma grande maioria dos moradores do bairro Jardim da Paz e o entregaram ao Prefeito de Americana e ao Secretario de Educação, presentes em uma reunião. Naquela época (2003), ficou acertado que a escola CAIC estaria recebendo para o próximo ano (2004) alunos de todas as séries do ensino fundamental e, para receber esta nova demanda, a Prefeitura de Americana se comprometeu oficialmente perante os moradores do bairro a construir mais três salas de aula. Sendo assim, em 2004 foram matriculados na escola CAIC 715 alunos, distribuídos em vinte e três turmas, sendo que, do primeiro ano do primeiro ciclo (classe de 06 anos) até terceiro ano do segundo ciclo (5ª série) eram quatorze turmas freqüentando o período integral, três turmas do primeiro ano do terceiro ciclo (6ª série) freqüentando o

período parcial e do primeiro ano do terceiro ciclo (6ª série) até o terceiro do terceiro ciclo (8ª série) eram seis turmas freqüentando o período vespertino ou intermediário. Pelo visto, a escola teve que reorganizar a sua estrutura para poder receber mais seis turmas no período intermediário. Dificuldades surgiram uma vez que as novas salas de aula só ficaram prontas em 2005; além do mais, os alunos que vieram de outras escolas para estudar no CAIC não tinham muita noção de regras e limites. A situação do período vespertino ficou preocupante quanto à indisciplina e, no decorrer do ano, foram feitas várias reuniões com pais e alunos a fim de melhorar o comportamento em sala de aula e em outros ambientes da escola; e também houve outras estratégias para reduzir a agressividade com palestras realizada por profissionais de diferentes áreas, oficinas de sensibilização, etc. Apesar desses problemas, a escola conseguiu desenvolver atividades, oficinas e projetos que já vinham sendo realizados nos anos anteriores. Além dos projetos já existentes, mais dois foram acrescentados: “Arte Educação Terapêutica” e “Educação para Reflexão”; estes eram projetos que estavam vinculados à Secretaria de Educação e que faziam parte do Currículo Escolar. O objetivo da “Arte Educação Terapêutica” era envolver educação e terapia associados ao trabalho de busca de promoção da qualidade de vida, propondo arte e educação terapêutica como recurso preventivo a serviço do equilíbrio e da saúde mental na infância e adolescência. O objetivo da “Educação para Reflexão” era desenvolver no aluno a imaginação, a lógica, os sentimentos, a criatividade, a estética, como socialização. É importante também considerar que a Feira Científico-Cultural voltou a ser realizada na escola e com muito sucesso, desta vez sem um tema gerador, ficando cada ano/ciclo responsável por um assunto, de preferência trabalhando em sala de aula, durante o ano, antes mesmo da apresentação final. Os temas escolhidos foram os seguintes: 1º ciclo (construção de brinquedos com sucata, material reciclável, projeto da horta); 2º ciclo (animais domésticos, olimpíadas, água); 3º ciclo (produção de essências, a questão da terra). Em síntese, 2004 foi um ano de muitas mudanças no CAIC e estas foram encaradas com muita determinação por todo o grupo de trabalho, sendo que todos, de uma forma ou de outra, colaboraram para a superação de algumas crises de relacionamento no grupo e, por sinal, o “Grupo de Reflexão”, sob a orientação da psicóloga, contribuiu bastante para o equilíbrio e maturidade do grupo de professores. Para finalizar, os problemas de aprendizagem da escola continuavam os mesmos dos anos anteriores: alunos com laudo

com déficit de aprendizagem, outros encaminhados para avaliação neurológica e psicológica, e outros que, mesmo freqüentando o reforço da escola, não conseguiam desenvolver a parte cognitiva, etc. Por outro lado, havia alunos que se destacavam pela capacidade no raciocínio lógico, oral e na produção escrita.

Em 2005 a escola CAIC viveu um dos seus melhores momentos desde (1998), ano em que a escola passou a ser administrada pela Prefeitura de Americana. Os projetos, em 2005, foram realizados com envolvimento de vários professores e o resultado correspondeu pelo compromisso político e ético dos educadores. A escola CAIC contava com 794 alunos matriculados em 2005, distribuídos em vinte e seis turmas, sendo que, do primeiro ano do primeiro ciclo (classe de 6 anos) até o terceiro ano do segundo ciclo (5ª série) eram quatorze turmas freqüentando o período integral e do primeiro ano do terceiro ciclo (6ª série) até o terceiro ano do terceiro ciclo (8ª série) eram doze turmas freqüentando o período parcial. Uma das mudanças ocorridas no horário dos alunos foi a troca do período vespertino pelo período da manhã ou da tarde, ou seja, os alunos maiores passaram a freqüentar à escola durante o dia. É importante destacar que neste ano o grupo do CAIC se fortaleceu e apesar da grande quantidade de alunos, houve a superação dos problemas de um forma madura e equilibrada, ou seja, os problemas de indisciplina dos alunos das séries maiores eram resolvidos por meio de estratégias que envolviam a comunidade escolar e os casos de alunos que necessitavam de uma atenção maior eram discutidos nas reuniões do Conselho Escola-Comunidade do CAIC. Um dos desafios em 2005 foi adequar as regras da escola a todos os alunos (do primeiro ano do primeiro ciclo até o terceiro ano do terceiro ciclo), pois, no começo, foi difícil a convivência dos alunos menores com os maiores, mas, com o tempo, este problema foi superado com a colaboração de todos os educadores na exigência de respeito e de zelo dos alunos pelo ambiente escolar. Este trabalho coletivo de conscientização sobre as regras de convivência, da escola CAIC, nasceu após muitas discussões e debates entre os pares, sendo assim, o papel da equipe técnico-pedagógica da escola foi fundamental para a efetiva observação das normas e condutas escolares. Mas importa reconhecer que os eventos e as atividades realizadas no interior da escola começaram a ter uma dimensão muito mais ampla, por exemplo, o trabalho interdisciplinar organizado pelos professores de várias áreas e que recebeu o nome de “Reforma agrária e justiça social”. Neste trabalho, os alunos foram envolvidos em várias atividades

relacionadas a este tema: com a visita ao assentamento do Sem-Terra de Sumaré (cidade vizinha), na montagem da exposição sobre o referido tema no evento “Educandos em Ação” (antiga Feira Científica Cultural), no ensaio da peça “Morte e Vida Severina” (sob à orientação do prof. de Teatro) e com a sua apresentação no “Educadores em Ação”⁴² e também no Teatro Municipal. Quer dizer, entre tantos eventos importantes em 2005, é apropriado comentar sobre “Educandos em Ação”. Este evento teve a duração de uma semana e, neste período, muitas atividades foram realizadas de uma forma interativa: contadora de história, teatro, exposições para os alunos e comunidade, palestras para os pais e alunos maiores, autor na escola, sarau cultural, etc. Dentre estas atividades, o “Sarau Cultural” foi uma experiência nova que deu certo, pois envolveu toda a comunidade escolar por meio da música, poesia, esquete, dança, e outras apresentações. Enfim, apesar de algumas divergências e desavenças, o grupo conseguiu articular várias projetos e atividades com uma dimensão coletiva.

O ano de 2006 começou com perspectiva de dar continuidade a um trabalho coletivo que vinha se formando desde 1998. Nesse sentido, a escola elaborou e desenvolveu a discussão do Projeto Político Pedagógico tendo por base fortalecimento e sistematização dos laços com a alteridade. Uma proposta assim exigiu, por parte da escola CAIC, um esforço intelectual e reflexão para aprimorar os profundos processos educativos, possibilitando uma experiência viva e intensa com as pessoas e a cultura. Pois bem, no PPP da escola consta no ano de 2006 a quantidade de 754 alunos matriculados, distribuídos em vinte e seis turmas, sendo que, do primeiro ano do primeiro ciclo (classe 06 anos) até terceiro ano do segundo ciclo (5ª série) eram quatorze turmas freqüentando o período integral e do primeiro ano do terceiro ciclo (6ª série) até o terceiro ano do terceiro ciclo (8ª série) eram doze turmas freqüentando o período parcial. Sendo assim, a escola continuou praticamente com a mesma quantidade de alunos do ano anterior e, nesse sentido, priorizou-se, na discussão da organização e sistematização do PPP, os seguintes assuntos: educação ambiental (como eixo norteador dos projetos), calendário geral e cultural da escola, eventos e projetos, aprendizagem por ciclos, etc. O grupo aproveitou bem as discussões sobre a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e

⁴² “Educadores em Ação” é uma atividade que envolve professores da Rede Municipal de Americana (Educação Infantil e Ensino Fundamental) no relato de experiências educativas durante o ano letivo.

percebeu-se amadurecimento coletivo nos debates sobre as perspectivas da escola CAIC em 2006. Mesmo com a chegada de alguns professores novos, que foram muito bem acolhidos pelo grupo, traços característicos da escola CAIC como a união, a amizade, a alegria, permaneceram e contagiaram os trabalhos do início do ano. Dessa forma, o ano de 2006 possibilitou a organização e sistematização no PPP de novos projetos, tais como: “Sarau Cultural”, “Cidadania” e “Contadora de história”. O “Sarau Cultural” foi uma experiência significativa e o grupo organizou um cenário transformando o refeitório do CAIC em um palco de belas apresentações. O projeto “Cidadania”, por meio da eleição dos representantes de sala, proporcionou uma participação mais efetiva deles na organização da escola; por exemplo, os alunos, sob à orientação da professora de artes, pintaram os muros da quadra desenvolvendo o tema educação ambiental. O projeto “Contadora de história”, através de professoras que contam histórias, proporcionou aos alunos um maior envolvimento com a magia e com a forma de estimular o processo de ouvir e viajar com as belas histórias. Enfim, os três novos projetos trouxeram para o CAIC, neste ano, o tema da alteridade possibilitando uma aproximação com o sentimento, a sensibilidade e a afetividade do outro de forma espontânea e natural e, com isso, a comunidade do CAIC se fortaleceu mais ainda no contexto de uma proposta de uma educação emancipadora. Pode-se dizer, em sentido amplo, que a escola, em 2006, atingiu um nível de organização muito grande e, dessa forma, alguns problemas que surgiram foram contornados e superados pela competência do grupo. Outro ponto marcante deste ano foi a eleição dos membros do Conselho Escola-Comunidade para o ano de 2006. O mandato de um ano para os conselheiros seguiu às normas do novo estatuto do CEC.

ANEXO III

Relato sobre o I FORUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

“O NOSSO JEITO DE FAZER”

Realizado em Indaiatuba, no dia 17 de outubro de 2006.

A escola CAIC, ao priorizar a prática de alteridade, vem obtendo conquistas significativas dentro do seu espaço escolar e também fora da escola, com reconhecimento em vários setores educacionais de Americana. Como valorização deste trabalho, a Secretaria de Educação de Americana, percebendo os resultados efetivos do sentido democrático na escola, fez o convite para que a escola CAIC representasse o município de Americana em um Fórum da Educação a ser realizado em Indaiatuba. Este Fórum organizado pelo PROESF (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício) em parceria com as Secretarias de Educação da região Metropolitana, tinha o objetivo, de apresentar experiências sobre “gestão participativa” nas escolas, sendo assim, cada Secretaria da Educação da região Metropolitana ficou encarregada de escolher em sua cidade uma escola que representasse este tipo de trabalho. O Fórum aconteceu no dia 17 de outubro de 2006, com o tema “O nosso jeito de fazer” e, além de Americana, estiveram presentes as cidades de Campinas, Sumaré, Indaiatuba, Amparo, Hortolândia.

A cidade de Indaiatuba apresentou, no início do Fórum, a estrutura administrativa e pedagógica da sua Secretaria da Educação. E durante o Fórum a cidade de Indaiatuba foi representada pelas seguintes escolas: EMEIEF “Dom Ildelfonso Sthle”, EMEF “Prof. Aparecido Batista dos Santos”, CRECHE “José Balduino de Campos, EMEI “ Profª. Maria Conceição Giacomini Bega. Estas escolas mostraram dentre várias experiências, as seguintes idéias: a tarefa de produzir conhecimento tendo como foco o aluno (um ato coletivo); levar em conta o interesse do aluno e dos pais; participar para conhecer o outro e o espaço da escola; a importância do contato, do vínculo e da afetividade na escola.

A cidade de Amparo foi representada pelo Centro Integrado de Educação Infantil “Garibaldi” que teve como tema de sua apresentação “parceria-escola: unindo esforços e partilhando responsabilidades”; e tendo como objetivo: aproximar as famílias da escola, tornando os pais membros co-responsáveis pela formação da criança e do espaço educativo.

O Município de Campinas foi representado por duas escolas: EMEF “Oziel Alves Pereira” e EMEI “Francisco Xavier Sigrist”. Estas duas escolas tiveram como foco a gestão colegiada, através do Conselho de Escola e da auto-gestão financeira, através do Conta-Escola; as referidas escolas apresentaram também o “amadurecendo a prática”, sistematizado da seguinte forma: críticas, discussões, curso de cidadania, reavaliação de práticas antigas.

A cidade de Hortolândia também foi representada por duas escolas: EMEI Vila Real e EMEF Jardim Adelaide. A EMEI Vila Real colocou como grande desafio a organização do seu Projeto Político Pedagógico de forma a lidar com a diversidade, tendo como base para nortear o trabalho: respeito, solidariedade, humildade e amor entre todos os envolvidos na comunidade escolar; a EMEF Jardim Adelaide também teve como foco o PPP, pois, segundo a escola, ele contribui para a melhoria da própria instituição numa reflexão com o firme propósito de alterar práticas no sentido mais amplo que se traduzem nas rotinas, nos saberes, nas crenças e nos valores que empregam as relações sociais e definem papéis e expectativas no quadro institucional.

O Município de Sumaré foi representado pelas escolas EMEF Nilza Thomazini e EMEI Visconde de Sabugosa. A escola EMEF Nilza Thomazini teve como tema geral – “Ouvir para mudar: diagnosticando problemas”, então, a escola diagnosticou algumas dificuldades, tais como: no envolvimento comunidade /escola, na comunicação com os alunos, na equipe de trabalho; e também apresentou algumas propostas de mudança: comunidade dialógica, gestão coletiva da infra-estrutura, envolvimento dos alunos em torno de um projeto pedagógico. A EMEI Visconde de Sabugosa falou sobre algumas prioridades para que haja verdadeiramente uma gestão participativa na escola: constante diálogo entre escola e comunidade; abertura à participação dos pais na gestão escolar; construção de vínculos afetivos entre escola-família-comunidade. Enfim, as experiências de todas as escolas envolvidas nas apresentações, em Indaiatuba, foram pertinentes e

apropriadas ao debate proporcionado pelo PROESF no incentivo ao processo e gestão democrática da região Metropolitana.

Por fim, a escola CAIC preparou-se coletivamente envolvendo alguns professores, funcionários, alunos e até pessoas da Secretaria da Educação. Sendo assim, no dia da apresentação estiveram presentes, além da direção, professores e alunos do grupo “Bate-Lata” que foram tocar e cantar. De volta a Benjamin, e com ele nesse processo de transformação, “Indaiatuba” (na apresentação dinâmica da escola CAIC) representou um salto qualitativo no tempo cronológico, para assim, rememorar por meio de narrativas o encontro com várias manifestações culturais e educativas proporcionadas pela escola na sua história. Por conta disso, é importante salientar que a escola CAIC destacou-se pelo seu trabalho envolvente, criativo e também muito bem fundamentado teoricamente .

Nas páginas seguintes, está disponibilizada a apresentação iconográfica com os conteúdos referentes aos projetos, estrutura, organograma e outras atividades desenvolvidas no decorrer da história da escola CAIC.

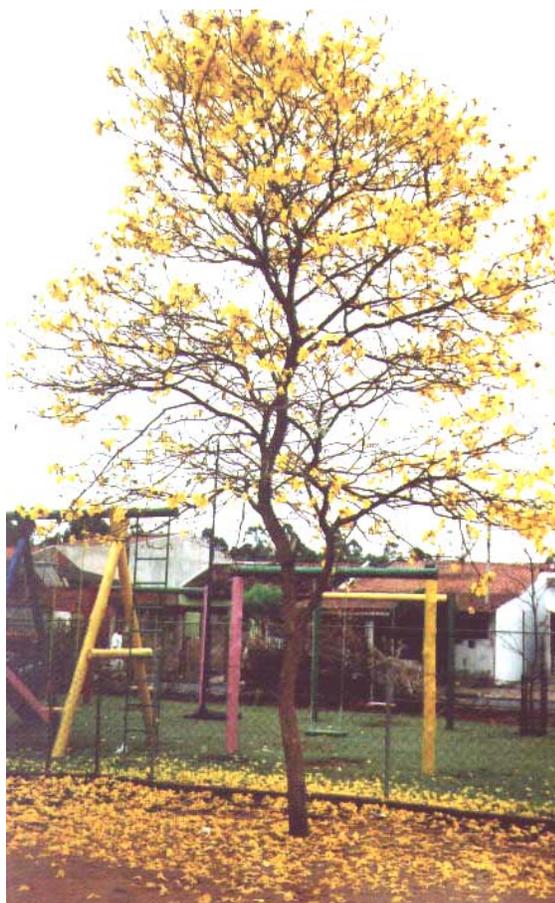
CAIC "PROFESSOR SYLVINO CHINELLATO"



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE AMERICANA**

CAIC
CAIC

ALTERIDADE
E
PARTICIPAÇÃO



(Fotos do arquivo histórico da escola)

TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que têm. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

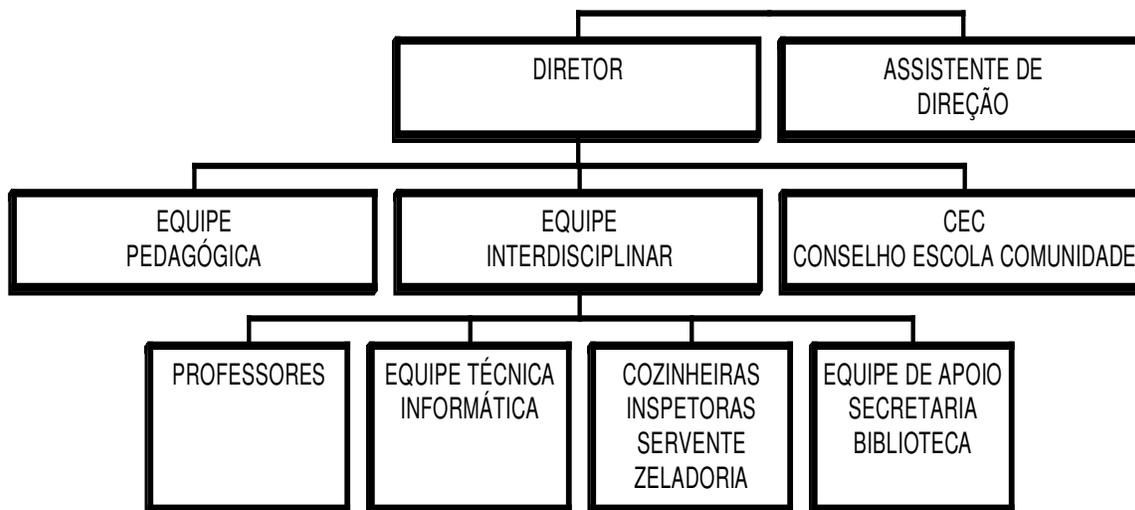
(Fragmentos retirados do livro:

“A águia e a galinha - Uma metáfora da condição humana”. de Leonardo Boff)

A ESCOLA EM CONSTRUÇÃO



CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA



ESTRUTURA DA ESCOLA

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1.1 À 3.1 = 187	1.2 À 3.2 = 211	1.3 À 3.3 = 350

TOTAL DE ALUNOS: 748

OBJETIVO GERAL

Proporcionar aos educandos autonomia na construção de seu conhecimento para o preparo do exercício da cidadania.

Pautando-se, para isso na realização de um trabalho interdisciplinar alicerçado nos princípios de alteridade no contexto da comunidade escolar.

AMBIENTES INTERATIVOS

REFEITÓRIO



BIBLIOTECA

BRINQUEDOTECA



LABORATÓRIOS

DE CIÊNCIAS



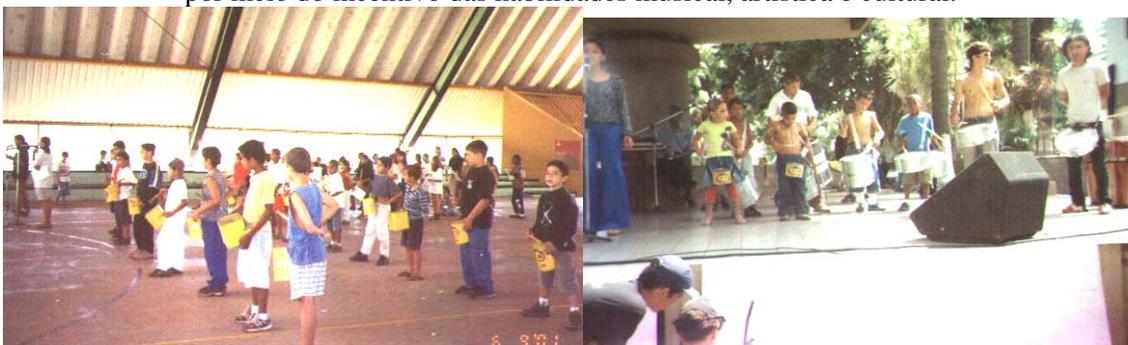
DE INFORMÁTICA



PROJETOS

PROJETO BATE-LATA

Propiciar aos alunos e comunidade o desenvolvimento da auto-estima por meio do incentivo das habilidades musical, artística e cultural.



PROJETO CAIQUINHO

Manifestações culturais, que além de atividades esportivas e pré-desportivas, inclui também atividades artísticas e culturais.



PROJETO BRASIL 500 ANOS

Conscientizar o educando à construção do conhecimento enfocando relações culturais, econômicas e étnicas de colonização do país.



PROJETO CONTADORA DE HISTÓRIAS

Proporcionar aos alunos um maior envolvimento com as narrativas de forma a estimular o processo de ouvir e viajar com as belas histórias.



PROJETO AFETIVIDADE E SEXUALIDADE COM OS PAIS

Proporcionar aos participantes um repensar sobre a sexualidade em todos os seus níveis, ou seja, não somente a sexualidade enquanto sexo e sim enquanto afetividade, auto-estima, amor, relacionamentos, energia que investimos para viver.



GRUPO DE REFLEXÃO COM OS PAIS

Proporcionar um espaço onde os pais possam refletir sobre o seu comportamento enquanto pai e mãe, bem como refletir sobre as dificuldades que encontram enquanto educadores de seus filhos.



PROJETO SARAU CULTURAL

Envolver a comunidade escolar no maravilhoso mundo das múltiplas culturas que perpassam os diversos campos de nossas vidas. Com isso, ela deverá perceber-se como produtora e transformadora do processo cultural.



PROJETO FEIRA CIENTÍFICO CULTURAL

Propiciar um espaço de culminância para a apresentação das diversas atividades desenvolvidas durante o ano, integradas aos interesses cotidianos da escola e da comunidade ao socializar os diversos conhecimentos.

1ª Feira Científico Cultural: Túnel do Tempo



2ª Feira Científico Cultural: Os Quatro Elementos da Natureza



3ª Feira Científico Cultural: Sociedade e Consumo



4ª Feira Científico Cultural: Educação Ambiental



PROJETO EDUCANDOS EM AÇÃO

Seu principal objetivo é valorizar as diversas atividades produzidas durante o ano e registra-las das mais variadas formas (desenhos, fotografias, filmagens, gravações, relatórios, etc) incentivando assim, a exposição e apresentação dos trabalhos para todos os alunos e também para a comunidade.



ANEXO IV

Atas e Projetos Político-Pedagógicos: cópias ilustrativas.

Projeto Político Pedagógico 1998 – capa



PLANO ESCOLAR

CAIC – PROF. SYLVINO CHINELATTO

1998

1 - IDENTIFICAÇÃO DA U.E.

1.1. NOME

CAIC (Centro de Apoio Integral à Criança)
“ PROF. SYLVINO CHINELATTO”

1.2. ENDERECO:

Rua dos Ideais, s/nº - Jardim da Paz
Americana – S.P.

1.3. FUNDAMENTO LEGAL DA CRIAÇÃO

1.4. ENTIDADE MANTENEDORA

Prefeitura Municipal de Americana

1.5. DENOMINAÇÃO DO CURSO:

Ensino Fundamental

1.6. HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO

- 1.6.1 – Período diurno – Fundamental Integral
2ª a 5ª feira – das 7 h 30 min às 15 h 50 min
6ª feira – das 7h 30 min às 12 h e das
13 h às 16 h 30 min

1.6.2 – Período noturno – Educação de jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

O CAIC Prof. Sylvino Chinelatto passou a funcionar como Escola de 1º grau, atendendo de 1ª a 4ª séries no ano de 1994; a princípio sob a responsabilidade do Governo do Estado de São Paulo e respectiva Secretaria de Estado da Educação.

Com o projeto de gradativa municipalização do ensino, nos quatro primeiros anos de escolarização, a Prefeitura Municipal de Americana, a partir do ano de 1998 assumiu para si a responsabilidade de administração do CAIC..

No município de Americana há apenas uma unidade de CAIC. Construídos no governo Collor, e espalhados por todo o país, com o intuito de atender clientela carentes os CAIC foram alvo de escândalo nacional, em virtude de notícias de superfaturamento e desvio de verbas.

Feito o registro sucinto da origem inicial dos CAIC vamos nos deter no CAIC que ora dirigimos; do projeto em que acreditamos e dos quais somos defensores, já que testemunhamos e labutamos juntos para que os benefícios que já são oferecidos à população e, principalmente às crianças que dele utilizam-se, multipliquem-se cada vez mais.

A palavra CAIC é uma sigla cujo significado é Centro de Apoio Integral à Criança. Temos a satisfação de registrar que o CAIC Prof. Sylvino Chinelatto, único no município de Americana, procura cumprir integralmente a finalidade para a qual foi criado.

O complexo do CAIC de Americana é formado: por uma Escola, que atende atualmente 550 crianças, a partir de 6 anos até cerca de 10 anos de idade, em período integral; uma Creche e Emei vinculadas que atendem respectivamente 85 crianças de 4 meses a 5 anos incompletos e 48 crianças de 6 anos incompletos e ainda um Núcleo de Atenção à Saúde.

O Núcleo de Atenção à Saúde além de contar com atendentes e enfermeira, oferece serviço de Pediatria e Ginecologia, onde cada profissional especializado atende cerca de 15 consultas por dia. Também faz parte do atendimento deste Núcleo o serviço prestado por um Cirurgião- Dentista, e o de auxiliar de dentista que orienta que orienta a aplicação de fluor em todas as crianças.

Toda esta estrutura, permite que as crianças sejam atendidas desde a vida intra-uterina, através do serviço pré-natal oferecido às gestantes, seja continuada no serviço oferecido pela Creche e Emei e complementada na Escola com a formação integral aqui oferecida.

Além das matérias comuns do 1º grau, ministradas pelo professor da classe as crianças tem ainda aulas no laboratório com professor especializado, aulas de Educação Física e de Educação Artística, também com professores habilitados nas disciplinas específicas.

Projeto Político Pedagógico 1998 – introdução (continuação)

Tratando-se de Escola de período integral nossas crianças são recebidas já com o café da manhã: leite, acompanhado de pãozinho com manteiga ou doce.

Recebem no horário de almoço a refeição principal, cujo cardápio é elaborado por nutricionista, de forma balanceada e com o cuidado de oferecer às crianças todos os nutrientes que necessitam para o seu crescimento saudável.

Preparada com esmero, é servida no amplo refeitório que a Escola possui e onde crianças, professores, funcionários e direção também fazem suas refeições.

Entre o horário normal de aula ainda é oferecido às crianças um horário de lazer (maior Quanto menor for a faixa etária das crianças) que pode ser cumprido na brinquedoteca, no parque infantil comprado e instalado neste ano de 1998 ou no espaço do pátio onde foi instalado uma casa de bonecas.

O prédio tem uma estrutura física imponente e é bastante espaçoso, embora não se possa considerá-lo muito funcional. O acesso às salas de aula é feito por escadarias e as salas se localizam em dois pisos, não térreos, exigindo redobrados cuidados em relação à segurança das crianças.

Entre outros inconvenientes da construção está o fato de possuir inúmeras salas com espaço físico muito reduzido e inadequado para abrigar dependências de uma Escola. O número de salas apropriadas para abrigar salas de aulas é pequeno, considerando-se o tamanho do prédio e a demanda do bairro; precisando-se recorrer à adaptação de ambientes, já que atendemos 19 classes, quando o projeto original é para atendimento de apenas 12.

Atendendo à idéia dos CAIC, este foi construído num bairro de periferia, nas proximidades de um conjunto habitacional de casas populares.

Embora atendamos uma clientela simples, de pouco poder aquisitivo, é uma minoria que podemos classificar de muito pobres. Há entre os nossos alunos muitas famílias que possuem além da casa, um automóvel e até pequenos estabelecimentos comerciais.

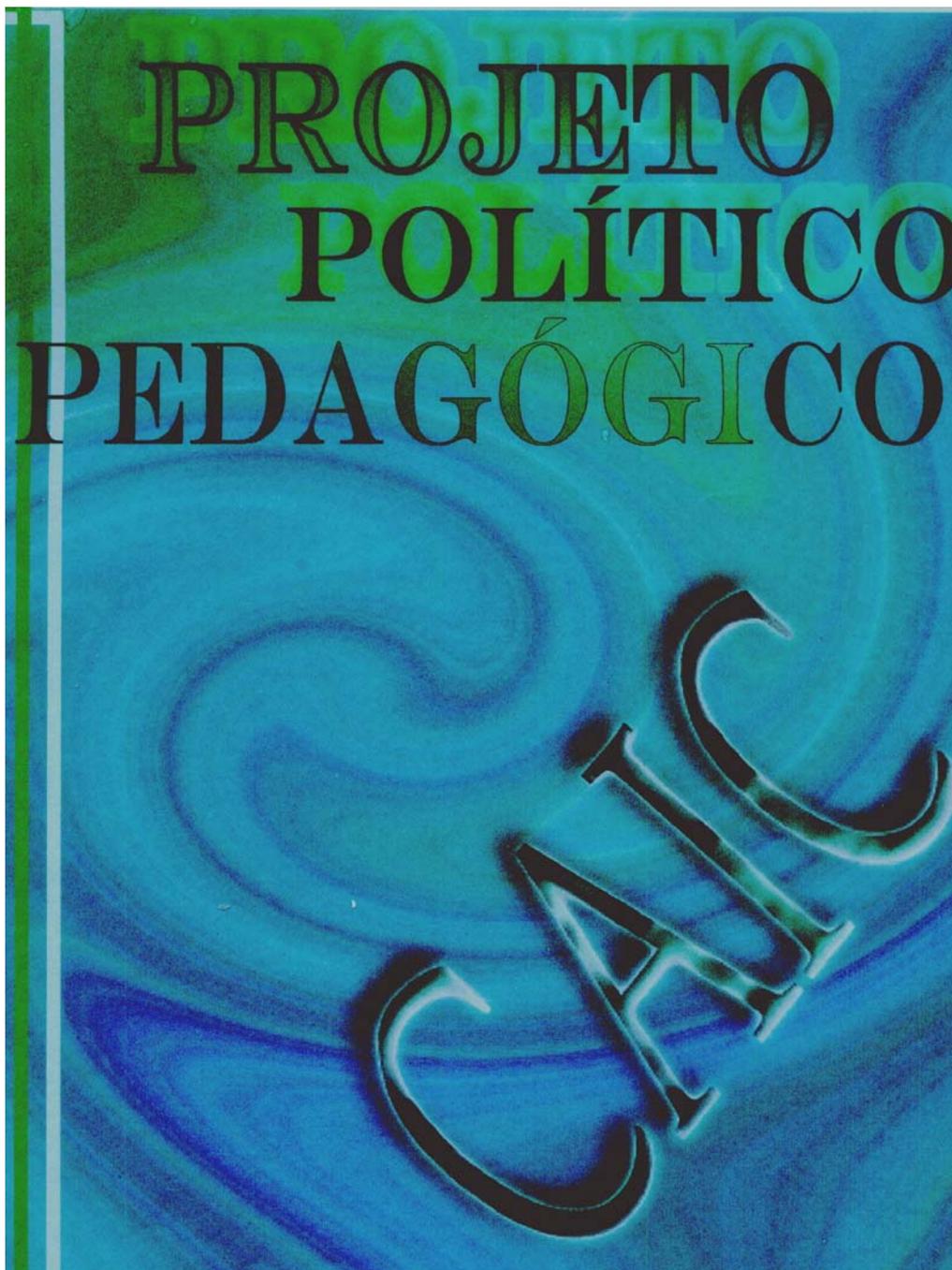
No caminho até a Escola percebemos que uma grande parte das casas foram recebendo ampliação de algum cômodo, garagem ou outras reformas, mas de forma geral tem aspecto inacabado e ausência de pintura externa, ao que tudo indica ocasionados pela falta do asfalto ou de recursos para sua conclusão.

Apesar de relativamente humildes, podemos dizer que possuem acentuado nível de politização: questionam e reivindicam como poucos de nível social mais elevado o fazem. Saber lidar com alguns deles requer extrema habilidade.

No entanto, nossa preocupação se centra nos sérios casos de desagregação familiar apresentado por alguns de nossos alunos, que se refletem no dia-a-dia escolar e que por vezes nos fazem sentir impotentes diante das dificuldades com as quais nos defrontamos.

Acreditamos, porém, que os desafios existam para ser vencidos e é esta a nossa meta.

Projeto Político Pedagógico 2006 – capa



Projeto Político Pedagógico 2006 – índice

Índice

<u>Apresentação</u>	
1. <u>Identificação da Unidade Escolar</u>	04
1.1 <u>Nome</u>	
1.2 <u>Endereço</u>	
1.3 <u>Fundamento Legal da Criação</u>	
1.4 <u>Entidade Mantenedora</u>	
1.5 <u>Denominação do Curso e Horário de Funcionamento</u>	
1.6 <u>Biografia de Sylvino Chinelatto</u>	
2. <u>Recursos Humanos</u>	06
2.1 <u>Pessoal Administrativo</u>	
2.2 <u>Pessoal Técnico Pedagógico</u>	
2.3 <u>Pessoal Docente</u>	
2.4 <u>Pessoal de Apoio</u>	
2.5 <u>Membros do Conselho Escola Comunidade</u>	
2.6 <u>Censo Escolar</u>	
2.7 <u>Normas e Regulamento Interno</u>	
3. <u>Objetivos e Metas da Escola</u>	23
3.1 <u>Objetivo Geral</u>	
3.2 <u>Objetivo Específico</u>	
3.3 <u>Metas</u>	
4. <u>Estrutura da Escola</u>	25
4.1 <u>Número de Alunos por Classe</u>	
4.2 <u>Distribuição de PI, Peb II e PA por Classe</u>	
4.3 <u>Horário de Funcionamento das Turmas</u>	
4.4 <u>Curriculum Escolar</u>	
4.5 <u>Calendário Escolar de 2006</u>	
4.6 <u>Horário</u>	
4.7 <u>Oficinas (Objetivo Geral e Objetivo Específico)</u>	
4.8 <u>Normas para Avaliação, Promoção, Reforço e Recuperação</u>	
4.9 <u>Horário do Pessoal Administrativo e de Apoio</u>	
4.10 <u>Horário de Reuniões</u>	
5. <u>Equipes de Trabalho</u>	40
5.1 <u>Equipe Interdisciplinar</u>	
5.2 <u>Reunião Pedagógica</u>	
6. <u>Estrutura Física da Escola</u>	41
6.1 <u>Instalações</u>	
7. <u>Equipamentos de Apoio</u>	42
7.1 <u>Biblioteca</u>	
7.2 <u>Laboratório de Informática</u>	
7.3 <u>Laboratório de Ciências</u>	
8. <u>Estatuto do Conselho Escola Comunidade</u>	46
9. <u>Eixo Norteador e Temático dos Projetos: Meio Ambiente</u>	56
9.1 <u>Projeto Inclusão</u>	
9.2 <u>Projeto Autor na Escola</u>	
9.3 <u>Projeto PROERD</u>	
9.4 <u>Projeto Educação para Reflexão</u>	
9.5 <u>Projeto Cidadania</u>	
9.6 <u>Projeto Animadora Cultural</u>	
9.7 <u>Projeto Contadora de Histórias</u>	
9.8 <u>Projeto Educandos em Ação</u>	
9.9 <u>Projeto Folclore: A Realidade do Mito</u>	
9.10 <u>Projeto Grupo de Reflexão com Professores</u>	

Apresentação

“Penso em uma educação que possa desenvolver às pessoas a capacidade de identificação com o outro, seja ou não do nosso grupo, partido político, etnia ou nacionalidade. Essa educação deve ocupar-se com a infância e a juventude, períodos em que os preconceitos pela sociedade têm maior poder na estruturação do caráter e da personalidade” (Horkheimer)

A Gestão participativa é o ponto de partida que permite à escola buscar o verdadeiro sentido de sua atuação na comunidade. Para tanto, a dimensão ética e política no cotidiano escolar são pressupostos que contribuem para o processo “reflexão-ação-reflexão”, abrindo espaços de construção do diálogo por meio da coletividade, respeitando as diferenças culturais, e acima de tudo, proporcionando momentos de encontro com o outro.

Dessa forma, a organização escolar deve ser pensada a partir de uma estrutura que promova a integração entre direção, funcionários, corpo docente e discente, conselho – escola comunidade, permitindo a convivência entre os diferentes setores através da afetividade, da empatia, incentivando assim, o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Uma educação assim, requer por parte desta escola um esforço intelectual e reflexão para aprimorar os profundos processos educativos, possibilitando uma experiência viva e intensa com as pessoas e cultura. Só a partir deste efetivo exercício de cidadania o ambiente educativo transforma “os espaços”, interagindo-os, através de idéias, constituindo compromisso ético com a vida. Por isso, a consciência do educador não pode se restringir apenas a sala de aula: o seu papel de cidadão é um compromisso político contra qualquer tipo de ameaça humana.

O grande educador Paulo Freire nos alerta sobre esta realidade e nos diz: “Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo de risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida”.

Assim, a escola Caic, deseja estar em sintonia com o compromisso com a verdade, indo ao encontro das necessidades dos alunos, promovendo dessa forma, também, uma interação com os pais, nos eventos, nas Reuniões, e em outros momentos, criando um clima de cooperação e solidariedade entre todos.

O êxito da viagem da escola, cujo ponto de chegada é o sucesso na aprendizagem de todos os alunos, é o grande objetivo e desafio do Caic. Para isso, o envolvimento de toda a comunidade escolar é indispensável e coerente à proposta da escola, pois, assim entendemos que todos têm direito de ajudar a traçar “o roteiro de viagem” participando das discussões sobre os objetivos mais amplos da escola: identificando problemas pedagógicos, físicos e outros e discutir o que fazer para resolvê-los.

É por estas razões que a escola Caic quer construir o seu Projeto político – pedagógico, não com palavras descontextualizadas, mas sobretudo com reflexão e prática. A escola que queremos depende só do exercício diário de abertura ao outro através da coletividade e do grupo.

Os vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e um reuniram-se, sob a direção do diretor Luís Carlos Maldonado da Silva, os componentes da equipe Interdisciplinar - Zaida, Sérgio, Rosa, Anadya, Luiana e Elizabete - para reunião semanal na sala da direção do Coic "Professor Silvano Chinellato". Durante a reunião, que teve início às 12 horas e quarenta e cinco minutos, foram discutidos os seguintes assuntos: (a) o ponto facultativo do dia 26, como também a dispensa dos alunos nos dias 26, 27, 28, sendo que neste último os professores deverão comparecer à escola a partir das doze horas. Caso o professor esteja nesse mesmo horário em outro estabelecimento de ensino deverá trazer ao diretor declaração por escrito sobre esse fato. (b) Sobre a reunião de pais ficou decidido como pauta os seguintes assuntos: 1- Registar da escola através da cópia que será entregue aos pais mediante assinatura da lista de presença na reunião; 2- Cronograma possível da escola, datas comemorativas; 3- Justificativa e incentivo à contribuição espontânea realizada pelos pais; 4- Relato sobre a continuação do projeto Paulo Freire, que neste ano contará também com uma oficina para os pais (costura), continuação das palestras com a psicóloga. (c) A reunião de pais acontecerá no dia dois de março próximo, sendo que os pais ausentes da mesma receberão uma segunda convocação. (d) Sobre a data comemorativa carnaval ficou estabelecido que acontecerá dentro do período das 10:20 às 11:30 do dia 23 de fevereiro, música na quadra (marchinhas, sambinha entre outras) ficando à cargo do professor a participação da sala de mãe. (e) Um telefone

público foi pedido pela assistente de direção, que deverá ficar localizado dentro da escola, a fim de facilitar as ligações dos funcionários e professores da escola.

(f) Foram citados alguns alunos pertencentes à classe 3.2b que estariam tendo alguns problemas de disciplina dentro das aulas, ficando decidido a transferência do aluno Ronã para a Sala 3.2a, na tentativa de uma melhora de comportamento.

(g) foi relatado o problema de intimação do aluno Lucas do 2.1c com os demais alunos ficando acertado que o pedagogo vai realizar uma sondagem sobre a mesma.

(h) a professora Madalena (pi) trouxe através da professora Anadye a dúvida sobre qual seria o tempo disponível para o reforço do aluno Alexandre do 3.2b, ficando acertado que será realizado o reforço durante as aulas de Português.

(i) ficou acertado e uso pelas professoras de alguns reforços, laboratório da folha de frequência que substituirá as cadernetas.

(j) os avisos que serão colocados na Sala dos professores: Carnaval, entrega da ficha de cadastramento do professor até o dia 21/02; contribuições espontâneas, levantamento até dia 23/02 dos alunos contribuintes; entrega dos bilhetes da reunião de pais e facultativo até dia 22.

(k) pauta da reunião pedagógica. Nada mais havendo à tratar eu, Luciana Souza Fado David, encerro e assino a presente ata. Luciana Tago Prado David

Das quatorze dias do mês de março de dois e seis, reuniram-se o diretor, vice-diretor e os membros integrantes da Equipe Interdisciplinar para realizarem a reunião semanal da escola na qual foram tratados os seguintes assuntos: a) o diretor iniciou sua fala abrindo espaço para os representantes

Ata da Reunião da Equipe Interdisciplinar – dia 14/03/2006 (continuação) – pág 89 (verso)

da secretaria e biblioteca; b) um dos itens tratados foi com relação ao xerox e observou-se a necessidade de aumentar os dias de tirar matrizes ficando definido segunda, quarta e sexta das 7h30 às 9h30, também ficou definido que deva-se agendar no calendário respeitando a ordem para facultar o bom andamento dos trabalhos; c) o diretor comentou que alguns professores não estão respeitando o ritual da campanha que foi dado antes do pessoal e que isto deve ser observado para evitar tumultos; d) os livros da biblioteca estão sendo cadastrados e não devem ser retirados e foi pedido aos professores que devolvam os livros que foram retirados anteriormente para que sejam cadastrados; e) a professora Cidruana comentou a necessidade de se fazer um trabalho pedagógico com os livros que estão na sala de aula; f) o agendamento das fitas e do vídeo será feito com as impetoras que deverão retirar e devolver na biblioteca as fitas; g) sobre a reforma na secretaria o diretor comentou que será feito um revestimento da parede de granito e que será feita a redistribuição dos fios de energia, destacou a necessidade de um portão eletrônico e de um PBX; h) o diretor comentou que melhorou o diálogo com os professores após a direção ter colocado que acima de tudo permaniu o aluno para advertido e falou da importância dos professores registrarem na pasta de ocorrências; i) na segunda-feira serão entregues os rapas, os números do terceiro ciclo serão entregues para a professora Cidruana, serão porteadas 3 cartas brancas sendo que uma é para a formatura, neste ano os itens da cesta básica serão retirados da ginásio dos gêneros alimentícios e o que faltou será pedido para os professores e funcionários fazerem doações; j) a Ginásio terá início no dia vinte e sete de março e final no dia vinte e seis de maio os números da fila para ser vendido até o dia doze de abril haverá duas especificos para escolher os gêneros

Ata da Reunião da Equipe Interdisciplinar – dia 14/03/2006 (continuação) – pág. 90

alimentícios e as garrafas Petó e latonhas, a professora Beth irá passar nas salas para divulgar o evento. j) a professora Rosandeli ficará encarregada do bazar da "fechincha" da Sade do Chocolate Quente; k) a equipe decidiu que será do um kit de "Beleza" para (professores e funcionários) que trazer maior número de itens da ginástica; l) foi solicitado que os professores enviem os nomes dos alunos interessados em participar do Projeto Baticai; m) o diretor irá marcar uma reunião com os representantes de classe para tratar de assuntos diversos; n) sobre a questão da Educação Ambiental a professora Cibruana sugeriu que sep. feito uma dinâmica de sensibilização para envolver os trabalhos pelos adultos; o) o diretor colocou na Equipe sobre a limpeza das telas e ficou decidido que os alunos irão fazer este trabalho para que sep. feito uma conscientização da importância de manter a escola limpa; p) a professora Rosandeli sugeriu que a Escola de Pais faça um trabalho na mesa escola, pois esta ONG tem feito um trabalho muito bom, com palestras bastante apropriadas; q) encerrou-se os avisos de louva. Nada mais havendo a tratar eu, Maria Auxiliadora Farias de Oliveira encerro e anexo a presente ata (MUF)

Ata da Reunião Pedagógica – dia 21/02/2003 – página 01 (verso)

Ata (MUF) Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e três, reuniram-se no CAIC, às treze horas e quarenta e cinco minutos, os professores, diretores, representantes dos eventos, das Comunidades e da secretaria para a reunião pedagógica semanal onde foram tratados os seguintes assuntos: A- Foi realizada a leitura da ata da semana anterior seguida por leitura de dois textos selecionados pelas professoras Neusa e Triplá; B- O diretor Lúis iniciou suas fala dando ênfase a utilização da sala de Informática. Segundo ele, os professores deverão utilizar a sala regularmente como a presença de um dos estagiários; C- A estagiária Adrielly falou brevemente e ressaltou que

Ata da Reunião Pedagógica – dia 21/02/2003 (continuação) – página 02

as regras para a utilização da Sala de Informática estão afixadas num painel na mesma; D- O diretor informou que a partir de março deste ano serão formadas turmas para a utilização da Sala de Informática, sendo estabelecido o seguinte cronograma: das treze horas às quatorze horas e trinta minutos (para alunos do 1.3), das quatorze horas e trinta minutos às dezessete horas (para funcionários) e das dezessete horas às dezesseis horas e trinta minutos (também para alunos do 1.3). E- Foi feita uma avaliação geral sobre a Reunião de Pais realizada neste dia e averiguou-se que a mesma foi positiva; F- A partir de março uma inspetora ficará até as dezesseis horas e trinta minutos devido a turnos de 1.3 (a princípio, quem deverá ficar até este horário é a inspetora Ivanete); G- Durante a próxima semana será aplicado o Teste de Acuidade Visual em alunos do 1.1 ao 2.2 e em alunos do 3.2 e 1.3, se necessário. Este teste será aplicado pelas PA's e estagiárias. H- Há limitação que o Caderno de Regras deve ser usado para classificar alunos, etc.; I- O Reforço deverá começar a partir do dia vinte e quatro de fevereiro, e os professores deverão fazer um relatório para entregar ao professor de reforço. O relatório para o aluno que for encaminhado para o Reforço II deverá

ser elaborado pelo professor da sala juntamente com o professor do reforço; J- O diretor pediu ao Professor Rodrigo que ajudasse a aluna Ingrid do 3.2C no reforço já que o mesmo possui alguma aula para exercer em substituição; K- No dia 28 (próxima sexta-feira) teremos um atividade de Carnaval: começará com os ^{alunos} maiores e terminará com os menores. Será realizado um trabalho envolvendo ritmos: frevo, marchinha, forró, etc. Será um trabalho em grupos. L- Foi solicitada pela professora Luciana a elaboração sobre as regras da escola e que estas fossem impressas e entregues para cada professor; M- Os alunos Elife Benedicto do 3.2B e Joice Ay S. Martins do 3.2C irão sofrer cirurgia e deverão ficar afastados; N- De acordo com reunião realizada com a Supervisora Jidinha foram reclassificados os seguintes alunos: Ane Caroline Lamargo Gonçalves do 3.1B foi reclassificada para o 1.2E; Denise Capristo de Lima do 1.2B foi reclassificada para o 3.1C; Maycon Henriques de Oliveira Araújo foi reclassificada para o 2.1A (estando este num período de experiência); O- A professora Nívia Q demonstrou sua preocupação com a quantidade de alunos do 2.1. Com mais fazendo a tratar, eu, Rodrigo Taicão, parte encerro e jarrino a presente ata. Rodrigo Taicão.

encerrado e assinado a presente ata ~~Emoraes~~. Aos vinte e sete dias do mês de outubro de dois mil e seis reuniram-se professores, vice-diretora para realizarem a reunião Pedagógica semanal. O diretor começou falando sobre a questão do horário, pois alguns professores entraram atrasados. Depois comentou sobre a festa de final de ano. O diretor pediu que fizesse uma rotação e colocou como proposta os seguintes lugares: Estância turística "Casa de Pedra" - Charqueada, Chácara em Americana ou na própria escola. A vice-diretora informou aos professores, que a partir da semana que vem as aulas de Lego voltarão ao horário antigo, pois alguns professores questionaram o atraso de conteúdos. O diretor mencionou que faltou por parte da prefeitura um trabalho em equipe para que ninguém seja prejudicado. A vice-diretora pediu aos professores que não mandem alunos para pegar material na salinha. A professora Mônica falou de sua experiência com a mala vermelha e o diretor sugeriu que fosse contextualizado.

O diretor anunciou aos professores que era a última reunião com a psicóloga. Ao término dos recados os professores sentaram-se em círculo e a professora Luciana começou o desabafo e a psicóloga ficou só observando. Depois foram várias as discussões e por fim a psicóloga fez comentários. O diretor agradeceu a presença da psicóloga e convidou a todos para a despedida do Sr. Antônio. Foi oferecido uma festa mesa de guloseimas com alguns discursos nada mais havendo a tratar, a Fatima Jalte de Oliveira Barros Pereira encerra e assina a presente ata. F.O.B.

Ata da reunião do C.E.C, Conselho Escola Comunidade. Aos vinte e cinco dias, do mês de março de mil novecentos e noventa e nove, quinta-feira, às dez horas, numa das salas do CAIC realizou-se a reunião mensal do C.E.C, Conselho Escola Comunidade. A reunião teve início com a leitura da ata da reunião anterior pela professora Anadya, que secretariou a mesma. A seguir foram tratados os seguintes assuntos pela ordem: a) apresentação dos membros da diretoria do C.E.C, alguns novos, outros já fazendo parte desde o ano passado, os novos membros, eleitos em Assembleia de Pais, no dia vinte e seis de fevereiro último, são os seguintes: Sr. Domilse de Oliveira Filho, R.G. 14.842.043-6, metalúrgico, residente à Rua da Caridade, 108 – Jardim da Paz – como Vice Diretor Escolar.

tuio; Sra. Monica Moreno, R.G. 20.805.647-6, secretária, residente à Rua Júlio Justo, 691 - São Jerônimo como Diretor Financeiro e a Sra. Magaly A. Guedes, R.G. 17.249.998, faxineira, residente à Rua da Caridade, 293 - Jardim da Paz - como Diretor Social.

b) em seguida o diretor da Escola, distribuiu a todos uma cópia do Calendário Escolar e o Estatuto do CEC, para que todos pudessem ler e tomar conhecimento de suas funções como diretores do Conselho; c) o sr. Milton, Diretor Executivo, informou que procurou o Banespa para saber do saldo e o movimento da conta do CEC no ano passado; foi informado que só poderá ter acesso a esses dados com as assinaturas dele e do sr. Mansel, que deixou o Conselho como Vice Diretor Executivo. Ficou decidido que a Escola entrará em contato com o sr. Mansel e conseguir sua assinatura para movimentar a conta bancária;

d) será providenciada também a documentação do sr. Domício como novo Vice Diretor Executivo; e) o diretor da Escola, colocou sua preocupação com o caixa do CEC que está zerado e sugeriu ao Conselho a realização de alguns eventos para suprir a falta de verba.

f) entre os eventos, teremos a venda de "biduzinhos", nos intervalos do almoço, ao preço de dez centavos, outro será a venda de "pizzas" numa tarde, no mês de abril, ao preço de quatro reais. A direção está fazendo levantamento de preços para a compra das "pizzas". A sra. Monica irá fazer a pesquisa em supermercados do bairro. O terceiro evento será

a Gincana do Dia das Mães, marcada para o dia oito de maio, sábado, no período da manhã durante a gincana será vendido pastel e refrigerante, com o apoio e ajuda do CEC, g) o conselho teve conhecimento do projeto Horta Comunitária, que será desenvolvido por professores e alunos da escola, sem fins lucrativos e sim os aspectos pedagógico e social do projeto, h) sobre a colaboração espontânea que será pedida às famílias dos alunos, ficou decidido que será mensal e a quantia será pesquisada junto aos pais. Falou-se também em mudar o nome, não usando APM como era antes da municipalização do CAIC, i) o diretor informou aos pais como estão os recreios com brinquedos (bolas, cordas, jogos de damas). Já se pode verificar como diminuiu as brigas e os acidentes nos mesmos, j) a direção foi questionada sobre as aulas de informática e foi esclarecido que dependemos de assessoramento de profissionais e o término das instalações que irão ocorrer no decorrer do ano. l) os diretores foram informados sobre o "Culto à Bandeira", às sextas-feiras com a participação de todos, tendo como objetivos despertar nas crianças o amor à Pátria e ao civismo, e a valorização do ser humano como cidadão. m) ficou marcada para o dia vinte e dois de abril, quinta-feira, às dez e oito horas, a próxima reunião do CEC. Agradecendo a todos, o diretor encerrou a reunião, a qual eu, Anadys Sely G. Iguenço, redigi e assino a presente ata.

G. Iguenço.

sendo a tratar em Regua Helena Foppiano e assim está
ata. ~~Regua Helena Foppiano~~: Aos vinte e sete dias do mês
maio do ano de dois mil e seis, realizou-se a reunião
do CEC - Conselho Escola-Comunidade, presidida pelo
diretor da Escola CAIC, Luis Carlos Maldonado da Silva,
qual estavam presentes: assistente de direção, Sara, profes-
soras, funcionários e pais de alunos que participaram do CEC
para tratar dos seguintes assuntos: a) O diretor Luis con-
sultou a permanência do senhor Aldemir, na escola, em
três escolas as guardas foram transferidas; b) Novamente
foram entrar na ^{parte} Educação física, perto da quadra; c)
Oficialmente não aconteceu a mudança da diretoria prece-
do CEC, o senhor Gabriel continua assumindo até que as
mudanças ocorram; d) Evento da Família, de acordo com
as pessoas presentes na reunião, foi um evento positivo
receber muitos elogios; e) Tarde do chocolate quente, a
quincena aconteceu até o dia vinte e seis de maio, foi
arrecadações 221 quilos de pat e 21 quilos de biscoitos,
consequências caducas e novas e também a divulgação:
faixas, ^{padrões} carros de som da farmácia, padaria e super-
mercados, quarenta e três maras de pastéis, 2 peças de
presentes e 2 de nussanla, 6k de salmicha, 700,00 de
prefeito e trinta reais da professora Mônica. Quanto
segurança na festa, será realizada pelo soldado Alba
soldado Eduardo, também foi enviado um ofício pedindo
segurança no lado de fora para a guarda municipal
e a polícia militar. Os prêmios dos jogos, além das prêmios
uma bicicleta e o prêmio em dinheiro será de, para o 3º
valor de R\$ 50,00, do 2º lugar valor de R\$ 100,00 e do 1º lugar
R\$ 150,00 e o 1º horário para o trabalho na festa será das 10
e meia as treze horas e trinta e nove horas ficarão as
pessoas (3 professores de artes mais 5 professores) e também

uma inspetora, onde já feita a decoração das quadras, refetório, barracas e lazer. O 2º horário das treze horas e trinta as dezessete e trinta e o 3º horário das dezessete e trinta até vinte e uma e trinta, os integrantes do CEC também não ajudar no trabalho. O 3º ciclo (formatura) ficará responsável pela pipoca, pizza e cerveja elegante. Também serão vendidos: sachês quente, pastéis, bolos, cerveja, refrigerante, vinho quente, chocolate quente, frango a parquinho e a possibilidade de espetinhos. São 4 caixas para alimentação no refetório e 2 para o lingo na quadra a partir das quinze horas e trinta enquanto os outros almoçam a partir das treze horas e trinta. Caderno de fichas, fora os lingos, ficará nos caixas, para os professores, funcionários e integrantes do CEC que não trabalhar na festa e deverão ser aceitos na semana, depois do pagamento do mês de junho, será entregue para cada pessoa que for trabalhar na festa uma ficha no valor de R\$ 1,00 e outra no valor de R\$ 0,50. Estão sendo entregues nas escolas e outras instituições material de decoração de nossa festa. As danças que serão apresentadas na festa, o tema são os países que estarão participando da Copa. O convite da festa e a decoração em cima das mesas, já uma xícara, trabalho feito ^{com} de argila pelos alunos; f) É por último, terminar a pintura da parede (mural) na quadra, e estamos esperando chegar tinta para a pintura no chão da quadra nada mais podendo trabalhar, na cozinha Heleno, amuse e encerre esta ata.