



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBERTO LIMA SALES

REMIX NARRATIVO NO PROEJA:
JOVENS TECENDO SENTIDOS SOBRE OS SABERES DO TRABALHO E DA
EDUCAÇÃO COM OS FIOS DA ARTE E DA EXPERIÊNCIA

Brasília - DF

2013

ROBERTO LIMA SALES

***REMIX* NARRATIVO NO PROEJA:**

**JOVENS TECENDO SENTIDOS SOBRE OS SABERES DO TRABALHO E DA
EDUCAÇÃO COM OS FIOS DA ARTE E DA EXPERIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação. Eixo: Narrativas Hipertextuais e Visuais

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ângela Correia Dias

Brasília - DF

2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1008211.

S163r Sales, Roberto Lima.
Remix narrativo no PROEJA : jovens tecendo sentidos
sobre os saberes do trabalho e da educação com os
fios da arte e da experiência / Roberto Lima Sales. --
2013.
243 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Ângela Correia Dias.

1. Ensino profissional. 2. Educação do adolescente.
3. Trabalho. 4. Arte. I. Dias, Ângela Álvares Correia.
II. Título.

CDU 377

ROBERTO LIMA SALES

**REMIX NARRATIVO NO PROEJA:
JOVENS TECENDO SENTIDOS SOBRE OS SABERES DO TRABALHO E DA
EDUCAÇÃO COM OS FIOS DA ARTE E DA EXPERIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação. Eixo: Narrativas Hipertextuais e Visuais

Aprovado em 09 de maio de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Orientadora - Dr^ª. Angela Alvares Correia Dias
(Faculdade de Educação – UnB)

Prof^ª. Examinadora - Dr^ª. Laura Maria Coutinho
(Faculdade de Educação – UnB)

Prof^ª. Examinadora - Dr^ª. Eloiza Gurgel Pires
(Instituto de Artes - Departamento de Ensino de Arte e Cultura Popular - UERJ)

Prof^ª. Examinadora - Dr^ª. Cláudia Guilmar Linhares Sanz
(Faculdade de Educação – UnB)

A Deus, meu protetor e nascente de meu fortalecimento, por me agraciar e possibilitar a realização deste mestrado.

Aos meus queridos pais, minha querida irmã e minha amada esposa Dcheime, sempre presentes em minha vida, modelos de humildade, fé e vida, pilares de minha existência e fontes de inspiração para a busca de novos sonhos, por todo o amor, carinho, força, dedicação, pelo apoio incondicional, por compartilhar este sonho, por fazer-me acreditar que sempre vale a pena.

AGRADECIMENTOS

A minha iluminada orientadora, Angela Correia Dias, amiga de caminhada, que com sua paciência e ternura, conduziu-me pelos percursos mais difíceis e solitários - pelo apoio incondicional, pela criteriosa orientação, pela oportunidade de crescimento, aprendizado, realização profissional e pessoal, pela confiança em mim depositada, pela abertura de portas, por todo o empenho, sabedoria, compreensão, e acima de tudo, exigência e alteridade.

A prof^a. Dr^a. Laura Coutinho, pelo apoio, conselhos e orientação dispensados ao longo do percurso do mestrado.

A prof^a. Dr^a. Eloiza Gurgel e a prof^a. Dr^a. Cláudia Sanz, pela pertinência da avaliação deste estudo e pelas ricas contribuições.

A minha esposa, pela compreensão e apoio em tantos momentos difíceis, pelo tempo, amor e carinho tão dado.

Aos meus pais, pelo apoio total na minha formação humana e intelectual, e por sempre acreditarem na minha capacidade, sendo meus eternos incentivadores.

Aos amigos e amigas que me ajudaram nessa caminhada, em especial à Rosana Correia, à Verônica Valério, à Tânia Lúcia Nunes, à Sandra Vivacqua, à Rívia Romualdo, ao Sérgio Virolli, ao Divino Marinho.

Aos interlocutores desta pesquisa, fonte de inspiração e aprendizagem constante, que permitiram a concretização desta investigação.

A minha querida Tia Maria José, pelo grande apoio, carinho e dedicação.

Aos meus queridos avós, que em outra dimensão zelam por mim...

A todos os artistas de rua que ensinam, remixam e produzem arte ao seu modo.

Enfim, a todos que me acompanharam na busca do melhor entrelaçar, a fim de tecer esta dissertação.

"Tou me achando de novo
Tou me dando valor
Tou consertando minha mente
E vou tentar mais
Agora quero consertar minha gente
Essa é a história que não quer calar
É a história que muitos não querem ouvir
E quem ouviu quer esquecer
Mas sempre irei contar
Para nunca me apagar"
(Fábio, interlocutor da pesquisa)

"Com pingos de solda e gotas de suor
Desenho peças de ferro e aço
Na vida encontrei dureza
No ferro o meu espaço"
(João, interlocutor da pesquisa)

"Arquiteto passarinho
Ensina-me o barro tecer
Ensina-me a ser arquiteta
Pois este mundo não me deixa ser"
(Sandra, interlocutora da pesquisa)

"Desenho pra esquecer e apago pra lembrar.
Desenhei pra apagar o que está me apagando"
(Bárbara, interlocutora da pesquisa)

RESUMO

Em diálogo com o campo da arte e da memória, esta pesquisa explorou o tema que se configurou em torno da relação entre os saberes escolares e os saberes obtidos na experiência do trabalho, a partir da visão de discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTO) – Campus Paraíso do Tocantins. Sob essa perspectiva, nossa investigação constituiu-se nas fundamentações de Walter Benjamin em relação à narrativa, à experiência, à formação, à reprodutibilidade técnica e ao método da montagem de citações. Adotou-se, também, a perspectiva dialógica, polifônica e intertextual de Mikhail Bakhtin. Este estudo organizou-se a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A pesquisa foi realizada no IFTO, Campus Paraíso - TO. Os sujeitos investigados foram jovens estudantes oriundos do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores – modalidade PROEJA. Os dados investigados foram obtidos a partir dos enunciados extraídos das narrativas imagéticas e poéticas dos estudantes participantes e das interações em rodas de conversas. Os resultados da pesquisa apontam que o PROEJA mantém um distanciamento entre os saberes escolares e os saberes adquiridos na experiência de vida e de trabalho do educando. Além disso, também desvelaram uma diversidade e riqueza de saberes da experiência de que os participantes da pesquisa são portadores. Estes jovens revelaram percepções, atitudes, inventividades e ações que dialogam com a arte, a ciência, a tradição e o mundo do trabalho. A forma como realizam suas práticas laborais no cotidiano e como constroem o conhecimento inspiram um modelo para novas estratégias pedagógicas e para formas de organização do trabalho que sejam capazes de promover um diálogo entre os saberes científicos e os não-científicos.

Palavras-chave: PROEJA. *Remix* Narrativo. Saberes da experiência. Trabalho. Juventude.

ABSTRACT

In a dialogue between the field of art and memory, this research explored the theme shaped around the relationship between school knowledge and knowledge obtained on the experience of work, from the perspective of students of the "Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA", of the "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTO) – Campus Paraíso do Tocantins". From this perspective, our research was constituted in the foundations of Walter Benjamin in relation to the narrative, to the experience, to the formation, to the technical reproducibility and method of assembling citations. It was adopted also the dialogical, polyphonic and intertextual perspective of Mikhail Bakhtin. This study was organized from exploratory qualitative research. The research was conducted in IFTO, Campus Paraíso - TO. The investigated subjects were young students from the Integrated Qualification for Microcomputers Operating Course - PROEJA modality. The data investigated were obtained from the extracted statements of imagetic and poetic narratives of participating students and interactions on wheels conversations. The search results pointed that PROEJA keeps a distance between the school knowledge and the knowledge acquired in the experience of life and of work of the student. Besides, it also revealed the diversity and wealth's knowledge from experience carried by the research participants. These young people revealed perceptions, attitudes, actions and inventiveness that dialogue with art, science, tradition and the working world. The way they conduct their working practices daily and how they construct knowledge inspire a model for new pedagogical strategies and forms of organizing work that are able to promote a dialogue between scientific and unscientific knowledge.

Keywords: PROEJA. Remix Narrative. Knowledge of experience. Work. Youth.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Situando o estudo	10
1.2 Contextualização do problema	11
1.3 Justificativa	13
1.4 Objetivos	17
1.5 Criando desvios, constituindo pesquisa	18
1.6 Apresentação dos interlocutores	20
2. DIÁLOGOS COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS	22
2.1 Proeja, juventude e Irabalho: reflexões sobre a Educação Profissional (Des)Integrada	22
2.2 O Mundo Contemporâneo do Trabalho	26
2.3 A formação do sujeito como experiência dialógica e produção histórica	30
2.4 Diálogos entre saberes	35
2.5 A arte de narrar na era da reprodutibilidade técnica	39
2.6 Cultura Remix	43
2.7 Na Citação, o desvio: remix narrativo e o método da montagem em Benjamin	45
2.8 Arte e ciência em Benjamin e Bakhtin: desviando para outras dimensões da pesquisa	47
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	53
3.1 Estratégias metodológicas	55
3.2 A pesquisa de campo	56
4. APRESENTAÇÃO DAS MÔNADAS	66
Mônada “Juventude e o trabalho desigual”	67
Mônada “Perambulando pelas artérias urbanas”	84
Mônada “Catando estrelas, pescando sonhos”	102
Mônada “O lavrador serralheiro”	114
Mônada “Uma desenhista que pinta e borda”	129
Mônada “Uma empregada arquitetando sonhos”	140

Mônada: “O Capitalismo que Incha e a Escravidão Moderna”	154
Mônada “Eterno retorno”	159
Mônada “Operário em construção”	188
5. PENÚLTIMAS PALAVRAS	219
REFERÊNCIAS	227
ANEXO A - Roteiro para a Roda de Conversa	241
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	243

1. INTRODUÇÃO

1.1 Situando o estudo

Esta dissertação situa-se em estudos relativos à linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação, eixo Narrativas Hipertextuais e Visuais, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB. Tendo esta linha de pesquisa em foco, exploramos o tema que se configurou em torno da relação entre os saberes escolares e os saberes obtidos na experiência do trabalho, a partir da visão de discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA¹, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTO) – Campus Paraíso do Tocantins - TO.

Diante do exposto, a presente pesquisa pretende contribuir para ampliar reflexões e críticas sobre as práticas pedagógicas vigentes na modalidade de ensino PROEJA. Pois entendemos que esse segmento da educação apresenta uma lacuna referente aos estudos científicos que exploram possibilidades de construir uma prática pedagógica trançada ao cotidiano, à história viva e a inventividade dos seus estudantes.

Sob esta perspectiva, nossa investigação constituiu-se nas fundamentações de Walter Benjamin (1989, 1994, 1995, 2006) em relação à narrativa, à experiência, à formação, à reprodutibilidade técnica e ao método da montagem de citações. Adotamos, também, a perspectiva dialógica, polifônica e intertextual de Mikhail Bakhtin (1981, 2003, 2004). Numa reflexão com estes filósofos encontramos referenciais teóricos e ferramentas conceituais que possibilitaram uma compreensão dialógica e dialética dos processos educacionais.

Portanto, tomando como diálogo o campo da arte e da memória, este estudo objetivou compreender e desvelar os sentidos que os jovens participantes desta pesquisa teceram em torno da relação entre os saberes escolares e os saberes obtidos na experiência do trabalho, a partir do seu envolvimento em interações dialógicas praticadas em oficinas de produção de narrativas remixadas.

¹ O PROEJA foi implantado pelo Governo Federal no ano de 2005, seu campo de ação estende-se aos sistemas de ensino da rede federal, estadual e municipal e visa profissionalizar jovens e adultos, ao mesmo tempo em que lhes dão a oportunidade de concluir seus estudos no nível fundamental e no ensino médio. Tal programa será detalhado em tópico posterior.

Nestas oficinas, experimentamos tecer, desenhar e remixar sentidos em roda de conversas, bem como buscamos tocar e compreender outras dimensões da formação – para e pelo trabalho/para e pela educação - que não apenas científica, cognitiva e racional. Navegamos pelas fronteiras e lacunas da formação para provocar as múltiplas linguagens esquecidas e para perceber e criticar a rigidez e a preponderância da educação racionalista e pragmática. Nesta prática comunicativa foram vivenciados momentos de experimentação de linguagens diversas, na possibilidade de produzir hibridizações discursivas.

Nesta perspectiva, partimos para a pesquisa norteados pelas seguintes questões:

- Questão norteadora: Quais os sentidos que os jovens participantes desta pesquisa tecem em torno da relação entre os saberes escolares e os saberes obtidos na experiência do trabalho?
- Questões complementares: Qual a importância que os estudantes dão aos trabalhos artísticos e artesanais que praticam no seu dia-a-dia? Qual a importância do espaço da arte e da memória na composição do processo de formação subjetiva, social e profissional do estudante do PROEJA? De que modo a arte e a perspectiva de Bakhtin e Benjamin podem nos auxiliar a (re)pensar as práticas pedagógicas do PROEJA? Quais subsídios, obtidos a partir desta investigação, poderão contribuir para nortear a construção de práticas de aprendizagem nas quais as experiências e saberes do estudante, construídos no decorrer de sua vida cotidiana, possam se integrar aos saberes escolares?

1.2 Contextualização do Problema

Na atualidade social, a ciência contemporânea tende a produzir critérios hegemônicos de verdade, que são concebidos e divulgados como o único caminho possível. Como consequência, os saberes que não se encaixam nos padrões e métodos científicos não são considerados. Esse modelo de ciência contribuiu para os avanços da humanidade, mas parece não estar mais conseguindo oferecer soluções diante da complexidade do mundo.

Em decorrência, surgem inquietações diante do desperdício histórico dos saberes e práticas sociais não-hegemônicos, culminando em disputas que defendem a reinvenção dos saberes e da educação em prol de uma formação humana, ao mesmo tempo em que atenda às

demandas do mundo do trabalho. Neste contexto de disputas, surge o PROEJA, um programa recente na educação nacional, fruto da luta pela superação da histórica dicotomia entre formação profissional e educação geral no processo de formação do trabalhador.

Portanto, o PROEJA representa um desafio político e pedagógico para o cenário nacional da educação, visto que propõe romper com a descontinuidade, a fragmentação e o assistencialismo que marcaram o histórico da Educação Profissional e da EJA. Esta iniciativa, em termos legais, foi considerada como o primeiro passo para a realização da formação integrada com base no trabalho como princípio educativo (MACHADO, 2006; NASCIMENTO, 2009; PACHECO, 2010; KUENZER, 2009).

Porém, essas conquistas e avanços presentes na legislação, nem sempre são percebidos, na prática, nos programas do PROEJA (NASCIMENTO, 2009; PACHECO, 2010). Existe uma discrepância entre o proposto teoricamente e as práticas difundidas e implementadas em múltiplas escolas.

Nossa problemática parte do pressuposto de que o PROEJA, mesmo considerando sua proposta de currículo integrado e adotando o trabalho como princípio educativo, ainda não conseguiu, na prática, superar o distanciamento entre os saberes escolares e os saberes adquiridos na experiência de vida e de trabalho do educando.

Currículos fechados, aulas seriadas, conteúdos fragmentados, projetos pedagógicos em contradição com os princípios legais, marcam o contexto educacional do PROEJA (NASCIMENTO, 2009; PACHECO, 2010). O estudante que deposita na educação suas esperanças é condicionado a simplesmente incorporar um pensamento pronto, já digerido, a memorizar conteúdos conforme o modelo imposto, tudo muito facilitado, como se aprender fosse um ato mecânico, destituído de complexidade. E assim, tantas vozes são silenciadas no processo pedagógico.

Com base em minha experiência como docente no PROEJA, posso afirmar que, na instituição de ensino em que trabalho, o conceito de integração, previsto em lei, acaba sendo traduzido em uma unificação de conhecimentos gerais com técnicos em um currículo disciplinar rígido. A mínima integração é praticada somente em ações isoladas e em metodologias muito distantes da discussão necessária para o rompimento das barreiras disciplinares. A escola não investe em uma relação dialógica entre professor e estudante e entre os saberes; os estudantes não participam do processo de criação, ainda não foram reconhecidos como autores de suas histórias; a escola apresenta dificuldades em trabalhar

com atividades que envolvam o protagonismo discente, com valores estéticos, com a arte, com a aprendizagem sensível e com a bagagem cultural dos seus estudantes.

Portanto, percebemos a necessidade da elaboração de novas estratégias educacionais que promovam a formação para e pela vida, bem como provoquem a integração da escola ao mundo do trabalho e à dimensão da arte e da memória, a partir de articulações de diversas linguagens e saberes.

1.3 Justificativa

Em nossa contemporaneidade, a organização social torna-se complexa e fluída, o sujeito circunscreve-se num contexto também em dispersão, na medida em que os interesses são diversos e ambíguos (BAUMAN, 2001, 2007). São mudanças sociais cada vez mais aceleradas, surgem novas formas de se pensar e se discutir o sujeito e suas relações. As revoluções tecnológicas e a dinâmica da sociedade contemporânea vêm alterando profundamente a noção de sujeito e a de sociedade, nos âmbitos espaço-temporal, científico, educacional, político, econômico, social, cultural, dentre outros. Além disso, a intensidade no fluxo de informações e a competitividade imposta pela sociedade alteram a forma de viver e de aprender na atualidade, gerando, dessa forma, um ritmo acelerado nas rotinas pessoais e profissionais.

Essa dinâmica social emergente desafia o indivíduo a assumir uma postura ativa e crítica para lidar com situações inusitadas. Visto que a nossa contemporaneidade está rompendo com as fronteiras do conhecimento e colocando em confronto saberes diversos. Passa-se, então, a conceber o sujeito como instância das relações sociais, ou seja, o desenvolvimento humano deixa de ser calcado nas determinações mecanicistas, orgânicas e biológicas e passa a ser compreendido segundo suas experiências sociais, históricas e culturais.

Nesse aspecto, os jovens trabalhadores do PROEJA estão imersos neste mundo complexo, híbrido, múltiplo e acelerado. São muitos os desafios para obter uma conquista profissional, quem for capaz de construir o conhecimento – que passa por ciclos constantes de renovação - terá mais habilidade para enfrentar os desafios pessoais, educacionais e profissionais.

O que está posto na configuração desse novo programa educacional é a presença cada vez maior de jovens, com menores oportunidades sociais. Alguns em situação de extrema carência, que são tematizados de forma generalizada e abstrata, no instante em que a dinâmica social esta provocando aceleradas mudanças e múltiplos pertencimentos sociais, tornando muito tênue o limite entre a procura e a perda de si mesmo.

Diante deste contexto, é fundamental que o PROEJA promova um processo educativo que parta de uma interação dialógica com a realidade, de uma leitura investigativa do mundo e da possibilidade de sua superação. Esta modalidade pressupõe um olhar para a diversidade de trajetórias dos estudantes, de suas histórias e especificidades, para que estes jovens olhem o mundo de outra forma, com o olhar do outro, para construí-lo de maneira diferente.

Mas, para isso, o primeiro passo para se pensar e investigar as possibilidades dessa proposta formativa consiste em procurar (re)conhecer os saberes e as experiências dos seus próprios estudantes; procurar identificar seus interesses, desejos, potenciais, singularidades, bem como suas expectativas do curso. Nesse sentido, compreendemos que tal proposta poderá ser pautada nos estudos de Benjamin e Bakhtin, os quais potencializam a abertura para a diversidade, a dialogicidade e a alteridade; reconhecem a historicidade do ser e seus processos de interação comunicativa como um ato de formação e intervenção no mundo.

Sob essa ótica, percebemos a fundamental importância dos saberes não-científicos, obtidos na experiência de vida e de trabalho do estudante. Estes contribuem para a reelaboração de conhecimentos ligados à criatividade, à complexidade, à tradição, à oralidade e à arte. Enquanto os saberes científicos contribuem para conhecimentos mais específicos ao exercício da cidadania e da profissão. Neste sentido, destacamos a importância do diálogo entre os saberes científicos/escolares e os saberes que o estudante traz do seu cotidiano.

Foi sob este desafio que a nossa investigação se movimentou. Concentramo-nos e alicerçamo-nos na perspectiva de Benjamin em torno de uma dimensão outra, a da inconsciência, da experiência, da imagem dialética. Consideramos seu estudo fundamental para o despertar de uma consciência histórica de si mesmo, para intervir no real, na busca pela emancipação, pela criatividade e imaginação.

Foi desse modo que os jovens desta pesquisa foram provocados a tecer sentidos. Ao mesmo tempo em que, a luz de Bakhtin, foram envolvidos em interações dialógicas praticadas em oficinas de produção de "narrativas *remix*". Esta produção de sentidos tem a ver com os

sentidos que realmente marcaram a vida do sujeito em meio as relações sociais. E como toda concepção de mundo é socialmente construída, as tessituras de sentidos em roda de conversas deram-se de forma coletiva. Portanto, estas oficinas constituíram-se como estratégias provocativas de confrontos e reflexões plurais, para que o estudante tivesse a oportunidade de ressignificar sua realidade por meio do outro, enquanto ressignificava também a si mesmo.

No espaço da roda, tecemos, fio a fio, ponto a ponto, nosso tecido social, entrelaçando vozes, textos, imagens, emoções, sentidos e memórias afloradas. São fragmentos que, agora revividos, discutidos, remixados, configuram uma arena de confrontos. Ao mesmo tempo em que conformam e reformam, também transformam. Revelam posicionamentos e reposicionamentos; acionam um processo de (des/re)construção de trabalhadores sócio-históricos que clamam por vez e voz na sociedade. Este espaço foi configurando-se como o meio pelo qual se estabeleceu interações e diálogos com e sobre a educação, o trabalho, a cultura, a identidade e a história destes jovens.

Ressaltamos que nesse estudo as dimensões da arte e da memória foram concebidas como privilegiadas redes de conexão entre a escola, o trabalho e o contexto sócio-histórico do educando. Partimos da perspectiva de que a dimensão da arte e a do trabalho, enquanto experiência de vida, pode incorporar-se ao campo da Educação PROEJA como possibilidade emancipatória. Sob este foco, dentre a complexa dimensão dos estudos da memória e da arte, puxamos um fio (sob o olhar de Benjamin e Bakhtin): a narrativa. A qual foi explorada pelo método *remix* enquanto um mosaico de citações capaz de provocar interações, rememorações, desconstruções, ressignificações, rompimentos e hibridizações diversas.

No enfoque benjaminiano, trabalhamos com narrativas como possibilidade de ruptura, de invenção e de criação. O exercício de narrar, em nossa proposta metodológica, consiste em interpretar a contrapelo as narrativas do passado, criar suas próprias narrativas e entrelaçá-las às demais, ou seja, remixá-las. Nesse sentido, a nossa proposta de *remix* não se restringiu apenas as hibridizações de gêneros e tecnologias. Nós adotamos a proposta como procedimento artístico, pedagógico e metodológico; como maneira de agir, através da conceituação do termo segundo a perspectiva de Benjamin. Isto é, adotamos o termo “*remix*” para expressar o caráter híbrido dos sujeitos, de suas identidades e saberes, da cultura, das linguagens e seus respectivos gêneros discursivos.

Primeiramente, este conceito foi inspirado e estudado com base nas teorias de Canclini (2008) que caracteriza a cultura contemporânea pelo termo “cultura *remix*” e na cibercultura que tem como um dos elementos base a recombinação. Também baseamo-nos

nas técnicas e processos contemporâneos de mixagem musical e audiovisual que procuram conectar um fragmento de uma música ou vídeo em outro, gerando assim um novo elemento sonoro, visual ou audiovisual.

Entretanto, foi pelo método da montagem de citações de Benjamin que encontramos a forma mais adequada para explorar a hibridização dos discursos narrativos e das produções artísticas. O autor propõe a montagem de citações como forma de contemplar o trabalho de montar imagens, de lembrar e construir alegorias para que a história possa ser despertada. Foi a partir desta perspectiva de montagem que adotamos o termo “*Remix* Narrativo”. Ao remixar camadas das nossas narrativas, que mistura oralidade, texto e imagem, buscamos instaurar uma tensão na linearidade e resgatar o invisível, o esquecido, o silenciado, bem como fazeres e saberes renegadas pela ciência contemporânea.

Acreditamos que os subsídios obtidos nesta pesquisa têm potencial para contribuir com a reinvenção da escola, em especial o PROEJA, como espaço de fortalecimento do espírito sensível, criativo, humanizado e rico de novas linguagens. Trata-se de uma experiência investigativa da construção de sentidos possíveis para a dimensão da arte, do trabalho e da educação que se realizou a partir de rastros que ficaram marcados na memória da linguagem. Isto é, no tempo *medium* da experiência, no qual a memória individual e a coletiva mostram-se em imagens.

Vale ressaltar que a nossa proposta não é a construção do novo, do inédito, mas sim, de “remixar” e movimentar o mundo, a nós mesmos e nossos pensamentos, ideologias e valores. Eis o desafio: encontrar no sempre igual, o diferente, o estranho.

Portanto, o PROEJA, o “Mundo do Trabalho” e o jovem estudante trabalhador estão para nós como campos complexos, abertos à investigação e tecidos nas linhas e entrelinhas memoriais e sócio-históricas da humanidade. Portanto, o “*remix* narrativo” aliado a linguagem artística apresentou-se como alternativa potencial para abrir as brechas na rígida matriz curricular do PROEJA.

1.4 Objetivos

Objetivo Geral

- Tomando como diálogo o campo da arte e da memória, sob a perspectiva de Benjamin e Bakhtin, este estudo teve como objetivo compreender e desvelar os sentidos que os jovens participantes desta pesquisa teceram em torno da relação entre os saberes escolares e os saberes obtidos na experiência do trabalho, a partir do seu envolvimento em interações dialógicas praticadas em oficinas de produção de "narrativas *remix*".

Objetivos Específicos

- Analisar e desvelar os saberes da experiência que os estudantes desenvolvem por meio dos trabalhos técnicos, artísticos e artesanais que praticam.
- Compreender e desvelar como os estudantes constroem seus saberes da experiência.
- Provocar os estudantes a confrontar os saberes da experiência adquiridos no trabalho com os saberes escolares e, a partir deste exercício, desvelar os sentidos que eles irão tecer sobre a relação trabalho-escola.
- Explorar o protagonismo do educando, a heterogeneidade das linguagens e saberes e o potencial da linguagem artística como instrumentos de formação para os estudantes participantes desta pesquisa, confrontando esta prática com o contexto do PROEJA.
- Sob a luz de Benjamin e Bakhtin, identificar subsídios que possam apontar a importância do espaço da arte e da memória na composição do processo de formação subjetiva, social e profissional do estudante do PROEJA.
- Apontar caminhos metodológicos para a constituição de práticas de aprendizagens nas quais as experiências e saberes do estudante, construídos no decorrer de sua vida cotidiana, possam integrar-se aos saberes escolares.

1.5 Criando desvios, constituindo pesquisa

Sou graduado em Tecnologia em Processamento de Dados, atuo como professor titular nos cursos técnicos do IFTO – Campus Paraíso do Tocantins e, autonomamente, presto serviços na área de Desenvolvimentos de Sistemas Web e Webdesign. Também, desde 2001, atuo como professor voluntário de Arte Gráfica e Dança de Rua em projetos sociais de resgate de jovens marginalizados promovidos pelo Teatro Municipal Cora Coralina de Paraíso do Tocantins. Já são dez anos tentando levar a arte e a educação para os jovens em situação de risco social de minha cidade.

O interesse por populações excluídas e marginalizadas sempre esteve presente em minha trajetória. Até porque sou um sobrevivente da periferia urbana. Desde criança, convivi com os artistas de rua e com eles aprendi a arte do cotidiano. Com eles aprendi a entrelaçar a arte com a precariedade da vida na periferia. Aprendi a tecer com o corpo sentidos impossíveis de serem revertidos em palavras. Sou filho de pais pobres de letra e ricos de coração. Tornei-me trabalhador aos nove anos de idade. Já trabalhei em diversas funções: vendedor de picolé, engraxate, ajudante de transporte de cargas e ajudante de pedreiro.

Portanto, pelos caminhos que trilhei como educador, seja em escolas de ensino médio, seja na educação profissional ou em instituições informais de ensino, sempre trabalhei com jovens, sempre procurei integrar a arte e a educação à realidade destes.

Este estudo surgiu a partir de minhas dúvidas e angústias - enquanto educador - a respeito da qualidade dos cursos de ensino praticado no programa PROEJA do IFTO - Campus Paraíso do Tocantins. Este trabalho é o resultado do incentivo, orientação e apoio incondicional de minha orientadora. Bem como é o resultado de minhas inquietações e rupturas que minha natureza incompleta estabeleceu com o meu próprio “eu”. Pois,

tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc, e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Ressalto que, em janeiro de 2010, quando estava completando dois anos de atuação como professor do curso PROEJA, passei a refletir intensamente sobre este percurso. Então percebi que estava crescendo em experiência, porém a rigidez com que vinha imprimindo minha aulas incomodava-me bastante, minhas práticas pedagógicas necessitavam ser revistas.

Percebi que, após longas e exaustivas caminhadas por linhas retas do sistema educacional, nada encontrei, nenhuma pista. Compreendi que a saída era estabelecer um diálogo aberto e polifônico com dimensões do conhecimento que apontassem novas possibilidades. Mas que rota seguir? Além do mestrado em educação, não conseguia imaginar outros caminhos. Fui despertado pelo desejo de voltar a estudar. E já como estudante de mestrado, iniciei novos movimentos. Foram nas muitas idas e vindas desta pesquisa que passei por muitas fases de desconstrução e reconstrução de minha identidade. Assumi variadas dimensões de mim mesmo: o aprendiz, o professor, o pesquisador, o menino da periferia, o adulto trabalhador, o artista de rua, o *flâneur*, o narrador. Estabeleci diálogos com o outro, comigo mesmo e com o mundo, foram diálogos que, no dizer de Bakhtin, engendraram muitas réplicas, pois cada pergunta provocou respostas e estas, por sua vez, geraram outras perguntas. Destre tais, destaco a seguinte: “que caminhos trilhar na pesquisa?”.

Após momentos de incertezas e reflexões escuto a voz responsiva de minha orientadora: “vague errante pelos caminhos da arte”. Bem como escuto a voz da professora Dr^a. Laura Coutinho: “sugiro que você assuma a arte em sua pesquisa”. Esta era a pista. Elas haviam percebido a arte em mim e me ofereceram um novo mundo a percorrer. Acreditei e lancei-me numa estranha jornada. E, mesmo inseguro, corri o risco, e nos moldes da arte a pesquisa foi tecida. Portanto, nestas vivências, a arte sussurrou-me incessantemente ao ouvido, convidou-me a resgatar os fios das linguagens esquecidas e assim tecer esta pesquisa nos moldes poéticos da magia e da sensibilidade. Aceitei o convite. Mas antes de embarcar, percebi que primeiramente era necessário desprender-me das amarras do meu ser genuinamente racionalista. E, lá estava eu mais uma vez desconstruído em minha rigidez acadêmica.

Assim, segui pelos desvios do desconhecido para encontrar dimensões outras que havia renegado. E, foi a partir do confronto entre a dimensão do meu “eu-educador” e a do meu “eu-artista”, até então exilado, que o sonho de ser um artista renasceu em mim. Bem como, também nasceu a perspectiva de desenvolver um trabalho mais livre das estruturas cientificamente concebidas e mais híbrido de linguagens, sentidos, saberes e experiências do cotidiano. De forma que fosse possível perceber e penetrar nas frestas que são desenhadas na junção do mundo-razão com o mundo-emoção. E assim desloquei-me, movimentando ora na superfície, ora nas profundezas das ruínas, na tentativa de alinhar ação, rememoração e reflexão.

Diante desta perspectiva, nesta dissertação vozes não serão abafadas, inclusive a deste professor-pesquisador. Portanto, narro, em alguns momentos, em tom pessoal e íntimo para valorizar e revelar as vozes que surgem engajadas com o drama dos participantes desta pesquisa. As escrituras que aparecerão em primeira pessoa surgem como forma de garantir visibilidade ao narrador, ao contador de histórias. Esta proposta também favorece o processo de estilhaçar a linearidade do tempo histórico.

O corpo desta dissertação carrega as marcas de uma história de desvios, confrontos, buscas, travessias, encontros e reinvenções. As histórias que iremos narrar foram costuradas, fio a fio, a partir dos retalhos de vozes, textos, imagens, emoções e imaginação que desenterramos das ruínas de nossas dimensões subjetivas. Estas histórias poderiam ser contadas de várias maneiras. Mas pelas suas complexidades e amplitudes de sentidos, optamos em puxar um fio entre tantos para estabelecermos um começo.

Diante do exposto, ressaltamos que a cultura e a arte dos sujeitos que estão à margem são a nossa inspiração para inserir neste estudo a dimensão fértil da imaginação, típica dos que necessitam criar atalhos para percorrer rotas labirínticas da experiência e lutar contra a força opressoras da classe dominante. Portanto, em idas e vindas iremos desenhar, com contornos alegóricos, as imagens desta história. Convido-os, então, a desdobrar seus corpos, seus olhares e suas imaginações e embarcar conosco nesta aventura. Para assim, quem sabe, encontrarmos o ser-poético que ainda habita em nós. Refiro-me aquela dimensão essencial de nossas vidas que negamos, aquela porção que nos conduz à beleza e a criação. Não se lembra?

1.6 Apresentação dos interlocutores

Os jovens investigados são estudantes trabalhadores oriundos de famílias de baixa renda e das camadas populares da periferia da cidade. Cursam a última série do ensino médio do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores – PROEJA. Por preferirem preservar seu anonimato, cada um indicou um nome fictício para que fosse identificado. São eles:

Fábio, 22 anos, solteiro, nascido em Icatu, estado do Maranhão, filho único de mãe catadora de material reciclável. Desde os cinco anos de idade acompanha sua mãe em seu trabalho. Ingressou na escola aos sete anos de idade. Sua trajetória escolar sofreu várias interrupções devido ao excesso de trabalho. Atualmente ele também trabalha como catador de material

reciclável e como operário em uma fábrica. Também faz do lixo sua arte. Muito dos materiais colhidos são reciclados por ele mesmo e viram utensílios domésticos, artesanato e outras utilidades.

João, 28 anos, solteiro, nascido em João Cana Brava, estado do Piauí, filho de pais lavradores, é o mais velho entre os seus oito irmãos. Aos quatro anos de idade já acompanhava seus pais no trabalho com a lavoura. Somente aos 13 anos ingressou na escola. Sua vida foi marcada por muito trabalho e constantes interrupções nos estudos. Trabalhou em diversas profissões: lavrador, servente de pedreiro, marceneiro, dentre outras. Atualmente exerce a profissão de serralheiro.

Bárbara, 21 anos de idade, solteira, nascida em Paraíso do Tocantins, possui um irmão de 13 anos de idade, filha de pai pedreiro e mãe diarista. Começou a estudar aos seis anos de idade. Porém, com a sobrecarga de trabalho interrompeu os estudos por diversas vezes. Trabalhou como empregada doméstica e auxiliar em serviços de serigrafia de camisetas. Desde criança, mantém, juntamente com a mãe e a avó, a tradição de confeccionar bordados, crochês e pinturas em tecido. Atualmente, exerce a profissão de arte-finalista.

Sandra, 21 anos, solteira, nascida em Paraíso do Tocantins. Dos três irmãos é a segunda mais velha, filha de pai pedreiro e mãe diarista. Começou a estudar aos seis anos de idade. Trabalha como empregada doméstica desde os 13 anos de idade. Sempre trabalhou em dois empregos, motivo pelo qual interrompeu seus estudos por diversas vezes.

É importante esclarecer que estes jovens foram meus alunos no primeiro semestre do Curso PROEJA, em 2011. Desde então, passaram a participar do Grupo de Estudo de Webdesign e Animação Gráfica, do IFTO - Campus Paraíso. Este grupo, criado por mim e por alguns estudantes, tem como objetivo dar suporte as disciplinas relacionadas à linha Desenvolvimento de Sistemas Web dos cursos técnicos do eixo comunicação e informação. Além disso, de 2008 a 2010, Bárbara foi minha aluna e monitora bolsista nos cursos de edição gráfica que ministrei no projeto social supramencionado. Fábio também participa, desde 2005, do grupo de capoeira da “Companhia Terreiro” vinculado ao mesmo projeto social. João, desde 2003, participa de projetos de dança de rua. Somos, portanto, praticantes de rodas de dança e capoeira, somos artistas do precário, nascidos na periferia. Somos trabalhadores sobreviventes que fizeram da arte o seu escudo e estilo de vida. A arte das margens está em nós.

2. DIÁLOGOS COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 Proeja, juventude e trabalho: algumas reflexões sobre a Educação Profissional (Des)Integrada

O Ministério de Educação (MEC) criou, por meio do Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O qual representa o fruto da luta pela superação da histórica dicotomia entre formação profissional e educação geral no processo de formação do trabalhador.

Inicialmente o PROEJA foi pensado para a Rede Federal de Educação Tecnológica. Posteriormente, o Decreto 5.840/2006 (que revoga o anterior e permanece até os dias atuais regulamentando o PROEJA) expande esta modalidade de ensino para as redes estaduais e municipais. O programa abrange cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador como também a educação profissional técnica de nível médio, de forma integrada ou concomitante. Portanto, tivemos avanços através de uma política pública voltada para a EJA, com vistas a contemplar a elevação de escolaridade com profissionalização.

De acordo com o decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006), o PROEJA tem como funções básicas a reparação, a equalização e a qualificação profissional, ou seja, tem a função de proporcionar a formação integral dos educandos por meio de uma educação básica sólida que também oportunize a continuidade de estudos. Este programa foi criado com base em uma concepção de Educação Popular, com vistas à emancipação dos educandos e a qualificação para além de uma formação profissional técnica, tratando-se assim de uma proposta pedagógica inovadora que busca por justiça social.

Com o objetivo de orientar o programa, o Governo lança, em 2006, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009), o qual posiciona-se claramente em relação à concepção de educação profissional, representando um marco na história política brasileira:

o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2009, p. 10).

O Documento Base do Proeja possui como princípios a implantação de projetos pedagógicos inovadores que valorizem, diversos saberes; adoção da integração curricular entre formação profissional e formação geral e a ampliação da oferta pública de educação profissional. Este documento, além de reforçar o direito a uma educação de qualidade, também sinaliza para o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos educandos e de sua importância na construção coletiva do saber (BRASIL, 2009, p. 3). Pretende-se ainda “[...] romper, de uma vez por todas, com a visão exclusivamente propedêutica dessa etapa de ensino” (Ibidem, p. 45).

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (Ibidem, p. 43).

Sob essa ótica, Ciavatta (2005) enfatiza que, “a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (Ibidem, p. 85). E temos pesquisas - Ventura (2007), Ramos (2005), Machado (1989) - que desvelam que a educação brasileira ainda está centrada na dualidade entre o saber e o fazer.

Portanto, o PROEJA representa um desafio político e pedagógico para o cenário nacional da educação, visto que propõe romper com a descontinuidade, a fragmentação e o assistencialismo que marcaram o histórico da Educação Profissional e da EJA. Essa iniciativa, em termos legais, foi considerada como o primeiro passo para a realização da formação integral com base no trabalho como princípio educativo (MACHADO, 2006; NASCIMENTO, 2009; PACHECO, 2010; KUENZER, 2009). Essa proposta, se bem conduzida, pode contribuir para uma formação que rompa com a realidade dual, podendo também superar o modo como essa demanda de qualificação é posta pelo mercado (KUENZER, 2009; CIAVATTA, 2005).

Porém, estas conquistas e avanços presentes na legislação nem sempre são percebidos, na prática, nos programas do PROEJA (KUENZER, 2009), existe uma discrepância entre o proposto teoricamente e as práticas difundidas e implementadas em muitas escolas. Citamos como exemplo o distanciamento entre as concepções e princípios

propostos no Documento Base e a implantação e implementação dos cursos nos Institutos Federais (NASCIMENTO, 2009; PACHECO, 2010).

O PROEJA não se desprendeu totalmente dos rígidos padrões educacionais europeus herdados do processo colonizador e precisa superar a interpretação histórica que privilegia a hegemonia da cultura dominante e que sustenta que ninguém sabe de nada até receber os ensinamentos da escola. “A escola não detém sozinha o monopólio do saber. Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares” (LIBÂNEO, 2004, p. 25-26).

Neste sentido, quinhentos anos de Brasil não foram suficientes para superar a desigualdade social e o sistema dual de educação. Razão pela qual se faz necessário formular diretrizes que sejam capazes de atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual. Priorizando, dessa maneira, uma “formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos” (KUENZER, 2000, p. 17), que oportunize maior conscientização e contribua para a formação de uma concepção de mundo emancipatória.

Em relação ao curso PROEJA do IFTO - Campus Paraíso do Tocantins, sua implantação ocorreu em janeiro de 2008, e a exemplo de muitos Institutos Federais, constituiu-se em um grande desafio, além disso, estas instituições não tinham nenhuma experiência de atendimento à modalidade de EJA.

Em 2008, implantou-se o Curso Integrado de Nível Médio em Qualificação em Agricultura Familiar. Em 2009, o curso não foi mais ofertado por baixa demanda. Implantou-se neste mesmo ano o Curso Integrado de Nível Médio em Qualificação em Operação de Microcomputadores. Essa oferta ocorreu no período noturno, com aulas de cinquenta minutos e organizado em um regime seriado semestral com uma carga horária total de 1.299 horas para as disciplinas do núcleo comum e 367 horas para as disciplinas de formação profissional (IFTO, 2009). É importante esclarecer que, ao concluir um curso de qualificação, o estudante recebe um diploma que corresponde ao ensino médio e a uma qualificação profissional.

Para garantir o desenvolvimento das competências profissionais previstas, o currículo constituiu-se de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos do núcleo profissional (disciplinas técnicas da área de informática: editores de texto, editores gráficos, planilhas eletrônicas, sistemas operacionais, dentre outras) e de uma base de conhecimentos do núcleo geral do ensino médio (Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias) (IFTO, 2009).

Criou-se uma comissão de professores para elaborar o projeto pedagógico do curso e implantá-lo. A proposta, norteadada pelo Documento Base do Proeja, era assegurar a integração das disciplinas e a contextualização dos conhecimentos a partir da reflexão acerca do cotidiano e dos interesses do educandos.

O Projeto Pedagógico do Curso expõe claramente esta proposta metodológica:

Neste Plano de Curso, a metodologia é entendida como um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos para a *integração da educação básica com a educação profissional, assegurando uma formação integral de jovens e adultos*. Para a sua concretude, é recomendado *considerar as características específicas do estudante da EJA: seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de observar os conhecimentos prévios*, orientando-os na (re)construção dos conhecimentos escolares (IFTO, 2009, p. 12, grifo nosso).

Porém, é possível afirmar que, na prática, o projeto foi implantado em um curto espaço de tempo (tinha que atender aos prazos), não sobrando espaço para reflexão. Os estudantes que ingressaram no Curso Integrado em Qualificação em Agricultura Familiar no ano de 2008 não tiveram a oportunidade de participar da implantação do novo curso. Suas experiências e sugestões construídas ao longo de um ano de PROEJA foram rejeitadas pela comissão de implantação do curso. Ao longo de dois anos de curso apenas uma ou outra disciplina seguiu as propostas defendidas no Projeto Pedagógico.

Também percebi, ao longo dos anos que atuo como professor de disciplinas técnicas no referido programa, que a dualidade estrutural ainda permanece, o ensino médio continua sem relação com a formação profissional. E a educação técnico-profissional ainda está sendo destinada ao sistema produtivo e não contempla os saberes e experiências que os estudantes adquiriram no trabalho. Além disso, também percebo a necessidade que estes jovens têm de ingressar no ambiente profissional o mais cedo possível, sendo o fator sobrevivência o principal motivo manifestado.

Dessa forma, é fundamental que a escola prepare seus estudantes para a interação com o outro e com o mundo e para a incorporação no mundo do trabalho, através de um ensino dialógico com o foco na igualdade de oportunidades e na redução de desigualdades sociais. Pois, conforme a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho estão alicerçados nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana (BRASIL, 1996).

Diante destas breves reflexões sobre a modalidade de ensino PROEJA, cabe a nós tecermos algumas reflexões sobre o mundo do trabalho na atualidade. Ressaltamos que ao longo desta dissertação aprofundaremos a discussão sobre a prática de ensino no PROEJA.

2.2 O mundo contemporâneo do trabalho

O trabalho possibilitou ao homem transformar a natureza e a si próprio, e assim diferenciar-se dos demais seres vivos. Nas palavras de Marx (1985),

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói o favo na cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtêm-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente (MARX, 1985, p. 149-150).

O autor, dessa forma, destaca que o homem é capaz de projetar suas ações, prever resultados e, desse modo, escolher o caminho a ser seguido. Marx (2003) também argumenta que os homens são artífices de sua própria história, pois ao transformarem a realidade por meio do trabalho, transformam a si mesmos e aos outros. Nesse sentido, as técnicas, teorias, modos e ações do trabalho são herdadas da forma de organização social anterior. É por meio dessa relação sócio-histórica entre homens e natureza que se expressa a possibilidade de uma permanente formação social (DUARTE, 1999).

Em suma, o trabalho é parte integrante do processo de construção sócio-histórica do homem. Nessa relação, Marx e Engels (2004) conceituam o trabalho como:

um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (p. 30).

Nesta mesma convergência de pensamento, Leontiev (1978) concebe o trabalho como uma atividade produtiva e comunicativa, pelas suas necessidades de relações sociais. Dessa forma, a linguagem tem papel fundamental na formação da consciência e do pensamento do trabalhador. Por meio da linguagem adquire-se “a experiência da prática histórica da humanidade” (p. 172). As significações linguísticas refletem, historicamente, as relações dos homens com a natureza, entre si e consigo mesmo.

Diante do exposto, percebemos uma das dimensões da concepção de trabalho. Entretanto o trabalho é alvo de inúmeros estudos abordados segundo várias correntes de pensamento e áreas de conhecimento. Sua organização sofreu várias transformações histórico-sociais. A constituição histórica do trabalho apresenta-se entrelaçada à vida social do ser humano. Isto pode ser verificado mais claramente em alguns períodos da história.

Assim podemos destacar que, na fase tribal, o trabalho centrava-se na caça, pesca e agricultura, estava estruturado na família, todos tinham uma igualdade de direitos sobre os

bens produzidos, prevalecia a hierarquia dos chefes patriarcais da tribo. No feudalismo, o modo de produção estava organizado numa estrutura hierárquica de posse da terra, tida como fonte de riqueza para garantir a subsistência. Neste período, também ocorreu o cultivo da terra em maior proporção, promovendo o aumento de excedentes e o surgimento do comércio e da classe produtiva. Logo, formaram-se centros comerciais nas cidades, baseados não somente na troca de excedentes, mas também na troca de moedas, resultando daí a acumulação de riquezas (MANACORDA, 1992). Com o fim do feudalismo veio a migração do campo para as cidades. Até esta fase, conhecida como fase artesanal do trabalho, o homem manteve uma proximidade maior com o produto que fabricava, com isso, sentia-se satisfeito com seu trabalho, percebia que por meio dele seria possível satisfazer suas necessidades psicossociais e biológicas.

A manufatura foi o próximo passo, iniciou-se a primeira divisão do trabalho. Passando, logo após, ao sistema de fábrica em que parte da força produtiva foi exercida por máquinas (MANACORDA, 1992). Nesse período, o trabalhador perdeu sua autonomia no trabalho e o domínio sobre a sua própria habilidade, passando a atuar em funções mecânicas e fragmentadas. No século XVIII, prevaleceu o uso da razão para impulsionar o progresso (MARX e ENGELS, 2004). Com o desenvolvimento industrial, o artesão foi expropriado de sua ciência e teve que se submeter ao domínio do capitalismo. Instalou-se, assim, um conjunto de regras e normas que organizou a divisão do trabalho (PIRES, 1998). A fragmentação das tarefas aumentou consideravelmente a produtividade, simplificou o trabalho e reduziu o trabalhador a um mero “apêndice da máquina”, uma força de trabalho barata.

Diante dessas atividades mecânicas redutoras de pensamento, o trabalhador tinha a sensação de desqualificação e de degradação das suas condições de trabalho. O processo produtivo capitalista impediu o trabalhador de participar ativamente do processo e o reduziu a um mero executor de tarefas, garantindo, dessa forma, apenas a sua subsistência (PIRES, 1998).

Ao trilharmos nesta breve reflexão sobre a evolução do trabalho, percebemos que a concepção de trabalho forma-se pelo tipo de sociedade que se estabelece historicamente. Como exemplo, na contemporaneidade, temos o trabalho visto como mecanismo propulsor da riqueza material, consequência da imposição da lógica do capital de produção.

Na sociedade capitalista, marcada pelo princípio de exploração do homem pelo homem, o trabalhador de baixa renda tem como primeira necessidade conseguir um emprego

para garantir sua sobrevivência. Este fica submetido ao sistema cruel de troca do capitalismo: oferecer a força de trabalho em troca de um mísero salário.

Esta configuração de emprego promove o caminho inverso ao da dimensão ontológica, ao invés de promover a (re)criação do sujeito pelo trabalho, desumaniza-o. Esta relação homem-sobrevivência foge do princípio criador, pois o produto causa estranhamento ao produtor. Nesse aspecto, a relação de trabalho faz do homem um servo, não só no contexto do trabalho, mas no contexto social como um todo, visto que este “ao alienar-se, torna-se particularidade, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para o seu particular” (PATTO, 1999, p. 171).

O termo alienação é usado para caracterizar o indivíduo que abdica de seus direitos ou de algo, por imposição ou por decisão espontânea. Para Marx (1985, 2004a, 2004b), toda condição de alienação humana é decorrente da estruturação econômica do capitalismo. Para o autor alienação é a ruptura do produtor com o seu produto. Por meio da alienação, o sujeito passa a ser sua própria negação. A alienação desintegra a singularidade.

Destacamos também que o contexto do trabalho em nossa contemporaneidade está articulado a uma série de fenômenos decorrentes da globalização dos mercados, do aumento da competitividade, das inovações tecnológicas, da consequente reestruturação produtiva, dentre outros fatores. Em meio a crise estrutural do capitalismo, marcada pela concorrência acirrada e pela instabilidade financeira, surge um intenso processo de especialização, causando a extinção de alguns postos de trabalho e o surgimento de novos papéis (CIAVATTA, 2005). A revolução tecnológica provocou a flexibilização da mão-de-obra, a demanda por competências articuladas com o saber e o aumento da formação permanente. Dessa forma, a flexibilização do trabalho rompe com o modelo de produção fragmentário, pois traz a necessidade de que o trabalhador conheça todas as etapas do processo de produção (KUENZER, 2009).

Os trabalhadores acabam passando por critérios altamente seletivos para poder ocupar as poucas vagas disponíveis no mercado de trabalho (KUENZER, 2009). Além das habilidades para desenvolver as atividades do cargo, também exige-se do trabalhador ritmo de trabalho intensificado, flexibilidade, autonomia, dentre outras habilidades. “A demanda como parâmetro de produção leva o indivíduo a flexibilizar-se tanto quanto ela para poder atender a ordem do consumo” (CANIATO et al., 2005, p. 6). Essa pressão mercadológica vai gerando uma ansiedade permanente nos sujeitos, quer pela incerteza da permanência no emprego, quer pela constante procura do mesmo. Esta é a realidade do nosso contexto social brasileiro

marcado pela baixa escolaridade, pela pobreza e pela desigualdade social que atinge a vida de muitos brasileiros. E, conseqüentemente, os jovens, mais que os adultos, sofrem com mais intensidade esta crise social (BRUNEL, 2004).

Contudo, o trabalho possui outra dimensão, a visão do trabalho como existência humana. Mas como despertar o trabalhador para que perceba este valor? A educação seria uma possibilidade para que o trabalhador possa reconhecer-se e reafirmar seu papel de homem histórico. Visto que, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 19).

A educação tem potencial para construir uma consciência emancipatória de mundo; para a incorporação do trabalho como realização, como atividade criadora e criativa; para a formação de sujeitos autônomos e dispostos a superar limites. E, na medida em que estes sujeitos adquirirem consciência do seu poder de superação, de mudança, irão transformar a si próprio e a sociedade, e não mais serão apenas transformados por ela. Dessa forma, somente pela participação ativa do sujeito no contexto do trabalho, da educação e da sua realidade é que será possível resgatar a sua produtividade cultural e a sua realidade histórica. O nascimento biológico não é suficiente para declarar a existência do ser humano como ser social e cultural, “é necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social” (BAKHTIN, 2004, p. 11).

Propomos que o trabalho seja concebido como um dos elementos fundantes para a construção da existência humana, imprescindível para a compreensão dos homens e suas relações sociais estabelecidas historicamente, dentro do princípio da humanidade, e não da competição. Nesse sentido, o trabalho é essencial para que o indivíduo entre em contato consigo mesmo, com o outro, com a natureza. Trata-se de um campo do saber que permeia todas as dimensões da vida humana (FRIGOTTO, 2005).

Pelo trabalho os sujeitos produzem conhecimentos, formam consciências, exercitam e aprimoram a arte de criar e percebem as dimensões da vida humana. O trabalhador (re)forma-se enquanto trabalha e produz. Nesse sentido, segundo Frigotto (2005), o trabalho carrega em si mesmo potencialidades formativas, visto que, dá sentido a vida e configura o ser humano. Nesta perspectiva, compreendemos o trabalho como modo de sustentação às formações sociais e culturais historicamente construídas. Portanto, nas palavras de Mészáros (1995), o trabalho é dimensão fundante para compreensão e realização da formação e do fazer histórico da humanidade em toda a sua diversidade.

Sob essa perspectiva de formação a partir da integração e interação com as experiências e os fazeres históricos da humanidade, propomos uma reflexão mais aprofundada e fundamentada nas perspectivas de Benjamin e Bakhtin em relação a formação do sujeito.

2.3 A formação do sujeito como experiência dialógica e produção histórica

A ideia de formação passou por muitas ressignificações, resultando em conceitos amplos e complexos. Optamos em aproximar desse conceito por meio dos estudos de Benjamin (1994) e Bakhtin (2003). Benjamin aproxima-se da noção de formação a partir das leituras que faz da experiência e da narrativa. Para o autor, a experiência é a “matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva” (1994b, p.105), e, portanto, é fundamental que seja pensada em sua plenitude, a partir do entrecruzamento entre linguagem e história. Conforme Benjamin, esta experiência vincula-se a memória individual e coletiva e a tradição viva, característica das comunidades nas quais os indivíduos não estão separados pela divisão capitalista do trabalho.

O conceito de experiência em Benjamin é complexo, em todas as suas obras o termo experiência constela valores e formas de saberes de uma coletividade. “Lembremos que a palavra *Etfarung* vem do radical *fahr* - usado ainda no antigo alemão no seu sentido literal de percorrer, de atravessar uma região durante uma viagem” (GAGNEBIN, 1999, p. 58). Assim, compreendemos esta viagem como uma travessia que a linguagem e as formas artístico-culturais fazem na passagem de uma geração a outra, isto é, compreender a experiência como um tesouro de uma herança cultural e uma forma de coletividade.

Portanto, para o autor o ser humano constitui-se (forma-se) a partir dos saberes intercambiados pela experiência (BENJAMIN, 1994a). Na antiguidade, um saber só tornava-se verdadeiro se fosse disseminado pela coletividade, nesse contexto a experiência estava vinculada a tradição, e todos que partilhavam dela eram evolidos coletivamente.

Benjamin (1994a), ao relatar a pobreza de experiência ocorrida no pós-Primeira Guerra, afirma que a modernidade também passou a conviver com a pobreza da experiência, a qual reduziu-se à superficialidade do consumismo. O sujeito abriu mão de sua singularidade, de seus desejos, de suas enunciações para seguir as imposições de um mundo mecânico.

A agilidade da modernidade não permite a contemplação da tradição, conseqüentemente não possui experiências dignas de compartilhamento (BENJAMIN, 1994b). Na contemporaneidade, em meio ao capitalismo, a experiência teve seu espaço aniquilado, e foi reduzida a condição de “vivência”, assim como o indivíduo foi relegado a solidão e “alienado de sua condição de sujeito” (BENJAMIN, 1994b).

Para Benjamin (1994a), uma forma de retomar a experiência é por meio do narrador. Pois, este não se resume a história oficial, criativamente suas narrativas partem de uma retomada em que suas experiências encontram-se com o presente e o passado. É sob esse foco que o autor faz sua leitura do conceito de formação (*Building*). Para o autor, é por meio da narrativa que se estabelece um vínculo entre ouvintes ou leitores, o que faz da narração uma experiência coletiva. Para Gagnebin (2004, p. 57), nesse tipo de experiência as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação, válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade. Visto que, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1994b, p198.)

É por intermédio do narrador que se transmite a sabedoria de uma tradição, seja como aquele que transmite a sabedoria de uma determinada comunidade, seja por aquele que transmite uma sabedoria externa (distante) à comunidade. Temos aí duas figuras arcaicas que formam o narrador como um híbrido de camponês sedentário (o guardião da memória dos antepassados) e marinheiro comerciante (o guardião dos conhecimentos da diversidade do mundo) (BENJAMIN, 1994b). A visão de ambos se complementam, mostrando que a experiência tem relação com o saber local e com o saber do mundo, distante.

Para o narrador, a “formação” humana constitui-se, fundamentalmente, pela valorização da experiência de vida alheia e da sua própria. O ato de escutar é condição essencial para a formação. Ou seja, a formação implica, fundamentalmente, a capacidade de escutar o que se têm a dizer. Segundo Larrosa (2002), “uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação” (p. 137). Para o autor, se a vida pudesse ter um modelo, seria uma grande narrativa, constituída por diferentes vozes. Neste sentido, percebemos que pela narrativa engendra-se uma íntima relação entre vida e palavra, entre vida e formação. Pela narrativa, a palavra original, torna-se nova palavra, a experiência passada torna-se nova experiência.

Benjamin (1994b), ao considerar a importância da narração para a constituição (formação) do sujeito, afirma que a narração permite resgatar a tradição oral, a memória dos

ancestrais. Enquanto a informação carrega um conteúdo superficial, que não desperta curiosidades, a narrativa apresenta-se incompleta, aberta, requerendo a ação intelectual do intérprete. Isto explica a resistência da narrativa através dos tempos, sua flexibilidade permite que seja renovada e adaptada em diversos contextos. A narrativa não tem um fechamento, sua abertura aponta para uma busca, assim como o conselho do narrador não consiste em uma resposta, mas em um apontamento de possibilidades.

Dessa forma, cabe a pergunta como formar o sujeito na contemporaneidade, diante de uma concepção moderna e vazia de trabalho (produção mecânica e sem sentido) e diante da ausência da narrativa como compartilhamento de experiências? Acreditamos que, na nossa contemporaneidade, seja possível resgatarmos o ser da experiência e da tradição a partir da compreensão de que a formação deste pode partir da articulação entre experiência e história. Ou seja, trata-se de um processo em que a formação do sujeito não se cria do nada, se dá como um reinventar-se plural e criativo, mediado pelas experiências próprias e alheias.

Diante desta compreensão, vale destacarmos as noções que Bakhtin (2003) constrói com relação ao processo de formação humano. Tomando como base a materialidade histórica, o autor aproxima-se da noção de formação quando faz considerações sobre o romance de formação de Goethe. Para o autor, a história é condição humana, não está desconectada do homem. “Em Bakhtin a História não é algo exterior ao discurso, mas é interior a ele, pois o sentido é histórico” (FIORIN, 2008, p. 192).

É importante ressaltar que, pela perspectiva bakhtiniana, a linguagem é concebida como elemento constitutivo da realidade social, mediadora das relações históricas e sociais entre o homem e o mundo. Em seus estudos, Bakhtin (2003) considerou que a cultura dos tempos modernos é regida pelo monologismo, o modelo cartesiano que examina o homem fora do texto² é incorporado em muitas esferas da atividade humana, e, em contraposição, formulou uma das categorias fundamentais do seu pensamento: o dialogismo, princípio constitutivo de todo discurso. Para o autor, nenhum sujeito age isoladamente, este se constitui frente ao outro em um processo de auto-reconhecimento desse outro, em movimento de alteridade. A ação interativa ocorre em contexto com o outro, ocupando um lugar único e irrepetível, historicamente determinado. Em que a palavra sempre será orientada para interagir

² Consideraremos nesse trabalho, a noção de texto (tomando como sinônimo de enunciado) como toda unidade de produção de linguagem (oral ou imagética) situada, acabada e empírica que se inscreve, necessariamente em um gênero específico (BRONCKART, 1999).

com discursos alheios, neste sentido, o uso da linguagem concebe a existência e o comportamento humano.

Segundo o autor, nenhum discurso ou texto constrói-se sozinho, mas elabora-se a partir de outro. Nesse sentido, ele conceitua o dialogismo como diálogo entre os interlocutores e como diálogo com outros textos. Essa concepção destaca o caráter coletivo e social da produção de ideias e textos (BARROS, 2005). De acordo com Brait (2005),

o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade [...] Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (p. 94-95).

Visto que, “o ouvido do leitor é sempre provocado por um conjunto de vozes, nem sempre harmoniosas, que apontam insistentemente para a natureza constitutivamente dialógica da linguagem” (Ibidem, p. 97).

Em nossa concepção, o dialogismo bakhtiniano é o confronto plural de vozes instalado pela interação verbal no centro das relações sociais, no diálogo face a face, no discurso interno. É o confronto de vozes, das entoações, dos sistemas de valores, das visões de mundo, incorporadas no interior do eu através dos enunciados dos interlocutores. No processo de interação dialógica, o singular dar lugar ao plural, a unicidade do eu entra em conflito, no qual o ‘eu’ somente encontrará sentido, somente se constituirá, no reconhecimento do outro, bem como de todos os sentidos fundamentais na constituição de ambos.

Com base nesta concepção de linguagem e dialogismo, bem como na concepção de tempo e espaço dinâmicos e indissociáveis, Bakhtin (2003) revela que, no romance de formação, o narrador desenha a trajetória de formação do protagonista operando-se juntamente com a formação do mundo, numa formação simultânea à realidade histórica. Tais afirmações podem ser observadas na análise que o autor faz deste tipo de romance:

Nele a evolução do homem é indissolúvel da evolução histórica. A formação do homem efetua-se no tempo histórico real, necessário, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico [...] A imagem do homem em devir perde seu caráter privado e desemboca numa esfera totalmente diferente, na esfera espaçosa da existência histórica (BAKHTIN, 2003, p. 239-240).

Sob essa ótica, Bakhtin compreende o conceito de *Bildungsroman* (romance de formação) como uma narrativa em que “o homem se forma ao mesmo tempo que o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo [...]” (2003, p. 222). Essa característica é assumida pela narrativa goethiana, o que possibilita a Bakhtin perceber o entrecruzamento da

história e o ser da personagem. O autor aponta na personagem goethiana as marcas da história, não as vê como auto-fundantes, inseridas num mundo dado.

Goethe procura perceber os vínculos necessários que ligam o passado ao presente vivo, procura compreender o lugar necessário do passado na continuidade da evolução histórica [...] é a criatividade do passado, de um passado que deve estar ativo no presente. O passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina. Atinge-se assim uma plenitude temporal que é sensível, visível (BAKHTIN, 2003, p. 253-254).

Então, podemos compreender que a formação do sujeito não se restringe à esfera do privado, está entrelaçada entre o caráter histórico e o privado, está em constante movimento, marcada por espaços e tempos entrecruzados na esfera social de uma época. Portanto, o conceito bakhtiniano descortina o inacabamento, a incompletude do sujeito e do enunciado. Somos incompletos e estamos permanentemente em busca da completude inconclusa. Com efeito, o outro constitui o sujeito e lhe proporciona acabamento que este pode vir a necessitar. Sendo assim, é impossível uma formação individual sem alteridade. O que em termos bakhtiniano poderíamos chamar de uma formação dialógica e polifônica. Já que esta formação se dá pela experiência histórica e social, a qual carrega as vozes e textos de distintas dimensões espaço-temporal.

Sob essa ótica, as perspectivas bakhtiniana e benjaminiana dão suporte para a formação do sujeito, para o despertar do sono embalado pelo *continuum* histórico. Lemos e interpretamos em Bakhtin a possibilidade que a linguagem, a interação dialógica e a intersubjetividade tem de intercambiar saberes/experiências; lemos e interpretamos em Benjamin a necessidade do formar-se mediado pela experiência, pela narrativa e pela história viva. Estes autores colocam-nos diante de um mundo aberto, do movimento infinito da memória, de um presente intensivo de possibilidades.

Na interlocução com esses filósofos foi possível compreender que a experiência é fruto de um viver coletivo, de um viver como “obra aberta”, como sentidos produzidos entre sujeitos inacabados numa dimensão inconclusa. Ou seja, compreendemos a formação como um processo de produção histórica singularizada pela experiência, em que o “passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente dá dimensão de futuro que ele predetermina” (BAKHTIN, 2003, p. 253).

Neste sentido, intercambiar experiências alheias e próprias pelas narrativas é mantê-las vivas para nos (dês/re)construirmos, nos (re)formarmos, permanentemente nelas. É responder pela vida – na complexidade do ato ético –, já que não há como fugir das respostas, pois “não temos alibi para a existência” (BAKHTIN, 2003). Ser é ser responsável, é responder

ao outro imbuído de história, “pensando teoricamente, contemplando esteticamente e agindo eticamente” (BAKHTIN, 2003).

Neste sentido, o confrontar, o desconstruir e o narrar configuram-se em experiências capazes de movimentar, desequilibrar o sujeito, provocando-o a ver-se com o olhar do outro, a reposicionar na sociedade e assumir sua responsabilidade como produtor de história. Portanto, é na relação com as palavras alheias, com as experiências alheias, que o sujeito coloca-se em processo de formação plural e inconclusa. Este vai constituindo-se, formando-se, na diversidade e na complexidade das relações sociais, mediado pela linguagem, pela memória, pela experiência, pelo trabalho, pela educação.

A formação do sujeito plural vai sendo tecida em espaços e tempos interdependentes e descontínuos, em um devir plural, inconcluso, na experiência vivida na coletividade, compartilhada pelo texto-imagem na narrativa. A experiência contempla um tempo atemporal, supera a distância que separa o presente do passado, está além do racional, engloba conteúdos relacionados às crenças, às artes e as formas de viver no mundo.

Portanto, antes de prosseguirmos para o próximo tópico, cabe aqui um alerta. Se o ato de formar requer o outro, cabe a instituição escolar reconhecer o seu inacabamento e o potencial dos seus estudantes como inventores do cotidiano e produtores de uma específica cultura escolar. Pois, ela não apenas forma estudantes, mas também recebe destes uma formação, um acabamento. Neste aspecto, é fundamental que a escola reconheça que não está pronta e acabada, que não é a única detentora do saber. Para que assim dê abertura à uma formação mutuamente formativa, uma vez que potencializa o sujeito (professor e estudante) para se autoformar por meio das relações para as quais forma ou é formado. Razão pela qual é imprescindível o diálogo entre os saberes científicos e não científicos.

2.4 Diálogos entre saberes

Durante os últimos quatro séculos, a ciência moderna impôs-se como o único caminho possível para chegar-se ao conhecimento, a verdade passa a existir enquanto verdade científica. Nessa perspectiva, a ciência criou a sua hegemonia, que se fundamenta na razão pura, na comprovação e na negação histórica dos saberes que não se encaixam nos padrões e métodos científicos, tido como saberes não-científicos (não-hegemônicos).

A hegemonia contemporânea é forjada como uma tradição universal, cuja visão de mundo, sustentada pelo poder econômico e político, serve de parâmetro para a escrita da narrativa histórica oficial. Portanto, para o olhar científico, o que não é moderno não existe (SANTOS, B., 2006), o passado é uma simples lembrança (SARAMAGO, 1997), tudo é passível de quantificação e ordenação. A realidade é dividida e categorizada, como se o mundo fosse estático, como se não houvesse contradições nas relações sociais. Este olhar mecanicista nos impõe um mundo-máquina (SANTOS, B., 2004), um mundo simplista, passível de ser representado em um modelo matemático.

A modernidade ambiciona apagar a história da humanidade para afirmar novos tempos, visto que “os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes” (GIDDENS, 1991, p. 14). São novas tendências sem velhas essências, modernidade sem antiguidade, a promessa de um novo mundo, cujo presente renovado não permite ao passado antiquado se encontrar com o futuro.

A ciência não é propriedade particular, é de todo cidadão, todos fazem ciências, seja em um laboratório de pesquisa, seja na vida cotidiana. Visto que “a fonte principal de uma parte dos nossos saberes são saberes que vêm da população em geral, não dos cientistas” (CLAVAL et al, 2011, p. 309). Esta indignação à dicotomia de saberes também faz-se presente na poesia “Os sabiás divinam” de Manuel Barros:

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
Existem nos cantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de
adivinhar: divinare. Os sabiás divinam.

(BARROS, 2000, p. 53)

Dessa forma, a ruptura com os saberes não-hegemônicos promoveu a fragmentação do conhecimento científico em múltiplas disciplinas, a ciência foi dividida em disciplinas e a realidade é recortada em objetos de estudo, culminando, assim, na compartimentação do conhecimento (HISSA, 2002). A ideia é de que a excessiva fragmentação do conhecimento possa viabilizar interpretações mais precisas e profundas da realidade, de forma que o mundo possa ser modelado linearmente por normas e regras padronizadas, congeladas.

Neste aspecto, cada disciplina demarca sua fronteira conceitual, esgotando em si mesma o seu objeto de estudo recolhido do mundo, sem espaço para o diálogo entre os saberes (HISSA, 2011). Por estarem isoladas, as disciplinas tornam-se frágeis (HISSA, 2002),

este processo de “especialização radical pode trazer poucos e excepcionais benefícios, mas inevitavelmente, no geral, é limitadora e esvazia a criatividade e a liberdade” (HISSA, 2011, p. 14), “reduz a migalhas” o saber científico (MORIN, 2003, p. 119).

Percebemos, dessa forma, que a dicotomização entre Ciência e Arte, corpo e alma, matéria e consciência, ainda representam o paradigma do conhecimento humano, que se estende ao campo educacional, o qual está dividido nas áreas de humanas e exatas. Supondo, assim, que a área de humanas é desprovida de razão, enquanto a área de exatas é desprovida de emoção. Para Morin (2002), a ausência de emoção pode comprometer ou até mesmo destruir a faculdade do raciocínio. Não existe um valor superior da razão sobre a emoção, mas um eixo entre intelecto e afeto. Quando despedaçamos nossa afetividade e nossa realidade, despedaçamos também a interpretação que fazemos delas.

Porém, os limites dessa fragmentação do conhecimento tornaram-se evidentes, surgem novas práticas na produção do conhecimento científico, na qual inclui-se a ruptura com as fronteiras disciplinares. Estas novas práticas estão desvelando a complexidade dos fenômenos e impulsionando estudos capazes de instaurar o diálogo entre as ciências naturais e as humanas, a filosofia e as artes (CLAVAL, 2011).

Assim, ensinar e aprender exige novas capacidades para compreender um mundo complexo, em que conhecimentos diversos apresentam-se em processo de interação profunda, pensamento e conhecimento operam em uma estruturação complexa, tudo está misturado, remixado. Exige-se, dessa forma, uma “uma visão que mistura as ciências, uma visão híbrida”, que tenha “a noção clara de que as coisas, no início, não estavam separadas. As coisas estão juntas. O normal, é as coisas estarem juntas” (TAVARES e HISSA, 2011, p. 143).

O não-hegemônico é habitado por sujeitos que experimentam contextos diversos de maneira plural, produzem cultura e conhecimentos enquanto produzem a si mesmos. Diante desta ótica, percebemos o outro lado da ciência, o seu caráter cultural. O não-hegemônico não se extinguiu com a imensa opressão da “Roda Viva”, pelo contrário ele propaga-se no silêncio, na camuflagem, pois, mesmo desprovido de voz, resta-lhe a essência dos sujeitos: “o coração”. Enquanto o hegemônico propagou-se no Ocidente, o não-hegemônico propagou-se no mundo.

O mistério, a incompletude humana, nossa alma, nosso corpo, clamam pelo movimento da vida, pela desterritorialização³, pelo rompimento dos casulos disciplinares do conhecimento contemporâneo para que possamos migrar, atravessar fronteiras e frequentar outras linguagens, num processo de criação a partir de suas próprias linguagens, de suas próprias imagens. A ciência é arte, ela só deixa de ser arte quando nega suas subjetividades. Ao compreendermos que “a arte é irmã da ciência” (GIL, 2001), libertaremos a criatividade e a intuição para inventar um futuro mais belo e humano.

O mundo está impregnado de subjetividades e de autores que fazem arte e ciência à sua maneira. São autores e artistas do cotidiano, que clamam reconhecimento, “voz ativa” e liberdade para construir sua história viva. Povo guerreiro, “trabalhador brasileiro”, que nunca deixará de lutar, nunca deixará de criar, mesmo que chegue “a roda-viva e carregue o destino pra lá”⁴ (BUARQUE, 1983). Eis o clamor do povo: “A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar” (idem), eis a emergência da coletividade e da horizontalidade de saberes.

O saber surge da busca pelo sentido, está alicerçado no desconhecido, no complexo, na incerteza, no mistério. Todo e qualquer sentido é híbrido, é atravessado por interpretações científicas e artísticas, é tecido no diálogo. Os saberes circulam horizontalmente entre os sujeitos, neste processo todos interpretam e são interpretados, todos tecem saberes e hibridismos conceituais, todos são autores e co-autores simultaneamente, “mesmo que seja uma autoria coletiva; ela imprime, na sua significação, o olhar do sujeito que a enuncia” (HISSA; MARQUEZ, 2005, p. 17).

É no movimento do diálogo, da permanente busca pelo saber inacabado, em constante movimento, que os sujeitos se entrelaçam, que as identidade e saberes se mesclam formando sujeitos e saberes híbridos. Neste movimento, experiências do cotidiano são compartilhadas, percepções são revividas, memórias são reavivadas, saberes dialogam e hibridizam-se, sem hierarquias, sem imposições, sem colonizações. Neste sentido, sempre seremos misteriosos para nós mesmo, somente no encontro dialógico com o outro podem-se preencher vazios, que sempre existirão.

³ Compreendemos que a desterritorialização vai além das “mobilidades na relação espaço-tempo, mas, principalmente, à possibilidade de o sujeito se deslocar em seus territórios existenciais, reconhecendo neles a finitude e a necessidade (ou o desejo) de outras experimentações que possam dar vazão aos fluxos que afetam a subjetividade no presente [...] Portanto, tudo isso diz respeito ao devir. Essa discussão se situa, em termos epistemológicos, numa perspectiva em que o sujeito e a história são percebidos em constante movimento”. (HISSA et al, 2011, p.56)

⁴ Fragmento da música “Roda Viva”, de Chico Buarque de Holanda.

Portanto, é nesta dimensão híbrida e inacabada que a perspectiva de Benjamin e Bakhtin procuram investir. Nesta visão, os saberes igualam-se, mas não se homogeneízam, reinventam-se, misturam-se, expandindo e povoando as fronteiras da nossa contemporaneidade por meio da arte de narrar.

2.5 A arte de narrar na era da reprodutibilidade técnica

Retomando a discussão sobre o ato de narrar, destacamos que, atualmente, o ato de narrar sofre reconfigurações com as dinâmicas sociais, com o avanço das tecnologias digitais de comunicação e os novos meios. Estas narrativas contemporâneas carregam diversos questionamentos e perspectivas da atualidade e podem contribuir para a construção de novos sentidos e percepções sobre nossa existência, gerando assim novas práticas sociais libertadoras.

Essas possibilidades são iluminadas por Benjamin quando nos provoca a refletir sobre uma outra sensibilidade, um novo *sensorium*. Sua perspectiva teórica, portanto, permite a renúncia à previsibilidade e nos coloca em diálogo com a verdade e o erro, o eu e o outro, a ciência e a arte, a razão e a emoção.

Benjamin escova em sentido contrário o “pêlo brilhante da história” (BENJAMIN, 1994, p. 225) no intuito de romper a linearidade do pensamento que se dedica à relatar a história sob um ponto de vista hegemônico e evolucionista. Para o autor a história oficial faz uso de um método aditivo para preencher o tempo vazio e homogêneo com a massa de fatos.

Nesse sentido, para Benjamin (1994a, 1994b), a única possibilidade de redimir a história seria pelo viés da exposição em imagens. Visto que, em sua concepção, a relação do passado com o presente é dada na imagem que mostra o que poderia ter sido no agora. A imagem é o meio de atingir e despertar um saber adormecido no passado. Tal saber é arrancado de seu contexto e trazido para o presente como uma imagem dialética.

Para o autor, a imagem dialética é o clarão em que se encontram o “outrora” e o “agora”, é a dialética na imobilidade, cujo vestígio é o índice histórico (BENJAMIN, 1994). A leitura dessa imagem, segundo o autor, efetuar-se-ia numa posição de passagem, em que o novo sentido encontra-se com o velho no momento da interpretação. Daí advém a oportunidade de salvação do que estava perdido.

Sob esta perspectiva, Benjamin (1994) expõem teoricamente a imagem (*Bild*) em dois momentos, a saber: a imagem onírica (*Traumbild*), que remete-se à própria experiência social moderna, e, em sua contraposição, a imagem dialética (*Dialektisches Bild*), caracterizada por ser a suspensão do estado onírico fetichista.

Portanto, a imagem dialética, diferentemente da imagem onírica, provoca o salto para fora da história oficial. Expressando, dessa forma, um tempo desagregado e fecundo, prestes a explodir e deflagrar o “nascimento do verdadeiro tempo histórico, do tempo da verdade” (BENJAMIN, 1994), cuja relação com o saber não é de ordem cronológica, mas imagética. Nas palavras do filósofo:

o passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido [...] Articular historicamente o passado ‘como ele de fato foi’, significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo (BENJAMIN, 1994, p. 224).

Ou seja, no momento em que o objeto histórico é arrancado de seu contexto, o “ocorrido” encontra o “agora” num lampejo e forma uma imagem dialética. Trata-se do instante da máxima significação da imagem, a qual torna legível o histórico e “carrega no mais alto grau a marca do momento crítico, perigoso, subjacente a toda leitura” (BENJAMIN, 2006, p. 505).

Nesse sentido, Benjamin procura congelar as contradições em imagens dialéticas para delas extrair a utopia de um mundo melhor. Ele pensa com e por meio de imagens, percorre a história a partir do alegórico, da arte. Nas palavras de Seligmann (1999), “a imagem dialética representa uma das vias principais através da qual Benjamin tenta resgatar a dignidade epistemológica da imagem e, logo, da imaginação” (p. 148). Portanto, a imagem é categoria central do seu pensamento. É por meio dela que ele instala uma ponte entre o real e o imaginário. Ou seja, a imagem dialética constitui-se entre a história (o real) e o sonho (imaginário). Disseca-se a razão para obter, em estilhaços, a imagem inconsciente do outrora que denuncia a crise do presente.

Benjamin (1994) argumenta que a sabedoria pode ser reinventada a partir da historicidade das imagens que saltam das palavras e se destacam em uma construção alegórica. Visto dessa forma, sua concepção de alegoria distancia-se de uma concepção retórica, que a classifica apenas como uma figura de linguagem, um ornamento para o texto, para teorizá-la e considerá-la uma dimensão estética e epistemológica, fundamentalmente histórica, em que se tenha a liberdade de expressar ideias sem a necessidade de mediação de conceitos.

Etimologicamente, alegoria deriva de *allos*, outro, e *agoreuein*, falar na ágora, fazer uso de uma linguagem pública, acessível a todos (ROUANET, 1984, p. 37). Literalmente, o termo alegoria significa dizer o outro, um outro discurso, ou seja, subjacente ao discurso literal, claramente expresso, existe um outro, camuflado pelo primeiro e com sentido diferente. Pela alegoria, portanto, dizemos alguma outra coisa para além do que à primeira vista aparenta, expressamos uma ideia abstrata por meio de algo concreto. Dessa forma, o sentido expresso não é compreendido de imediato, o claro não fica tão evidente e o obscuro pode configurar-se de maneira clara. O potencial que o recurso alégorico dispõe de não revelar, a princípio, as coisas como elas são de fato, o torna um instrumento de desvelamento de uma verdade oculta.

Sob essa ótica, constatamos que na nossa contemporaneidade, a linguagem assume um caráter utilitário que atrofia a sua capacidade de traduzir experiências indizíveis. A razão do progresso científico tenta recobrir tudo com palavras, “mesmo o sofrimento injustificável, mesmo o êxtase da felicidade” (GAGNEBIN, 1999, p. 108). Por isso Benjamin valoriza a arte e a narrativa, são delas que emergem suas reflexões.

Razão pela qual Benjamin (1994c) compreende a arte como leitura tradutora do mundo, capaz de expor no presente a descontinuidade do tempo e desestabilizar a história dos vencedores. Para o autor a arte é a testemunha dos instantes de luta das gerações precedentes, pois ela é uma forma de criação que emerge em um momento histórico. É por ela que se inscrevem as singularidades que são capazes de recontar a história pela ótica do sacrificado, do esquecido, do vencido. Neste sentido, ressaltamos Nietzsche (1987) quando propõe que o sujeito seja autor da história, desenvolvendo seu lado artístico e errante. Segundo o autor a arte é antídoto que combate o excesso de zelo científico, é a lente que permite ao homem perceber a falsa cultura que camufla uma realidade sufocante e paralizadora. A dimensão histórica da arte é o refúgio da criatividade e da criticidade.

Nesse sentido, Benjamin (1994c) vislumbrou na arte e nos processo de reprodutibilidade técnica um potencial revolucionário. O autor percebe que o surgimento do cinema, da fotografia, da publicidade, da reprodutibilidade técnica tornou possível, sob um certo aspecto, a democratização do conhecimento e a proliferação de ideias revolucionárias. Com os avanços da técnica de reprodução, as obras passam a ser infinitamente reproduzíveis e massivamente distribuídas, deixando, assim, de ser únicas, e passa, ao mesmo tempo, a ser tocada pelo espectador, deixando de ser distante (BENJAMIN, 1994c). A arte perde a sua aura.

Benjamin (1994c) acreditava que a arte na época da reprodutibilidade técnica poderia trazer consigo a possibilidade do uso político da percepção e a democratização da cultura. Vindo a desempenhar uma função educativa tão necessária a emancipação das camadas populares. Com a reprodução técnica passa-se a considerar o valor de exposição da arte e não mais o valor de culto. Há ainda um deslocamento de sua função social: “Em vez de repousar sobre o ritual, ela se estende, agora, sobre outra forma de práxis: a práxis política” (BENJAMIN, 1994, p. 172). A reprodutibilidade, para nosso filósofo, passa a ser uma aliada da arte e da ação política revolucionária.

Portanto, quando Benjamin discute o declínio da aura, ele o faz não somente pela dimensão estética, mas também pela política. O autor, na tese “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, procura fazer uma comparação entre a estética socialista que politiza a arte e a estética fascista que estetiza a política e investiga como esses sistemas conseguiram se apropriar da técnica e colocá-la a serviço de suas metas políticas. Neste aspecto, Benjamin evoca a própria aura para mostrar que o fascismo queria retirar as coisas do coletivo para jogá-las no âmbito do individual.

Benjamin não tem dificuldades para aceitar as inovações tecnológicas. Ele acreditava em seus efeitos emancipatórios, pois, em sua ótica, não é a técnica que leva a perda da liberdade. Ela só é repressiva e opressora quando é usada para fins destrutivos, para fundamentar o mito do progresso evolutivo e linear. Benjamin, ao colocar a reprodutibilidade técnica no cerne de suas preocupações, procurou compreender o que há de autêntico na habilidade de narrar num tempo em que a tendência passa a ser a produção de histórias em escala industrial. O autor coloca em evidência a reprodutibilidade técnica e o que ela traz de modificação no panorama das artes, da história, da linguagem e, também, das comunicações.

Benjamin ensina-nos que apesar de todas essas constatações e reflexões, a nossa contemporaneidade é ambígua. Pois, assim como o nosso filósofo analisou sua época, podemos perceber que as novas condições de existência deixam brechas para o desenvolvimento de ações revolucionárias e libertárias, capazes de romper com o *status quo*. É dessa forma que uma nova história e uma nova humanidade pode emergir das ruínas do antigo.

Portanto, a partir dos atuais recursos de reprodutibilidade, temos a oportunidade de impulsionarmos modos contemporâneos de narrar capazes de desestabilizar sentidos já construídos. Sendo assim, na perspectiva da dinâmica de integração de saberes, faz-se necessário produzir um narrador adaptado a estas novas configurações, capaz de fazer uso

das tecnologias midiáticas que lhe são oferecidas para produzir, sistematizar e tornar pública narrativas, carregadas de experiências, saberes, tradições e rituais de nossa cultura. Reafirmando, dessa forma, as memórias produtoras de identificação cultural.

Ao trazer estas reflexões, propomos integrar transversalmente a arte às narrativas, às técnicas e tecnologias, ao processo ensino-aprendizagem e ao mundo do trabalho como estratégia dedicada ao exercício de impulsionar a promoção de um autoconhecimento. No intuito de emancipar aqueles indivíduos que tiveram sua visão de mundo distorcida pela ideologia dos opressores do capitalismo.

Para refletirmos nos recursos da técnica reprodutiva enquanto instância narrativa, com base na perspectiva benjaminiana, é necessário compreender a função da narrativa como potencializadora da experiência e do conhecimento humano e como registro e manutenção da memória de um povo. Esta é a era da reprodutibilidade técnica, a era da cultura *remix*, esta é a oportunidade para reinventarmos os espaços educativos e aproveitarmos os aparatos tecnológicos que estão a nossa disposição, para assim fundamentarmos de forma crítica nossa realidade histórica. Tomando, fundamentalmente, como base os recursos imagéticos como fonte histórica que pode nos remeter, por meio das narrativas, as novas elaborações históricas.

Enfim, diante da riqueza e complexidade da perspectiva de Benjamin e dos limites de escrita desta dissertação, daremos uma pausa nesta discussão para refletirmos sobre nossa contemporaneidade com ênfase na cultura *remix* e seus fenômenos sociais, artísticos e linguísticos decorrentes. Ao longo da análise dos resultados desta dissertação, retomaremos nossa discussão e aprofundaremos um pouco mais nos estudos de Benjamin.

2.6 Cultura *Remix*

No século XX, o mundo presenciou movimentos de rupturas em relação às estruturas formais. Imagens e textos foram deslocados das normas convencionais de criação de significados como forma de romper com estruturas de poder que usavam de meios opressores para silenciar a voz do povo. Neste contexto, destacamos os artistas modernos que provocaram rupturas paradigmáticas no mundo da arte através das suas práticas de desmontagem, montagem e colagem.

Na nossa contemporaneidade, com o advento da cibercultura⁵, os meios de comunicação (televisão, internet, jogos eletrônicos, rádio, dentre outros) passaram a sofrer permanentes deslocamentos e integrações. Novas formas de edição sonora e visual passam a ser compartilhadas e incorporadas pela cultura de massa, gerando uma nova prática, conhecida por *remix*. O conhecimento migra, passa a ocorrer em todos os lugares, elementos de diversas culturas antes separados, passaram a coexistir em novos contextos sociais, formando culturas híbridas, assim como afirma (SANTAELLA, 2008a, p. 45):

Todas as práticas *remix* têm suas bases na hibridização cultural, que é a grande tônica do presente. Conforme Lemos (2006, p. 52), a cibercultura é regida pela “remixagem”, que ele define como “conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut up* de informação a partir das tecnologias digitais”. Esse processo começou com o pós-modernismo, ganhou contorno planetário com a globalização e atingiu seu apogeu com as novas mídias.

Por *remix*, compreende-se possibilidades de desvios, de recortes, releituras, de apropriação e criação livre. O termo vem da união do verbo “*to mix*” que significa montar partes com formas e tamanhos variados. O acréscimo do prefixo “*re*” traz a ideia de repetição, ou seja, remete à estruturas que se formam por um trabalho de repetição que aproxima espacialidades (união) e que dilata ou comprime o tempo (CARTER, 1995). Tal técnica pode ser comparada às colagens realizadas no campo das artes visuais e da literatura.

Rodrigues (2005, p. 142) afirma que o termo “*remix*” surgiu na década de 80 na cultura musical, na qual os chamados *DeeJays* (DJs – *Disc-Jockeys*) praticavam uma espécie de bricolagem eletrônica. Este trabalho consistia em mesclar músicas tradicionais originais para gerar um novo produto, e com a expansão desta prática no mundo da música surgiu o estilo musical eletrônico.

Canclini (2008), nos alerta para a desterritorialização das culturas, o autor usa o termo hibridação para expressar os processos socioculturais oriundos da mistura de elementos isolados que se uniram e geraram novos produtos, comportamentos e práticas sociais. Nesse sentido, o autor reforça que a cultura humana já é híbrida por natureza.

Canclini (2008) e Santaella (2008b) defendem que a modernidade traz, com esses recursos tecnológicos, novas formas de enxergar o mundo. Com a Internet as misturas chegam ao ápice, a Web hoje representa o ponto máximo de interseção cultural no planeta. Estrutura-se em recursos hipertextuais avançados que impulsionam novas formas de comunicação e

⁵ Neste estudo compreendemos a cibercultura com base na concepção de Levy (2000, p. 17), que a define como um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

permitem enunciações plurissemióticas num único espaço, gerando uma imensa produção de textos híbridos.

Para Manovich (2011), por meio da cultura *remix*, o sujeito deixa o papel de mero receptor passivo, para interagir ativamente numa coletividade por meio de ações de filtragem, remixagem e compartilhamento de informação. A estética contemporânea da cultura *remix* passa a influenciar comportamentos, relações sociais e diversas formas de hibridizações. Seja no campo da música, da arte, da moda, do design ou das tecnologias. Nesse sentido, o termo *remix*, que antes descrevia mesclagem de diferentes versões de músicas, estendeu-se para outras mídias (imagens, vídeos, textos) e para nossa forma de pensar e significar o mundo.

Esses novos eventos revelam-se como grande potencial para a construção de significados e para a reinvenção da realidade. Estamos tratando, portanto, de uma relação aberta e infinita entre múltiplas culturas gerada por práticas discursivas. Ter uma atitude *remix*, é ver mais do que a aparência, implica um confronto de visões, implica fragmentar a imagem reprodutiva e reconstruí-la a partir de uma nova realidade. Portanto, reforçamos que neste estudo não estamos tratando somente de *remix* de músicas, mas, também de *remix* de vozes sociais, sentidos, histórias, identidades, saberes e culturas.

Cabe neste momento esclarecermos um pouco mais como este fenômeno de hibridização (que perpassa linguagens, culturas e identidades) será fundamentado e trabalhado nesta investigação por meio da arte *remix*.

2.7 Na Citação, o desvio: *remix* narrativo e o método da montagem em Benjamin

Neste tópico discutiremos a prática *remix*, particularmente a de narrativas imagéticas e hipertextuais, enquanto estética própria, que traduz uma sensibilidade contemporânea, reflexo da cultura *remix* da qual emerge. Entretanto, para expressarmos nosso conceito de “*remix* narrativo” faz-se necessário primeiramente apresentarmos o pensamento benjaminiano em relação ao método da citação. Portanto, assim é descrita a concepção de método nas palavras de Benjamin (2006):

Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os (BENJAMIN, 2006, p. 502).

Foi com base nesta concepção que nos baseamos para trabalhar a técnica *remix* como produção artística e proposta metodológica. Neste sentido, usamos o termo “método” para nos referirmos à proposta de Benjamin em sua teoria da exposição historiográfica. A partir dela, adotamos o termo “*remix* narrativo” e o caracterizamos como “um método de montagem de narrativas imagéticas”.

Benjamin ressalta que o seu “método” é o da composição, a montagem de citações: “erguer as grandes construções a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão” (BENJAMIN, 2006, p. 503). Método este que se baseia na técnica de montagem do cinema. Pela concepção do autor, a montagem de citações é uma forma de reivindicar o passado como agora. O trabalho de citação reúne extremos heterogêneos, as citações não são cópias, surgem como material estranho que interrompe a continuidade da narrativa. São constelações de palavras, que mesmo preservando características originais, são acrescidas de sentidos de uma outra ordem, um tempo diferente.

A citação na escrita e na leitura é, segundo o autor, o anúncio de uma descontinuidade introduzida. É o apelo para que o texto oculto apareça. Significa recortar palavras e ideias do fluxo contínuo de aceitação e colá-las em outras narrativas. Escrever por citações é como alegorizar o passado. É nesse sentido que Benjamin espera que o narrador trabalhe outras vozes por meio de estilhaços/resíduos, narrando e construindo com outros autores, descontextualizando o objeto para provocar novos sentidos. A tensão deve chegar a um ponto extremo e explodir num clarão.

Portanto, a montagem é um princípio central para Benjamin e realiza-se com os resquícios de memórias, de palavras e imagens, desejos e outros fragmentos que se interconectam. Eis a técnica capaz de suportar a ruptura poética da história e contemplar a doutrina elementar do materialismo histórico. Pois, assim diz o autor: “a história se decompõe em imagens, não em histórias”. Ou seja, são os fragmentos que constituem a verdadeira imagem da história. Eles nos dão condição de reconstruir a fisionomia do outrora na relação com o agora. São como os cacos de um vaso quebrado. Somente colando-os, como num mosaico, iremos perceber sua imagem. Contudo as rachaduras devem permanecer, pois, é, justamente, nelas que o tempo imprime as marcas que possibilitarão ao narrador compor novos sentidos à suas narrativas.

O fragmento, neste sentido, pode ser compreendido como algo que se quebrou, a imagem do incompleto, do inacabado, uma miniatura do mundo, capaz de atingir a dimensão espaço-temporal e de representar o espírito de uma época. O fragmento atuou como o

elemento propulsor da teoria de muitos movimentos de arte, em especial a arte de vanguarda em que a montagem foi seu procedimento característico.

Em nossa concepção de *remix*, a técnica de colagem equivaleria ao “método da citação” proposto por Benjamin. Nesta prática, a alegoria foi a precursora do trabalho de remixagem das narrativas imagéticas e hipertextuais. Trabalhamos de forma vagarosa e insistente no sentido de nos aproximar do sentido alégorico dado por Benjamin. Em nossa compreensão, o autor recupera a alegoria como um recurso que proporciona uma nova leitura histórica do mundo a partir da montagem visual e linguística de um mosaico. Nesse sentido, o alégorico ao ser recortado de um contexto histórico e inserido noutra, perde (parcial ou totalmente) sua antiga função e assume a forma de uma estranha imagem que preenche o espaço do que foi apagado, ou seja, assume um papel fantasmagórico capaz de ressuscitar a verdade. Na alegoria encontramos adormecidas as imagens do mundo.

Isto posto, podemos dizer que nesta pesquisa, produzir obras de arte é para nós escrever, poetizar ou desenhar a história. Significa, portanto, citar a história dos vencidos. O *remix* pode ser considerada uma prática que dialoga, confronta e negocia com a cultura híbrida e suas novas tecnologias. Assim, o “*Remix* Narrativo” desvela-se em três configurações: na obra de arte, como produção narrativa que traz um novo significado do outrora para ressignificar o agora; na experiência, como resultado do refinamento coletivo do conhecimento; na alegoria, como abertura aos múltiplos olhares e interpretações.

2.8 Arte e ciência em Benjamin e Bakhtin: desviando para outras dimensões da pesquisa

A complexidade da dinâmica social evidencia o quanto o método científico precisa complexizar-se para não reduzir os fenômenos a uma causalidade linear, é o que nos diz Edgard Morin (2006). Neste aspecto, o campo da arte desafia o processo de pesquisa formal a articular-se mais com o complexo, o caótico, o imprevisto. Da mesma forma que o pesquisador é desafiado a repensar e a criar outras formas de investigar o mundo e de produzir conhecimentos por meio de fontes múltiplas. Inclusive em certos momentos valendo-se dos próprios procedimentos artísticos como instrumentos de orientação da pesquisa. Visto que,

um método científico se distingue pelo fato de, ao encontrar novos objetos, desenvolver novos métodos - exatamente como a forma na arte que, ao conduzir a novos conteúdos, desenvolve novas formas. Apenas exteriormente uma obra de arte tem uma e somente uma forma, e um tratado científico tem um e somente um método (BENJAMIN, 2006, p. 515).

Ou seja, um método científico não pode encerrar em si próprio. É fundamental que permaneça aberto a novas experiências para não bloquear os desvios da investigação.

Nessa perspectiva, destacamos os estudos de Bakhtin (1981, 2003, 2004) e Benjamin (1989, 1994, 1995, 2006) que vêm ao encontro de outras perspectivas de leituras e diálogos para as ciências que focam o ser humano em sua diversidade social e sensível. São pensamentos que nos dão abertura e nos possibilitam outras metodologias, enfoques e abordagens de estudos. Portanto, faz-se imprescindível apresentar, de maneira introdutória, características do pensamento de Benjamin e Bakhtin que vislumbram estas abordagens para outras formas de se compreender ciência e, assim, provocar e instigar novos olhares epistemológicos.

Bakhtin mostra a importância do diálogo e considera o homem como produtor de textos e de sentidos. Dessa forma, busca compreender os fenômenos de uma forma dialógica, viva e ativa, propõe novas abordagens dentro de uma perspectiva sócio-histórica e resgata a centralidade da linguagem em estudos de diferentes campos do conhecimento (FREITAS, 2003). Um dos seus critérios de validade para os estudos em ciências humanas é a alteridade. Aspecto este fundamental para que o pesquisador se coloque no ponto de vista do pesquisando e veja o mundo com os olhos do outro.

Nesse sentido, o pesquisador atua como um “olho externo” ao evento da pesquisa. Bakhtin (2003) descreve este fenômeno como excedente de visão, ou seja, o que não podemos visualizar em nós mesmos é o que excede à nossa visão, de forma que somente por meio da palavra do outro podemos imaginar como somos. Isto é o que nos faz cientes de nossa incompletude e da necessidade de exercitar nossa alteridade para a compreensão do “Eu”. Entramos em uma espécie de autoconfrontação. Este excedente de visão que o outro tem de mim se dá pelo fato de que esse outro possui “uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele” (GERALDI, 2003, p. 44). O outro é a única chance de completude possível.

Portanto, diante do exposto, como conciliar a perspectiva benjaminiana e bakhtiniana com as metodologias formais de pesquisa e com os desafios da pesquisa com jovens do PROEJA? Como compreender a totalidade que se revela no singular?

Nesse caso, nossos filósofos nos apontam vestígios e caminhos outros para seguir na pesquisa. Mas para isso é necessário se desvincular de certa rigidez para poder escutar o silêncio, ver o invisível e, assim, como diz Barros (2003, p. IX), tornar-se um poeta, um apanhador de desperdícios:

Uso a palavra para compor meus silêncios.	e aos seres desimportantes [...]
Não gosto das palavras fatigadas de informar.	Amo os restos como as boas moscas.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão	Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
tipo água pedra sapo.	Porque eu não sou da informática:
Entendo bem o sotaque das águas.	eu sou da invencionática.
Dou respeito às coisas desimportantes	Só uso palavras para compor meus silêncios

(Manuel de Barros, O apanhador de desperdícios)

Portanto, como um apanhador de desperdícios estamos nos valendo do desvio como método para prosseguirmos na construção do conhecimento atentos aos resíduos, às insignificâncias, aos restos, às dobras, ao fragmentos. Metodologicamente, Benjamin propõe o desvio como caminho privilegiado para a construção do conhecimento. Caminho este que pode revelar e equacionar o sensível e a razão. Sua proposta de escrita sob a perspectiva da montagem consegue lidar com a ideia da incompletude, da ressignificação conceitual, da contextualização, do microscópico e da abertura analítica.

Benjamin ressalta a necessidade de ir além de “uma estrada reta” no processo de investigação e no próprio pensar. Aponta, para isso, a importância da materialidade e do objeto, e não apenas de abstrações ou sistematizações. Visto que, a partir do momento em que pensamos como sistema abdicamos-nos dos desvios do pensamento, do fragmento, que como mosaico, pode conter o mundo. Defende Benjamin (1984) que “método, é caminho indireto, é desvio”. O desvio nos remete ao rompimento da continuidade. É preciso desviar-se da pretensão dos sistemas universais. O desvio (*Umweg*) está na mudança de postura com relação ao conformismo de um sentido único de progresso, de uma ciência que não questiona seus próprios fins e fixa seus objetivos na dominação da natureza e na tecnicização da razão.

O caminho desviante, num clarão, explode a totalidade do mundo e seus fragmentos pairam no ar para serem observados dialeticamente em queda livre até serem aparados pelo mosaico (que os cristaliza como parte do mundo) no qual se olha a realidade pelas partes. Trata-se de um novo olhar, insatisfeito, questionador, que torna a desferir golpes com a mão esquerda para provocar novas fragmentações e desviar novamente o olhar. É quando, por certo instante a realidade pode se tornar compreensível e estável, pelo menos até o próximo golpe.

O desvio de Benjamin não é desorientação, é evocação do real que não se encerra em um conteúdo. Que, a partir da ótica do outro, observa a existência para obter sua compreensão. Que se volta para os objetos e narrativas para deles extrair novas narrativas que possam interromper e reinventar o compreendido.

Diante do exposto, destacaremos neste tópico alguns aspectos da perspectiva benjaminiana que foram apreendidos neste estudo como forma de orientar tanto na tessitura de conceitos e na prática *remix* quanto na perspectiva metodológica e desenvolvimento de instrumentos de análise de dados. Ressaltamos que nosso manifesto não se traduz como recusa aos padrões científicos, pois, estes são aspectos necessários para uma maior eficiência científica. Contudo, boa parte das pesquisas relacionadas com os problemas e características das relações humanas são impedidas de dialogar com os elementos artísticos que melhor expressam a simbologia desses referenciais por meio de linguagens pautadas numa maior carga de subjetividade poético-interpretativa.

Nosso filósofo flana do plano abstrato ao concreto, lida com o empírico, o cotidiano. Para ele tudo está interligado, entrelaçado; teoria do conhecimento, trabalho, arte, política, educação, economia, participam do arcabouço instrumental, e fortalecem o pensamento. Por meio de um diálogo com as artes escritas e imagéticas, seu pensamento resgata as experiências individuais e infantis como parâmetros para a produção de sentidos sociais que não se restringem a uma “totalidade universal” em si mesma, mas que permitem que cada objeto investigado exponha sua percepção do todo inconcluso.

Benjamin tenta delimitar sua compreensão entre o microscópico e o macroscópico como melhor maneira para expressar suas reflexões e análises quanto ao sentido da verdade a ser captado. Para o autor o conhecimento somente avança a partir de suas próprias contradições. Quando mergulha-se nos detalhes microscópios das relações humanas novos instrumentos de leitura e interpretação da realidade são criados e novos saberes são construídos.

Foi a partir do conflito entre extremos que Benjamin desenvolveu sua teoria da ideia como uma “constelação” a alcançar os fenômenos e a verdade entre o empírico e o universal (GAGNEBIN, 2004). Com isso, o autor expressa a inviabilidade de obter-se o conhecimento totalizante pautado em verdades eternas. Pois, o máximo que a nossa percepção consegue apreender da verdade são os pontos extremos entre o universal e o revelado pelo conceito. Neste sentido, toda a verdade do saber está imersa nos fragmentos e são por eles que o universal se manifesta.

O autor concebe a ideia como universal cujo sentido de infinitude não tem relação com a significação platônica-hegeliana, mas, sim, com a infinitude do pensamento humano em relação à sua interpretação do mundo. Da mesma forma que o termo “todo” ao qual fazemos referência não é sinônimo da palavra “tudo” (tudo pertencente ao real/completa realidade material/universal absoluto). Nesse aspecto, o autor emprega a arte como elemento possibilitador da verdade relativa, e, conseqüentemente, desestabiliza o saber racional cientificista que procura desvendar a verdade como algo absoluto e universal em si próprio. Tanto é que o autor aponta a palavra como possibilitadora do sentido do mundo, isto é, o conhecimento forma-se a partir da relação ideia/mundo, pois, são as palavras que carregam os limites do saber.

Vale ressaltar, que o pensamento do autor em relação ao conceito de ideia partiu de um diálogo profundo com conceito de Mônada, de Leibniz. Benjamin compreende a ideia como mônada, sendo que, são as ideias que carregam em si a imagem do mundo. “A idéia é mônada – isto significa, em suma, que cada idéia contém a imagem do mundo. A representação da idéia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo” (BENJAMIM, 1984, p. 70). Ou seja, mesmo a ideia sendo de certo forma uma unidade, ela expressa em sua particularidade a totalidade. É nessa tensão entre o particular e o universal, entre o movimento e a imobilização do pensamento, que a mônada insere-se como uma “interpretação objetiva do mundo”.

Diante da complexidade do significado de mônada, cabe maiores esclarecimentos. A mônada, segundo Leibniz significa, “substância simples, isto é, sem partes, que agrega a outras substâncias, constitui as coisas de que a natureza se compõe” (FERREIRA, 2004). Partindo do conceito de mônada de Leibniz, Benjamin desenvolve sua teoria em contraposição à visão progressista, homogênea e totalitária da história e da sociedade. O próprio Benjamin chama de "monadológico" o seu procedimento. Seu fascínio pela minúcia da vida marginal o provocou a caracterizar o objeto histórico como "fragmento monadológico". Por esta razão, o autor resgata a importância do efêmero, do descartado, do esquecido, da miniatura, do vencido, das ruínas. Pois, cada fragmento ou insignificância contém o todo. Os resíduos se arranjam em imagens como as de um mosaico para que a totalidade se revele na singularidade.

Para Gagnebin (2004), as mônadas são como miniaturas de sentido, imagens finitas nas quais se circunscreve um sujeito que diz de si mesmo, mas não somente, abrindo espaço a “algo outro que não si mesmo” (p. 80). Numa perspectiva benjaminiana, as mônadas podem

ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que, juntas, exibem a capacidade de dar sentidos a um contexto maior. Ou seja, no instante desta imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética. Logo, temos uma fotografia de um determinado ponto de crise.

Neste sentido, adiantamos que as produções artísticas dos jovens participantes desta pesquisa são um exemplo prático do que podemos entender por mônada. Visto que estas obras são miniaturas no seio do contexto social dos seus autores. Elas refletem, pela ótica dos seus autores, além dos valores sociais, todas as contradições da sociedade, porém, cada obra (que iremos apresentar) fez isso de forma distinta. Não tem como sintetizá-las numa mesma ideia, cada uma vai reter o particular de forma, até certo ponto, irreduzível a uma abstração. É por esta razão que Adorno e Benjamin aplicam o modelo da mônada ao indivíduo e a obra de arte. É em torno dessa “cristalização” de sentidos heterogêneos no particular de uma obra que surge a abertura para a percepção da totalidade, de um ângulo em particular.

Diante do exposto, podemos compreender que, neste confronto entre o universal e o individual, palavra e imagem não carregam sentidos absolutamente definidos a partir de uma generalização conceitual. Palavra e imagem, enquanto mônada, autossignificam-se e reinventam-se a partir da dimensão artística presente nas experiências humanas que provocam e fomentam narrativas potencializadoras de sentidos, percepções sensíveis e compreensão. Nesse ponto, o caráter alegórico, rizomático, dialético, alteritário, dialógico e híbrido da linguagem se manifesta. Contudo, tal manifestação se dá na dimensão da miniatura do mundo, da mônada. É na essência da ideia, enquanto mônada, que os gêneros do discurso se hibridizam junto aos seus interlocutores para formar os sentidos e percepções. Logo, o *remix* somente ocorre na essência da mônada.

Ao longo dessa dissertação apresentaremos produções visuais decorrentes de criação poética de narrativas remixadas. Neste aspecto, teremos mais pontos práticos para refletirmos como esta prática poderá contribuir para o campo científico, para a ampliação dos métodos de pesquisa, possibilitando criações ou invenções metodológicas como o movimento *remix* nos permite.

Portanto, esta breve reflexão apontou algumas das importantes contribuições que Bakhtin e Benjamin trazem para a pesquisa nas Ciências Humanas. Estes autores consideram a historicidade do homem, de forma que ele não pode ser analisado fora de seu contexto sócio-histórico. Valorizando, assim, aspectos objetivos e subjetivos humanos, que incorporam aos estudos científicos aspectos sensíveis, estéticos e éticos. O que estes autores cobram é uma outra visão de discurso, que, longe de acarretar perda de rigor científico, tenta deslocar o

sentido do fazer ciência para a realidade em que os sujeitos constroem suas experiências, saberes e sociabilidades.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação adotou a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório com enfoque sócio-histórico, utilizando o estudo de caso como técnica de pesquisa. Para a análise dos dados manter-se-á um íntimo diálogo com os fundamentos da perspectiva de Benjamin em relação ao método da montagem e a sua concepção de Mônada.

Este método de pesquisa foi o que mais se aproximou da intenção desta investigação e dos pressupostos de Benjamin e Bakhtin. Visto que o método qualitativo permite compreender o produto das interpretações que o sujeito faz do mundo e que não podem ser expressos em números, permitindo responder questões como significados, percepções, valores e atitudes do ser humano (GONZÁLES REY, 2005; CRESWELL, 2010; GIL, 2008). Quanto ao enfoque sócio-histórico os sujeitos são focalizados em um processo histórico, nas relações que estabelecem entre si mesmos e nas transformações advindas dessas interações, ou seja, na relação dialógica do sujeito com o meio historicamente construído (FREITAS, 2003).

Quanto a pesquisa de cunho exploratório, Gil (2008) afirma que esta proporciona uma visão ampliada acerca de fatos específicos e é realizada quando o tema é pouco explorado. Trata-se de uma pesquisa que procura explicitar melhor a complexidade de um problema, que procura descobrir a sua causa (VIEIRA, 2002). E utiliza para isto, métodos específicos e versáteis. Compreendendo: levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiência, estudos de casos selecionados e observação informal.

Como este estudo explora minuciosamente uma microrrealidade de singularidade única, verificamos que a técnica que mais se aproximou desta intenção foi o estudo de caso, pois: “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LÜDKE; MENGA, 1986, p. 17). Para Roese (1998), o estudo de caso permite investigar ações e fenômenos do cotidiano de microrrealidades sociais. Nesta perspectiva, Gil (2008) parte do pressuposto que cada caso é único em si, no entanto passível de ser expresso genericamente, no sentido histórico. Esta técnica “nos ajuda a compreender uma das pontas do processo de transformação social que é o da realidade concreta” (ROESE, 1998, p. 192).

Neste percurso investigativo, refleti sobre o meu papel de pesquisador como aquele que, como o *flâneur*, cruza fronteiras, que trança conhecimentos, roteiros intuitivos e retalhos investigativos, numa conduta sempre alerta para dialogar com ideias descentralizadas, com errâncias, com o outro e reconhecer nele seus saberes e valores.

Portanto, não lido com objetos, mas com atores ativos de um processo que segue em mão dupla, numa alternância permanente de posições. Razão pela qual, nesta investigação, os pesquisados também foram pesquisadores, de outras esferas, de outros objetos e em intensidades e sentidos distintos. Eles atuam nas adversidades da vida como pesquisadores do precário, do incerto, de suas necessidades mais vitais. Portanto, a produção do conhecimento neste investigação ocorreu não do lado do pesquisador nem do pesquisado, mas sim, na interação entre ambos. Sendo assim, destitui-me do poder de falar pelos outros. Articulei minha postura de pesquisador sobre outra perspectiva: a de narrar com os outros. Num instante em que nossa pesquisa e o exercício de reinvenção da realidade se deu por meio de uma intervenção numa microrrealidade que reflete a imagem do mundo.

3.1 Estratégias Metodológicas

A definição dos Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, escolhemos instrumentos que atendessem ao contexto da pesquisa, conforme os critérios supracitados. Dessa forma, selecionamos instrumentos menos estruturados; que fossem capaz de preservar o contexto natural do campo de pesquisa, levando em conta o espaço sócio-histórico e evitando eventos artificiais; além de valorizar as relações intersubjetivas pesquisador-pesquisado. Nesse contexto, entendemos que os seguintes instrumentos foram os mais adequados:

Diário de Campo

Diante da imprevisibilidade e da complexidade do fenômeno pesquisado, o registro de atitudes extras é uma tarefa importante. Para Triviños (1987), o diário de campo possibilita registrar observações, reflexões, ações, percepções, sensações e atitudes dos envolvidos na pesquisa. Confeccionei um diário de campo, em que procurei registrar com detalhes minhas percepções e experiências, o não dito, narrativas fora da roda, reminiscências, interpretações, situação, reação dos estudantes, questionamentos, sentimentos, dúvidas e demais reflexões.

Ao longo da pesquisa de campo ampliei minha noção de diário de campo. Passei a compreendê-lo como um caderno de montagem/remixagem que carrega não apenas escrituras textuais, mas conteúdos visuais que realçam um tipo de subjetividade que se conecta a uma visão plural e necessária. Assim, no corpo do diário, percepções e significações misturaram-se com textos, desenhos, recortes, colagens, cores e texturas.

Roda de Conversa

A Roda de Conversa consiste em uma “proposta dialógica que visa relacionar cultura e subjetividade” (AFONSO; ABADE, 2008, p. 19), tendo como objetivo: sensibilizar e provocar “a reflexão sobre os temas abordados, relacionando-a ao contexto de vida dos participantes e incentivando a sua ressignificação” (p. 21); “difundir a discussão [...] de forma vinculada à demanda e à realidade das pessoas com quem vamos desenvolver a Roda” (p. 21).

Nas sociedades menos complexas as rodas são praticadas de forma espontânea, com o mínimo de hierarquia possível. As rodas são praticadas nos rituais indígenas, na cultura sertaneja ao redor do fogo, nas religiões afro-brasileiras, nas práticas de capoeira. A Roda de Conversa permite reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva do pesquisado. Também, valoriza a narrativa e remete o pesquisado ao contar histórias, recordar fatos, o desloca do ponto neutro, do centro das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de interlocução narrativa em que todos costuram juntos um tecido de sentidos que assume diferentes formas a cada momento.

Utilizei um roteiro pra a roda de conversas em forma de questões. O roteiro manteve-se flexível e aberto para novas questões e conteúdos adicionais. O roteiro foi sendo moldado conforme os improvisos dos encontros em roda. Portanto, apenas pontuei as questões que interessavam diretamente, e deixei que as conversas seguissem o fluxo das reminiscências.

Usaremos o termo “roda *remix*” para expressar o que a roda de conversa significou para mim e para os jovens participantes. Pois, ao longo de toda a prática em roda, tomamos uma atitude: procurar juntar nossos pedaços e remixar nossa existência. Esforçamo-nos para colocar na roda nossas histórias e memórias, nossos saberes, experiências, alegrias, emoções e fragmentos. E, no intuito de romper com nossas resistências e receios, também procuramos revelar preconceitos, divergências, intolerâncias, revoltas, sofrimentos, tristezas e traumas.

3.2 A pesquisa de campo

Cenário da Pesquisa

Escolhemos como local da pesquisa o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Paraíso do Tocantins. Esta instituição, oferta cursos superiores e cursos técnicos nas modalidades médio integrado, educação profissional integrada a EJA e subsequente.

O que motivou a escolha deste local foi o fato de possuir uma infra-estrutura técnica adequada para a realização dos trabalhos, bem como o fato do pesquisador ser professor titular na referida instituição. Com isso tenho conhecimento da situação estudada e dos sujeitos da pesquisa.

Interlocutores da pesquisa

Neste estudo tivemos a participação de quatro estudantes situados na faixa etária⁶ de 21 a 28 anos, oriundos do quinto e último semestre do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores – modalidade PROEJA – do IFTO - Campus Paraíso. Como estamos trabalhando numa abordagem qualitativa, acreditamos que não há necessidade de definir um grande número de sujeitos a serem investigados. Optamos pela profundidade e não pela quantidade.

O trabalho de campo

A pesquisa organizou-se por meio de oficinas. Realizamos encontros presenciais e a distância (via blog) - de maio de 2011 a dezembro de 2012 -, totalizando 142 horas de oficinas, 60 horas de capacitação para operação de softwares e 20 horas de atividades de orientação entre o professor-pesquisador e os estudantes participantes. No total realizamos 74 encontros, sendo uma média de 06 encontros por mês, ao longo de 12 meses. Cada encontro teve em média 03 horas de duração, ocorreram, em sua maioria, aos finais de semana, devido à restrição de horários dos participantes.

Em todas as etapas das oficinas, o professor-pesquisador assumiu o papel de articulador/mediador, inclusive nos cursos de capacitação. Em relação à capacitação, os estudantes foram envolvidos em cursos voltados para operar softwares de edições de imagem (*Gimp 2.6* e *Adobe Photoshop CS4*), vídeo (*Movie Maker*), som (*Sound Forge 9.0*), hipertexto eletrônico (programas do pacote *Creative Suite 4* da *Adobe*: *Dreamweaver CS4*, *InDesign CS4*, *Illustrator CS4*, *Fireworks CS4*) e animação gráfica 2D (*Adobe Flash Professional CS4*), a carga horária totalizou 80 horas. Ressaltamos, que estes jovens já haviam participado de outras capacitações, destes mesmos softwares.

Utilizamos técnicas de envolvimento e participação a partir das rodas de conversa, das quais foram eleitos temas a serem explorados, bem como todos os critérios de produção

⁶ A delimitação de juventude considerada pelas políticas públicas é ampla. A Organização das Nações Unidas (ONU) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considerem como jovem aquela pessoa com idade dos 15 aos 24 anos – ou estendida até os 29 anos, de acordo com a Organização Ibero-americana de Juventude (OIJ). Isto se deve a ampliação da condição de ser jovem por razões materiais, sociais e culturais. Para este estudo, utiliza-se o parâmetro proposto pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Ibero-americana da Juventude (OIJ), Política Nacional de Juventude (PNJ), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e Frente Parlamentar em Defesa de Políticas Públicas de Juventude, que situa juventude, nas suas múltiplas dimensões, na faixa etária de 15 a 29 anos.

dos trabalhos. Após alguns trabalhos e discussões com relação às primeiras leituras das obras, os alunos definiram o tema central da oficina: “Jovens estudantes no mundo do trabalho”. A especificidade desta temática incidiu em refletir, debater, ressignificar e desvelar sentidos quanto a relação entre os saberes adquiridos no trabalho e os saberes escolares. O tema escolhido foi desenvolvido em múltiplas subunidades de temas livres. A exemplo: “Catador de material reciclável também é trabalhador”; “Direitos das Empregadas domésticas no Brasil”, “Jovens Designers e os desafios do novo século”; “Metalurgia: uma profissão milenar”, dentre outros.

Quanto as atividades das oficinas definiu-se alguns procedimentos a saber: realização de leituras, debates, reflexões e interpretações de diversos gêneros (fotografias, charges, filmes, músicas) que exploram a temática. Os quais posteriormente foram ressignificados em forma de narrativas imagéticas e poéticas compostas por: fotomontagens, vídeos, textos, poemas, músicas, charges, entre outros. Como fonte histórica para consulta os estudantes selecionaram, sob minha orientação, diversos gêneros. Para estas produções foram disponibilizados câmera fotográfica, aparelho de DVD, álbuns de músicas, filmes, computadores equipados com softwares de edição audiovisual, materiais para colagem, jornais, revistas, materiais para desenho (pincéis, giz de cera, tinta para papel, cartolina, papel, dentre outros).

Quanto à organização das oficinas, no primeiro momento, entrei em contato com a gerente de ensino e com a coordenadora do PROEJA, para solicitar autorização para a realização da pesquisa. Posteriormente, visitei todas as salas de aula do curso, apresentei a proposta da pesquisa, convidei os estudantes e realizei a inscrição dos interessados. A exigência para a inscrição era disponibilidade de tempo, inclusive aos finais de semana, e está na faixa etária de 18 a 29 anos.

Nos primeiros encontros compareceram dezesseis jovens. Todos apresentaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Nos dois primeiros encontros, obtivemos a assiduidade de todos. Porém, no decorrer dos demais encontros, tivemos a desistência de doze jovens, sendo que quatro mudaram de cidade, três evadiram do curso para assumir um segundo emprego e cinco não tinham condições de envolverem-se mais assiduamente com o processo devido à incompatibilidade de horário da atividade do grupo e o seu trabalho.

Durante todo o percurso das oficinas, procuramos dar aos estudantes todo o suporte, autonomia e flexibilidade necessários ao planejamento e elaboração de suas produções. Também procuramos estimulá-los a expressarem suas criatividade e a compartilharem

conhecimentos e técnicas. Além disso, procuramos valorizar e incentivar os trabalhos de autoria coletiva por meio de publicações das produções na web e de exposições das obras em eventos das escolas da cidade.

Antes de apresentarmos os procedimentos da análise de dados, é importante destacarmos os detalhes da primeira oficina realizada a nível piloto, intitulada “Exercício da sensibilidade”. Nesta oficina trabalhamos o embasamento para os demais encontros, estabelecemos os critérios para as produções visuais e poéticas e demais atividades da pesquisa.

Oficina “Exercício da Sensibilidade”

Nos primeiros encontros o nosso trabalho centrou-se no exercício da sensibilidade, para que os estudantes conhecessem a profundidade e a importância da dimensão da arte, a partir da concepção da imagem como um artefato promotor de significações. Tínhamos ali o desafio de deslocar e provocar a percepção de jovens estudantes que estavam imersos numa dinâmica social estimulada a fazer tudo aceleradamente. Embalados por ritmos que requerem uma adaptação e flexibilidade oposta ao tempo-arte.

Diante deste desafio, os exercícios de interpretação foram trabalhados de forma a possibilitar ao jovem ressignificar obras de arte a partir de sua própria produção, atribuindo-lhe novos sentidos. Para isto, foram trabalhados procedimentos primordiais para apreciação, análise e produção de uma obra visual. Sob a luz de Benjamin, evitamos contar a história da imagens, procuramos exercitar o inconsciente da visão, algo que não se dá por meio de explicações, senão pela montagem interpretativa, em que a partir do *remix* de objetos distintos cria-se um novo que é o vestígio do que se busca.

Vale ressaltar, que conforme nossa interpretação da perspectiva benjaminiana, a ressignificação da imagem ou releitura consiste em um trabalho autoral de apropriação do já criado para criar algo novo. Implica criar, com um toque pessoal, algo diferente do que se vê, sendo uma nova interpretação em diálogo com a obra original, portanto não é uma cópia. Segundo Benjamin (1994), a imagem não é imitação, mas sim o “intervalo feito visível”, é criação de mundo e não representação dele.

Nesta perspectiva, os estudantes foram orientados a realizar a leitura de obras de artes diversas, para posteriormente produzirem suas próprias. Os procedimentos adotados para

este tipo de leitura foram adaptados conforme as orientações de Ostrower⁷ (1996) e os procedimentos criados originalmente por Robert William Ott⁸ (BARBOSA, 1977). Para complementar este método, adotamos também a proposta de Feldman (1970). Pois, segundo Barbosa (1991), seu método permite fazer leituras comparativas entre duas ou mais obras, para que haja maior amplitude das leituras, interpretações e analogias que se estabelecem. Dessa maneira, a proposta de Feldman, por privilegiar a análise comparativa entre várias imagens, contribuiu para a elaboração de obras intertextuais.

Nosso roteiro adaptado do método de Ott (1977) propôs os seguintes passos:

- Descrever: o estudante precisa verbalizar suas percepções e partilhá-las com os outros, adquirindo confiança por meio da socialização de suas impressões geradas pela percepção da obra.
- Analisar: investigar a maneira como foi elaborada a obra; examinar as técnicas, os elementos da composição e suas estruturas (formas, espaço, cores, equilíbrio, temática). Este aspecto leva a desconstruir a obra.
- Interpretar: levar o estudante a expressar suas hipóteses, seus sentimentos, lembranças, interrogações com relação à imagem. É o momento em que as vivências, a visão de mundo e o repertório do estudante contribuem para a construção de sentidos e para a fragmentação da obra analisada. Ao interpretar, o sujeito dialoga com a obra e com o outro, recriando-a, dentro de si próprio. Para assegurar uma interpretação crítica, os jovens foram desafiados a trabalhar coletivamente, de forma a ler, interpretar, perceber, estilizar a obra, refletir pelos fragmentos da obra, negociar e incorporar os significados e sentidos atribuídos ao longo da etapa de interpretação. Trata-se da fase de fundamentar as ideias, de questionar e investigar os fatos apresentados, desmontá-los, deslocando-os da verdade oficial e reconstruindo-os conforme sua visão de mundo (que não é isolada, pois, no momento que estabelecemos interação com o outro nossas visões se complementam).

⁷ Em sua obra intitulada *Universos da Arte*, a autora expõe os princípios fundamentais de composição da arte e relata sua trajetória didática ao ministrar um curso técnico de arte para os operários de uma fábrica.

⁸ Robert William Ott, professor da Pen State University, criou um procedimento para a leitura de obras de arte, em especial para a apreciação de pinturas, em museus. Chamado de *Image Watching* - o método propõe uma leitura oral compartilhada e pode ser adaptado para a apreciação de outros tipos de imagens, que não somente as artísticas.

- **Fundamentar:** oferecer ao estudante dados complementares sobre o contexto sócio-histórico da obra e do autor, no intuito de provocar o pensamento complexo. Para que, assim, os estudantes possam perceber, por meio dos fragmentos da obra, as imagens do outrora no agora. Para que sejam provocados a pensar por extremos (refletindo sobre sua realidade local e relacionando-a com a dimensão espaço-temporal) e ampliar discussões, compreensões e investigações que naveguem pelas esferas culturais, históricas e sociais, ampliando dessa maneira a aprendizagem.
- **Revelar:** levar o estudante a expressar seu conhecimento a respeito das obras analisadas, por meio da produção de uma nova obra. Consistindo numa atividade de ressignificação. Nessa etapa, os fragmentos das obras já carregavam novos sentidos e histórias – frutos dos estilizações, debates, reflexões e interpretações ocorridos na “roda *remix*”. A partir daí estes fragmentos foram confrontados com fotografias de família e guardados, na expectativa de provocar as produções de narrativas sob diversos formatos *remix* (fotomontagens, vídeos, textos, poemas, músicas, charges, entre outros).

As tessituras da Oficina “Exercício da Sensibilidade”

A oficina foi realizada no IFTO – Campus Paraíso, no período de 05 a 22 de junho de 2011, durante cinco encontros noturnos, com carga horária total de 08 horas. Participaram da oficina 16 estudantes. Na abertura da oficina, expus a importância da linguagem artística, o seu potencial em desenvolver sentidos, visto que a linguagem formal por si só não dá esta condição. Esclareci que a proposta da oficina não era desenvolver competências artísticas e técnicas, e sim oferecer a oportunidade de recriar a imagem a partir de sua própria produção, atribuindo-lhe novos sentidos. Independente de talentos apresentados pelos participantes, cada um, com seu potencial artístico, com seu rico repertório cultura e histórico e com diferentes sensibilidades, contribuiu para proporcionar a aprendizagem do fazer, da reflexão sobre esse fazer e de um re-fazer.

Para as etapas da oficina “descrever”, “analisar”, “interpretar” e “fundamentar” repassei aos estudantes as seguintes orientações: Das obras analisadas, recorte as partes que você achou mais marcante/importante? Quais as razões da escolha destes recortes? Quais sensações foram provocadas por estes fragmentos? Quais reflexões podem ser feitas a partir deles?

Nestas etapas usamos algumas imagens de obras de arte contidas na obra de Ostrower (1996), além de seguir as principais técnicas e orientações apresentadas pela autora. Neste ponto, exploramos certos elementos – linha, superfície, volume, luz e cor – para produzir uma obra visual equilibrada, que respeita algumas regras básicas de contraste, tensão espacial e proporções. Além disso, desafiamos os estudantes a pesquisar e articular conteúdos oriundos de fontes diversas: internet, revistas, jornais, fotografia, filmes, músicas, dentre outras – no intuito de explorar e extrair significados de diversos tipos de linguagens visuais e sonoras que circulam no cotidiano. Para navegar no oceano caótico da web os jovens inseriram-se na cultura da pesquisa e o professor-pesquisador assumiu o papel de norteador do processo, ensinando técnicas, indicando fontes, referências, auxiliando a equipe na organização das tarefas, orientando quanto aos aspectos éticos de pesquisa.

Na etapa “revelar”, foram recriadas algumas imagens com base na interpretação das obras de arte apreciadas, em seguida deixamos os estudantes livres para escolherem seus temas e iniciar suas produções personalizadas. É importante destacar que nenhuma estrutura linear foi definida, as produções ocorrerão de forma livre, simultânea e diversificada. Os estudantes tiveram autonomia para tecer, ao seu modo, suas narrativas, inserindo novos temas e materiais ou alterando, em qualquer formato, o já existente, acrescentando novos fatos, personagens, novas tramas. E dessa forma, as trocas híbridas, seguiram uma trajetória hipertextual.

Nesta etapa as produções foram realizadas a partir das seguintes orientações: pense juntamente com seus colegas numa imagem que expresse os sentidos e histórias que vocês depositaram em cada fragmento extraído das obras originais. Produza obras a partir destes fragmentos. Tenha a liberdade para trabalhar em qualquer formato (poesia, texto, música, fotomontagem, escultura, charge, vídeo, dentre outros). Ao concluir, conte-nos (de forma oral, textual ou imagética) fatos de sua história de vida e de trabalho presentes na obra. Revele-nos também conexões entre a obra produzida e as suas próprias vidas, algo da obra que lhe tocou/desestabilizou e produziu aprendizagem.

Essas orientações foram elaboradas no intuito de estreitar relações e diálogos com os gêneros trabalhados e com outras dimensões (intuitiva, imaginativa, emocional, social, ética, estética). Neste sentido, os estudantes foram instigados a ir além de uma mera exposição de opiniões individualistas e formais. A interação entre os jovens e seus materiais culturais deu-se numa relação de apropriação dos fragmentos do vivido, do cotidiano, do passado, como

elemento provocativo de atualizações e ressignificações das vivências-experiência do presente.

Esta experiência abriu espaço para que os estudantes tivessem um contato com diversas obras de arte. Na roda tiveram a oportunidade de conhecê-las por meio de imagens de arte (livros, revistas, internet, vídeos, dentre outros) que precede a exposição e a recepção da obra. As obras reproduzidas adentraram nos lares dos estudantes e cada um a percebeu num contexto diferente. A reproduzibilidade, nesse caso, deslocou a obra até o espectador e possibilitou a transformação da obra única em um fenômeno de imagem múltipla. Sob essa ótica, as imagens do passado e do presente diferenciam-se tanto na diversidade técnica quanto no tipo de recepção de imagens.

Entretanto, trabalhar com a linguagem artística não foi algo tão simples, tivemos algumas dificuldades na condução desta oficina. De forma que os aspectos nada convencionais das nossas atividades causaram estranhamento e muito silêncio. Tudo ali era estranho e desconhecido para os estudantes. Visto que estávamos estimulando a coragem e a confiança para arriscar, para experimentar o estranho sem preocupar-se com erros. O que estávamos oferecendo era contrário à rotina escolar, não tínhamos um cronograma e nem itinerâncias, elas seriam definidas durante o nosso caminhar.

Os jovens tinham pressa, ansiedade, estavam saturados de ruídos, de informação, cheios, sem espaço para receber a imaginação e a emoção. Por este motivo não tinham nenhum controle naquele jogo de novas experiências. Alguns estavam mais preocupados com a falta de tempo, com os compromissos formais da escola e com as verdades absolutas que tinham que memorizar. Ainda não estavam abertos à arte, à aventura, à possibilidade de errar e lidar com o caos e com o imprevisto. Mas este comportamento não provinha de um querer deliberado. Pois, tradicionalmente, a sociedade valoriza apenas o acerto e não tolera erros.

Quando expressavam que “não consigo fazer”, “não sou capaz”, ficava claramente definido que o seu potencial inventivo encontrava-se reprimido. Em certas produções percebi a falta de jeito e de desconforto. Quão difícil é assumir e está aberto ao erro. Num mundo em que se valoriza apenas o acerto e tenta banir a criatividade de nossas vidas.

Vale ressaltar, que nesta etapa João, Bárbara, Sandra e Fábio já tinham se destacado pelo interesse, assiduidade, participação e dedicação. Na verdade, nesta oficina eles atuaram também como meus monitores. A educação do sensível, nesse sentido, teve implicações éticas, estéticas e políticas.

Produção e análise de dados

A complexidade e amplitude dos fenômenos das esferas sociais, culturais e educacionais não comportam em categorias rígidas e classificatórias. Sendo assim, para que a pesquisa na educação atinja resultados significativos é fundamental que a interpretação de suas fontes e situações vivenciadas parta não somente da avaliação de resultados, mas também da compreensão de todo o processo, o fenômeno. Diante deste desafio, minha preocupação incidiu em como abordar os temas e sentidos tecidos. De forma que suas significações não se restringissem a uma reflexão isolada, mas que, pela singularidade, pudéssemos nos conectar com a coletividade e sua variedade de contextos espaço-temporais. Sob esta situação, a pesquisa requereu métodos de interações singulares, dinâmicas e complexas, visto que os sentidos dos jovens participantes estão em constantes deslocamentos.

Nessa perspectiva, nossa ação de intervir na prática pedagógica do PROEJA não se baseou na aprendizagem de teorias formais e fatos escolares, mas nos fazeres práticos do cotidiano, na experiência de cada interlocutor da pesquisa. Dessa forma, as oficinas ganharam um caráter itinerante e passaram a circular por diversos lugares de memórias dos sujeitos da pesquisa. Portanto, operamos com outra concepção de prática educativa, de história, de arte, de linguagens e tecnologias na qual novas práticas pedagógicas foram engendradas. Neste aspecto, a pesquisa centrou-se tanto nos resultados quanto em todas as relações entre sujeitos e em todo o processo educativo do estudo investigativo.

Diante do exposto, o pensamento de Benjamin nos apontou a estrutura monadológica como instrumento ideal para o arranjo metodológico desta investigação. Dessa forma, as produções artísticas, os sentidos e narrativas tecidas em relação ao saber do trabalho e da escola serão expostos por meio de mônadas que revelam a interpretação do olhar do pesquisador sobre o objeto pesquisado. Constituindo, dessa forma, pequenas narrativas, miniaturas de sentido, que formam os elementos de análise da pesquisa. Ou seja, a mônada atuou como eixo central para a produção e análise de dados desta pesquisa.

Cada mônada produzida nesta pesquisa carrega ideias desordenadas, memórias de tempos vividos, imagens variadas, coro de vozes, sentidos variados, percepções de mundo, conceitos e experiências de quem as concebeu. Bem como, está aberta à conexões com outras mônadas, podendo convergir, divergir ou complementar as ideias das demais. Para sua leitura não há ordem, isto é, a leitura se faz flanando pela rede de fragmentos. Em cada movimento pela rede novas imagens e interpretações são geradas. É como flunar por uma constelação de estrelas. Por meio da mônada podemos localizar e nos deter nas imagens realçadas pelas

narrativas e a partir do intercâmbio destas imagens interpretar e desvelar as leituras e sentidos que os jovens participantes construíram.

Ressaltamos que este estudo procura associar a narrativa à ideia de mônada, conforme a concepção dada por Benjamin. Para isto nos baseamos nos estudos de Maria Rosa (2008) que, em sua pesquisa sobre “Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente”, aplicou, pioneiramente, as mônadas como metodologia de análise de dados.

As mônadas foram montadas pelo próprio professor-pesquisador. Para a sua confecção recortei partes das obras poéticas (fotomontagens, poesias, músicas e filmes) produzidas pelos sujeitos da pesquisa, fragmentos de relatos pessoais e coletivos, fragmentos de debates em roda e narrativas orais. Compreendemos que cada uma das produções artísticas, juntamente com o conjunto de significados que seus autores e leitores/co-autores conferem as mesmas, também podem ser vistas como mônada, pois, revelam as imagens formadas na interlocução narrativa entre autor, obra e tempo histórico.

Na visão de Benjamin, uma obra de arte é uma mônada que ilumina o objeto estético e “a história em miniatura”. Nesse sentido, cada uma das produções poéticas funciona como um objeto que contrai o acontecimento e o exprime na forma cristalizada da mônada. Portanto, as mônadas que foram montadas pelo professor-pesquisador para a análise de dados são fruto do *remix* de outras mônadas originalmente confeccionadas pelos nossos jovens autores. Este entrelaçamento garante uma leitura aprofundada das mônadas, de forma que nos possibilita perceber a relação entre as reflexões do professor-pesquisador e os sentidos produzidos pelos jovens estudantes.

Nesse sentido, pode-se dizer que o professor-pesquisador atuou como um *Dj* de mônadas. Isto é, trata-se de uma prática de remixagem relacionado ao procedimento de “montagem” benjaminiano, que pressupõe “desenvolver ao máximo a arte de citar sem usar aspas” (BENJAMIN, 2006, p. 500).

Ressalto que não é minha intenção explicar, sistematizar e categorizar cronológica e linearmente os depoimentos. Visto que tal procedimento anula as lacunas que nos possibilitam romper com a linearidade e formar a imagem dialética. Nessa perspectiva, para as histórias que vou narrando é essencial seguir o fluxo da arte intuitiva. Portanto, diante de um universo de sentidos expressos pelos jovens participantes desta pesquisa, irei narrar somente os mais profundos sentidos que, em minha concepção, foram capazes de expressar

autêntica e poeticamente a vida juvenil que corre nas artérias do mundo do trabalho e da educação.

Os jovens compuseram histórias de sentidos e sentimentos, não de explicações. E no instante de apresentar minha interpretação desta experiência, recupero-me na essência da arte e arrisco-me a afirmar que palavras não foram suficientes para analisar e descrever nossa travessia por esta pesquisa. Portanto, pela narrativa *remix* irei me expressar e fazer jus às imagens, à canção, à poesia e à imaginação. Cores, versos, ritmos, vozes [...], enfim, irão esboçar os desvios tecidos nessa pesquisa. Se em algum momento um texto pedir uma imagem, ou uma imagem pedir um texto e ali não se encontrar, caberá a nossa curiosidade imaginativa o preenchimento destas lacunas. São os acasos da nossa incompletude.

4. APRESENTAÇÃO DAS MÔNADAS

Esta etapa da dissertação consiste em desvelar as narrativas e sentidos tecidos pelos estudantes participantes da pesquisa. São 09 mônadas apresentadas e analisadas, que provocarão o processo de discussão e reflexão sobre os sentidos que os estudantes participantes teceram em torno da relação entre os saberes escolares e os saberes obtidos na experiência do trabalho.

Mônada “Juventude e o trabalho desigual”



“Já são 09 'ano' condenada a trabalhar como diarista [...] é um serviço rotineiro e sofrido [...] o que tu 'faz' hoje amanhã 'tá' desfeito [...] todo dia tem que começar tudo de novo [...]” (Sandra)

“Mãos 'pequena', 'magra' e 'suja' 'trabalha' pra sustentar mãos 'grande' e 'gorda' [...]” (Fábio), “[...] as 'mão' 'gigante' dos 'poderoso' 'carrega' todo o nosso recurso e alimento [...]” (João), “E deixa pras 'mão' do pequenino trabalhador só as 'migalha' [...]” (Bárbara).

“Na verdade a gente fica na dúvida: será que o ensino não tem sentido ou sou eu que não tenho capacidade de aprender essas 'coisa' da escola?” (Fábio)

“quando a gente trabalhou com o filme Germinal e a pintura de ‘Quarto Stato’ a gente viu que essas 'obra conta' a história da luta do trabalhador por um trabalho mais digno [...] só que a luta deles é em movimento de greve, é luta com os 'político' [...]” (Fábio), “Mas a nossa luta é diferente da deles [...] eles 'sabe' o que tão buscando, a gente não sabe [...] eu preciso ainda me encontrar pra poder começar minha luta [...]” (Bárbara), “se os 'trabalhador' da pintura ‘Quarto Stato’ e do filme caminha pra frente, pro futuro, a gente precisa parar a caminhada, refletir e voltar pra traz, pra achar os 'pedaço' que cada um perdeu [...]” (João), “a mudança começa pela gente [...] enquanto eu não tiver pronta pra entender o que a gente viveu aqui nas 'oficina' eu acho que não dá pra começar a lutar como os 'trabalhador' da pintura [...]” (Bárbara).

“o trabalho além de garantir minha sobrevivência e de minha família é minha grande realização [...] foi trabalhando muito que me tornei um profissional” (João), “o trabalho faz a gente se sentir realizado [...] é com ele que ajudo minha mãe [...]” (Fábio), “no trabalho consigo o meu sustento, aprendo a me relacionar mais com as 'pessoa' [...] o trabalho me traz realização e me dá condição de sonhar [...] sem o trabalho eu seria uma pessoa inútil [...]” (Bárbara)



Nesta etapa das oficinas, avançamos no intuito de provocar os jovens a tecer os primeiros sentidos em relação ao estudo e ao trabalho. Porém, não segui roteiros, com perguntas pré-formuladas. Nosso diálogo ocorreu por via da narrativa, ao sabor da intuição e da produção artística. Deixei que a arte os provocasse. Neste sentido, as interlocuções ocorreram antes, durante e após as produções das obras. De todas as obras e narrativas produzidas nesta etapa, recortei em forma de mônada os fragmentos principais para nossa discussão. A mônada produzida recebeu dos jovens o título de “Juventude e o trabalho desigual”.

Esta oficina foi organizada em 06 encontros (aproximadamente 02 meses). Contamos com a participação de João, Bárbara, Fábio e Sandra. Já que, conforme supramencionamos, os demais haviam desistido de participar quando realizávamos a oficina “Exercício da Sensibilidade”. Os jovens participantes relataram que de todas as dificuldades que enfrentaram ao longo da pesquisa, a maioria delas apresentaram-se nesses encontros. Estas dificuldades provocaram silenciamentos e bloqueios na criatividade. Nessa fase da pesquisa foi necessário dedicar atenção extrema para (re)conhecer o comportamento identitário do grupo. Lenta e gradativamente, fui esboçando leituras mais profundas e compreensivas da dinâmica que o grupo ía assumindo.

As falas e comportamentos dos participantes esboçaram as suas dificuldade de interpretar e narrar. As marcas da dificuldade de narrar se fizeram presente nas reticências, nas palavras interrompidas, nos engasgos e gaguejares. Este fato nos remete a Benjamin (1994b), quando em sua tese “O Narrador” alerta-nos para o fim da arte de narrar e para a morte do narrador como condição da vida social em nossa contemporaneidade.

Sandra relatou que se sentiu impotente diante dos desafios propostos nas oficinas. Alegava “não sei fazer”, tinha medo de ousar e criar ao seu modo, e por excessiva preocupação com as regras positivistas do certo e do errado, chegava a pedir permissão para realizar certas ações e até mesmo pedia para que eu fizesse certas tarefas por ela. No entanto, ao invés de fazer pelos jovens participantes, os provoqueei a produzirem suas obras ao seu modo e com total liberdade, sem imposição, sem autoritarismo e sem a preocupação de acertar ou errar.

Realmente não foi fácil para os jovens trocar experiências e revelar ideias, visto que até aquele momento haviam aprendido o contrário: o outro era o seu concorrente, era um risco lhe repassar qualquer coisa, descobertas e saberes tinham que ser guardados para si mesmos.

O que assimilaram em anos de aprendizagem formal foi o recuo diante do desconhecido, o medo da busca.

Os jovens assumiram a função e a responsabilidade de sujeito do discurso. De certa forma este desafio causou medo, angústia e desestabilidade. Aos poucos foram compreendendo que o conhecimento que queríamos explorar não estava relacionado a questões técnicas de edição e produção audiovisual. Tratava-se, sim, dos saberes-experiência que já pertencia a cada um, da sua própria história, sua cultura e realidade, sua forma de ver o mundo. O conhecimento técnico foi uma consequência desse processo, aos poucos, as dificuldades foram superadas.

Realizei muitas tentativas no sentido de inspirá-los, deixá-los à vontade para produzir. Porém, não foi possível realizar produções no primeiro encontro. Já no segundo encontro, tomei Benjamin como referência para provocar os jovens a pensar por extremos. A estratégia surtiu efeito, gradativamente a criatividade veio à tona e as produções ocorreram.

Nesse sentido, observando a mônada “Juventude e o trabalho desigual” podemos verificar que o caráter extremista manifesta-se nas obras. Recortes de revistas e imagens digitais revelam a face ambígua da realidade desigual do trabalho pelo pares pequeno/grande, riqueza/miséria, sujo/limpo, pobre/rico. A imagem de mãos paupérrimas, vazias e sujas confrontam com a imagem de mãos carregadas de fortuna.



Em um certo momento da produção das fotomontagens recortei a seguinte narrativa dos jovens: “[...] as ‘mão’ ‘gigante’ dos ‘poderoso’ carrega todo o nosso recurso e alimento [...]” (João), “e deixa pras ‘mão’ do pequenino trabalhador só as ‘migalha’ [...]” (Bárbara). Com base neste fragmento, discussões e sentidos surgiram. A exemplo destacamos trechos da narrativa de Sandra: “meu trabalho de doméstica é de muito sofrimento e muita exploração, ganho pouco, mal dá pra sobreviver [...]” (Sandra).



Ao refletir sobre esta fala, podemos verificar que a jovem expressa o significado etimológico de trabalho que se originou do vocábulo latino “*tripalium*” que se refere ao instrumento para cultura de cereais, que também foi utilizado como aparelho de tortura. Esta

visão de trabalho como castigo, sofrimento, tortura, sempre existiu no mundo do trabalho. Na Bíblia, o castigo de Adão pelo Criador também condena todas as gerações a garantir seu sustento por meio do trabalho árduo. “[...] A terra será maldita por causa da tua obra: tu tirarás dela o teu sustento à força de trabalho [...] tu comerás o teu pão no suor do teu rosto[...]” (BÍBLIA, 2002, Genesis. 3. p. 6-7).

Voltando a fala de Sandra, apontamos um outro trecho em que ela narra a rotina do seu trabalho: “Já são 09 ‘ano’ condenada a trabalhar como diarista [...] é um serviço ‘rotinero’ e sofrido [...] o que tu ‘faz’ hoje amanhã ‘tá’ desfeito [...] todo dia tem que começar tudo de novo [...]” (Sandra). Suas palavras expressam a rotina torturante do trabalho, do sempre igual. Em sua visão, o trabalho de doméstica se traduz como condenação ao sofrimento que todo dia se renova.

Destacamos que a jovem dialoga intertextualmente com o mito grego do “Trabalho de Sísifo”, que, em uma de suas múltiplas interpretações, faz referência ao trabalho torturante, esgotante, degradante e infinito. Segundo tal mito, Sísifo, rei da Tessália e de Enarete, despertou a ira dos deuses por ter enganado e prendido o deus da morte, Tanatos. Sísifo foi levado ao Reino das Trevas e condenado ao suplício de rolar uma pedra até o cimo de uma montanha, de onde ela se despencava, e o rei condenado teria que recomeçar a tarefa, para toda a eternidade. Dessa forma, observamos claramente como narrativas milenares carregam o sentido ambíguo do trabalho.

Entretanto, numa outra ótica, pelas falas de João, Bárbara e Fábio percebemos sentidos que revelam outras dimensões do trabalho. Segue as falas: “o trabalho além de garantir minha sobrevivência e de minha família é minha grande realização [...] foi ‘trabalhano’ muito que me tornei um profissional” (João), “o trabalho faz a gente se sentir realizado [...] é com ele que ‘tou’ me ‘aprimorano’ [...]” (Fábio), “no trabalho consigo o meu sustento, aprendo a me relacionar mais com as ‘pessoa’ [...] o trabalho me traz realização e me dá condição de sonhar [...] sem o trabalho eu seria uma pessoa inútil [...]” (Bárbara).

É interessante observar que para estes jovens o trabalho vai além da referência à sobrevivência e à questão financeira. A dimensão ressaltada aqui é a da realização pessoal, emocional, da valorização, da aprendizagem de uma função profissional e de valores para a vida, da construção da identidade, no sentido de desenvolver a sociabilidade humana e de se reconhecer sujeito portador de sonhos e desejos que possivelmente podem se realizar. Ao não poder mais trabalhar, o sentimento é de inutilidade.

Porém, como alerta Bárbara, “não é qualquer trabalho que te faz crescer, já trabalhei em uns tipo de trabalho que destrói a gente [...]”. Neste ponto, os jovens revelam que são portadores de um histórico marcado pela exploração do trabalho própria do estranhamento capitalista que apaga o tempo da vida criativa, comprime direitos, diminui espaços e possibilidades de sociabilidade. Em suas trajetórias profissionais eles tiveram seus direitos trabalhistas e previdenciários negados. Para sobreviverem encontraram alternativas de trabalhos “não formais” para sustentarem suas famílias.

Para compreender um pouco mais a forma com que cada um destes jovens percebem o trabalho, vamos analisar, o nível de autonomia na profissão que cada um exerce atualmente. Como Bárbara mencionou, as profissões de cada um não se apresentam de uma maneira única, podem ser encontrados desde trabalhos mais degradantes até trabalhos mais livres. Temos o caso de João que é profissional autônomo, possui sua própria microempresa, tem total controle sobre o produto de seu trabalho, não está sujeito a comandos e normas hierarquizadas, possui uma independência de ação e tem total liberdade para criar.

Já Bárbara trabalha como arte-finalista em uma pequena empresa de publicidade, possui carteira assinada. Sua profissão encaixa-se no primeiro estágio de subordinação do trabalho ao capital. Pois, Bárbara pode ser classificada como uma profissional liberal que exerce uma profissão assalariada. Ela consegue manter um certo grau de controle sobre o produto do seu trabalho, tem liberdade para criar, também possui um certo grau de autonomia em relação ao processo de trabalho. Porém, está sujeita ao cumprimento de horário, a comandos e regras da empresa.

Com relação a Fábio, exerce dois tipo de trabalho de natureza totalmente oposta. Como funcionário de fábrica, exerce a função de empacotador, é responsável por conferir a qualidade em que o arroz foi embalado. Ele relata que possui carteira assinada, tem um salário razoável, porém exerce um trabalho rotineiro. Fica praticamente oito horas por dia repetindo uma mesma tarefa. Ele não possui autonomia e nem controle sobre o produto do seu trabalho, não tem liberdade para criar e obedece à normas rígidas da empresa. Em relação ao seu outro trabalho, ele assume o papel de catador de material reciclável, artista e artesão do lixo, trabalha como autônomo, possui total controle sobre o seu produto e total liberdade para criar e estabelecer sua carga horária. Como catador, trabalha nos finais de semana e pela madrugada, pois ao longo do dia trabalha na fábrica. Em suas narrativas ele se reconhece como um artesão, um inventor, e não como um operário.

Já Sandra está inserida num posto de trabalho subordinado, sem controle, nem decisão sobre o processo do seu trabalho. Suas atividades são rotineiras, mecanizadas e desgastantes. Além de tudo isso, não tem os seus direitos trabalhistas garantidos. Nunca teve sua carteira de trabalho assinada. Isto faz com que ela sinta-se vulnerável por estar descoberta de qualquer tipo de proteção profissional e social. Em termos sociais, seu trabalho não é, necessariamente, um ato de realização pessoal, nem de prazer e de superação, mas um ato de necessidade. Visto que a necessidade ditou as regras. Como diz Arroyo (2002), a pedagogia do mercado força o sujeito a trabalhar somente com a perspectiva de sobrevivência, ou seja, sempre “no limite da produção da existência”.

Diante do exposto, entendemos que é a partir do exercício de compreender a natureza, a história e todo o contexto do trabalho de cada discente que teremos condições de instalar uma relação alteritária e dialógica no processo de interlocução com nossos estudantes. Bem como é a partir desta estratégia que poderemos compreender um pouco mais as atitudes, comportamentos e percepções destes jovens que começaram a trabalhar muito cedo.

São muitos os problemas e crises a serem compreendidos. Neste sentido, Sandra é um claro exemplo da imagem da maioria dos jovens que frequentam o PROEJA no IFTO - Campus Paraíso do Tocantins. Pelo relato acima, vimos que o seu trabalho foi uma necessidade que a impediu de ser criança, de ser adolescente, com tempo livre para estudar e brincar. Desde a infância, a sua vida está vinculada a trabalhos precários que em nada atendem a perspectiva de trabalho como princípio educativo. Nos primeiros quatro meses que trabalhei com esta jovem, constatei que ela percebia a realidade como caminho único, sequer cogitava a possibilidade de reinventá-la. Pelos seus relatos, colhidos naquela fase, percebi que suas privações financeiras e a falta de oportunidade estavam impedindo o vislumbramento de um projeto de vida.

Por meio destes sentidos expressos, podemos constatar que os jovens percebem o trabalho tanto como espaço de transformação da natureza, de criação, de realização, de aprendizagem e de liberdade, como ligado ao sofrimento e à necessidade de sobrevivência. Suas narrativas reafirmam o aspecto contraditório que o sentido de trabalho carrega desde a origem da humanidade. Neste sentido, Frigotto (2005) diz que “[...] para Marx, o trabalho assume duas dimensões distintas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade” (p. 14).

Um outro aspecto contraditório que se desvelou foi com relação a educação formal. Nesse sentido, destacamos o caso de João, Bárbara e Fábio. Estes jovens trabalham desde a

infância, enfrentaram trabalhos desumanos e uma vida cheia de desafios injustos e degradantes. Atualmente, conquistaram uma profissão digna com os direitos sociais assegurados e estão concluindo o ensino médio. Porém, mesmo diante de todas essas conquistas e superações, eles expressam sentimentos de fracasso em relação ao seu processo de aprendizagem e desempenho escolar.

Dessa forma, relataram que são portadores de um histórico marcado pelo fracasso escolar. Seus primeiros depoimentos revelaram uma falta de autoavaliação e autoconfiança, um sentimento de inferioridade, de incapacidade de aprender os conteúdos escolares. Conforme podemos perceber nestes fragmentos: “na escola, tenho muita dificuldade de aprender [...] tenho vergonha de mim” (Sandra); “não consegui aprender quase nada na escola [...] não sou inteligente” (Fábio); “acho que no serviço eu sou uma vencedora, mas na escola me sinto uma fracassada [...]” (Bárbara), “eu não sei as ‘matéria’ da escola, até hoje não aprendi nada de matemática [...] acho até que vou reprovar por causa disso [...]” (João).

Os jovens admitiram que muitas das percepções que possuem de si, na maioria dos casos, foi fecundada por comentários negativos sobre o seu desempenho escolar. Segue alguns trechos dos relatos: “me chamam de 'tapada' na escola [...]” (Bárbara); “falam que eu nunca vou aprender nada [...]” (Sandra); “as 'pessoa' 'faz' piada de mim quando eu tento tirar minhas 'dúvida' [...]” (Fábio); “eles me 'chama' de limitado [...]” (João).

Pelos relatos, percebemos que tais atitudes transformaram os erros destes jovens em fracassos pessoais, impactando profunda e diretamente na autoimagem e na autoestima. Os jovens destacam que os fatores mais prejudiciais resumem-se na experiência do fracasso e do sentimento de inferioridade por não terem seus valores reconhecido pelo outro. Tal fato me alertou para a necessidade de ser trabalhada a autoestima, lembrando que estes estavam afastados da escola.

Em seus discursos estes jovens revelaram que se sentiam fracassados porque suas ações não corresponderam à expectativa criada em torno do modelo de jovem, trabalhador e cidadão ideal. Relataram que “não tenho roupa e sapato de marca” (João), “o último lançamento de celular” (Bárbara) e nem o “Facebook cheio de amigos” (Sandra), não possuem “uma profissão importante” (Fábio), “sou apenas uma jovem pobre que não sabe de nada” (Sandra).

Estes jovens nutriam sentimentos de angústia perante a incerteza do futuro, demonstraram estarem centrados no presente. E, temos o caso de Sandra que alega que sua

baixa renda a impossibilitava de realizar grandes projetos, pois, conforme alegou: “eu não tenho condições de sonhar, hoje o que mais preciso é ganhar o suficiente pra mim e minha família sobreviver [...]”, “eu não tenho condição de fazer uma faculdade [...]”; “hoje, a faculdade pra mim está em segundo plano, o que eu preciso agora é conseguir um emprego melhor [...]”.

Portanto, são depoimentos que revelam sentimentos de revolta, não reconhecimento dos seus próprios saberes, incredibilidade na própria capacidade de aprender ou atingir sucesso numa tarefa. Além disso, seus comportamentos tornam visível a carência de autovalor e autoconfiança.

Os jovens assumem-se culpados pela interrupção escolar, chamam a si próprio de “incompetentes”, “fracassados”. Atribuem ao próprio esforço a responsabilidade exclusiva pelo fracasso profissional ou escolar. Eles tentam explicar para si próprio e para os outros que a crise estabelecida em suas vidas deve-se, exclusivamente, ao pouco empenho, a pouca sorte ou a ausência de oportunidades. Eles desoneram o sistema capitalista e o sistema educacional de toda a sua culpa e a transferem-na para uma questão pessoal. “Eu tô muito despreparada, sem competência, por isso que eu não consigo nada” (Sandra). Vale ressaltar que ao longo de toda a investigação trabalhamos estratégias no sentido de retirar este sentimento de culpa, de fracasso. Para isto, procuramos esclarecer que a ausência de oferta de emprego em nossa sociedade se dá em decorrência da sociedade produtiva atual. Este tipo de abordagem tem que ser trabalhada urgentemente no PROEJA. É o que afirma Santos, S. (2005):

[...] variadas abordagens sobre o trabalho são emergentes no currículo da EJA. Cabe a diferenciação de emprego e trabalho, o entendimento do fenômeno estrutural do desemprego, sem a culpabilização individual — muito velho para o mercado de trabalho, muito novo ou sem experiência, com baixa escolaridade, com ausência de curso profissionalizante (p. 88).

Infelizmente para a sociedade, é normal lançar a culpa pela não escolarização às pessoas que deixaram de estudar. Bem como, considera-se totalmente coerente a noção de que o PROEJA deve ser aligeirado. O discurso capitalista/empresarial faz do grau de escolaridade do candidato a emprego a razão para responsabilizá-lo pelo fracasso na busca de sua inserção no mercado de trabalho. Consequentemente, o estudante trabalhador sofre com incertezas que provocam-lhe somente angústias, não lhe enriquece em nada. Neste aspecto, destaco um questionamento de Fábio que expressa muito bem esse dilema vivido pelo estudante do PROEJA: “Na verdade a gente fica na dúvida: será que o ensino não tem sentido ou sou eu que não tenho capacidade de aprender essas ‘coisa’ da escola?” (Fábio).

Outro ponto que não podemos deixar de abordar foi o fato dos jovens, mesmo portando muitos saberes não-científicos, expressarem um sentimento de inferioridade e de incapacidade diante da falta de domínio sobre os conhecimentos científicos legitimados pela escola. Quando os provoquei a narrar sobre as suas trajetórias e saberes de trabalho, observei que eles tinham dificuldade em narrar ou falar de algum modo, em verbalizar seus saberes. Sandra e Bárbara não teceram nenhum comentário sobre os saberes do trabalho, apenas citaram a escola como espaço de sabedoria. Somente João e Fábio teceram comentários que valorizam os saberes adquiridos no exercício de sua atividade de trabalho.

Falar de nós mesmos, expressar os significados dos nossos saberes, requer uma leitura muito profunda de si próprio. Não é em qualquer circunstâncias que estes sentidos seriam desvelados. Diante dessa experiência, percebi que o trabalho investigativo teria que se aprofundar bastante no sentido de envolver o jovem numa relação dialógica consigo mesmo. Estas pistas foram surgindo no caminhar da pesquisa e foram elas que apontaram a necessidade de elevarmos o nível de complexidade e aprofundamento da investigação.

Portanto, podemos compeender da seguinte forma, se os jovens apresentaram tanta dificuldade para expressar verbalmente o sentido dos seus saberes, é por que há também dificuldade para reconhecer a importância destes saberes. Tanto é que a maioria quando foi questionada direciona o sentido do saber para o espaço escolar. Outro fator de influência é a força da ideologia capitalista que alimenta o imaginário da classe trabalhadora com um sentimento de menos valia. Os trabalhadores são convencidos de que qualquer sujeito pode exercer a sua tarefa, bem como, de que seus saberes não são saberes, são apenas técnicas.

Como exemplo, temos Sandra e Bárbara que relataram que não consideram os saberes de vida como parte de um processo educativo. Esse imaginário também pode ser fruto da histórica dicotomia entre educação e trabalho, entre teoria e prática. Neste aspecto, segue alguns trechos dos relatos, cujo sentido está enraizado nessa visão escolar: “a sabedoria é o que a gente aprende na escola, coisas que os cientistas 'descobre' e a escola passa pra gente” (Bárbara); “a sabedoria é quando os 'homem' 'inventam' remédio, computador [...]” (Sandra).

Estes relatos revelam como o imaginário das jovens estava permeado de sentidos que consideram a escola o único local legítimo de saber. Nesse sentido,

“a redução da educação à escola enquanto locus legítimo do único saber legítimo não pode interessar às classes trabalhadoras, pois esse reducionismo faz parte de um processo social mais amplo de negação do saber, da educação e da cultura, produzidos enquanto práxis das classes sociais ou enquanto fazer humano das classes em luta” (ARROYO, 2002, p. 82).

Sob esta ótica, temos claramente a demonstração de como o sistema educacional se constitui, rejeitando os saberes de vida acumulados pelos estudantes. Porém, numa outra ótica, João manifestou-se numa posição extremamente contrária. Seu relato afirma que a verdadeira sabedoria é a da vida, e, assim, tece críticas em relação ao saber formal: “a sabedoria é quando eu aprendo as 'coisa' que me desenvolve [...] por exemplo, tudo o que eu aprendi com minha família e com os 'colega' de trabalho eu uso hoje no meu trabalho, mas isso a escola não ensina [...]”. Sua descrença aos saberes escolares, muitas das vezes, pode ter ocorrido devido a dificuldade que ele tem de aplicar a teoria do PROEJA na prática do seu trabalho. Já Fábio reconhece que a sabedoria está presente tanto na escola quanto no mundo do trabalho: “sabedoria é as 'coisa' que a gente usa pra crescer na vida [...] na escola tem sabedoria e eu acho que também a gente pode encontrar sabedoria no trabalho da gente [...]”.

Estes jovens são a imagem dos educandos do PROEJA. Esta imagem é bem diferente das visões estereotipadas dos jovens da EJA. Santos, M., (2006) discute muito bem esta questão:

Ao se procurar o conhecimento sobre o aluno de EJA, genericamente, podemos identificá-lo como sendo o adolescente, muitas vezes, “indisciplinado”, “defasado” na relação idade/série, desajustado na escola regular. É o jovem ou o adulto que não teve acesso à escola, que se evadiu, que reprovou sucessivamente, que teve de deixar a escola para ingressar precocemente no mercado de trabalho e que atualmente é o trabalhador, atuando em funções subalternas e pouco qualificadas. É o idoso que está tentando manter-se em atividade, fugindo da discriminação que persegue quem “não produz” na sociedade capitalista (p. 103).

Diante do exposto, mesmo com todas as dificuldades supracitadas, ficou visível o desejo de aprender, de ser valorizado e atingir um sucesso profissional. Nesse sentido, os jovens relataram que retornaram a escola não somente para obter um certificado, mas também para buscar uma qualificação profissional, um reconhecimento social e afirmar sua autoestima, como no dizer de Fábio, “vim para ser visto e reconhecido [...] vim para dizer: ‘existo, sou gente, também tenho direito a um estudo e uma vida decente’”. Neste aspecto, a escola que antes era compreendida por estes jovens como um obstáculo para o trabalho agora passa a ser vista como a possibilidade de conseguir um trabalho (POCHMANN, 2007).

Para eles, o domínio do conhecimento escolar é a garantia de um avanço maior na profissão e uma forma de sentirem-se incluídos na sociedade. “Não quero mais passar vergonha por não saber certas ‘coisa’, quero ser mais preparada para me comunicar e participar da sociedade” (Bárbara). Eles querem aprender os saberes científicos, por isso, estão voltando para escola, mesmo cansados, trabalhando em dois empregos e tendo responsabilidade para com a família. Estes jovens estudam à noite, depois de uma longa e

exaustiva jornada de trabalho, na expectativa de melhorar de vida por meio da escolarização. Relatam o quanto é cansativo e que para conseguir exige-se muita disciplina e dedicação. São jovens que alimentam a esperança de concluir o ensino médio e conseguir “subir na vida”, ou “ser mais” (FREIRE, 2000).

Com relação aos motivos que provocou a interrupção da escolarização, eles fazem referência à timidez, ao preconceito sofrido e à dificuldade na aprendizagem e a necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência. A exemplo temos Fábio, que relata que o excesso de trabalho culminou com a evasão em várias fases de sua escolaridade. João relata que, além de ter ingressado na escola somente aos 13 anos de idade, teve que interromper os estudos pela necessidade de trabalhar por quase três turnos para conseguir manter as despesas de sua família.

Todos os jovens sofreram constantes desencontros com a escola. Segundo Bárbara, naquele momento “a única opção que me restava era abandonar os estudos para poder trabalhar mais”, pois, os rendimentos com o trabalho, mesmo sendo realizado na fase infanto-juvenil, traziam retorno financeiro para o sustento de sua família. Sandra relata que “não tive escolha, ou desistia de estudar pra trabalhar como doméstica ou ficava desempregada [...] aqui na cidade, gente sem qualificação como eu ou encara o que aparece, ou morre de fome [...] esse serviço me tomou tanto tempo [...] tive que deixar os estudos no momento em que mais precisava estudar para me profissionalizar”. Diante da necessidade extrema de garantir seu próprio sustento e o da sua família, a única alternativa possível foi desistir do estudo e “encarar todo tipo de trabalho que aparecesse”. Para esta jovem não houve opções entre as quais houvesse uma chance de escolha.

Nesse contexto, Fonseca (2006) afirma que a escola acaba assumindo um papel secundário. Dessa forma, o autor relata:

No que aprendi na vivência com crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola, como nos lugares de atendimento sócio-educativo fica evidente o prejuízo produzido pelo trabalho precoce e/ou desprotegido; irrefutável também a pouca relevância da escola, na forma em que hoje está, no que toca às suas vidas. O refrão midiático de que lugar de criança é na escola e o marketing dos governos e da chamada sociedade civil, em torno da educação de jovens e adultos e da educação profissional, sustentam-se na inclusão em qualquer escola e na habilidade para qualquer emprego, não em uma formação humana ampla para a vida e o trabalho (p. 17).

Portanto, a questão não é só problematizar a evasão escolar e o trabalho infanto-juvenil, mas também problematizar a qualidade de ensino ofertada aos jovens que retornam a escola depois de um longo período de interrupção.

A existência destes jovens foi marcada pela correlação de força entre o trabalho (como necessidade) e a escola. E, neste contexto, a escola saiu em desvantagem. Sob este dilema, Oliveira (2004) diz: “ficamos impotentes diante da constatação de que os jovens que trabalham se vêem impedidos de usufruir a escola e de que os jovens pobres que insistem em estudar encontram sérias dificuldades para conciliar estudo e trabalho” (p. 169). Para os estudantes, permanecer na escola é um grande desafio, é preciso superar a fome, o cansaço do corpo e da mente, a evasão e a reprovação, pois “[...] diante das vulnerabilidades de suas vidas, o direito à educação foi e continuará sendo vulnerável” (ARROYO, 2005, p. 24).

A manifestação dos jovens expressa que fizeram escolhas, que foram excluídos e criticados. Mas, sobretudo, indica que não pararam de buscar uma vida mais digna, não perderam as esperanças, que, nesse momento, suas vidas traduzem-se na opção por voltar a estudar, concluir o ensino médio e qualificar-se profissionalmente. Retornam a escola no desejo de uma conquista profissional, mesmo quando os conhecimentos ofertados nas disciplinas do curso não lhes fazem muito sentido: “‘mermo’ com todos os ‘problema’ que a escola tem, a gente precisa dela pra melhorar de vida [...]” (Bárbara). “Sem a escola as ‘coisa’ ‘fica’ quase impossível, ‘mermo’ com todas aquelas ‘matéria’ sem sentido” (Fábio), “com a escola ‘tá’ difícil imagine sem ela” (João). Nesse sentido, compartilho uma afirmação de Freire (2000, p. 67): “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Mesmo com todas as problemáticas sociais e interferências no processo educacional, a educação escolar ainda mantém o privilégio de marcar a diferença e fazer acontecer uma sociedade eticamente melhor.

Entre caminhadas, interrupções, idas e vindas, o PROEJA surgiu como solução para sanar a necessidade de concluir o ensino médio. Eles têm a esperança de que estudando terão um emprego melhor, e consideram o PROEJA como uma possibilidade de travessia para o mundo do trabalho e para um futuro promissor. “Concluindo o PROEJA eu vou sair dessa situação difícil e vou ter um futuro melhor” (Sandra). Nesse sentido, esta modalidade de ensino revela-se para eles como forte aliada na conquista de melhores condições de vida e de trabalho. E, assim, afirmam “estou investindo com todas as ‘força’ nesta oportunidade”. Porém, o curso não é a garantia de ingresso no mundo do trabalho. É papel da escola esclarecer essa questão para o estudante, mas não é somente isso, é essencial que faça uso de estratégias que ampliem a percepção do estudante para além desse horizonte.

Diante deste desafio, como o PROEJA poderá ajudar estes jovens neste sentido? Sendo que ainda não conseguiu nem sequer romper com a dicotomia entre educação e

trabalho. E em muitas escolas a precarização do processo educativo faz da qualificação profissional mera oportunidade de certificação.

Para estes jovens, que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria, o PROEJA significa a oportunidade para uma mudança qualitativa em suas vidas, é, atualmente, a chance que surgiu para que possam participar mais ativamente do exercício da cidadania. Isso nos alerta para a responsabilidade social com que se deve investir nesta modalidade de ensino.

Em outro aspecto, vale destacar que foi no decorrer desta oficina que percebi que ainda estava parcialmente preso a uma rígida conduta pedagógica, minha interação com os jovens limitava-se a orientá-los e a instigá-los a participar das atividades, a narrar suas histórias e a expressar seus sentimentos. Porém, eu não havia contado-lhes minha história de vida, até então nossos contatos limitavam-se as vivências que tivemos em algumas aulas formais e encontros pelos corredores da escola. Após esta compreensão, passei a narrar minhas histórias, em cada encontro apresentava-lhes um pouco de minhas coleções, fotografias e guardados. Nas etapas de produção fui além das instruções técnicas, e passei a trabalhar junto com eles. Assim como os jovens participantes, desenhei, colori, recortei, rabisquei, narrei, cantei, me sujei de carvão e tinta. Enfim, naquela ocasião saí do pedestal de professor e inseri-me no contexto dos fazeres ao qual eles pertenciam. Portanto, eis mais uma experiência: não há como desenvolver um trabalho dialógico sem envolver-se com seus interlocutores.

Percebi que seria esse o caminho para trocarmos saberes e experiências. Estavam ali um professor e ex-trabalhador braçal, uma ex-diarista e arte-finalista, um catador de material reciclável, artista e operário de fábrica, uma empregada doméstica e um ex-lavrador e serralheiro. E entre todos, estava a arte costurando tudo isso no nosso tecido multicultural por meio dos fios e tramas do cotidiano.

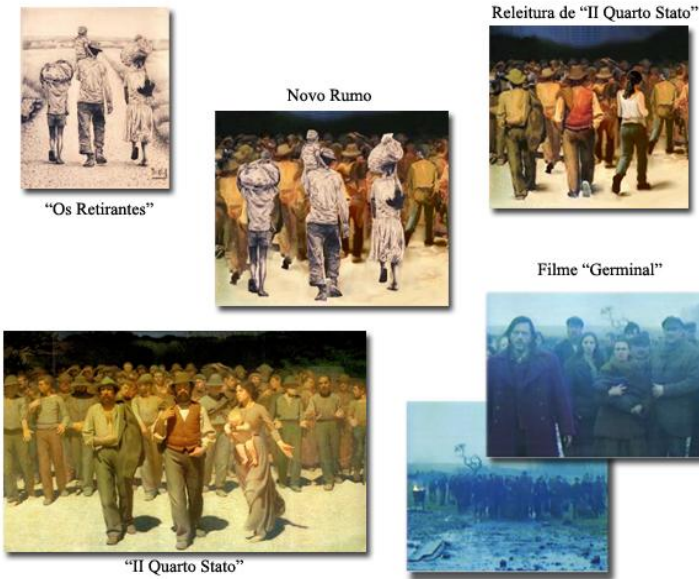
Assim, cada um passou a se sentir mais livre para expressar seus sentimentos ao seu modo. Nesta experiência, a arte nos deu abertura e nos estimulou a expressarmos nossa incompletude. Nesse sentido, as primeiras expressões de incompletude ocorreram ainda no início desta oficina. Quando cada um admitiu para si próprio e para o outro no grupo que sentiu dificuldade perante às atividades da oficina. Este foi um grande avanço para estabelecer uma relação mais aberta.

A arte, portanto, foi o primeiro grande passo para ativar atitudes emancipatórias tanto nesta oficina quanto na pesquisa como um todo. E por meio da arte, esperamos que um segundo passo seja dado pelos nossos jovens no sentido de provocar mudanças no seu contexto social. No entanto, acreditamos que o processo de mudança do sujeito parte de sua dimensão inconsciente para depois atingir o consciente. Nesse sentido, passei a compreender que um processo emancipatório inicia-se quando nos dirigimos para dimensões adormecidas em cada um de nós.

É importante ressaltar que Benjamin (1994) faz referência a emancipação quando se dirige ao público do cinema que se apropria de uma estranha percepção estética que provoca neles um despertar da consciência. Neste caso, ele aponta a arte como fio condutor para o processo de emancipação. Podemos observar, também, que o autor associa o termo emancipar com o termo despertar. Sob essa perspectiva, neste estudo estamos fazendo referência ao ato de despertar como uma forma do sujeito reposicionar-se criticamente frente ao modo como se insere socialmente. De modo que o próprio movimento de despertar possa configurar-se como princípio de emancipação e numa forma de revolução.

E assim chegamos ao dia do último encontro desta oficina. Nosso encontro estava marcado para a noite. Mas, desde o começo daquele dia procurei refletir e me questionar se estava no caminho certo da investigação. Porque até aquele momento as provocações tinham ocorrido de forma superficial, ainda não tinham atingido o inconsciente dos participantes. E, também, estávamos presos aos muros da escola e as suas regras de horário e comportamento. Além disso, quando os estudantes adentravam na escola eram envolvidos pela tensão e a preocupação com os compromissos escolares. Em todos os encontros que promovi na escola, constatei que os estudantes nunca estavam por inteiro na "roda *remix*".

Enfim, chegou o momento da roda, estava me preparando para iniciar os trabalhos quando Bárbara pediu minha atenção e me falou que ao longo de duas semanas eles haviam produzido uma fotomontagem e queriam discuti-la no espaço da roda.



De imediato, solicitei que me apresentassem a imagem para promovermos as discussões. A fotomontagem foi intitulada por Bárbara de “Novo Rumo”. Esta obra foi criada a partir da incorporação de gêneros que havíamos trabalhado ao longo desta oficina. Desta forma, tanto “II Quarto Stato”, de Pellizza da Volpedo⁹, quanto “Os Retirantes”, de Gontran Netto¹⁰, e o Filme “Germinal”¹¹, de Claude Berri, fizeram parte da tessitura de “Novo Rumo”.

Do comentário que os jovens fizeram sobre a fotomontagem, destaco alguns fragmentos: “eu recortei a imagem da pintura dos ‘Retirante’ e também lembra a época em que eu e meus pais ‘fugiu’ da seca do Piauí pra ‘vim’ tentar a vida aqui no Tocantins [...]” (João), “quando a gente trabalhou com o filme Germinal e a pintura de ‘Quarto Stato’ a gente viu que essas ‘obra’ ‘conta’ a história da luta do trabalhador por um trabalho mais digno [...] só que a luta deles é em movimento de greve, é luta com os ‘político’ [...]” (Fábio), “mas a nossa luta é diferente da deles [...] eles ‘sabe’ o que ‘tão’ buscando, a gente não sabe [...] eu preciso ainda me encontrar pra poder começar minha luta [...]” (Bárbara), “se os ‘trabalhador’ da pintura ‘Quarto Stato’ caminha pra frente, pro futuro, a gente precisa parar a caminhada, refletir e voltar pra traz, pra achar os pedaço que cada um perdeu [...]” (João), “a mudança começa pela gente, enquanto eu não tiver pronta pra entender o que a gente viveu aqui nas ‘oficina’ eu acho que não dá pra começar a lutar como os trabalhador da pintura [...]” (Bárbara). Sob a escuta dessas vozes, é possível perceber que a prática intertextual instalou-se nesta obra e a enriqueceu, pois, além de promover o adensamento do olhar, provoca narrativas alternativas, paralelas e complementares. São muitas interpretações provocadas.

⁹ II Quarto Stato, obra do pintor italiano Pellizza da Volpedo, reflete as posições políticas do autor quanto a revolução francesa e a luta dos proletariados.

¹⁰ Gontran Guanaes Netto, nascido 1933, tornou-se um pintor de questionamentos humanistas. Suas pinturas destacam a imagem de brasileiros e latinos, mestiços de mãos calejadas, da escravidão, de fome e de dor. Seu trabalho dá visibilidade ao oprimido.

¹¹ O filme retrata a produção do trabalho no modelo capitalista, o processo de gestação e maturação de movimentos grevistas.

Percebe-se que os personagens da obra estão de costas para o nosso olhar. Caminham num movimento inverso ao dos personagens das obras originais. Os nossos jovens autores usam da alegoria para reivindicar uma oportunidade para compreender a si próprio, antes mesmos de qualquer outra iniciativa. Pois, de nada adiantará lutar para transformar/reinventar a realidade, se o sujeito ainda não transformou/reinventou a si próprio. Nossos jovens autores também são “retirantes”. Para sobreviver tiveram que fugir da seca, da tempestade que arrancou seus barracos de lona, da opressão, da injustiça.



Os personagens de sua obra viram as costas para o futuro e retornam ao passado, para o interior de cada um, para assim reinventarem-se. Este foi o recado e o clamor destes jovens. Eles sentiram a necessidade de parar e refletir sobre suas ações e sentidos expressos. Tudo parecia muito superficial, ainda não carregava a essência de cada um. Havia chegado a hora de dar abertura para que o nosso inconsciente pudesse falar e nos ensinar a olhar/descobrir o mundo por outros ângulos. Por meio da mediação dialógica do grupo, víamos a possibilidade de ser estabelecido um novo espaço de escuta, confiança e busca de novos sentidos e do eu interior de cada um. Nossos sentidos que, até então, estavam restritos ao familiar, ao já conhecido, ficaram ansiosos para serem desestabilizados pela experiência do estranho.

A fotomontagem “Novo Rumo” carrega fortemente o sentido do termo “memoração” (*eingedenken*). A alegoria da obra abarca a necessidade postulada por Benjamin de ir ao contrapelo, no arripio da história. Neste sentido, o termo “memoração” sugere um lembrar-se para dentro, revelando uma intimidade e uma intensidade que supera a simples lembrança ou recordação (*erinerung*). Então, o ato de recordar configura-se no sentido de contra-memória que percebe a inconclusão e a abertura do outrora. A memoração nos dá abertura para encontrar o tempo da experiência e estabelecer com o passado uma relação viva. No recordar despertamos o passado para salvar o futuro da inércia do presente.

Outro aspecto de destaque na fotomontagem é o seu potencial para dialogar com outros textos. Benjamin concebe este diálogo como citação, enquanto nos estudos de Bakhtin este diálogo entre texto é definido como intertextualidade. O termo intertextualidade foi

concebido por Júlia Kristeva (1974) ao interpretar os estudos de Bakhtin, a partir do conceito de dialogismo. Neste aspecto, a autora afirma que “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (p. 64). A autora também complementa que os diversos contextos sociais, os espaços da cultura, podem ser considerados uma grande rede intertextual, se visualizarmos a produção humana como um texto a ser tecido e lido por nós. Nesta ótica, as leituras dos textos do mundo (quer seja escrito, imagético ou sonoro) constituem espaços em movimento, mosaicos textuais, sempre abertos a diferentes textos e remontagens. É como nos diz Rouanet (1989): "Todo texto é sempre sobre outro texto" (p. 254).

Diante do potencial de adensamento de sentidos provocados pela intertextualidade, pela alegoria e pela rememoração, percebemos que o exercício da sensibilização que desenvolvemos nesta oficina tinha que ir além. A questão era explorar sentidos outros que não somente o visual e estabelecer uma relação diferenciada de contato com o outro e com o mundo. Apoiando-se na sensibilidade e percepção do “Eu” de cada um e dos objetos de memória que marcaram suas histórias de vida. Considerando que nossos olhos são a janelas da alma, faz-se necessário sintonizá-los com o nosso corpo, o qual promove o encontro da alma com o mundo. A sensibilidade não se reduz ao visual, é extremamente necessária uma inter-relação com os demais sentidos com os quais também exploramos a nós mesmos e ao mundo. Ou seja, a questão não é nos limitar ao visual, mas sim aguçá-lo e integrá-lo aos demais sentidos.

A experiência de adensamento de sentidos foi mais um princípio que procuramos respeitar e explorar em nossa proposta de formação para o trabalhador. Pois, se este estudo investiga as percepções dos jovens participantes, seria impossível compreendê-los no instante em que o sujeito encontra-se numa relação superficial com seus sentidos perceptivos ou isolado do seu contexto sócio-histórico. Neste aspecto, para compreendermos os sentidos que os jovens atribuem a sua realidade seria preciso recolocá-los em seus espaços de memória (família, escola, trabalho, cotidiano).

Sob essa ótica, nossa proposta de formação do trabalhador centra-se em um aspecto essencial: provocar o trabalhador a ampliar o foco de visão e a sua sensibilidade. Bem como, provocá-lo a reencontrar-se, ao longo do seu permanente processo de formação, com os seus outros (fora e dentro de si mesmo) e estar aberto para o mundo. Diante desta proposta, a questão, naquele momento, era traçar um “novo rumo” e regressar para o nosso interior, antes de qualquer outra ação, o foco era encontrar os outros “Eus” dentro de cada um. Pois,

conforme afirma Larrosa (1998) a formação deve ser pensada como uma aventura, uma viagem para o imprevisto, com momentos dentro e fora do indivíduo, dentro e fora do espaço escolar. A formação pensada dessa forma conduz o sujeito até si mesmo. Portanto, esse processo formativo não se constitui no início da jornada escolar, mas em seu percurso. Enfim, estamos diante da necessidade de uma educação que seja mobilizada por meio de um processo de ensino/aprendizagem que contribua para que o indivíduo tome a história em suas próprias mãos e mude o seu rumo.

Nessa perspectiva, fizemos nosso, o questionamento de Fayga Ostrower (1977): como é possível produzir singularidades e compreender seus sentidos a partir dessa massa caótica de informações e objetos produzidos em série e dos acervos de memórias e referências fragmentadas? E assim, partimos para a próxima etapa das oficinas na tentativa de encontrar pistas para responder este questionamento.

Mônada “Perambulando pelas Artérias Urbanas”

Realizamos esta etapa de oficinas com o propósito de rompermos os muros da escola e nos aproximarmos mais da realidade do estudante. Na tentativa de fazer dos encontros um campo aberto de experimentações. Buscamos outros espaços e outras linguagens e nos conectamos com o nosso lado inventivo. Ou seja, avançamos nesta etapa motivados pela possibilidade de dar ao estudante condições de ativar outros saberes de fontes diversas, bem como, conseguir realizar leituras e interpretações mais adequadas da sua realidade. Então, com este intuito, os convidamos a explorarem outras dimensões da sua existência. Ressaltamos que apenas os convidamos e os deixamos livres para suas escolhas. Não competia a nós persuadi-los, obrigá-los a aceitarem participar. Pois, um sujeito coagido, no máximo executaria uma técnica.

No entanto, para seguirmos na proposta, foi imprescindível traçar um “novo rumo”, sair da linha reta, para reconhecermos e apropriarmos-nos do nosso mundo interior por meio do outro. Nesta oportunidade, aproveitei para apresentar a perspectiva de Benjamin e Bakhtin aos jovens participantes. Os estudos destas perspectivas, junto aos jovens, iniciou nesta etapa e estendeu-se ao longo de toda a pesquisa de campo.

Então, por uma rota que partiu do não-mapeado, iniciamos nossa caminhada rumo à realidade dos jovens participantes. Nossa primeira passagem se deu nas ruas da cidade de

Paraíso do Tocantins. O desafio consistiu em compreender o cotidiano a partir de práticas descontínuas, dos seus aspectos invisíveis, dos seus fazeres e sentidos, de forma a negá-lo como lugar da repetição, do sem sentido. Mas, não foi fácil para os jovens procurar estranhamentos dentro desse cotidiano repleto de práticas e rotinas tão familiares. Já prevíamos este nível de dificuldade. Contudo, o instante nos convocava para o exercício profundo da percepção. Sendo assim, procuramos perceber os lugares por meio de um exercício profundo da imaginação e da rememoração.

Sob essa perspectiva, os jovens praticaram a escuta das narrativas da comunidade, colheram histórias e fotografias de trabalhadores (datadas desde 1958 – período em que a cidade foi fundada). Percorreram a cidade desenhando, fotografando, filmando, tocando lugares, paisagens, pessoas, residências. Um olhar, ora nu, ora intermediado pela lente da máquina. As imagens e histórias produzidas foram reveladoras e poéticas. Foram capturadas imagens e escutas oriundas do ambiente comum à comunidade e, até, dos detalhes despercebidos pela maioria.

Vale ressaltar que de todos os encontros que já haviam ocorrido até aquele momento, este foi o trabalho de maior interação coletiva, de ativa co-participação, todos envolveram-se intensamente. Dessa forma, partiram para um trabalho de autoria coletiva. Produções e narrativas passaram a ser tecidas por todas as mãos, como em um grande tear coletivo. Obras misturaram-se, perderam fronteiras, foram atravessadas por outros enredos e, juntamente com seus autores, abriram-se para novos fluxos associativos, para múltiplas possibilidades e sentidos.

Como no olhar benjaminiano que captura as ruas da cidade como linhas do nosso consciente e inconsciente, os jovens capturaram as imagens da cidade. Esta imagem foi desmontada e remontada na imaginação, posteriormente, foi remixada junto a outras obras e outros elementos (vozes, sentidos, pontos de vista). Em seguida foram materializadas no papel, em forma de uma fotomontagem e duas poesias. Cristalizou-se, dessa forma, a mônada intitulada “Perambulando pelas artérias urbanas”.

Mônada “Perambulando pelas Artérias Urbanas”



Pelas ruas do Progresso

Bárbara, Fábio, Sandra e João

“O ‘cavalero’ que ‘tá’ na beira do buraco do asfalto é as ‘autoridade’ ‘política’ e os ‘grande’ ‘fazendero’ que se diz construtor da cidade e herói da região”. (Sandra) “A história que eles ‘conta’ da região é bem diferente das que os ‘velho’ de nossa comunidade ‘contou’ pra gente.” (Bárbara) “Eles ‘enterraro’ a história do nosso povo para poder contar a deles, como se fosse só eles que ‘merecesse’ a glória pela criação da cidade, ‘seno’ que foi os ‘trabalhador braçal’ que ‘construiu’ a cidade.” (Fábio) “Seu Sebastião foi um deles. Ele trabalhou a vida toda ‘ganhando’ muito pouco, construiu muita coisa na cidade, foi explorado como escravo e agora ele foi esquecido”. (João) “A rua que ‘desenhamo’ tem alguns dos ‘trabalhador’ que ‘encontramo’, tem o menino engraxate ‘trabalhano’ pra conseguir umas ‘moedinha’ pra poder matar a fome.” (Bárbara) “Tem o gari sorridente que trabalha ‘dançano’, ‘cantano’ e ‘fazeno’ piada” (Sandra) “Tem os ‘empresário’ e os ‘trabalhador’ de escritório, que anda na rua como se fosse uns ‘robô’, não fala com ninguém, só se preocupa com o trabalho.” (Fábio) “Tem a história do nosso povo que foi esquecida e enterrada ‘debaxo’ do mar de asfalto, como um navio negreiro naufragado” (Bárbara) “Tem as ‘criança’ que ‘brinca’ de pique esconde nas ‘calçada’ e no jardim da rua, espalhando alegria e diversão.” (Sandra) “Tem o seu Sebastião que anda por toda a avenida ‘vendeno’ as vassoura e os jacá feito pela mão dele.” (Fábio) “Tem, também, o futuro vindo de cima pra ‘baxo’, com suas ‘tecnologia’ que derruba as ‘casinha’ e as ‘árvore’ e ‘constrói’ prédio de concreto e ferro.” (Sandra).

“Naquela tarde quente
Muitos trabalhadores eu avistava
Garis, engraxates, trabalhador da rua
Em suas peles suadas o sol brilhava

Sorriso sincero num rosto abatido
Trabalhavam, conversavam, cantavam
Sofrimento e alegria, dor e assovio
Trabalhavam ou dançavam?

Naquele trabalho duro, trabalho livre
Odores flutuavam
Vinha do suor, graxa de sapato e lixo
Aromas de liberdade exalavam

Pra dor da exaustão, cantar e dançar era a cura
O caixote do engraxate era a bateria
Gari e vassoura dançavam, cantigas soavam
Naquele rua só era suor e alegria

Já os trabalhadores de palitô
Não podíamos tocar, sentir ou ver
Se diziam importantes
Não tinham tempo a perder

Eram intocáveis
O sol não os alcançava
Em seus cantos escuros
Apenas a frieza lhes acompanhava”

Poema “Na sujeira da rua, o brilho do trabalho”
Composição: Bárbara, Sandra, João, Fábio

Iniciaremos a discussão desta mônada por um dos seus elementos de composição: a fotomontagem intitulada “Pelas ruas do progresso”. A inspiração para esta obra partiu do confronto entre duas fotografias da avenida principal da cidade. O motivo da escolha deste local deu-se pelo fato de ser este o ponto comercial da cidade, a “artéria” principal por onde todos os trabalhadores circulam. Por meio desta fotomontagem, percebemos a necessidade que os jovens tiveram de estabelecer relações entre o passado e o presente da comunidade para poder compreender e estabelecer sentidos à sua realidade. De modo que o confronto entre imagens pretéritas e contemporâneas é parte fundamental para o resgate da memória coletiva do grupo.

Num diálogo intertextual com a obra “Negros no fundo do porão' [O Navio Negroiro]”¹², de Johann Moritz Rugendas, os autores protestam contra o abafamento da história do seu povo, em prol da ostentação da história oficial dos vencedores. Neste foco, interpretamos a figura do “cavaleiro”¹³ como um protesto a força do sistema hegemônico que, permanentemente vigia, a “beira do buraco do asfalto” para impedir que algo ou alguém ressuscite memórias e histórias que contradizem as vozes oficiais. Para que as histórias dos vencidos fossem esquecidas pela humanidade, o progresso desenfreado a sepultou em nossa contemporaneidade.

A imagem do cavaleiro contém traços que resgatam tanto as imagens das “autoridade' política' e os 'grande fazendero’”, quanto as imagens de D. Pedro I, dos colonizadores e senhores de engenho, e assim, dialogam intertextualmente com as polêmicas histórias oficiais da fundação do Brasil Colônia. Consequentemente, somos provocados a remexer no nosso imaginário e a questionar estes fatos que a tanto procuram nos moldar. O



¹² Rugendas teve sua obra editada no Brasil com o título de “Viagem pitoresca através do Brasil”. Representou os diferentes cenários e realidades latino-americanas, construindo uma multiplicidade de valores e elementos implícitos e/ou explícitos a partir de seu olhar de europeu viajante. No que concerne a litografia “Negros no fundo do porão” (O Navio Negroiro – 1835) não temos nem de longe as marcas dos atos desumanos narradas por Castro Alves.

¹³ Fotografia de um cavaleiro (cedida por um dos moradores da cidade) participando do primeiro desfile da cidade em comemoração ao “Sete de setembro” (sem registros de autoria).

cavaleiro está na superfície do progresso, enquanto, nos seus escombros, estão os escravos. O vencedor está para o “asfalto da cidade” assim como o vencido está para o esgoto.

Na obra, temos os trabalhadores que morreram juntamente com suas histórias simbolizados pelos escravos do “Navio Negroiro”. Já a classe trabalhadora atual aparece simbolizada às margem da tela, nas imagens do Gari e do vendedor de vassouras, e de outros sujeitos que seguem no fluxo da calçada.

Quanto à figura do vendedor de vassouras, a sua razão de estar na obra deve-se a uma homenagem feita ao seu Sebastião (nome fictício). Um dos narradores colaboradores desta pesquisa. Esta imagem de seu Sebastião foi desenhada manualmente por Bárbara. Esta cena flagra justamente um dos momentos em que ele



narrava as experiências que vivenciou como operário em várias fases da fundação da cidade de Paraíso. Segue alguns dos fragmentos de suas narrativas que contam um pouco de uma outra história da fundação da cidade: “eu era pião de roça nessa terra, devia ter uns 15 ‘ano’ [de idade]. Tudo isso era terra de grandes ‘fazendero’ [...] aqui só tinha mato e fazenda [...] lembro que, em ‘58’ [1958], chegou as ‘grande’ máquina com seus ‘doutor’ ‘engenhero’ [...] eles ‘vinhero’ pra construir a Bélem-Brasília [rodovia Belém – Brasília] [...] aquilo era novidade pra ‘nois’ [...] e logo os ‘trabalhador’ da empresa ‘chegaro’ e ‘acamparu’, [...] aí, a ‘puera’ levantou, ‘cumeçaro’ a derrubar árvore e cortar morro [...] e logo só sobrou a estrada de chão pra passar o asfalto” (seu Sebastião).

Seu Sebastião nos contou histórias sobre a construção da rodovia Belém-Brasília, em 1958, no governo de Juscelino Kubichek. Parte do trecho da rodovia cruzou a região que hoje forma o município de Paraíso do Tocantins. A qual localiza-se nas proximidades do Rio Coco e da Serra do Estrondo. Quando as obras da rodovia e seus trabalhadores alcançaram a referida região, encontraram terra fértil com água em abundância e uma beleza exuberante. De imediato foram construídos acampamentos como pontos de apoio aos trabalhadores da rodovia. Os acampamentos atraíram comerciantes das circunvizinhanças, e muitos passaram a morar nas suas imediações. Em pouco tempo a região foi habitada por pessoas de diversas

regiões. Logo, o povoamento virou distrito da cidade de Pium. E, em 1963, foi emancipada com o nome de “Paraíso do Norte”¹⁴.

Seu Sebastião também participou da construção da rodovia. Ele, junto a milhares de trabalhadores, lançou-se “na mata fechada” - com poucas ferramentas e muita determinação e bravura - para desbravá-la e dar início a abertura da rodovia. Ele atuou na fase inicial de desmatamento, basicamente com serras, machados, facões e outras ferramentas de uso manual, enfrentou, segundo ele, chuva, sol e animais ferozes como “cobra e onça”.

Seu Sebastião expressa-se como um vencido, um emudecido que insiste em falar. A história dele acumula assombrosas perdas. Ele pertence a uma cultura dos quase extintos artesões da região. É um pioneiro do município e figura esquecida da história oficial. Os elementos de sua memória formaram-se como parte da vida cotidiana. Por ser analfabeto, foi excluído do mundo da escrita, e sem depender desta, teve que construir sua vida. Por isso suas narrativas não fazem uso da história oficialmente escrita. Dessa maneira, sua forma de narrar aproxima-se do que Benjamin chama de uma “forma artesanal de comunicação”. É justamente por isso que ele constrói o seu texto narrativo a partir do que Jacques Le Goff (2003) denomina memória coletiva. “O primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento — aparentemente histórico — à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem” (p. 428).

Se não fosse a memória dos mais velhos, em especial do seu Sebastião, teria sido muito difícil, talvez impossível, recuperar alguns fragmentos da história dos trabalhadores paraisenses (operários e artesões), contada sob a ótica deles próprios. Ao escutá-los, fomos tocados pelo outrora, “por um sopro do ar que foi respirado antes” (BENJAMIN, 1994, p. 23). Em suas vozes ecoam as vozes que emudeceram. “Em suas memórias foram gravadas verdades que não existem em nenhum outro lugar. Há eventos do passado que só eles podem explicar-nos, vistas sumidas que só eles podem lembrar” (SAMUEL, 1990, p. 230).

¹⁴ Nos registros oficiais, a origem da cidade está relacionada à formação de acampamentos para abrigar os funcionários que trabalharam na construção da rodovia Belém-Brasília, assim como afirma seu Sebastião. O local e o nome da cidade foram escolhidos em razão do visual paradisíaco que a Serra do Estrondo proporciona a região. Atualmente, a cidade fica dividida pela rodovia Br 153. Registra-se um processo de crescimento urbano e populacional, e conseqüente redução do crescimento da população rural. (fonte retirada do site da Câmara Municipal, ensaio de Cleber Moraes, Engenheiro Civil). Disponível em: <<http://www.cmparaíso.to.gov.br/noticias/function.php?id=historia>>. Atualmente, grande parte dos trabalhadores da cidade sobrevive por meio do trabalho informal, improvisado, como vendedores ambulantes, carregadores, biscateiros, dentre outros, dedicando-se a quaisquer tarefas que lhes possam garantir o sustento.

Sob essa ótica, questionamos: se a experiência de dialogar com alguns velhos trabalhadores e de revisitar objetos e lugares nos revelou ricas memórias do passado, quantas outras memórias não estariam guardadas nas reminiscências dos idosos da comunidade? Quantos causos e lembranças não teriam a contar? Trançar esses muitos fios de memórias constituiu-se uma possibilidade para tecer a contrapelo histórias vivas da comunidade.

Contudo, reforçamos que não estamos preocupados com uma possível reconstituição do passado, mas sim em perceber o passado como um “paraíso perdido” que é “iluminado pela luz dos combates de hoje, pelo sol que se levanta no céu da história” (LÖWY, 2005, p. 60). Assim, trata-se de fomentar uma identidade sócio-histórica, consciente das barbáries e porta voz das perdas e dos esquecidos. Trata-se de “enriquecer a cultura revolucionária com todos os aspectos do passado portadores de esperança utópica” (Ibidem, p. 57). A questão é questionar, no presente, como as coisas se passaram, na possibilidade da construção de um novo conceito que atenda a seu caráter político. Daí parte a necessidade de “escovar a história a contrapelo”, enxergando o passado não como a expressão fatural do progresso, realizando o registro da memória não com a meta de traduzir o passado de forma integral, mas de forma fragmentária, alicerçada na experiência coletiva e individual e no vínculo com os locais de memória.

Focando em outro ponto da fotomontagem, iremos perceber que a imagem das crianças brincando de “pique esconde” foram recortadas da obra “Pique esconde”, do autor Ivan Cruz¹⁵, para ganhar um novo sentido. Em todas as obras que produziram, eles inseriram fragmentos de imagens que dialogam com esta dimensão. A criança, na visão destes jovens autores, carrega tudo que há de melhor no ser humano. O termo “criança” é expresso por eles num tom de esperança, de semente germinadora, como sentido da vida.

Em sua maneira simples de ser, a criança nos ensina a viver no presente fazendo uso de uma percepção que é explorada por todos os sentidos.



¹⁵ Ivan Cruz, artista plástico, nascido em 1947 nos subúrbios do Rio de Janeiro. Pintou cerca de 150 quadros, retratando mais de 100 brincadeiras distintas. Esta série de produções foi identificada como “Brincadeiras de Criança”. A pintura “Pique esconde”, de 1990, faz parte desta série.



Nessa fotomontagem, a imagem da avenida foi concebida pela fusão de duas fotografias, à esquerda, temos a imagem da avenida resgatada de uma fotografia tirada em 1975 (fotografo anônimo) e, à direita, temos o recorte de uma fotografia da avenida capturada pelos jovens em setembro de 2011. A obra imagética se compõe como um palimpsesto que comporta as camadas do

passado, as passagens de uma comunidade, os excessos do progresso, os vazios dos trabalhadores e os desvios dos jovens participantes que confrontam sua caminhada com os rastros dos esquecidos.

Num dado momento do movimento da roda-*remix*, os jovens tentaram fazer mais releituras da história do trabalhadores da cidade, porém, tiveram dificuldades de narrar oralmente ou imageticamente. Assim relataram: “é difícil explicar o que senti no encontro com os 'trabalhador' da rua” (Bárbara), “quem sabe um poema pode ajudar” (João). Dessa forma, em continuidade a tessitura da imagem-mônada, compuseram o poema intitulado “Na sujeira da rua, o brilho do trabalho”.

“Naquela tarde quente
Muitos trabalhadores eu avistava
Garis, engraxates, trabalhador da rua
Em suas peles suadas o sol brilhava

Sorriso sincero num rosto abatido
Trabalhavam, conversavam, cantavam
Sofrimento e alegria, dor e assovio
Trabalhavam ou dançavam?

Naquele trabalho duro, tinha trabalho livre
Odores flutuavam
Vinha do suor, graxa de sapato e lixo
Aromas de liberdade exalavam

Pra dor da exaustão, cantar e dançar era a cura
Do caixote, o menino engraxate fez sua bateria
Gari e vassoura dançavam, cantigas soavam
Naquele rua só era suor e alegria

Já os trabalhadores de palitô
Não podíamos tocar, sentir ou ver
Se diziam importantes
Não tinham tempo a perder

Eram intocáveis
O sol não os alcançava
Em seus cantos escuros
Apenas a frieza lhes acompanhava”

(Composição: Bárbara, Sandra, João, Fábio)

Neste poema, o espaço urbano torna-se espaço de luta da classe trabalhadora, uma luta pelo direito à cidadania, pelo direito de pertencer àquele espaço social. Fica evidente o contraste entre o centro urbano e a periferia da cidade. No espaço do poema, o “eu-poético” e

o “eu-*flâneur*” se encontram e alternam-se para compor um quadro surreal de palavras e imagens mentais. Híbridos, pois, sensações, melodias, aromas, imagens e movimentos.

A figura do “trabalhador de rua” flana pelas brechas da cidade e pelas entrelinhas do poema, contrapondo-se a figura do “trabalhador de palitô”, que prefere isolar-se da poesia e reservar suas palavras somente para as reuniões de negócios e outros momentos lucrativos. Sem tempo a perder, procuram se enclausurar no seu “canto escuro”. Este tipo de trabalho mostra-se ilusório, deslocado da vida, da “luz do sol”, preso às amarras da frieza tecnicista. Trabalho intocável, sem cores e amores, sem luz, sem sentido, trabalho vazio. Já no “trabalho duro”, mesmo com todo o sofrimento, tem “trabalho livre”, reina a música, o “sorriso sincero”, a alegria, a liberdade, a dignidade.

Dentre os trabalhadores que dialogamos, destacamos um jovem gari, que preferiu não se identificar, por isso resolvemos chamá-lo de “Gari Dançarino”. Sua presença abrilhantava as ruas da cidade, “em sua pele suada o sol brilhava”, por onde passava seu “rosto abatido” espalhava “sorrisos sinceros”, varria a rua e, ao mesmo tempo, dançava com sua vassoura. Seu brilho foi cristalizado na fotomontagem “Pelas ruas do progresso” e pelo supracitado poema, que nela se inspirou.



Fábio, um dos autores da obra, relata: “A gente resolveu homenagear o ‘Gari Dançarino’ porque ele representa bem os trabalhador de coração, eu me vi representado nele, ele tem a minha idade e uma história parecida com a minha [...] a gente também tem profissão parecida: ele varre e eu cato [...] mas como ele pediu pra não divulgar o nome e nem a imagem dele, a gente resolveu homenagear ele com a figura de Renato sorriso, um Gari que também é dançarino e se parece muito com ele [...]”. Portanto, por preferir seu anonimato, o jovem Gari foi homenageado na obra imagética por Renato Luiz Lourenço, mais conhecido por Renato Sorriso o “Gari Passista”. Este tornou-se famoso por varrer o Sambódromo carioca com ginga e alegria após o desfile de cada escola de Samba. Por dançar em pleno trabalho e diante de um grande público, foi repreendido pelo seu chefe, porém, agradou a platéia e foi aplaudido. Atualmente ele trabalha numa Companhia Municipal de Limpeza Urbana da cidade do Rio de Janeiro.

Com base nas palavras de Fábio: “ele representa bem os ‘trabalhador’ de coração, eu me vi representado nele, ele tem [...] uma história parecida com a minha”; vale dizer que os

dois garis tiveram suas trajetórias aproximadas com a dos jovens participantes por carregarem consigo vozes, intertextos e símbolos do trabalhador braçal e da negritude brasileira (samba, capoeira, hip hop, movimento negro). Para Fábio, “eles me ‘faz’ lembrar do Zumbi e do Mestre Besouro, grandes ‘negro’, heróis da liberdade”. Nesta rede intertextual, entrecruzamos as vozes dos dois Garis e percebemos que elas ecoam as vozes dos humildes trabalhadores e dos “grandes ‘negro’, heróis da liberdade” (Zumbi, o último dos líderes do Quilombo dos Palmares; Manoel Henrique, o capoeirista Besouro; dentre outros). Vozes heróicas, que lutaram para não se calar, agora ecoam nas vozes dos nossos interlocutores e revelam a sabedoria, a simplicidade, a dedicação, a honestidade e o “heroísmo” de trabalhadores que apenas reivindicam respeito, dignidade e valorização.

No poema “Na sujeira da rua, o brilho do trabalho”, o personagem que dança, trabalha e perambula pela rua, representa o trabalhador oprimido: é rústico como o seu trabalho e iluminado como a vida. O “trabalhador de rua” navega na ambiguidade do seu personagem. Os sentidos evocados o descrevem por meio de elementos opostos entre si: “abatido e sorridente”, “aromas de liberdade e odores de suor”, “suado e brilhante”, “sofrimento e liberdade”, “suor e alegria”, “dor e assovio”. Parecem expressar a metáfora da sociedade progressista paraisense - industrializada e obscura. Porém, ao mesmo tempo, iluminada pelo trabalhador pleno de vida. O trabalhador, com seu “sorriso sincero”, sua melodia e sua riqueza de virtudes, está do lado oposto do trabalhador elegante, intocável, frio e insensível. O trabalho-periferia e o trabalho-progresso desvelam e mesclam as duas faces da sociedade.

Em toda a poesia, ao invés dos pares de oposições estabelecerem uma dicotomia de sentidos, passa a participar do mesmo cenário discursivo. O espaço-cidade do trabalhador evoca imagens contraditórias na intenção de alertar para uma evolução de outra ordem: a evolução da construção poética do trabalhador que surge a partir dessa nova forma benjaminiana de perceber o mundo. Ou seja, faz referência a nossa realidade que desvela-se tanto como catástrofe quanto indício de salvação futura. E também aponta para uma ambiguidade que mescla sentidos com relação ao binômio trabalho (puro, humano e natural) e progresso (falso, desumano e artificial). Trata-se da realidade do trabalho, cujo espaço está entrelaçado de pureza/artificialidade, atraso/modernidade, miséria/riqueza, primitivo/evoluído, velho/novo. Estamos diante da sociedade-multidão que tanto pode ser palco de observação do “trabalhador-*flâneur*” como pode torná-lo apenas um entre muitos.

Nesse ponto da discussão, daremos ênfase à experiência que tivemos em explorar os espaços do cotidiano pela ótica do *flâneur* e as respectivas amplitudes perceptivas que os meios de reprodutibilidade técnica provocaram. Em relação à reprodutibilidade, destacamos que os vídeos, o hipertexto eletrônico, as fotografias e as imagens diversas, produzidas e reproduzidas, provocaram alterações significativas no olhar sobre o mundo do trabalho, mostrando aos jovens que não existe um padrão homogêneo da classe trabalhadora. Além dos limites do seu município, existe um mundo repleto de comunidades de trabalhadores que não falam a mesma língua, não possuem os mesmos valores, costumes, técnicas e tradições. Sendo que todas estas esferas merecem ser respeitadas.

Nesse sentido, aspectos que, normalmente, passavam despercebidos no cotidiano dos jovens saltaram aos seus olhos, estimulando a sensibilidade perceptiva para a identidade local de sua comunidade. Desencadeando uma série de questionamentos reflexivos sobre a importância que tem se dado a ela. A partir desse olhar, ampliou-se a curiosidade dos jovens em investigar a diversidade que compõe a cultura brasileira e a mundial. Em oportunidade a este instante de curiosidade quanto aos espaços internos e externos a dimensão local, provocamos os estudantes a investigar, numa dimensão global, o mundo do trabalho, e mais especificamente o percurso da metalurgia, da serigrafia, da publicidade, do design gráfico, da profissão doméstica, da arquitetura, da mecânica, enfim, de todas as atividades do trabalho que estavam mais próximas das suas profissões.

Esta proposta teve o intuito de desafiar os jovens participantes a explorar a complexidade cotidiana por meio de uma conexão entre a dimensão local e a global. Para, assim, confrontá-las e posteriormente ressignificá-las. Na possibilidade de provocar nestes uma visão não só particular e local, mas também global. Contribuindo para uma maior compreensão da realidade, preparando-os para atuar nos diversos grupos culturais e étnicos, conviver criticamente com diversas experiências, enfrentar problemas complexos e problematizar a estrutura social vigente.

Sob esta perspectiva, é no espaço local que gerações sucessivas produzem seu imaginário e deixam suas marcas. O local é o espaço imediato da experiência do mundo (VATTIMO, 1992). Portanto, a riqueza está em valorizar a identidade que cada comunidade possui, procurando negociar com a cultural local e a global. E, neste processo, aplicamos os aparatos tecnológicos para registrar, explorar e difundir as diversas culturas existentes. Neste sentido, nossas ações imagéticas desenrolaram-se no espaço do vídeo, da fotografia, do

trabalho manual, do hipertexto eletrônico e no entrecruzar de nossas imagens mentais. Também exploramos o espaço do cinema. Os jovens, pela primeira vez, tiveram acesso ao mundo encantado do cinema. Porém, devido nossas limitações financeiras, outras atividades, como visitas a museus, galeria de arte, espetáculos de música, dança e teatro foram realizadas via internet.

Por todos os percursos que trilhávamos realizávamos tomadas de espaços existentes, outras vezes criávamos espaços fictícios. Assim como Benjamin enfatiza os recursos da reprodutibilidade do cinema e da fotografia, também destacamos o potencial da câmera, do computador e demais recursos tecnológicos que nos possibilitaram desestabilizar, valorizar e desordenar o tempo e o espaço. De modo que espaços e tempos pré-existentes tornaram-se outros, entraram em uma relação dialética, permitindo aos jovens autores compreender o caráter variável da percepção. Pois, uma mesma realidade pode ser apresentada sob diversos ângulos (micro e macro) e velocidade (lenta e rápida). Ou seja, de certa forma, podemos, por meio da tecnologia, dominar o espaço-tempo-imagem, já que foi possível para nós retardar, acelerar, inverter, congelar, ampliar, reduzir, recortar, diluir e remontar movimentos, imagens, textos e sons.

Fomos capazes de condensar longos tempos e estender pequenos intervalos. Movimentos breves ou longos, imagens fragmentadas e autônomas produzidas pelo olhar da lente e pelo olhar dos jovens ganharam um determinado sentido na montagem. Movimentos até então imperceptíveis se deixaram ver numa sequência lenta. Lembranças verdadeiras ou imaginárias foram materializadas. Para cada autor ou co-autor, as diferentes formas de planos, ângulos e enquadramentos adquiriram um sentido próprio e distinto que permitiu reinventar a realidade de maneira até então inalcançável ao olho nu.

Isto exemplifica que somente com o expediente da técnica é possível para o homem reconstruir-se imageticamente diante do mundo e construir o mundo diante de si próprio por meio de uma microscopia ou macroscopia incursão, expandindo ou contraindo o tempo e o espaço, fixando ou deslocando imagens, imergindo ou emergindo sentidos. O que antes foi invisível ou inexistente agora, por meio da técnica, torna-se acessível à “experiência do inconsciente ótico”. Vale ressaltar que, com base na teoria freudiana, Benjamin coloca que o acesso a fotografia e posteriormente ao cinema permitiu uma ação terapêutica de massa, revelando que fenômenos que não estão visíveis sem a mediação dos aparelhos – não estão conscientes – atuam de forma invisível (no inconsciente).

Estes jovens não apenas tiveram contato com os ensinamentos da linguagem imagética, audiovisual, fotográfica e hipertextual, mas foram instigados a buscar e ampliar seu próprio olhar, aplicando-o criativamente junto aos aparatos tecnológicos para dar visibilidade a sua história, aos seus valores e de sua comunidade. Temos, neste sentido, jovens tecendo conteúdos culturais sobre sua comunidade por meio do seu próprio olhar. Conteúdos estes ricos de vida e realidade que contrapõe os produtos midiáticos que, por serem construídos por olhares externos e descontextualizados, distorcem a realidade. Em complemento, Bárbara reforça estas afirmações: “A gente sempre vê vídeo e imagem das ‘outra’ ‘pessoa’, aqui a gente vê nossos ‘próprio’ vídeo e imagem”, com seus costumes e tradições, com sua forma de ver e falar. Temos, dessa forma, jovens cidadãos que transformaram parte de sua história viva em código artístico e expressivo de imagem, poesia e som.

Também destacamos que membros da comunidade que tiveram acesso as obras imagéticas, poéticas e audiovisuais também demonstraram um comportamento reflexivo e de estranhamento. Ao ver o seu mundo pelo olhar dos jovens foram estimulados a olhar para os seus valores, sua maneira de ser, o seu próprio universo. Foi incentivando este tipo de trabalho que despertamos nos jovens e em alguns colaboradores da pesquisa a preocupação com a cultura, a memória, a história e a identidade de sua comunidade em confronto com a dimensão global.

Parafraseando Boal (1963), em suas tessituras a respeito do teatro do oprimido, podemos considerar que a linguagem imagética e poética, intercambiada pela narrativa, passa a oferecer aos jovens uma nova forma de conhecer a realidade e de transmitir aos demais seus conhecimentos. Esta questão nos faz refletir sobre as afirmações de Bakhtin (2003) em relação ao aprendizado de uma outra língua, o autor nos diz que ela ilumina a língua nativa e contribui para constituição e valorização de outros modos de mediação, ampliando as respostas as questões que nos afligem. Sob esta perspectiva, tomamos as narrativas imagéticas, a linguagem artística, as técnicas e tecnologias que participaram de suas produções como outro tipo de linguagem, inédita para a experiência comunicativa destes jovens. Bem como, podemos considerar que todo este processo se traduz em outra forma de olhar e registrar o cotidiano da educação e do trabalho.

Baseado nesta ótica e com o foco em ampliar nosso espaço de atuação e negociar com as culturas globais, procuramos explorar os novos meios tecnológicos de comunicação e os já consolidados como um espaço de experimentação coletiva e de aprendizagem e

reinvenção da própria linguagem destes meios. Partimos do pressuposto de que na contemporaneidade, práticas artesanais e digitais, linguagens e mídias podem ser trabalhadas em conjunto como eixo convergente de narrativas ressignificadas e propícias a discutir dilemas éticos, práticas sociais e políticas.

Ressaltamos que não subestimamos e nem supervalorizamos as tecnologias de comunicação e expressão. Nosso intuito foi de investir nos diversos meios de comunicação, que estavam ao nosso alcance, como instrumentos de articulação da pluralidade de linguagens e culturas que invadem e que são invadidas pelas imagens contemporâneas. Aplicando-os como delineadores de um processo de emancipação do indivíduo.

Nesta ação comunicativa os jovens incorporaram imagens, memórias e histórias de sua comunidade ao seu tecido narrativo. Trabalhadores, velhos e crianças da cidade foram inseridos no seu desenho alegórico. Cada jovem autor inseriu algo de si mesmo em suas obras. Além disso, por meio das lentes de Benjamin, os jovens observaram a realidade de uma cidade que está abrindo mão de suas memórias e seguindo rumo ao desenvolvimento industrial. Entretanto, ao ressignificar sua cidade como um lugar de memória, os jovens puderam percebê-la como espaço potencial para espacializar o tempo, atualizar o passado no presente e reinventá-lo.

Os jovens resumiram as diversas imagens da cidade numa espécie de mosaico condensador. Para isto, trabalharam entre extremos, produziram obras capazes de construir uma imagem em tensão (mônada). Imagem contraditória, precisamente porque nela também articulou-se os extremos da materialidade com os do significado. Quanto a isto, podemos observar que os elementos poéticos da mônada “Perambulando pelas artérias urbanas” foram capazes de expressar as contradições do trabalho: concepção/execução, criação/subordinação, alienação/emancipação. Além disso, a fotomontagem “Pelas ruas do progresso” condensou as dimensões da temporalidade (presente, passado e futuro), contraiu o movimento cotidiano da principal avenida da cidade e o exprimiu na forma cristalizada da mônada, para, assim, expressar os múltiplos olhares do cotidiano, o que se encontrou externamente no espaço-tempo.

Nesse exercício, o tecido da memória dos jovens autores articulou-se de forma constelativa, monadológica. Possibilitando o eco alegórico de vozes já emudecidas nas vozes que escutamos. Ao fazê-lo, propiciou o “novo rumo”, a inscrição da viagem para dentro, de modo a possibilitar “o encontro secreto, marcado entre as gerações”, cuja metáfora

correspondeu à imagem de trabalhadores tecendo suas existências dentro das artérias do progresso.

A imagem da referida mônada é, ao mesmo tempo, irrupção e congelamento. Sua luz desvelou a história dos trabalhadores paraisense como uma gota d'água diante do oceano da história da classe trabalhadora. Como uma estrela na constelação do mundo do trabalho. Mas por ser mônada, permitiu a visão da totalidade inconclusa. O micro-mundo de um mundo-macro.

Lentes, computadores, pincéis e tinta percorreram os caminhos labirínticos da periferia e do centro da cidade. Os jovens autores, com seu “eu-*flâneur*”, seu “eu-póético”, navegaram por ruas e, na invisibilidade do fluxo cotidiano, escavaram fragmentos e recortaram imagens emolduradas ao sabor do passo e do olhar vagaroso. Foram fragmentos imagéticos que vagavam sem pressa pela melodia do trabalhador, pelo brilho do suor e do sorriso, por entre as calçadas.

De *flâneur* que observa, cada jovem passou a atuar como artista que, pela magia da arte, transformou fragmentos invisíveis ou fetichizados dando-lhes outro sentido, criando, a partir da realidade, um novo mundo. Com um olhar mais atento foi possível para os jovens autores perceberem que o cotidiano não é monótono e irrelevante como aparentava.

Por meio dos depoimentos e mudanças de comportamentos que os jovens participantes apresentaram, compreendemos que o exercício desta oficina contribuiu para reforçar o orgulho pela comunidade, para reconstruir a identidade sócio-histórica de cada um, para valorizar a memória coletiva e a individual, para valorizar os mais velhos e demais aspectos da singularidade de cada um, além de exercitar as mais diferentes formas de sociabilidade.

Foi gratificante observar a mudança de postura interlocutiva dos jovens. Eles assumiram os discursos não como exclusivamente seus, mas como pertencente ao grupo, um discurso coletivo, próprio do grupo, que carrega a marca e as cores de sua autoria. Marcar o início e o fim de falas e pensamentos distintos já não importava mais, o que importava era pensar no coletivo, no potencial transformador do grupo.

Em cada encontro percebia os jovens mais concentrados, mais descontraídos, autônomos e soltos. Pouco a pouco, mostravam-se mais calmos, sensíveis e criativos. Por esta forma de comportamento, já era visível que o movimento *remix* começava a tocar e sacolejar as dimensões de cada um. De forma que, por meio da arte *remix* fizeram do mundo externo

uma mescla daquilo que se processa no mundo interior de cada um. Inventaram pontes para fazer a travessia entre os dois mundos. Neste aspecto, as produções imagéticas emergiram como possibilidades potenciais de acessar o universo da criação e da imaginação.

O exercício desta oficina deixou-nos mais crentes de que é possível acreditar em um novo paradigma no qual, educação, arte, trabalho, história e cultura não estejam desvinculados de uma prática sócio-política-educativa. Vale ressaltar que as experiências e reminiscências produzidas nesta oficina configuraram-se como princípios de reflexão para as oficinas que se sucederam. Além disso, sentimos que nossas certezas foram abaladas “como uma onda no mar num indo e vindo infinito”, pois, “tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo”, “tudo muda o tempo todo”, “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia” (LULU SANTOS, 2004).

Mônadas e as dimensões do “Eu”: explorando as memórias de vida e de trabalho dos educandos

Neste tópico partiremos para a análise de quatro mônadas que revelam algumas dimensões dos jovens participantes que estavam postas à margem. As obras que participam destas mônadas são as que exploraram os aspectos da singularidade de cada jovem. São obras que foram tecidas com fragmentos de objetos de memória. E cada uma destas imagens-fragmento carregam o testemunho de uma microhistória do seu autor.

Chamamos a atenção para as fotomontagens que serão apresentadas. Cada uma delas narra imagetivamente a história de vida e de trabalho do seu autor. Elas foram produzidas ao longo de todo este processo de investigação, ou seja, foram vagarosamente tecidas ao longo de 12 meses. Contudo, as atividades destas produções tornaram-se mais intensas após revisitarmos nossa cidade com um olhar de estrangeiro. As obras que comporam a mônada “Perambulando pelas artérias urbanas” foram as que estabeleceram as provocações iniciais.

Portanto, as narrativas que iremos apresentar foram tecidas num movimento de revisitação que dá continuidade ao exercício da oficina anteriormente apresentada. Isto é, primeiramente, revisitamos as ruas da cidade, os becos, as vielas, o comércio, a feira. Já nesta oficina, a questão proposta era levá-los a visitar seus lugares de memória com a sensibilidade focada em todos os seus sentidos. Era chegada a hora de provocá-los à aprofundar em suas lembranças. Propomos que produzissem narrativas a partir das

sensações sentidas e das memórias acionadas a partir disso. E numa ação coletiva, os jovens ingressaram nesta jornada. Circularam por diversos lugares: escolas, espaços da família, local de trabalho, velhas árvores, fazendas, rios, dentre outros lugares.

O processo de rememorar nesta fase da pesquisa centrou-se a partir do olhar do “eu-criança”, do “eu-artista”, do “eu-*flâneur*” de cada um. São olhares capazes de virar as imagens do mundo pelo avesso, de desordenar as coisas, de mudar a direção, de subverter os sentidos de uma história. Para a construção das narrativas no jogo entre memória e história o grupo optou por incluir objetos mediadores, sendo estes fotografias de família, guardados em geral (coleções, objetos oriundos dos lugares de memória, dentre outros). Segundo Middleton e Edwards (1990), objetos e práticas culturais são expressões da cultura, fazem parte do processo de transmissão e transformação geracional, são fontes históricas capazes de mediar o processos de rememoração, como marcos que organizam diferentes impactos da experiência nas narrativas.

Ao longo de todas as etapas da pesquisa os jovens sempre procuravam reservar alguns momentos da roda para se dedicarem na produção de obras que fossem capazes de contar um pouco da história de vida e de trabalho de cada um. Os exercícios eram organizados com base nas leituras do contexto local e do espaço global e nas demais experiências trazidas para a roda e/ou adquiridas no avançar da pesquisa. Espontaneamente, as histórias contadas se entrelaçavam à temática e aos gêneros trabalhados em cada encontro.

Cada participante contava a sua história no mesmo instante em que apresentava imagens diversas, guardados ou fotografias que representavam o fato narrado ou quando revisitava algum lugar de memória. Naquele momento em que contamos nossas histórias de vida deixamos emergir os objetos de memória que se encontravam imersos em baús de reminiscências. Retiramos do fundo do baú nossas lembranças empoeiradas para enriquecer nossas histórias, foi uma rica experiência. Ora navegávamos nas imagens mentais construídas pelas narrativas orais, ora deslocávamos nosso olhar para um lugar de memória, para os nossos guardados ou para os personagens que animavam a cena imagética.

Tentar encontrar relações de sentidos entre nossas fotografias e guardados, foi tentar navegar por uma história imagética coletiva, buscando nossas raízes no instante em que estávamos em confronto com o outro e consigo próprio. Naquele instante de reflexão, as imagens do outro, somadas as minhas, desestabilizavam nosso inconsciente coletivo, e nos provocavam a reconstruir as imagens do presente. As imagens que víamos no momento

presente davam novos sentidos às imagens antigas de nossa memória que, simultaneamente, davam novos sentidos ao presente.

Nos exercícios com as imagens percebemos que os traços das pinturas, dos filmes, das charges, das poesias, das músicas, sempre estiveram impregnados e entrelaçados nas nossas memórias, compondo nosso palimpsesto imagético. A minha memória, a memória do João, da Bárbara, da Sandra, de Fábio, constituíam-se de imagens fragmentadas pelo tempo e pela cultura, memórias em camadas.

Nesta etapa da oficina já havíamos estabelecido um nível de relação de confiança que favoreceu a exteriorização de emoções e sentimentos, bem como a espontaneidade das narrativas. E assim, seguimos na jornada em busca daquelas porções esquecidas em nós. O *remix* passou a ser uma fecunda estratégia de aprendizado da dúvida, essencial para provocar tanto o encontro da arte com a incerteza quanto o encontro com nossas próprias dimensões negligenciadas.

Os jovens participantes desta pesquisa acreditaram que havia uma história a ser contada porque no interior de cada um havia uma dimensão da infância que os convidava para um encontro. O desafio era compreender melhor o “eu-criança” de si próprio para assim compreender nossa época, nossa história, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de reinvenção.

A obra por apresentar um caráter incompleto permite que lacunas fiquem evidentes, seus autores contam a história do mundo lançando, em sua tessitura, várias franjas, das quais escolhemos algumas que iremos agora atentar. Conforme as infinitas formas de interpretar estas obras, esperamos que nossos leitores/co-autores também façam seus próprios recortes, desta vez sem a nossa mediação, que consigam aproximar-se destas obras de forma única e pessoal, sem a influência da nossa opinião.

Enfim, passamos, então, a continuar costurando retalhos de memórias [...]

Mônada: “Catando estrelas, pescando sonhos”



“Essa não é a história de uma Fábrica e seu dono
É a história de um jovem chamado Fábio e o seu dom
Um pequeno Fábio numa grande fábrica
Não, um grande Fábio numa pequena fábrica
Fábio, história de luta, superação e honestidade
Fábrica, história de covardia, injustiça e desumanidade
Meu dom é consertar sucata
Consertava resto, sujeira e entulho
Transformo tudo em orgulho
Geringonça vira ventilador
Ferro velho vira televisor
Agora tou na fabrica como empacotador
São três anos fazendo a mesma coisa
Empacotar, checar, empilhar e despachar
Mas agora quero mais
Já tou consertando máquina industrial
Tou me achando de novo
Tou me dando valor
Tentando consertar minha mente
E vou tentar mais
Agora também quero consertar minha gente
Essa é a história que não quer calar
É a história que muitos não querem ouvir
E quem ouviu quer esquecer
Mas sempre irei contar
Para nunca me apagar”

“Esses ‘pedacinho’ da minha coleção ‘é’ uns ‘pedacinho’ da minha vida, colar esses ‘pedacinho’ nesse papel de embrulho é como se eu tivesse ‘escreveno’ um livro que conta minha história [...]”

“Como a gente nunca teve dinheiro pra ter uma foto, eu procurei guardar comigo umas ‘coisa’ que me fazia lembrar de cada momento especial com minha mãe [...] tenho uma fita k7 que achei no lixo, tenho um velho lápis que eu usava pra fazer tarefa da escola com minha mãe, tenho uma velha luva de catar lixo que minha mãe me deu quando tinha seis ‘ano’, tenho um bonequinho que fiz de papelão, dizia que era meu irmão, tem o meu velho lençol que me protegia do frio, tem também minhas ‘peteca’ [bolinhas de gude], elas me ‘lembra’ quando eu era muito pequeno e acompanhava minha mãe pra catar lixo, eu trabalhava e brincava o tempo todo com essas ‘bolinha’, tem também meu copinho de tomar leite, minha mãe nunca deixava faltar leite pra mim, o leite tinha um gosto fraquinho mas era feito com muito amor, agora depois que cresci ela me disse que tinha que colocar água no leite pra render e nunca faltar leite pra mim [...] pra mim é muito especial guardar e zelar essas ‘coisa’, me traz boas ‘lembança’ [...] é como se um pedacinho de mim e de minha mãe ficasse nas ‘coisinha’ de minha coleção”

“Eu vejo boniteza naquilo que os outros ‘chama’ de feiúra”

“O material do lixo é especial, é diferente do novo [...] eu acho muito bonita as ‘coisa envelhecida’, as ‘rachadura’, as ‘mancha’ [...]”

“As ‘coisa’ mais simples da vida ‘é’ as mais ‘valiosa’”

Sou negro-índio trabalhador
Um artista reciclador
Filho de mãe guerreira
Neto de pescador
Nascido no Maranhão
Criado por mãe e avô

“Nas minhas ‘loucura’ faço do lixo, vida [...] quando o lixo passa em minha mão vira arte, utilidade, produto de ‘reciclage’”

Arte lixo,
lixo vida,
lixo luxo,
arte vida

Na madrugada das ruas
cato as estrelas que o céu descartou
Na escuridão me encontrei,
no clarão tudo se apagou
Chão de rua, chão de Fábrica,
qual é o meu lugar?
Enquanto não descobro,
quero muitas estrelas catar
e muitos sonhos pescar

A mônada “Catando estrelas, pescando sonhos”, foi construída por Fábio em co-autoria com João, Bárbara e Sandra. Em relação aos elementos poéticos desta mônada, destacamos a fotomontagem “Catando sonhos”, a qual foi montada com sucata e material de refugo. Nesta obra, as colagens de velhos fragmentos de papéis, jornais, e madeiras, sobre uma base de papel de embrulho conduzem ao jogo dialético e dialógico de uma estranha beleza. Esta fotomontagem constitui-se de uma remixagem feita a partir de despojos do mundo, de pedaços de jornal e madeira, de palito de picolé, pregos, desenhos, imagens e diversos outros recortes de material impresso, em que explora múltiplas texturas e cores.

Este jovem autor radicaliza superfícies pictóricas, dando-lhes uma nova roupagem e características. Imagens encontradas no lixo são recortadas do mito das pinturas originais e ganham uma significação indisciplinada na estrutura *remix*. Suas obras libertam-se de certas limitações da moldura e do plano bidimensional. Todas as imagens remixadas em suas obras tornam-se parte integrante delas, pois em suas obras estão implícitos processos técnicos e históricos, autoria, autenticidade, vozes, percepções, outros artistas e outras obras de arte.

Este jovem autor, juntamente com João, Bárbara e Sandra, montou esta obra em dez meses a partir de restos de materiais recolhidos dos seus guardados e articulados em novos significantes. Cada objeto-fragmento desta produção carrega as marcas do tempo, da sua memória e das suas experiências. Pela via da arte este jovem intervém no processo de degradação de um material, descarta sua original significação para dar-lhe um sentido poético.

A criança da obra de arte de Paul Kuczynski¹⁶, é incorporada pela fotomontagem e passa a assumir o papel de Fábio-criança. Neste novo espaço a criança monta o seu palco para suas brincadeiras. E do seu lado está seus fieis personagens: o seu irmão, “o bonequinho de papelão”, as bolinhas de gude, o velho lençol [...]



¹⁶ Paul Kuczynski, ilustrador e artista gráfico polonês, nascido em 1976. Seu trabalho artístico expressa profunda crítica às guerras, à exploração humana e à desigualdade social. Ficou famoso mundialmente pelas criativas sátiras que faz da sociedade, da política e da cultura. Vale ressaltar que não encontramos nenhuma referência aos títulos de suas obras, portanto, quando citarmos suas obras iremos fazer referência somente ao nome do artista. Site oficial do artista: <http://capu.pl/node/271>

Enquanto criava sua obra, Fábio narrava, e ao narrar indagava fatos e sujeitos, recorria a nós para que o ajudássemos a compreender as situações que ele nos apresentava. Assim, dava-se o processo de ir e vir do esquecimento a escavação, da escavação aos guardados, dos guardados ao narrado, do narrado ao aprendido, do evocado ao ressignificado, e assim por diante. Ele agia como um investigador de sua própria narrativa. Atuava como um arqueólogo que vasculha o sítio de refugio a procura de resíduos que, quando encontrados, eram tateados, cheirados, selecionados e dispostos para compor um mosaico a partir das lacunas do objeto-fragmento.

Na ausência de fotografias, Fábio instaurou uma remixagem no seu vazio temporal, preenchendo-o com objetos da infância e materiais de refugio que marcaram sua trajetória de vida, num trabalho de costura sempre inacabado, sempre reinventado pelo "sujeito *remix*". Os vazios deste jovem tornaram-se um espaço sempre aberto para colocar os fragmentos que encontra pelo caminho. A própria escolha dos objetos desta mônada já provocava reminiscências de tempos e espaços da infância embalados pela imaginação e inventividade.

Cada fragmento desta fotomontagem foi marcado pela história deste jovem. Peças velhas que compõem a obra apresentam suas texturas encardidas, sujas, desgastadas, desfiadas, como se fossem marcas poéticas prontas a contar a história que cada objeto percorreu ao lado de Fábio. Nas palavras deste jovem, percebemos o valor que ele deposita em cada marca da temporalidade do fragmento: “o material do lixo é especial, é diferente do novo [...] eu acho muito bonita as ‘coisa’ ‘envelhecida’, as ‘rachadura’, as ‘mancha’ [...] cada pedaço de lixo tem uma história pra contar, eles ‘vivero’ e ‘foi’ ‘jogado’ fora, mas eles ‘merece’ uma segunda chance [...] essa é a parte gostosa de trabalhar com o lixo”.

Para criar as obras desta investigação, Fábio espelhou-se nos trabalho de Marcel Duchamp¹⁷, Kuczynski-Pawel e Vik Muniz¹⁸. Porém, sua principal inspiração veio da arte do precário, da poética dos andarilhos, dos loucos que circulam pelas calçadas e pelo lixão. Em diálogo com os andarilhos ele procura sempre pelo caminho incerto. Ele vislumbra-se com a genialidade dos artistas de rua e suas produções frente ao mundo urbano. Este jovem procura produzir obras que questionam nossa postura de cidadãos.

¹⁷ Marcel Duchamp, artista francês, nasceu em 1887, criador de obras "ready-mades" que revolucionaram o conceito de arte no século XX. Ao retirar objetos do cotidiano e colocá-los em exposição como objetos de arte, levou o espectador a uma reflexão sobre a imagem.

¹⁸ O trabalho artístico de Vik Muniz (lixo extraordinário) é uma grande referência na incorporação de lixo nas artes plásticas. Seu trabalho parte da recriação de obras já consagradas a partir de materiais de refugio.

Para escutar boa parte da história de Fábio, tive que acompanhá-lo pelas madrugadas da cidade. Foi uma rica experiência para mim, percebi a cidade pelo ângulo do mistério. Tive a oportunidade de dialogar com os andarilhos da cidade. Fábio procura catar o lixo pela madrugada porque, logo, às sete e meia da manhã inicia o seu trabalho na fábrica. E para escrever parte das narrativas deste jovem nestas linhas que se sucedem, tive que fazer uma verdadeira operação de juntar cacos. Pois, Fábio narra tudo por fragmentos, a todo momento ele saltava de um assunto a outro, avançava, desviava, retornava e esquecia do que estava falando. Tive que dedicar muita atenção para compreender sua narrativa.

Ao mesmo tempo em que catávamos materiais, eu escutava suas narrativas e, quando necessário, registrava algumas observações no diário de campo. E assim, iniciamos nosso percurso as quatro horas da madrugada. A missão era percorrer a avenida principal da cidade



separando e catando o material de refugo. Estava eu com um saco de linhagem e Fábio com uma carrocinha que ele usa para transportar o material. Começando a catação, Fábio se pôs a narrar: “minha mãe é catadora de material reciclável [...] meu pai [...], não o conheci [...] minha mãe fala dele, mas sempre com palavras de revolta [...] minha mãe é tudo pra mim, é o pai e a irmã que não tive, é minha grande amiga, minha heroína [...] é toda a razão de minha luta [...] ‘somo’ só ‘nóis’ dois, Deus e o mundo [...]”. Focando a fotomontagem, podemos perceber que nosso jovem artista simboliza sua mãe e ele próprio quando criança a partir do recorte da obra de arte de Vik Muniz.

Dando prosseguimento a narrativa de Fábio, destacamos mais alguns fragmentos que contam sua história de vida: “eu nasci na cidade de Icatu, estado do Maranhão, morei lá com minha mãe e meu vô até meus 10 ‘ano’ [...] meu vô era pescador [...] depois que meu vô se foi, eu e minha mãe ‘vinhemo’ morar com uma tia da minha mãe aqui em Paraíso do Tocantins [...] e por aqui ‘ficamo’ até hoje”.

Fábio é filho único, em suas narrativas ele destaca sua mãe e seu falecido avô como a grande referência para sua vida. Sua história carrega muito sofrimento. Quando nasceu seu avô já se encontrava com sérios problemas de saúde. Já não conseguia trabalhar como antes, o que ganhava mal dava para quitar as despesas com os remédios. E por este motivo sua mãe tinha que trabalhar em três turnos para conseguir manter as despesas do lar. Ela trabalhava como doméstica, vendia peixe, ajudava seu avô a tecer redes de pesca e confeccionava

bordados e crochês para complementar a renda. Fábio nasceu e cresceu dentro do espaço de trabalho de sua mãe e seu avô. Desde os seus cinco anos de idade já ajudava nos fazeres do lar, do artesanato e da pesca. Ingressou na escola aos sete anos de idade. Porém, teve que interromper algumas vezes sua trajetória escolar para poder cuidar do seu avô quando estava doente, já que sua mãe trabalhava fora durante o dia e não tinha condição de contratar uma pessoa para cuidar dele.

Atualmente ele trabalha como catador de material reciclável e como operário de uma fábrica de arroz. Também faz do lixo sua arte. Dos materiais recolhidos, parte é vendida para uma fábrica de reciclagem na cidade de Palmas e a outra parte é transformada em utensílios domésticos, aparelhos eletrônicos, artesanato e obras de arte diversas. Fábio recolhe o que fora descartado pelas ruas e dá-lhes uma nova conformação nas montagens de suas obras para assim criar e embelezar um produto do seu artesanato ou consertar/inventar um aparelho elétrico/utilitário.

Em suas narrativas, Fábio sempre relaciona seu avô com a palavra liberdade, “meu avô me ensinou a ser livre [...]”. Ele afirma que seu avô, mesmo muito pobre e doente, foi um homem muito feliz que amava o que fazia. Ele destaca que seu avô “sobe aproveitar a beleza da vida, a liberdade do mar e as 'coisa' mais simples da vida [...] as 'coisa' mais simples da vida 'é' as mais 'valiosa”.

Seu avô contava-lhe histórias de suas aventuras pesqueiras e de outros heróis navegantes que cruzavam o mundo em busca de novos seres e continentes. A viagem e a busca era tema constante das suas histórias. Estas narrativas, de certa forma, ofereceram a Fábio o olhar de um velho pescador, o olhar do estranhamento. O seu avô reflete a figura do viajante marinheiro (em Benjamin) que vai a terras estrangeiras e volta com a bagagem repleta de histórias para contar. As histórias que Fábio conta do seu avô desvelam uma íntima articulação entre arte e autonomia no mundo do trabalho pesqueiro. A relação neto-avô foi muito significativa para a formação sócio-histórica de Fábio. Visto que, passou a maior parte de sua infância convivendo com seu avô, aprendeu a ler e escrever com ele. Estavam sempre juntos, seja nos momentos de lazer e descanso, seja nos momentos de enfermidade ou no trabalho da pesca.





Nesse sentido, constatamos que Fábio carrega o espírito de liberdade do seu avô pescador. Este jovem deixou o mar de águas, mas em seu percurso encontrou um outro mar. Como assim ele narra: “aqui no Tocantins só encontrei terra, tive que procurar um outro mar: encontrei o mar de lixo que me deu liberdade [...]”. O lixo virou o seu mar, o símbolo de liberdade e de continuidade de uma vida simples e cheia de arte. Então, podemos verificar que de forma espontânea ele associa/metaforiza o ato de escavar o lixo com o ato de pescar tesouros no mar. A exemplo, apresentamos um trecho de sua narrativa: “quando vou pescar no lixo não sei o que vou encontrar, tudo é surpresa, então naquele momento eu tenho que ‘tá’ inspirado [...] daí minha cabeça fica aberta pra receber todas as ‘coisa’ que ‘vai’ me ajudar [...] de repente eu não encontro nada, de repente eu encontro um tesouro [...] as ‘minha’ ‘criação’ [...]”.

No lixo a incerteza, o inesperado, o desconhecido, o constante ir e vir, a constante escavação pelo tesouro. Em nosso entendimento, nosso jovem catador de desperdícios alegoricamente nos aconselha que o melhor é pensar que somos “pescadores de lixo” a flunar pelos espaços de nossa vida. Ou “pescadores de pérolas”, como denominou Hannah Arendt (2007):

Walter Benjamin trabalha com “estilhaços brilhantes de pensamento” [...] Como o pescador de pérolas que vai ao fundo do mar, não para extraí-la e levá-la à luz do dia, mas para arrancar das profundezas o rico e o estranho, pérolas e corais, e os carregar, como fragmentos, à superfície. [...] (p. 111)

Já num outro trecho, o jovem catador dialoga com o filme “A Invenção de Hugo Cabret”, de Martin Scorsese, que assistimos no cinema e trabalhamos em nossas oficinas. Assim, ele narra: “eu sou uma espécie de Hugo Cabret que tenta consertar as ‘coisa’ e as ‘pessoa’, no filme o ratinho mecânico foi o primeiro desafio dele [...]”. Focando a fotomontagem “Catando sonhos”, podemos perceber a imagem de Hugo consertando um velho carrinho de brinquedo. Assim como este personagem, nosso jovem catador identifica-se como aquele que “tenta consertar as ‘coisa’ e as ‘pessoa’”. Portanto, é inventando, criando, consertando, dando vida ao lixo, que ele constrói sua identidade, que se humaniza e humaniza o outro.



Fábio desenvolveu estratégias inventivas para superar a precariedade, os desafios do seu cotidiano. Sempre está alerta para os detalhes, para o novo, cada objeto jogado ao relento não lhe parece óbvio, como pelo comum haveria de ser. Seu dia-a-dia é marcado por constantes desafios, que se não forem superados comprometem sua condição de sobrevivência. Em nossos encontros mostrou-se curioso e questionador, soube escutar os colegas, percebeu e respeitou as diferenças de cada um. Com sua "arte *remix*" utiliza os recursos que estão ao seu alcance, coletando materiais descartados e ressignificando fragmentos urbanos desprovidos de valor para a maioria das pessoas. Suas invenções são construídas independentes de um saber formal, técnico e especializado. Este artista desvia os resíduos da sociedade de consumo de suas finalidades originais. É um exemplo do típico jovem brasileiro que, com muita criatividade, supera a fome, o esforço extremo, o caos e o precário.



As obras de Fábio estão carregadas de imagens nítidas das memórias de infância e das ruas que ele percorre catando material de refugio. É no tempo de infância e no espaço da rua que seu inconsciente penetra tal qual um amante na madrugada. A infância carrega o inconsciente e a imaginação temporal, a rua noturna carrega a metáfora do espaço desconhecido, obscuro, perigoso, proibido. Esta é a esfera espaço-temporal que a força do progresso nos impede de entrar. Mas, Fábio quebra as regras, assim como a "criança Benjamin" (na obra "Infância em Berlim") desobedeceu às ordens da Santa Casa e adentrou no espaço proibido da despensa para apalpar frutas cristalizadas. É nesta perspectiva que as lembranças de Fábio buscam o invisível por meio das lentes da infância. O desejo pelo desconhecido, pelo que está à margem e o espírito de criança ainda está vivo na existência desse jovem.



Neste ponto da discussão, destaco alguns detalhes das minhas observações que anotei no diário de campo enquanto acompanhava e ajudava Fábio a catar material de refugio. Nesta vivência-experiência, percebi que este jovem tem uma certa afinidade pelas ruínas, mas é na madrugada que ele consegue percebê-las com maior clareza. Assim ele diz: “a madrugada me



‘dexa’ desse jeito, sabe [...] admirado e com medo ao mesmo tempo, aqui é escuro, mas perto da luz dos ‘poste’ as ‘latinha’ e o papelão brilha como estrela [...] aqui no escuro vejo fantasma, aqui converso com louco, mendigo, vigia noturno e procuro ficar longe dos ‘bandido’ [...] mas o mais gostoso de tudo isso é passear na cidade, escutar o silêncio e encontrar surpresa no lixo [...]”.

E assim, pelas madrugadas, Fábio percorre ruas. Já é tarde, a multidão já se recolheu, aquele espaço deserto agora pertence ao jovem *flâneur*. Ele ziguezaguia livremente entre calçadas e asfalto, catando e contemplando cenários e estrelas. Sente-se em um entre lugar. “É como se eu tivesse na rua catando as ‘estrela’ que cai do céu [...] e assim que minha mãe me falava quando eu era adolescente e catava com ela pela madrugada”. Fábio não descreveu, mas, sim, narrou os ecos das histórias que sua mãe e a escura e misteriosa madrugada contou antigamente ao seu “eu-criança”. É na madrugada que o seu “eu-criança”, carregado de imaginação e intuição, toma a dianteira da caminhada para seguir na contra-mão e na indisciplina. E flanaram, e flanaram [...]

Portanto, para superar a rigidez da selva capitalista e chegar ao labirinto da sua história, Fábio afasta-se da luz do dia que ilumina a cidade e mergulha na noite para conseguir perceber a cidade-rizoma. Na madrugada, a luz do luar providencia a conexão com o “eu-interior” e, assim, ele avança labirinticamente na contra-mão. É na madrugada misteriosa que este andarilho veste-se de *flâneur*. É no palco da noite que este artista poetiza e rememora sua própria história. Mas quando surge o dia, lá esta ele, vestido de operário, no jogo do tudo ou nada. Lá “não tem brilho de estrela” (Fábio), não é possível encontrar a dimensão de sua experiência. “Não vejo boniteza [...]”.



*Na madrugada das Ruas
cato as estrelas que o céu descartou
Na escuridão me encontrei
no clarão tudo se apagou
Chão de rua, chão de Fábrica,
qual é o meu lugar?
Enquanto não descubro,
quero muitas estrelas catar
e muitos sonhos pescar
(Fábio, João, Sandra, Bárbara)*

estrela/mônada ilumina todas as outras, e também pode ser iluminada ou obscurecida no processo de rememoração, num permanente lusco-fusco.

As imagens-mônada que Fábio extrai da madrugada urbana dialogam intertextualmente com os instantâneos fotográficos que Louis Atget capturou de uma Paris estranha aos cartões postais, vazia, sem fascínio,

destituída de monumentos turísticos. As mãos de Fábio e a câmera de Atget mostram o que os olhos costumeiramente não vêem: a cidade despida de monumentos célebres e povoada por invisibilidades que se deixam ver. Uma cidade desabitada, com ruas enquadradas em ângulos que as carregam de fantasmagorias. A madrugada da cidade alegoriza a real cidade da nossa contemporaneidade, em que a humanidade autônoma deixou de povoá-la para dar lugar a multidão de autômatos.

É nesta perspectiva que Benjamin (1994c) nos convoca para realizar o trabalho de “mostrar as convulsões sociais que exprimiram essas metamorfoses da percepção” e perceber as mudanças “da faculdade perceptiva segundo a ótica do declínio da aura” para assim nos apropriarmos das “causas sociais dessas transformações” (p. 169). E para isto precisamos reencontrar, nos conectar ao nosso lado poeta, infantil e louco. Precisamos desenvolver o olhar do *flâneur*, a imaginação e a criatividade da criança, a ousadia e a inquietude dos loucos, a sensibilidade do poeta. Somente pelos nossos entreolhares, nossos entrelugares, conseguiremos ver e perceber nossa realidade. Somente pela madrugada Fábio consegue ver a cidade como se a visse de um longe espacial e temporal. Enquanto o longe espacial faz da cidade um lugar estranho, o longe temporal faz da cidade contemporânea uma cidade antiga. Percebi que a medida que perambulávamos, o jovem recorria às memórias infanto-juvenis que estavam depositadas pelas ruas da cidade. Ele trabalha de madrugada pelas ruas desertas de

uma cidade sem memória. Em seu percurso ele distancia-se e aproxima-se simultaneamente do espaço urbano. É assim que ele vivência e percebe a cidade.

No palco das ruas da cidade, da fábrica e da periferia, juntamente com o que recolhe, acumula e remixa, este jovem desenvolve saberes, aprimora fazeres, ganha o seu sustento e constrói sua história, encenando-se como um processo de montagem, trabalha intuitivamente sobre um monte de cacos, trapos e restos, sabe farejar rastros como o *flâneur*. Acreditamos que sua forma de trabalhar e viver resgata operações de montagem bem ao modo benjaminiano. E para Benjamin, a montagem é o emblema da alegoria, pois ela é fragmentada e faz faiscar tempos diferentes.

Segundo Benjamin (1994, p. 198), “na esfera da intenção alegórica, a imagem é fragmento, ruína”. A origem das imagens de Fábio ocorreram na sua história e adquiriram mobilidade temporal, e estão a todo instante sendo atualizadas pelo princípio da montagem. Princípio este, que também deu sentido a vida desde jovem trabalhador. A atualização do passado de Fábio só foi possível, então, como imagem dialética na qual o ocorrido se articulou com o agora. Estas imagens mesclaram-se a outras que lhe são simultâneas, e formaram um novo sentido, no qual a essência da criança catadora de estrelas vem à tona e revela um novo Fábio, “voltei a me sentir a criança que catava estrelas”.

O jovem catador assume a personalidade, o estilo de vida e o gesto do colecionador que salva da morte os objetos descartados pela produção em série. Objetos estes que um dia foram enclausurados num único uso, pereceram rápido e irremediavelmente e foram lançados ao lixo. Mas, pelas mãos do artesão do lixo, ganharam a chance de permanecerem vivos, serem libertos do seu caráter original e assumirem um novo valor. A visão alegórica de Benjamin surge no gesto deste jovem colecionador do lixo, visto que ele escava/pesca o lixo como se tentasse encontrar aquele objeto que poderia libertar mais uma vez sua experiência. Em cada objeto escavado ele encontra depositado um fragmento do passado. Isto coincide com a hipótese proustiana de que o passado esteja depositado em algum objeto fora do campo de ação consciente.

De todos os sentidos que este jovem desperta, talvez a visão e o tato sejam os mais atentos, já que inúmeros fragmentos o convidam a um olhar demorado e também tátil, para resgatar o costume de criança de “ver com a mão”. Suas mãos representam a extensão do corpo pela qual tocou o mundo, é o instrumento que lhe conecta com os saberes do mundo. A impressão que temos é que, para ele, os primeiros sentidos que se ativam no ato de aprender

são a visão e o tato. Estes são os sentidos privilegiados que ele usa para escavar suas memórias e para o desenvolvimento da capacidade de intercambiar suas experiências.

Foi dessa forma que Fábio trouxe para dentro da "roda *remix*" o fora do lugar. A forma visual e o estilo impactante, do seu espaço plástico nos convidou e nos atraiu para referências do cotidiano. Suas imagens nos tocaram, desdobraram sentidos. Pela suas invenções, pela sua arte, Fábio é afetado tanto como as afeta e nos afeta. Assim como a arte nos despertou para outras dimensões do cotidiano, este jovem artista nos despertou para a possibilidade de acesso a diferentes materiais e técnicas de criação.

Percebíamos naquele instante que poderíamos encontrar matéria-prima para as obras em infinitas fontes, muito além dos materiais industrializados que estávamos utilizando (cartolina, pincel, fita adesiva, lápis e outros). Daí em diante, os materiais que foram utilizados para a construção das obras foram colhidos no arsenal do mundo. Toda a produção foi desenvolvida com os materiais que estavam ao alcance dos nossos jovens artistas. Estes conceberam o mundo como o grande arsenal no qual se serviram como um espaço aberto e passível de reapropriações e remixagens infinitas. Assim coube-lhes re-elaborar o mundo, multiplicando e compartilhando sentidos e misturando-os com as imagens da experiência de cada um.

Pedaços de concreto e carvão viraram lápis e pincel, muros, tábuas e papelão serviram de telas e molduras. Entre tintas e contornos, via-se pedaço de madeira e vidro, tinha até retalho velho, prego enferrujado e papel amassado. Esses estranhos materiais, que de certa forma conectam-se ao percurso histórico destes jovens, passaram a ser usados pelos estudantes como matéria-prima para a sua arte e como objeto de coleção. Tornaram-se objetos de memória.

Fábio escava o lixo como quem escava seu passado soterrado, esparramando-o como quem revolve o solo a procura de imagens que recortadas de seu contexto e trazidas à tona assumem outro sentido. O seu saber-fazer no cotidiano reafirma os laços com o passado e oferece resistência ao progresso. Fatos e refugos do presente se misturam ao passado para converterem-se e serem preservados em imagens. Fábio depositou em seus guardados e obras artísticas, as memórias de sua passagem.

Testemunhei as criações artísticas dos nossos jovens participantes e vi o quanto suas operações são puras, brutas e reinventadas em todas as etapas. Esta forma de fazer arte está muito distante de uma produção oficial/acadêmica. Todas as suas invenções são produzidas

sem conhecimento formal, na base da criatividade e da invenção. São obras que nos provocam pelo fora do lugar, pelo fora da norma, pelo estranho. Apesar deles não concordarem, considero as suas produções artísticas verdadeiras obras de arte. Neste sentido, Benjamin (1994), Hermann (2005), Richter (2003), reforçam minha afirmação, pois, para estes autores, a verdadeira obra de arte é aquela que solicita uma compreensão para além daquilo que nos habita, provoca questionamentos, põe-nos diante do estranho e provoca pensamentos e ações emancipatórios.

Outra questão a ressaltar, é que percebo que o saber/fazer de Fábio se conecta-se a perspectiva da “estética do cotidiano” de Richter (2003). Esta autora argumenta sobre a importância de ampliarmos a compreensão do que é ou não é arte. Ela defende uma proposta de arte aberta ao “saberes comuns” e a inclusão de artefatos produzidos fora dos meios dados como arte. Portanto, é essencial que estejamos atentos para os valores da Cultura *Remix* que perpassam a arte como um todo. Nesse sentido, é fundamental combater algumas concepções limitadas e distorcidas sobre a arte. A proposta de Richter

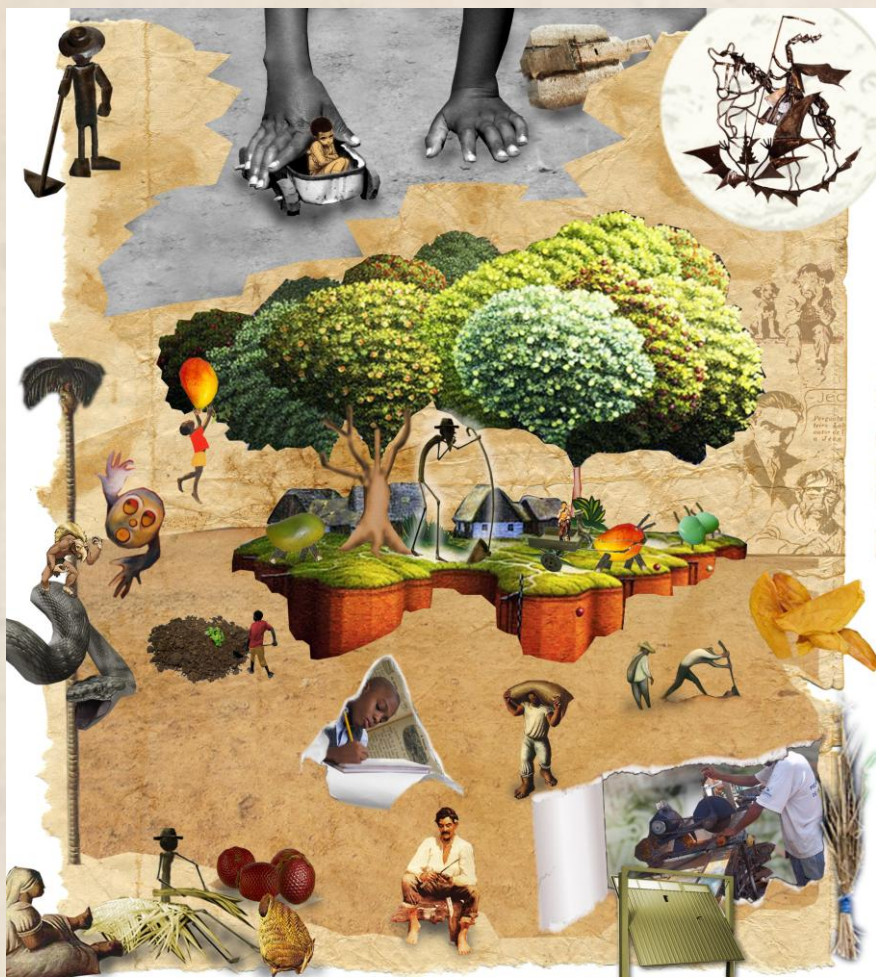
supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética. Somente desta forma é possível combater os conceitos da visão das artes visuais como “belas artes”, “arte erudita”, em contraposição a idéia de “artes menores” ou “artes populares”. [...] A tendência no ensino da Arte, é produzir conceitos de Arte Modernista largamente aceitos nos meios acadêmicos. (RICHTER, 2002, p. 91).

Esta visão mescla a arte ao cotidiano, como parte de nossos saberes e fazeres do dia-a-dia em relação com nossa diversidade e complexidade.

Portanto, apresentamos fragmentos das percepções e da história de um jovem que escava vozes que não se mostram em uma primeira aproximação, que retira do cotidiano a matéria-prima para a sua sobrevivência e para a criação de novos significados capazes de inventariar o contexto do seu trabalho e de sua vida. Por meio do ato de narrar e remixar, ele navegou pelo desconhecido, descobriu e fundou novos mundos, espaços e identidades. O saber-fazer de Fábio reforçou nossa compreensão de que é pelo avesso que nossas dimensões entrecruzam-se.

Eis um pedacinho da história de um jovem que não desiste de “catar estrelas e pescar sonhos”.

Mônada “O lavrador Serralheiro”



“eu ajudava meu pai na roça, quando tinha um tempinho ía pra debaixo do pé de manga pra brincar de construir fazendinha [...] lá tinha sombra o dia todo, eram as ‘maior’ árvore daquela região, era muito bonita [...] eu pegava uns ‘graveto’ e fazia o meu curral, o gado era as ‘manga’, eu colocava uns ‘palitin’ nelas pra fazer as ‘perna’ e os ‘chifre’ [...] eu fazia carroça de lata de óleo, os ‘pneu’ era de borracha de chinela havaiana e de tampa de garrafa e meu vô fez pra mim um violão de buriti [...] o ferro sempre me fascinou, e foi essa paixão que me fez lutar muito pra me tornar um serralheiro”

Me tornei estudante aos 13 anos
Trabalhador aos 04
serralheiro aos 20
e empresário aos 25

“O filho mais velho teve que deixar o lar pra um trabalho decente encontrar”

“Pau e pedra carreguei
suor e lágrima derramei
vitórias conquistei
por um novo sonho lutarei”

“minha vida de criança foi de muito suor [...] antes do dia nascer meu pai e meu vô pegava as ‘ferramenta’ pra trabalhar e me levava junto [...] eu ajudava eles amolar enxada, foice e facão [...] esses ‘foi’ os ‘primero’ ferro que me deu condição de ajudar a conseguir alimento [...] era época de chuva, época de plantar, tempo bom em que a gente tinha mais comida na mesa [...] eu ainda não tinha juízo para entender que estava ‘trabalhando’, pra mim era dia de brincar com meu pai e meu vô, era brincadeira suada, mas me divertia, corria pela terra fofa que meu pai tinha acabado de capinar [...] juntava mato, catava toco, dava água pro meu pai meu vô, tomava de conta das ‘ferramenta’ [...] dia e noite estava ao lado deles, na roça eles ‘cantarolava’ comigo, me contava história de Trancoso, contava piada de Camões [...]”

“Sempre admirei o metal
sonhei em trabalhar como serralheiro
batalhei muito e consegui
agora sonho em ser engenheiro”

“Cada arte feita, cada peça que faço
tem um pedacinho de mim”

“Sempre procuro fazer bem-feito
e com boniteza”

“O sol raiava e trazia a labuta, quando se punha deixava a lua em seu lugar, era hora de ir pro aconchego do lar [...]”

“lembro de minha casa [...] no pé do fogão à lenha, minha mãe preparava a janta, naqueles ‘dia’ tinha mandioca e feijão, tinha carne seca e farinha e até tapioca [...] junto com minha mãe e meus ‘irmão’ ouvia meu vô e meu pai cantar e contar, de coração, histórias de São Jorge, de adivinhação, histórias de assombração e de onça, de bobo, e de sucurei, ‘era’ história de proeza de meu pai e meu vô, que viu o Capelobo em noite de lua cheia quando caçava e pescava pra trazer comida na época da seca [...] que enfrentou sucurei pra pegar buriti, pra poder matar nossa fome [...] que rodou 40 ‘dia’ ‘levano’ gado pro patrão, ‘dormino’ em tapera assombrada por visagem [alma penada], ‘atravessano’ o Rio Tocantins com os ‘animal’ [...] era meu pai e meu vô herói que lutou contra monstros e assombração, contra a dor, a fome e a sede pra colocar comida em nossa mesa [...] esse foi o trabalho de meu pai e do meu vô, eles ‘foi’ minha inspiração.”

A mônada “O lavrador Serralheiro” foi fruto de um trabalho artístico feito por João em co-autoria com Bárbara, Fábio e Sandra. As imagens dessa mônada foram feitas de camadas sucessivas de reminiscências, cores e transparências, como se fossem palimpsestos das experiências visuais deste jovem autor. Imagens que cumprem a escritura de uma história viva e, ao mesmo tempo, permeada por outra, imaginária, que já não inclui sua história original, mas o ruído do que foi. Imagens corroídas de um palimpsesto composto por camadas próprias e alheias de memória histórica, que se tornaram tempo ido, um tempo que resistiu e não deixou que seus rastros fossem apagados.

João, abalado pela tensão entre o passado e o presente, sentiu dificuldades para iniciar a tessitura de suas narrativas e a construção das obras que iriam explorar sua história de vida e de trabalho. Procurei deixá-lo à vontade para encontrar o seu ritmo, tempo e espaço. Pois, nossa intenção não era realizar uma entrevista formal, mas narrar e escutar juntamente com todos os jovens. Procuramos instalar o tempo vagaroso na “roda *remix*”. Não tínhamos pressa, por isso aguardei o momento certo para provocar João a iniciar seu processo de reminiscências.

Passado algumas semanas, João nos convidou para visitar o seu local de trabalho. Aceitando o convite, acabamos realizando três dos nossos encontros no espaço do trabalho de João. Ele nos deixou totalmente a vontade, apresentou todo o ambiente de trabalho e demonstrou como construía algumas peças de ferro. Aproveitando esta oportunidade, sugeri a João que poderíamos criar algumas obras de arte naquele instante e local. E, também, poderíamos fazer uso das suas próprias ferramentas de trabalho. Ele adorou a ideia. Foi naquele instante que as narrativas que comporam esta mônada começaram a emergir. As reminiscências de João foram tocadas pela tessitura do ferro.

De imediato, ele já fez uma proposta de produção: “que tal fazer uma estátua de ferro de meu pai e meu vô, a gente pode usar como base as ‘imagem’ de Portinari”. Desafio aceito, começamos a produção, primeiramente João sentiu-se provocado pelas obras “O Lavrador de Café” e “Os Retirantes”, de Candido Portinari¹⁹ no sentido de que estas obras evocam imagens da época em que sua família teve que “fugir da seca do Piauí”. Em seguida projetamos as estatuetas em desenho feito à mão. E para concluir, o jovem serralheiro esculpiu no ferro a imagem do seu avô e do seu pai. Vale ressaltar que, dentre os artistas

¹⁹ Cândido Portinari, nascido em 1903. Foi um dos maiores pintores brasileiros. Suas obras retrataram questões sociais do Brasil e recebeu influências do surrealismo, cubismo e da arte dos muralistas mexicanos.



plásticos renomados, as obras de Candido Portinari foram a maior inspiração para João realizar suas lembranças e o seu trabalho artístico.

Enquanto João esculpia suas obras, eu e os jovens participantes observávamos o seu trabalho e escutávamos as suas narrativas. E, assim ele narrou: “essa arte que eu ‘tou’ ‘fazendo’ é uma grande ‘homenage’ para meu pai e meu vô [...] desde

quando nasci, eles sempre ‘tivero’ do meu lado [...] a gente passou por muito sofrimento [...] eu venho de uma família de lavrador, tenho oito ‘irmão’, sou o mais velho, por isso que desde cedo tive que pegar no pesado [...] a nossa situação não era fácil, quando eu nasci em Cana Brava no estado do Piauí, meu pai, minha mãe e meu vô trabalhava de meeiro numa fazenda [...] quando eu ‘tava’ com uns quatro ‘ano’ eu já ia pra roça ajudar [...] só que a seca ‘tava’ ‘matano’ todas as ‘plantação’, não tinha água nem pra beber [...] quando completei cinco ‘ano’ a gente não tinha mais o que comer e nem água pra beber [...] daí, meus pais ‘criou’ ‘corage’ e mudar pro estado do Tocantins, eles ‘arrumaro’ um serviço numa fazenda próxima a cidade de Aragominas [...] e lá ‘começamo’ uma nova luta [...]”. Nosso jovem serralheiro encerra este trecho narrativo com um verso:



“Com pingos de solda e gotas de suor
Desenho peças de ferro e aço
Na vida encontrei dureza
No ferro o meu espaço”

João, neste primeiro relato nos conta sobre a luta contra a seca no interior do estado do Piauí. Precocemente, aos 04 anos de idade já ajudava sua família no trabalho da lavoura. A fome, a seca e a miséria forçou sua família a deixar as raízes do sertão nordestino e migrar para uma outra fazenda no estado do Tocantins. João declara-se um lutador e responsável pela família. Já que ele é o filho mais velho e o único que conseguiu uma "profissão melhor". Seus demais irmãos ainda são lavradores, suas irmãs trabalham de empregada doméstica na cidade, e nenhum deles possui carteira assinada. Portanto, foi tecendo o ferro com “pingos de solda e gotas de suor” que ele superou grandes obstáculos na vida, bem como, naquele instante, criou sua primeira obra, lembrou e homenageou seus grandes heróis: pai e avô.

Num *remix* narrativo sem fim, João fez do ferro imagens esculturais de pedaços de reminiscências e de uma nova realidade, fez das palavras invenções poéticas de um novo fazer narrativo, para, assim, conseguir encontrar sentidos em suas experiências vividas.

Num segundo momento convidei João a revisitar a fazenda em que viveu dos 04 aos 15 anos de idade. Ele aceitou o convite. Daí João entrou em contato com o proprietário da fazenda. O qual nos atendeu de boa vontade e autorizou nossa visita. E, lá estávamos nós mais uma vez embarcando para mais uma aventura. Na madrugada de um sábado, seguimos em meu carro para revisitar mais um espaço de memória. A fazenda fica localizada próxima a Aragominas, uma pequena cidade do extremo norte do estado do Tocantins. A distância entre a cidade de Paraíso e a fazenda é de aproximadamente 380 km.

E assim, seguimos, rompemos as fronteiras da selva de pedra, seguindo o fluxo daqueles que de lá foram expulsos. Deslocamo-nos para as margens, para lugares outros (cerrado, fazenda, rios, serras), onde habitam monstros, lendas, fantasias e tradições. Nestes espaços, a hegemonia capitalista ainda não teve forças para destruí-los. Estávamos com muita esperança de encontrar o mistério. Pois, quem desvia, encontra.

Chegando à sede da fazenda, João reencontrou o seu primeiro patrão, o senhor Chico do Brejo, ele nos convidou para um café. Apresentou sua casa e nos deixou à vontade para passear pela fazenda. O jovem ficou deveras emocionado com o ambiente rural e com a paisagem do cerrado. Já havia feito 13 anos que ele tinha deixado a fazenda para se mudar para a cidade. Há 13 anos deixou de percorrer ou se perder nos espaços do campo e da natureza. Segundo João, a fazenda havia se conservado, “quase nada mudou depois que fui embora”.

Na fazenda encontramos, ainda vivos em seu uso original, os objetos antigos que tanto nos tocaram na infância. Ao longo do dia visualizamos, saboreamos, escutamos, cheiramos, tocamos e fomos tocados por diversos objetos, dentre eles: o pote de barro, todo enfeitado com panos bordados e pintados à mão, armazenando, resfriando e deixando a água tão gostosa, do jeito que só ele sabe fazer; o pilão recém utilizado, ainda com cheirinho de paçoca de carne de sol; os pedaços de fumo deixados nas frestas da parede de adobe da cozinha para serem tragados à noite; e o chão de terra batida. E surgiu à noite com suas lamparinas de luzes encantadas que formam sombras assustadoras nas paredes, sentimos seu velho odor de querosene queimada. Seu Chico nos convidou para jantar. Sentamos próximo ao encantador fogão à lenha. Tivemos um jantar privilegiado, recheado de contos, prozas e reminiscências. Tudo ao sabor do arroz “Maria Izabel”, feito na panela de barro, da paçoca de

“carne de sol”, do suco de cajá e do saboroso doce de leite caseiro. O pé do fogão à lenha era para todos nós o espaço dos cheiros e sabores, do calor de mãe e das histórias “di dinoite”. Foi ali, na quentura da boa prosa sertaneja, que múltiplas narrativas teceram boa parte da dimensão de encantamento no tempo de infância de João e Bárbara.

E dentre as muitas riquezas de contos que desfrutamos naquela noite, destaco alguns fragmentos das narrativas de João: “lembro de minha casa [...] no pé do fogão à lenha, minha mãe preparava a janta, naqueles ‘dia’ tinha mandioca e feijão, tinha carne seca e farinha, e até tapioca [...] junto com minha mãe e meus ‘irmão’ ouvia meu vô e meu pai cantar e contar, de coração, histórias de São Jorge, de adivinhação, histórias de assombração e de onça, de bobo, e de sucuri, eram história de proeza de meu pai e meu vô, que viu o Capelobo ²⁰ em noite de lua cheia quando caçava e pescava pra trazer comida na época da seca [...] que enfrentou sucuri pra pegar buriti, pra poder matar nossa fome [...] que rodou 40 ‘dia’ ‘levano’ gado pro patrão, ‘dormino’ em tapera assombrada por visagem [alma penada], ‘atravessano’ o Rio Tocantins com os ‘animal’ [...] era meu pai e meu vô herói que lutou contra monstros e assombração, contra a dor, a fome e a sede pra colocar comida em nossa mesa [...] esse foi o trabalho de meu pai e do meu vô, eles ‘foi’ minha inspiração”.

Podemos observar que o “pé do fogão” e seus cheiros e sabores também reavivaram algumas das reminiscências de João. De forma encantadora, ele narra os sabores, os cheiros e o prazer de ver toda a família envolvida nas rodas de contação de histórias. O cotidiano do trabalho de seu pai e seu avô é narrado como a jornada do herói. Orgulhosamente ele conta como seus hérois aventuravam-se pelo mundo, lutando contra monstros, serpentes, fantasmas e muitas outras lendas para poder colocar o alimento na mesa da família. Sua narrativa desvela a dimensão mágica, encantadora e misteriosa do trabalho vivo. Trabalho este ainda praticado pelos camponeses daquela região.

²⁰ O Capelobo é um personagem de uma lenda pertencente ao folclore do Pará e do Maranhão, que estendeu-se também ao Norte de Goiás, atual estado do Tocantins. Diz a lenda que, no rio Xingu, certos indígenas podem-se tornar Capelobos, que é um animal de focinho de anta ou de tamanduá, de corpo de homem e tem o pé em forma de fundo de garrafa. Devora caçadores, rasgando-lhe a carótida para beber o sangue. (CASCUDO, 2002).



É interessante percebermos que João reproduz imageticamente esta narrativa na sua fotomontagem “A fazenda do menino de ferro”, que também é parte desta mônada.

Podemos perceber o seu pai subindo em um pé de buriti (recortado da obra "Os colhedores de café", de Portinari), e por toda a sua volta estão os monstros que ele terá de enfrentar: a visagem, o "Capelobo e a sucuri". No topo da fotomontagem também temos a lua e São Jorge, que, no dizer de João, sempre “vai proteger, iluminar e acompanhar meu pai e meu vô”.

Enfim, todo o encantamento da nossa "roda *remix*" deixou-nos completamente distraídos. E nem havíamos percebido que já era já era tarde. Fomos dormir aos sons dos grilos e das corujas. E veio a madrugada, o radinho de pilha e o canto do galo nos despertou anunciando naquele instante a abertura de um programa de música sertaneja. Assim nasceu mais um dia, no ritmo da escuta sensível e da auto-escuta. A paisagem que escutávamos em nossas infâncias reencontrou-se conosco naquela bela manhã do campo: o vento nas folhas das palmeiras de gueroba, o canto dos pássaros, o ranger da porteira, o chocalho das vacas, a sonoridade do sotaque sertanejo navegavam por todos os nossos sentidos.

Enquanto saboreávamos um requeijão com café, percebíamos que a janela da cozinha emoldurava uma jabuticabeira e também deixava o cheiro de suas flores entrar. Aquele quadro vivo e encantador nos convidou para visitarmos o quintal. E para lá nos dirigimos. O espaço do quintal estava recheado de cajuzeiros, goiabeiras, laranjeiras e jabuticabeiras e outras tantas. Em suas margens tinha velhas bacias, latas e baldes de alumínio furados que foram reaproveitados para o plantio de flores, coentro, cebolinhas e plantas medicinais.

Do quintal seguimos nosso passeio com destino as grandes mangueiras. Cruzamos uma pequena área de pastagem do gado, atravessamos colchetes e cercas de arame farpado e, enfim, chegamos. O lugar era fascinante e mágico, de rara beleza, assim como João o descreve em suas narrativas imagéticas. Aquelas grandes árvores estendiam-se soberanas pelo campo-cerrado. Ficavam no ponto mais alto da fazenda, foi de lá que conseguíamos apreciar

toda a região, nossos olhares perseguiram cada pedaço da paisagem até alcançarem, em um ponto mais distante, as águas pardas de um córrego. Suas margens estavam repletas de pés de buriti e suas águas separavam a grande lavoura da mata do cerrado. Em meio às imensas copas e suas sombras, ficava os casebres de adobe e palha dos meeiros.

As velhas mangueiras ainda estavam lá, João as revisitou, as tocou, sentiu o cheiros das mangas e as saboreou, escutou o som da leve brisa que passeava pelas sombras daquelas grandes copas. Ele interconectou-se profundamente àquelas árvores, como se estivesse depositado em seu tronco as raízes do seu povo. Realmente aquele lugar significou muito para ele, pois, a dois passos dali ficava sua antiga casinha e o seu antigo campo de trabalho. Dos 04 aos 15 anos de idade, este foi o seu espaço de morada, de trabalho, de aprendizagem e interação social. Foram anos de interações com diversos trabalhadores (de idades, culturas e experiências distintas) que por ali passaram. Para além das monoculturas, a lavoura foi, para João, lugar de multiculturas, de modos de existências e misturas de raças e gerações, constituiu-se em espaço potente de trabalho, de formação, de convivência com saberes e fazeres do cotidiano. Foi neste cotidiano que seus primeiros sentidos e valores foram formados.



A fazenda tornou-se para João um espaço repleto de vestígios do passado, de onde ele convoca lembranças diante das mangueiras que abraçam sua infância. E assim, à sombra da mangueira, ele convoca muitas saudades e narra muitas memórias: “eu ajudava meu pai na roça,

quando tinha um tempinho ía pra 'debaxo' desse pé de manga, bem aqui onde 'tou' sentado, pra brincar de construir fazendinha [...] lá tinha sombra o dia todo, eram as 'maior árvore' daquela região, era muito bonita [...] eu pegava uns 'graveto' e fazia o meu curral, o gado era as 'manga', eu colocava uns 'palitin' nelas pra fazer as 'perna' e os 'chifre' [...] eu fazia carroça de lata de óleo, 'carrim' de latinha, os 'pneu' era de borracha de chinela havaiana e de tampa de garrafa e meu vô fez pra mim um violão de buriti [...] todo pedaço de ferro que eu encontrava virava brinquedo da minha fazenda [...] o ferro sempre me fascinou, e foi essa paixão que me fez lutar muito pra me tornar um serralheiro”.

As mangueiras representam para João o espaço das brincadeiras do seu “eu-criança”. Ali ele revezava, ora brincava à sombra das mangueiras ora trabalhava na roça. Ele teve o privilégio de poder construir seus próprios brinquedos a partir do que o pé de manga e a fazenda lhe forneciam. Podemos ver em destaque na fotomontagem desta mônada a paisagem das mangueiras, com as casas dos meeiros, com o gado cujo corpo é de manga e as patas e chifres feitas de gravetos. Circulando por entre as árvores está a estatueta de ferro que simboliza seu avô. João procura reproduzir fielmente os momentos em que o seu avô descansava sobre as sombras das mangueiras e pitava o seu velho fumo. Seu fascínio pelo ferro começou desde criança, serviu de matéria-prima para as brincadeiras e fantasias de criança. E ele diz: “e foi essa paixão que me fez lutar muito pra me tornar um serralheiro”. Mesmo estando tão distante do contexto do mundo urbano, a criança João já sonhava em trabalhar com o ferro.



“No alto do pé de manga eu via o mundo [...] eu sonhava”. Sua criança olhava o horizonte com os olhos do nunca visto e insistia em ser estrela e constelação, “em ser um serralheiro ou quem sabe até um engenheiro metalúrgico [...]”. E no agora, são os ecos da voz e as peripécias do seu “eu-criança” que insistem em indisciplinar seu pensamento e ativar sua curiosidade pelo desconhecido. Constatamos o fascínio de perceber o encontro e o diálogo de João com a “criança João”.

Para João, as grandes mangueiras são gigantes imponentes da natureza que se estendem do subterrâneo do solo ao topo do céu. Sob esta ótica, percebemos que estas mangueiras penetraram no âmago deste jovem. E podem ser interpretadas como um dos vários níveis das camadas existenciais e labirínticas que o constitui. Ao longo de todo o



percurso da pesquisa, ele fez deste lugar de memória o seu refúgio, a temática de suas produções e sua fonte de inspiração. Quando iniciou a busca de si próprio, o primeiro local para o qual se deslocou foram as raízes destas árvores. No entorno, de raízes em raízes, de uma árvore a outra, ele brincou, escavou e criou seu mundo de sonhos e invenções. Pelos galhos e trocos ele arriscou-se em suas escaladas. Subia até o último galho, como se estivesse no ombro de um gigante, como se dali pudesse voar ao mais alto dos céus. Lá de cima ele viu a beleza do mundo e pode sonhar em um dia ser um “profissional do ferro”. Mas aquelas alturas também representavam perigo, se não tivesse força e equilíbrio suficientes poderia ir ao chão como uma fruta madura.



Da sombra das mangueiras fomos para a roça, lá acompanhamos os lavradores trabalhando, escavando solo e pedra para plantar. O som da enxada e o cheiro da terra em meio ao estrume de gado curtido funcionou como um evocador de memórias sobre o cotidiano do trabalho de João, em especial a época em que trabalhou em lavouras. Além de trazer também as lembranças do tempo de menino.

Naquele momento, o jovem serralheiro tocou o solo da roça, escavou, revirou os extratos da terra e de sua memória, e começou a tecer sua narrativa: “minha vida de criança foi de muito suor [...] antes do dia nascer meu pai e meu vô pegava as 'ferramenta' pra trabalhar e me levava junto [...] eu ajudava eles amolar enxada, foice e facão [...] esses foi os ‘primero’ ferro que me deu condição de ajudar a conseguir alimento [...] era época de chuva, época de plantar, tempo bom em que a gente tinha mais comida na mesa [...] eu ainda não tinha juízo para entender que estava ‘trabalhando’, pra mim era dia de brincar com meu pai e meu vô, era brincadeira suada, mas me divertia, corria pela terra fofa que meu pai tinha acabado de capinar [...] juntava mato, catava toco, dava água pro meu pai meu vô, tomava de conta das 'ferramenta' [...] dia e noite estava ao lado deles, na roça eles cantarolava comigo, me contava histórias de Trancoso²¹, contava piadas de Camões [...]”.

Por mais que João tenha sofrido com o trabalho precoce, é interessante observar a forma encantadora e mágica como ele narra à fase de sua infância. De forma ambígua, ele nomeia o trabalho infantil de “brincadeira suada”. Mais uma vez, os pares contraditórios

²¹ “Histórias de Trancoso” é uma expressão que faz referência ao escritor português Gonçalo Fernandes Trancoso e a sua obra “Contos & Histórias de Proveito & Exemplo”, publicada em Portugal e editada pela primeira vez em 1575. Esta obra passou a ser uma referência ao universo de contos populares. A expressão “histórias de Trancoso” passou a ser comum em todo o Brasil e estendeu-se a todo o conjunto de histórias populares transmitidas pela tradição oral.

(sofrimento/prazer, desgastante/lúdico, dentre outros) instalam-se nos sentidos tecidos em relação ao trabalho. Ele também relata seu ingresso tardio na escola e seus episódios de interrupção de escolaridade sem nenhum tom de mágoa ou arrependimento. Pelo contrário, compreende que aprender a cuidar da terra e ajudar sua família foi uma tarefa que lhe proporcionou muita sabedoria, ética e humanização.

Para ele, a experiência e a aprendizagem que adquiriu no seio da família em meio ao trabalho do campo “valeu por um tesouro, pois nunca que iria conseguir aprender isso tudo só numa escola de cidade”. Além disso, ele diz que “foi o que me deu maturidade pra enfrentar sozinho a cidade, e olha que eu só tinha 15 'ano””. Ele relata que pelas escolas que passou e pelos diversos empregos que exerceu na cidade não conseguiu encontrar nenhum dos valores e virtudes que aprendeu no campo: “dos 13 ano de cidade que tenho, nunca consegui encontrar a beleza e o valor que encontrei lá na roça, procurei nas 'escola' e também nos 'trabalho' que passei e nada encontrei [...]”.



Ele relata que conseguiu aprender a ler e escrever aos 08 anos, lá mesmo na fazenda, sem “nunca ter colocado os 'pé' numa escola”. Foi com o incentivo da família, principalmente do seu avô, e com muita curiosidade que ele buscou saciar seu desejo de aprender. Mas, como todos de sua família eram analfabetos, era seu Chico e alguns trabalhadores semi-alfabetizados que respondiam as dúvidas e questionamento da curiosa criança que tanto insistia em aprender a ler e escrever.

Diante desta discussão sobre a aprendizagem de João, é interessante destacar seus fragmentos narrativos que fazem referência a suas primeiras tentativas de aprender a ler e escrever. Quando João estava com aproximadamente seis anos de idade, sua curiosidade de criança o levou a escavar e garimpar todo o quintal da fazenda. Um certo dia encontrou algumas velhas páginas do almanaque Sadol²² e as guardou em sua velha caixa de sapato.

²² É um popular almanaque distribuído gratuitamente pelo Laboratório Catarinense.

Pauso por um instante este relato, para destacar que, quando João mostrou-me os pedaços do velho almanaque Sadol, veio em minhas reminiscências que meu pai lia algumas das edições desta revista para mim, eu achava tudo curioso e até engraçado. Tinha propaganda de remédios como Biotônico Fontoura, Melagrião e Sadol, tinham dicas de saúde, piadas, matérias sobre técnicas agrícolas e fatos históricos. Dentre todos os assuntos do almanaque, o que mais gostava eram as histórias do Jeca Tatu, um caipira moribundo que se transformava em um forte trabalhador ao tomar o “Biotônico Fontoura”.



João, em seu relato, também menciona lembranças próximas a esta: “lembro que nos ‘meu’ seis ‘ano’ eu comecei a colecionar as ‘folha’ da revista Sadol que encontrava no quintal da fazenda [...] antes de conhecer esta revista meu vô já me contava as ‘história’ de Jeca Tatu e Mazzaropi [...] eu quase fiquei doido quando vi a imagem do Jeca na velha folha da revista, fui correndo levar pro meu vô [...] ele, admirado com minha descoberta, pegou a folha e começou a me contar mais ‘história’, e disse que se eu encontrasse mais ‘folha’ ou ‘livro’ ele me ia contar mais historinha [...] daí, toda vez que eu encontrava um pedaço velho de papel ia correndo pedir pra ele ler pra mim [...] só que um certo dia ele falou que tinha chegado a vez de eu ler as ‘história’ pra ele. Eu reclamava: ‘mas eu não sei ler’ [...] e ele deu uma gargalhada gostosa e disse ‘tu já é um homezin e tem que aprender as coisa da vida’ e aí ele triscou o dedo no meu peito e falou [...] ‘agente tem que lê com o coração e não com os zóio’ [olhos], o homem que lê com o coração é um homem forte e abençoado’ [...] mais o detalhe mais interessante de tudo isso é que ele não sabia ler [...] naquela época eu achava que ele sabia ler tudo, porque ele era um homem sabedor de muita coisa da vida [...] ele fazia eu acreditar que ele sabia ler pra me incentivar a aprender a ler e gostar de estudar [...]”.

Os conselhos de nossos avós servem de exemplo à atenção que deve ser dada para a língua, pois, no ato de narrar, eles escavaram palavras e descobriram suas versões soterradas, articularam a tradição em meio a uma sociedade hostil ao passado, resgatando a experiência como um tecido costurado a partir de retalhos, cujos fios formam palavras coloridas de afetividade.

Fiquei fascinado com a narrativa de João, e continuando a escutá-lo fiquei a imaginar a figura de uma criança manuseando uma velha página de revista com suas mãos calejadas e desajeitadas, mais afeitas ao cabo da enxada do que aos livros, tentando decifrar aqueles

estranhos códigos que acompanhavam as curiosas imagens. É como se estivesse me vendo com minha avó. Que da mesma forma que o avô de João, fazia me sentir especial. Em voz alta, ela lia, “com o coração”, as histórias do mundo para mim. Somente quando adolescentes, eu e João percebemos que nossos avós eram analfabetos de letras, porém, ricos de saberes sensíveis e humanos. De uma forma lúdica, sábia e criativa, eles olhavam aquelas estranhas páginas e com sua imaginação se inspiravam nas imagens que se encontravam naquele papel e se punham a improvisar encantadoras histórias. Histórias que não saiam daquele papel, mas de um coração carregado de sabedoria e experiências. Histórias inéditas até mesmo para os nossos velhos narradores, que, como repentistas, faziam da sua voz a sua caneta e das nossas memórias o papel para compor naquele lampejar uma nova história carregada de lições de vida.

Diante do choque da revisitação dessas experiências, João conseguiu perceber que aquelas velhas experiências construídas com seu avô, estavam ali, em suas próprias mãos, como se fosse um diamante já lapidado, esperando ser tocado. Porém, de tão frágil, pode esfarelar com o toque de uma mão descuidada.

E, envolvido pelo choque, ele diz: “tenho saudade do meu vô e do tempo que se foi, mas pelo menos os 'bom momento' que vivi com ele ficou marcado em minha vida [...] e o tesouro que ele deixou pra mim ninguém tira [...] porque a sabedoria e a experiência são coisa que fica marcada na nossa alma [...]”. Embora a perda tenha trago muitas dores, diz Winnicott (1982), só se perde e se reencontra o que foi desfrutado, o que existiu e marcou nossa vida. É como nos diz Adélia Prado: “Tudo que a memória amou já ficou eterno”.

E assim, despedimo-nos da roça e dos lavradores que por ali trabalhavam. Portanto, foram nestas paisagens rurais que João semeou, cultivou e colheu os primeiros sentidos de sua existência. E agora, os revisita para escavar seus solos de memória, colher o que resistiu ao tempo e plantar novas sementes.

Foi dessa forma que os sertanejos e a mãe natureza nos acolheram e nos convidaram a “prestar atenção” na paisagem que absorvíamos, para que pudéssemos expandir os sentidos do corpo e da alma. Aos poucos, com harmonia e paciência, pausávamos nossos ruídos urbanos. Percorremos paisagens poéticas ao escutar as memórias dos velhos homens e mulheres do campo. Escutamos lembranças do tempo do "carro de boi". Evocamos nossas próprias paisagens, poesias e canções de sonoridades outras, que não as inscritas no cenário midiático. Foram paisagens ricas em beleza natural, pródigas em pássaros e frutos, que nos levaram a percorrer as paisagens da alma.

Distanciamos-nos do tumulto e dos ruídos do mundo urbano, deslocamos-nos para comunidades rurais de trabalhadores. Estabelecemos um confronto conosco, experimentamos o ritmo vagaroso da digestão dos saberes da experiência e próprio do tempo mãe-natureza, do tempo-arte. Nós, sujeitos acelerados e barulhentos, estávamos ali, em interação com sujeitos que estão mais distantes do fenômeno da globalização e próximos da natureza, que no seu dia-a-dia praticam e recriam os saberes da tradição (ALMEIDA, 2001) e evidenciam-se portadores de uma escuta e de uma educação sensível, aberta, polifônica, complexa e atenta aos mínimos detalhes das paisagens. Trata-se de uma formação complexa que, num constante vaivém, constitui-se valendo-se das múltiplas estratégias de saberes e experiências do cotidiano, trata-se de uma perspectiva que provoca a lógica da civilização atual.

Nessa perspectiva de formação complexa, constatamos que João conseguiu trazer para a pesquisa muitos elementos da sabedoria e da experiência da vida no campo. Tanto é, que as narrativas e produções artísticas de João foram construídas, gradativamente, a partir dos sabores das mangas, do cheiro do curral da fazenda, do toque da sombra das velhas mangueiras, da força do ferro, das vozes do seu pai e do seu avô, dos fragmentos de reminiscências, dos guardados e demais objetos escavados nos lugares de memória. Cada objeto encontrado foi depositado nas suas obras-memórias e de imediato mesclou-se as suas dimensões.

Essa experiência reforça que a lembrança não é determinada pela consciência que constrói a ordenação entre passado, presente e futuro, mas pelo que há de involuntário e inconsciente no ato de lembrar. Bem como, reforça o potencial que a imagem dialética tem de tornar possível, por meio do esquecimento, a ativação da memória involuntária e a lembrança do que é impossível esquecer.

Nosso jovem artista conseguiu incorporar a sua fotomontagem os cheiros e sabores que revisitou. Isto foi possível por meio da colagem de fragmentos de manga desidratada e do capim retirado da lavoura. O sentido visual, o olfativo e o gustativo foram os que mais se destacaram nas reminiscências deste jovem. Isto nos remete a experiência vivenciada por Proust quando teve suas lembranças acordadas a partir do sabor de um simples bolo (Madeleine) e este o remeteu a inúmeros acontecimentos que estavam acumulados no porão de sua memória. Foi em função desta experiência com a memória involuntária que Proust construiu a obra “Em



Busca do Tempo Perdido”. Benjamin também inspirou-se neste autor para construir sua teoria do choque. Destacamos uma citação de Benjamin quando afirma que Proust evidenciou que o passado encontra-se em objetos externos ao campo de ação da memória voluntária:

“por isso Proust não hesita em afirmar, concludentemente, que o passado encontraria-se ‘em um objeto qualquer, fora do âmbito da inteligência e de seu campo de ação. Em qual objeto, isso não sabemos. E é questão de sorte, se nos deparamos com ele antes de morrermos ou se jamais o encontramos” (BENJAMIN, 1989, p. 106).

Neste aspecto, a manga degustada em meio ao cheiro da pastagem do campo produziu um efeito aproximado ao da “madeleine” degustada com o chá. Estabeleceu-se, assim, o confronto da “memória involuntária” com a voluntária. A memória involuntária de João presentificou o tempo da rememoração e o lançou em uma outra dimensão espaço-temporal em que a tradição pôde ser contemplada. Os aromas e sabores foram subjugados pelo consciente deste jovem, conseqüentemente repousaram por anos no desconhecido espaço da memória involuntária, até que um dia, o fogão à lenha, as mangueiras e as pastagens do campo os acordou. Suas reminiscências foram acionadas pelo choque.

Benjamin (1989) introduziu a ideia de choque em suas reflexões sobre a obra de arte tecnicamente reproduzida. E, para alicerçar este conceito de choque, o autor reportou-se a um recurso da psicanálise freudiana. Em sua obra “Além do princípio de prazer” (1921), Freud instala uma correlação hipotética entre a memória e o consciente, chegando à conclusão de que o consciente tem a função de agir como proteção contra estímulos.

Ao interpretar Freud, Benjamin (1989) compreende que a função do sistema percepção-consciência é proteger nosso aparelho psíquico do excesso de estímulos quando os choques tornam-se muito frequentes e intensos. Estes excessos sensoriais (visuais, auditivos, táteis, dentre outros) caracterizam a experiência do choque e desenvolvem-se na esfera da *erlebnis*, a experiência vivida, que precisa ser incorporada de imediato pelo consciente. Assim, a função consciente mais protege nosso interior contra estímulos externos do que armazena alguma coisa. De modos que, impressões e estímulos quando vivenciados conscientemente passam a serem assimilados num ritmo frenético e acabam por não se incorporarem ao acervo da memória. Tais concepções têm a ver com a distinção entre memória voluntária (experiência) e memória involuntária proustiana, a qual traz a ideia de que “só se pode tornar componente da *mémoire involuntaire* aquilo que não foi expresso e conscientemente vivenciado, aquilo que não sucedeu ao sujeito como vivência” (BENJAMIN, 1989, p. 108).

A exigência do mundo contemporâneo é que se viva com o máximo de consciência possível, ou seja, toda a experiência (memória involuntária) deve transforma-se em vivência (memória da inteligência ou voluntária). Em consequência, a consciência torna-se cada vez mais alerta enquanto a memória recebe cada vez menos acesso e permissão para se manifestar. Segundo Benjamin (1989), os choques tornam-se estéreis à experiência poética quando o filtro da consciência os apara e os impede de fixarem-se na memória profunda.

Portanto, em nosso entendimento, as possibilidades de reapropriação do passado são dadas pela memória involuntária, mais do que pela memória voluntária. Neste sentido, o que é retido pelo consciente não se incorpora à experiência. Vale ressaltar que quando estivermos fazendo referência à abertura e tessitura de sentidos estaremos considerando que os sentidos corporais estarão inclusos. Pois, em nossa compreensão, a experiência com “o choque do despertar” que tivemos nesta investigação pegou nossos jovens pelo corpo e pela sensibilidade.

Portanto, João foi desestabilizado pelo ato de rememorar. E foi assim que percebeu-se, ao longo dos encontros na roda, em permanente tensão entre o passado e presente. Em meio aos processos de descoberta e co-criação sentiu uma inquietante estranheza, como se seus extremos estivessem em conflito, pois, ora se via enraizado, ora nômade; próximo e distante; presente e ausente. O jogo entre aproximar e distanciar, reter e deixar ir, esquecer e lembrar, incorpora-se a trama das histórias que precisam ser rememoradas para serem reinventadas.

João apropriou-se da matéria bruta do ferro e a lapidou para reconstruir a imagem de suas reminiscências e experiências. Assim, a cada intercâmbio entre gerações, o cristal da experiência será lapidado numa apropriação dialética da tradição, em que o velho é “suprimido” ao ser “conservado”.

“Uma desenhista que pinta e borda”



“na minha ‘montage’ coloquei coisas da infância [...] tem a minha molinha maluca, uma foto de quando eu era criança, meus ‘primeiro’ desenho e rabisco, as ‘embalagem’ de chocolate Milkbar, uns ‘retalho’ ‘velho’, umas ‘linha’ e uns ‘botão’, meus coração feito de retalho de tecido e o mouse do computador do meu trabalho [...] hoje eu sou essa menina palhaça que ‘tá’ tentando ser criativa e rebelde como Chaplin [...] por fora sou uma menina traquina, mas por dentro sou uma adulta tentando ser criança [...] sinto que meu lado criança está conseguindo quebrar a corrente que me impede de seguir na corda bamba do trabalho, sinto que minha alma de criança está voltando pro meu corpo [...] minha vó e minha mãe ‘tão’ me ajudando muito a vencer na vida [...] nós três ‘somo’ muito unida [...] nessa arte que eu fiz eu coloquei nós três juntinha [...]”

“Lembro que eu vivia brincando perto da máquina de costura de minha mãe [...] enquanto ela costurava ou fazia remendo em nossa ‘roupa’ eu ficava no chão catando retalho, linha e botão, e aí eu juntava tudo isso com meu caderno de desenho, com revista velha, lápis e tinta e começava a brincar [...] ali foi o meu cantinho de criança até meus treze ‘ano’, ali eu criava meu mundo e também fazia as ‘tarefa’ da escola”

“Só peço que corte minha corrente, porque andar na corda bamba eu já sei, desde criança eu faço isso”

“Sinto uma criança semeando arte sobre as coisas ruim que vivi e que até hoje tenta me paralisar”

“meu pai e minha mãe trabalhava muito, não tinha tempo pra mim. Ainda não tinha meu irmão. Ficava muito tempo sozinha. Sentia a falta deles, não queria brincar com mais ninguém. Na minha inocência de criança tudo era mágico, logo eu teria super poderes pra ajudar meus pais. Eu tinha uma esperança e uma criatividade grande [...] brincava sozinha e não me importava porque tinha pouco brinquedo, não gostava de brincar de casinha e nem de boneca [...] minha brincadeira era pintar tudo que via pela frente, eu tirava tinta da caneta bic, do esmalte da minha mãe, me lambuzava e lambuzava toda a casa, também riscava calçada e parede com giz de cera e pedaço de concreto [...] na escola catava os ‘toquinho’ de giz [...] minha mãe me elogiava quando desenhava no papel, mas nos ‘outro’ lugar ela brigava muito comigo [...] na minha imaginação minha molinha maluca era o meu arco íris, o balão era as ‘minha’ ‘asa’, o bonequinho da embalagem do Milkbar era meu amigo, e com eles eu voava pela casa e pelo quintal espalhando minhas ‘cor’ e meus ‘coração’ de retalho [...] hoje, ainda desenho na parede do lado de minha cama e em todo o espaço que sobra no meu caderno, meu desenho não ‘tá’ muito colorido [...] Mas o que importa é que não parei de desenhar, desenhiei na adolescência, desenhiei desempregada, desenhiei na escola e agora ‘tou’ desenhando numa empresa de publicidade, logo farei minha faculdade de Design e irei desenhar ‘tão’ bem como minha criança desenhista que queria desenhar uma chance de poder brincar e ficar mais tempo com seus pais [...] ainda hoje sonho em ser como aquela desenhista do meu sonho de criança que podia desenhar todas as ‘coisa’ ‘boa’ do mundo”

“Eu costumava brincar com o bolo de linha embaraçada, os ‘botão’, zipper e retalho que sobrava das ‘costura’ de minha mãe [...] quando essas ‘coisa’ não tinha mais utilidade pra minha mãe ela me dava [...] eu recebia aquelas coisa como se fosse os melhor ‘brinquedo’ do mundo [...]”

“Eu estou na arte e a arte está em mim”

“Quero construir meus ‘sonho’ com fios, tecnologia e cores”

As mãos dos jovens participantes foram guiadas por Bárbara para tecer a mônada “Uma desenhista que pinta e borda”. Este título já aponta para o perfil rebelde e sensível desta jovem que assume a arte como essência de vida e instrumento de superação do trabalho e do estudo. Em suas palavras ela diz: “eu estou na arte e a arte está em mim”. Ela é uma jovem permanentemente questionadora, autêntica e provocativa. Sua rebeldia e inconformismo desestabilizavam nossos encontros, como uma agulha marcando o tecido do avesso para o direito.

Esta jovem cresceu em meio aos trabalhos de artesanato de sua mãe e sua avó. Desde seus 08 anos de idade já produzia bordados, pinturas em tecido, tricôs e crochês. Atualmente, além de continuar a trabalhar com o artesanato, também trabalha com a arte digital em uma empresa de publicidade. Bárbara domina técnicas avançadas de edição gráfica. Já fazem 05 anos que ela me acompanha (como estudante e monitora) em cursos de edição gráfica promovidos por intermédio do projeto de resgate social do Teatro Cora Coralina já descrito em tópico anterior. Os complexos efeitos visuais que foram aplicados nas produções visuais desta investigação, quando não eram desenvolvidos por mim, era Bárbara quem os fazia.

As obras desta jovem artista extrapolam o plano da tela e da moldura do quadro, borram linearidades e esboçam desvios. A exemplo, temos a fotomontagem “Tecido Desfiado” que compõe esta mônada. Nesta narrativa imagética, seus sentidos vão sendo colocados em camadas. Cada objeto ou fragmento que participa da mônada carrega uma singularidade que foi descongelada e atualizada no espaço-tempo do presente.

Seus guardados não são colados aleatoriamente na fotomontagem, não estão lá por acaso. Antes de inseri-los, Bárbara os contemplou, os manipulou, apalpou, criou histórias sobre eles e fez deles testemunhas de sua história. Seus guardados, suas imagens e suas narrativas navegam pelas dimensões da memória, da imaginação e das singularidades dos acontecimentos. Numa espécie de movimento de vaivém, que nos conduz a recortes e fragmentos de reminiscências, que traz o longe para perto e desloca o perto para longe. Por meio dessa transicionalidade, o novo teve condições de se instalar nas fendas do seu cotidiano.



Na fotomontagem “Tecido Desfiado” percebemos a figura de uma menina artista que olha diretamente em nossos olhos, que conta sua história e clama por uma escuta e uma oportunidade de continuar estudando, de ingressar em um curso superior. Ela só precisa que as amarras sejam rompidas. Pois, equilíbrio ela tem suficiente para trilhar na corda bamba do mercado de trabalho. “Só peço que corte minha corrente, porque andar na corda bamba eu já sei, desde criança eu faço isso”.

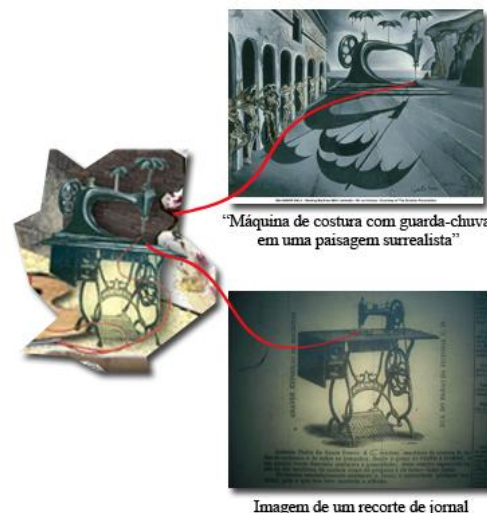
Neste ponto da narrativa ela destaca aspectos de sua “dura realidade”: “eu venho de uma vida dura [...] tive uma infância tranquila até meus 08 ‘ano’, foi quando meu pai se separou de minha mãe, ele deixou eu, minha mãe e meu irmãozinho que ainda era um bebê de um ano pra ir viver com outra família. Depois disso ele desapareceu e nunca mais ajudou a gente. Fiquei revoltada com ele e com o mundo. Daí não restou saída pra gente, tive que assumir a responsabilidade de cuidar da casa e de meu irmão porque minha mãe teve que arrumar dois emprego pra dar conta da despesa [...] Dos 13 aos 16 ‘ano’ eu trabalhei de diarista, trabalhei em dois emprego, abandonei estudo, essa foi a época mais dura [...] nos 16 ‘ano’ passei a trabalhar numa empresa de serigrafia, eu ganhava melhor, aí deu pra voltar a estudar [...] na serigrafia eu fazia de tudo, aprendi até a pintar camiseta [...] esse novo emprego foi uma conquista pra mim, eu pude voltar a estudar [...] eu trabalhava só nesse emprego e ganhava mais do que eu ganhava nos dois que eu trabalhava antes [...] e também nesse novo emprego meu patrão ‘tava’ deixando eu aprender serigrafia e a mexer no computador [...]”.

Em todas as suas narrativas, Bárbara sempre procura destacar três fases de sua vida: a infância vivida com plenitude até seus 08 anos de idade; o período traumático gerado pela separação de seus pais, pelo excesso de trabalho e pelas interrupções escolares; e o período do retorno ao estudo, de conquista de um salário melhor e de um emprego mais digno. Prosseguindo em sua narrativa, ela destaca os saberes e técnicas que desenvolveu na empresa de serigrafia e anuncia novas conquistas: “com um ano na empresa eu aprendi a fazer plotagem²³ em camiseta, parede, carros e *outdoor* [...] trabalhei até meus 19 ‘ano’ com plotagem, mas a empresa teve que reduzir a quantidade de funcionários e fiquei desempregada [...]”. Bárbara viveu novamente a angústia do desemprego, o medo de ter que abandonar novamente os estudos e de não conseguir pagar suas dívidas financeiras. Ela

²³ A plotagem faz uso de um equipamento denominado *plotter* para realizar grandes impressões. Normalmente se aplica à impressão de plantas e projetos para arquitetura, banners, outdoors etc.

ingressou nesta pesquisa desempregada, suas narrativas revelavam não só preocupações com o estado de desemprego, mas também esperanças de conquistar um novo emprego. E finalmente, quando havíamos completado dez meses de oficinas, ela conseguiu aprovação em uma seleção para uma vaga de arte-finalista em uma empresa de publicidades da cidade. Para ela, este foi um novo marco em sua carreira profissional e em sua luta.

As narrativas que formaram a supracitada mônada deram-se no percurso em que Bárbara revisitou seus lugares de memória. Ela nos tomou pelas suas mãos e nos conduziu pelos caminhos de sua infância. Primeiramente, visitamos seu lar, ela nos apresentou a velha máquina de costura de sua mãe. Esta máquina está representada na fotomontagem pela mescla entre um recorte de jornal e a imagem da máquina de costura de Salvador Dalí²⁴, em sua obra “Máquina de costura com guarda-chuva em uma paisagem surrealista”.



E assim, narrativas vinheram à tona. Ela nos conta que “ao mesmo tempo em que minha mãe costurava ela também contava história e cantava música pra mim, tinha também as ‘música’ que o radinho tocava [...] enquanto isso eu ficava brincando no pé da máquina de costura [...] costumava brincar com o bolo de linha embaraçada, os ‘botão’, zipper e retalho que sobrava das 'costura' de minha mãe [...] assim começou meus ‘bordado’ e ‘pintura’ e até hoje é assim” [...]

Portanto, esta mônada inclui suas experiências de criança vividas próximas da máquina de costura de sua mãe. Era neste entorno que Bárbara brincava e construía seus brinquedos e o seu mundo imaginativo. Ela, assim como os demais jovens participantes, não ganhou brinquedos prontos, no entanto, teve o privilégio de poder criar os seus, de poder inventar suas próprias brincadeiras. O que importava para Bárbara não era o produto resultante do trabalho de sua mãe, mas, o que restava desse trabalho como resíduo (retalhos, botões, linhas, embalagens de alimentos e de produtos de limpeza, dentre outros).

Neste ponto narrativo, ela relata a falta que sentia da companhia dos seus pais, pois eles trabalhavam muito e não tinham muito tempo para ficar com ela. A situação complicou

²⁴ Salvador Dalí foi um notável pintor espanhol no âmbito da história da arte moderna. É considerado um dos maiores representantes do Surrealismo.

mais ainda com a separação dos seus pais. Seu pai nunca mais a procurou, sua mãe passou a trabalhar mais ainda. Bárbara assumiu precocemente a responsabilidade de um adulto, e grande parte do seu tempo foi comprometido com trabalho. Isso lhe causou depressão e isolamento. Por mais que seja batalhadora, “palhaça” e “traquina”, ainda sofre com alguns vazios e a falta do seu “eu-criança”. Porém, muitas de suas palavras não são de derrotas, mas de superação. Em nossas oficinas sua maior inspiração partiu de Charlie Chaplin. Ela procurou conhecer a história deste ator e assistiu aos filmes “Tempos Modernos”, “O grande ditador” e “O Garoto”.

Bárbara também nos mostrou suas roupas de criança, ainda bem conservadas, que sua mãe costurou com precariedade e com vital poesia. Eram vestidinhos ornados com afeto, feitos de retalhos que sobravam das costuras. “Minhas ‘roupa’ era feita de outras ‘roupa velha’ e dos ‘mulambo’ de pano que sobrava”. Sua mãe, sua avó e ela própria juntavam fiapos de ideias criativas e tecia invenções por toda a casa. Vislumbramos colchas de crochê, tapetes



tricotados, panos de prato e guardanapos com bordas de crochê sobre a mesa, tecidos com pinturas diversas cobrindo os sofás, as mesinhas. Já em seu quarto ela nos mostrou as paredes rabiscadas e pintadas e seus velhos cadernos da escola e nos contou como brincava pela casa. Isso nos remete aos trechos narrativos de sua

Mônada: “minha brincadeira era pintar tudo que via pela frente, [...] me lambuzava e lambuzava toda a casa, também riscava calçada e parede com giz de cera [...]”, ela navegava por toda a casa, e com sua fértil e criativa imaginação criava mundos.

Ela destaca um conselho de sua mãe que “carrega pra vida toda”: “minha mãe fala que a gente deveria ser como uma roupa remendada, sabe [...] a gente tem que costurar nossas ‘ferida’ com os ‘retalho’ e ‘linha’ que o mundo dá pra gente [...] e depois a gente tem que tocar a vida adiante”. Sua maneira de viver a vida como uma poesia, os cuidados, conselhos e afetividades de sua mãe e sua avó a impulsiona a ir além. Em suas narrativas ela afirma que mesmo com as fases turbulentas que roubaram as cores dos seus desenhos, não desistiu e não desistirá de desenhar e redesenhar sonhos e novas realidades.



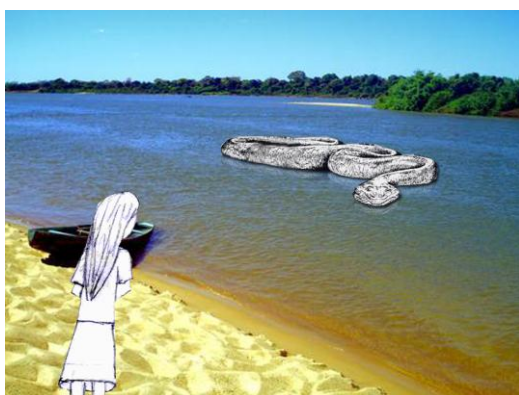
Após revisitar o seu lar, convidamos Bárbara a revisitar a fazenda em que sua avó trabalhou por longos anos. Esse era o local em que, durante sua infância, sempre que possível,

sua avó a levava para passar as férias escolares. Ela aceitou, então, seguimos em uma nova aventura. Sua avó também nos acompanhou. Cruzamos estradas de chão e fazendas até chegar ao nosso destino. Chegando à fazenda, encontramos com um velho meeiro, que agora cuida do local. Ele nos convidou para tomar um café à beira do fogão à lenha. Lá instalamos nossa primeira roda de conversa. Foi um encontro recheado com causos, histórias, lendas e com os sabores do café e do requeijão que nos remetia aos encontros de família em que nossos pais e avós nos serviam sabores de suas experiências. Particularmente, rememorei os sabores, saberes e fazeres que constituíram os modos de minha mãe lidar na cozinha.

Ao andar pelo terreiro da fazenda, a avó de Bárbara nos contou histórias e lendas da fazenda, escavou tempos perdidos e nos apresentou o cheiro das flores. Bárbara também narrou algumas cenas da infância e embriagou-se no avassalador sonho de memória. Enquanto as acompanhávamos, escutávamos suas histórias e o som do campo e dos animais. Sentíamos os cheiros das goiabeiras, das jabuticabeiras e dos currais. A cada passo, Bárbara e sua avó trocavam narrativas conosco, reviravam os extratos da memória que com seus contrastes e mutações preenchiam suas narrativas com as cores de suas experiências. E assim, elas prosseguiram riscando sentidos espontaneamente.

Após circularmos pelos arredores da fazenda, fomos para o mais encantador e misterioso espaço de memória daquele local: o grande Rio Araguaia. Que ficava praticamente a 500 metros da sede da fazenda. Por ser um percurso íngreme, a avó de Bárbara preferiu ficar descansando na fazenda. Assim, para lá seguimos até chegar às margens cristalinas do Rio, o qual apresentava-se imponente, com seu desenho curvo, que serpenteia entre os pequenos morros para fazer uma grande curva nos limites da fazenda. Já tinham se passado alguns meses da chuva do caju, o cerrado estava recheado de frutas: jabuticabas, pequi, cajuzinho do campo, tamarindos, puçá, murici, manga e goiabas. Nossas narrativas ocorreram durante um passeio de canoa. Seguindo o fluxo do Rio, avistávamos as belas paisagens e as fazendas da região e nos saboreávamos com as narrativas de Bárbara e com os cajus e muricis que colhemos pelo caminho. O odor e o sabor daqueles muricis desfez os anos que separava Bárbara do seu “eu-criança”. E assim narra: “cada lugar dessa fazenda me traz recordação da minha infância [...] sempre nas férias eu vinha pra cá pra ajudar minha vó [...]”. Em alguns momentos a beleza da natureza interrompia bruscamente nossas narrativas. O encantamento era tão profundo que nos levava ao imediato silêncio. Um desses momentos mais marcantes ocorreu quando Bárbara chamou-nos a atenção para o reflexo do céu nas águas do Rio, até então não havíamos percebido. Era como se estivéssemos navegando em um segundo céu.

Um céu de águas. Que espaço privilegiado e mágico aquele. Não tenho palavras para descrever [...] Envolvidos naquele entrelugar, percebemos a imagem do céu e das águas do rio se entrecruzarem e nos levarem para nosso inconsciente. Após o silêncio da contemplação, Barbára narra: “Minha vó sempre me trazia aqui pra pescar de canoa [...] e sempre era tão maravilhoso como vocês ‘tão’ vendo agora [...] lembro que minha vó falava pra mim que as ‘água’ desse rio era o espelho de Deus, não era igual ao espelho do homem que só mostra a ‘casca’ da pessoa, aqui era lugar de um espelho sagrado que merecia respeito e agradecimento, somente os ‘homem humilde’ e de bom coração conseguia se ver no céu da água [...] me dizia que os ‘índio’ da região deram esse ensinamento pra ela [...] só os ‘grande guerrero’ conseguia ver sua sabedoria no reflexo da água, mas não era só isso, o reflexo também mostrava as fraqueza do espírito de cada um [...]”. E foi neste instante que Bárbara nos contou que o Rio Araguaia também carrega em suas águas o causo de uma serpente gigante, uma sucuri, que vive nas parte mais profunda e escuras do rio. E assim ela narrou: “se tu ‘olhar’ com medo pro rio é muito perigoso, porque o



cheiro do medo atrai uma sucuri gigante pra te devorar [...] diz a lenda que os ‘espírito’ da natureza fez a cobra com o corpo dos ‘guerrero índio’ que era jogado no rio pelo homem branco, os ‘índio prisioneiro era amarrado junto e jogado’ ainda ‘vivo’ no meio do rio, isso aconteceu tem uns 300 ‘ano’ [...] lembro que eu só tive coragem de olhar pra água junto com minha vó e aí eu via o meu reflexo e da minha vó na água [...] era uma sensação maravilhosa [...]”

Esta lenda também serve de denúncia e memória aos massacres das comunidades indígenas ocorrido naquela região por volta do início do século XIX. Nesta época, a região do Rio Araguaia, próxima a ilha do Bananal, abrigava muitas comunidades indígenas. As terras férteis da região, a mata virgem e o minério acabaram atraindo fazendeiros e garimpeiros em busca de riquezas. Consequentemente, a região tornou-se palco de confronto entre índios e brancos. Este foi o modelo de ocupação espacial, econômica, demográfica e urbana da região do médio Araguaia. Porém, estes fatos históricos foram registrados pela história oficial a partir da visão dos vencedores. A outra versão da história, contada a partir da visão dos índios e camponeses da região, foi entrelaçada as lendas populares para não ser esquecida e, assim,

foi registrada somente na memória dos velhos guardiões e caciques. E sua única forma de transmissão se dá pela oralidade. Isto nos remete a Benjamin (1994a) quando afirma que a memória necessária a reconstrução da história dos oprimidos não se encontra nos livros de história oficial.

Para a avó de Bárbara, o reflexo nas águas do rio significa o espelho mágico e messiânico que revela o interior e a fraqueza de cada um de nós. É o portal entre o céu e a terra, o oráculo dos índios guerreiros. Somente os grandes guerreiros - tidos pelos camponeses como sujeitos humildes, de “coragem” e “bom coração” - que respeitam a natureza, é que são dignos deste privilégio. É como se o espelho d’água desse-lhes acabamento ético e estético. Neste espaço, Bárbara, por meio das narrativas de sua avó, escutava conselhos e incorporava saberes e tradições de gerações.

As histórias narradas por sua avó conectavam Bárbara aos saberes e fazeres da fazenda e as águas misteriosas, tenebrosas e encantadoras do Rio Araguaia. Além disso, sua avó sempre dava um toque alegórico as histórias que contava, sempre as alterava no sentido de acrescentar conselhos e saberes próprios. A exemplo, a própria lenda da serpente contada por sua avó carrega alegorias diferentes da mesma lenda contada pelo seu Zezin, o zelador da fazenda. A questão é que a pincelada alegórica dada por sua avó revela a necessidade que ela tinha de compartilhar com Bárbara as experiências do cotidiano. Além da necessidade de encorajar sua neta, dando-lhe voz, ensinando-lhe a tocar e experimentar os espaços e fenômenos, e inserindo-a na dinâmica da vida em equilíbrio com a natureza.

Por meio de sua avó e do espaço proporcionado pela mãe natureza, Bárbara, ainda criança, teve a oportunidade de perceber sua imagem por um ângulo jamais visto. Esta experiência não se resumiu no simples ato de olhar. Houve toda uma preparação, uma relação dialógica, exótopica e alteritária com a avó, um exercício de pausa e escuta profundo. Além disso, a menina Bárbara viu-se diante de um grande desafio: estava sobre uma pequena canoa, cercada pelos encantos e perigos das águas do rio, quando, inesperadamente, foi convidada pela avó a enfrentar o desconhecido, a ver a sua própria imagem por meio do olhar do mistério. A avó deu-lhe coragem e juntas olharam para o espelho d’água, naquele momento elas eram uma só. Pelos seus olhares viram a si mesmas e o mundo pelo avesso. Naquele momento todos os sentidos estavam ativados, bem como, o medo, o encantamento, a magia, o estranhamento, a pausa, a afetividade, a alteridade. Tornou-se desafio: “eu me sentia desafiada a enfrentar aquelas ‘água’ [...]”. O desafio as provocou, as desestabilizou.



Essa experiência em dialogar com a avó e o rio também foi poetizada por Bárbara. Podemos perceber isso tanto na fotomontagem quanto no fragmento de um poema que compõe a referida mônada. A fotomontagem “Tecido Desfiado” contém em uma de suas camadas a colagem de um desenho em que “Bárbara menina” está deitada à margem do rio, contemplando o seu reflexo. E dialogando com ela temos o

seguinte poema:

“Reflexo de luz ... Rio de estrelas, céu de águas
Mergulho de corpo e alma
para afogar lágrimas e máguas
Rio guerreiro, uma serpente vive na tua profundez
De ti não tenho medo,
mergulharei com a arte e a beleza”

(Composição: Bárbara, Sandra, João e Fábio)

Ao analisar esta fotomontagem e este poema, sob este novo ângulo, percebi que tanto estas poéticas quanto a lenda da serpente e do espelho d’água dialogam com o mito de Narciso e com as perspectivas de Benjamin e Bakhtin.

Portanto, no espelho d’água, a busca não é transparente, é complexa e misteriosa, e só conseguimos nos perceber pelo avesso e inacabados. Já pelo espelho artificial, cuja matéria é constituída do mais rígido vidro capitalista, o sujeito alienado busca a perfeição e a completude, o ideal narcísico. Este sujeito demonstra uma preocupação excessiva com a aparência, com a beleza corporal, com a vestimenta e com o consumo desenfreado. O estranho para ele é intolerável, o que revela um movimento no sentido de transformar o diferente em semelhante. Este comportamento anula qualquer possibilidade de alteridade, pois o que, exclusivamente, prevalece são os laços narcisista e individualista que produzem a intolerância racial, étnica e religiosa. Esta situação submete o sujeito a uma constante repetição e ao anestesiamiento do próprio olhar. Em função disso o sujeito evita os choques do cotidiano e burla experiências que convocam o desejo, a curiosidade e o sujeito do inconsciente.

Em nossa compreensão, o mito de Narciso é a metáfora da perfeição, do ideal social, dos laços sociais contemporâneos, caracterizados pelo individualismo e pela ostentação do mercado enquanto reificação do outro. O espelhamento, que valoriza apenas o reflexo da identidade pela qual o grupo dominante se socializa, é dado pelo olhar de Narciso.

Sob esta ótica, o rio atuou como espaço de memória, de recriação e imaginação. Já o espelho d'água formado pelo rio atuou como metáfora para o mistério e para a imagem dialética que refletiu como contraposição ao indivíduo que volta para si mesmo e passa a não suporta a alteridade, as lacunas da imagem. Torna-se um ser de medo, que evita enfrentar o rio da vida para poder economizar sua angústia. Tudo que lhe for diferente, novo, estranho, obscuro lhe causará pavor. Agindo assim, acaba passando muito distante das experiências que podem dar um novo sentido a sua vida. E assim corre um grande risco de ser devorado pelas serpentes dominantes do capitalismo.

O olhar de Bárbara enfrentou o limite do ver, e assim estranhou as imagens pregnantas que constituíam a sua identidade. A fascinação, na injunção do tempo do agora, produziu imagens alegóricas que desconcertaram a subjetividade da autora. Esta produção não ocorreu porque se visualizava uma imagem extremamente deslumbrante, caso contrário um objeto qualquer não causaria o fascínio, a irrupção da memória involuntária e o despertar. Dessa forma, uma imagem pode revelar significados outros quando projeta-se nela o entreolhar resultante da relação “eu-outro”, somente assim instaura-se um fenda na relação dialética do olhar.

Portanto, nosso olhar somente é despertado no fascínio de uma memória involuntária que nos desestabiliza e surpreende momentaneamente em nosso narcisismo. Que cada sujeito tenha a oportunidade de encontrar o seu espelho d'água, para que nele possa ver a si próprio e suspender a real distância ou a diferença que supõe entre a imagem que se projeta nesse espelho e o reflexo produzido.

Neste aspecto, as narrativas imagéticas e o comportamento dos jovens participantes seguiram numa direção contrária ao fluxo da antiexperiência. Visto que, foram capazes de instigar o pensamento, de produzir reflexões sobre as imagens que nos cercam, de contribuir para a promoção da singularidade. Envolvidos nesta experiência percebemos como a arte *remix* está exercendo a função do espelho que revela as fraquezas e valores dos seus guerreiros. A "arte *remix*", nesse viés, está intervindo em nossas vidas, refletindo e refratando a experiência, está apontando nossa condição de alienados e, ao mesmo, tempo nos convidando à formação do ser e de outras imagens de história e de vida. Narciso morreu afogado ao deparar-se com a imagem perfeita e acabada que a fonte de água refletia. Logo, a contrapelo desse mito, procuramos nos desviar da imagem perfeita, fetichizada, para encontrarmos/percebermos no fragmento a imagem do todo.

Pela intervenção artística do *remix* estamos aproximando-nos da criação de imagens dialéticas e dialógicas em que o despertar possa acontecer. A questão é valorizar estes momentos de irrupção fugaz de uma constelação tensionada, para que o sujeito desloque-se e reinvente-se em relação aos seus fantasmas. É neste ponto que reside a possibilidade de um novo devir identificatório ao ser, para que se torne mais ético, estético e crítico com relação ao narcisismo e aos mandatos superegóicos.

Bárbara trilhou pelas curvas da "roda *remix*", atuou como uma Ariadne contemporânea, lidando com pincéis e linhas para pintar e bordar imagens e conexões labirínticas. Tecendo imagens e reflexos ao avesso. Em suas narrativas imagéticas, cada objeto atuou com seu jeito próprio de evocar memórias e de observar o mundo por meio de um ângulo que não se veria de outro modo. Em suas obras – que também é de todos os demais participantes –, a agulha, a linha, o pincel e a tecnologia computacional navegaram em movimentos ora fiéis ora rebeldes, em doces e ousadas voltas. Suas mãos tocavam o novelo da memória, rasgavam o tecido, teciam o rasgado, desfiavam o inconsciente, alinhavavam retalhos de memórias. O fio ora foi real ora imaginário, movimentou-se, ziguezagueou, reinventou-se. A linha percorreu o entre-espço e o preencheu com cores. Luz e reflexo se encontraram.

Essas experiências refletiram no gosto visual de Bárbara, e agora elas servem de inspiração para o desenvolvimento do seu trabalho. Podemos perceber isto por meio de suas obras com texturas carregadas de desgastes, costuras tortas, encardidos e desfiados. Esta jovem sempre conviveu com a arte, sempre incorporou o espírito artístico. A vivência na pesquisa apenas a despertou para esta essência e potencial.

Ela é a menina rebelde que está disposta a tecer seus próprios desvios e sua vida conforme o ritmo dos seus sonhos e desejos: “[...] Ainda hoje sonho em ser como aquela desenhista do meu sonho de criança que podia desenhar todas as ‘coisa boa’ do mundo”. Ela é a menina que, assim como Papini (in Bachelard, 1990), também deseja “ser como a aranha que tira de seu ventre todos os fios de sua obra” (p. 261).

Mônada “Uma empregada arquitetando sonhos”



Me peguei sonhando
Quando contemplava um passarinho
Que voava levando barro
Para construir o seu ninho

Ninho de água e barro
Suporta tempestade e vento
Ninguém ousa superar a ti
Nem o mais duro cimento

Arquiteto passarinho
Ensina-me o barro tecer
Ensina-me a ser arquiteta

Pois este mundo não me deixa ser

Ninho belo ninho
Queria que fosse meu lar
Aqui fora não me acho
Quero aí dentro me encontrar

(Sandra, Pássaro Arquiteto)

Tive que parar de estudar
para trabalhar mais e sobreviver
mas agora voltei a estudar
pra um futuro melhor obter

“eu adorava brincar com as ‘ferramenta’ de meu pai, eu até fazia os ‘tijolo’, é sim, eu colocava barro molhado nas ‘gavetinha’ das ‘caixinha’ de fósforo e botava no sol pra secar. Daí, eu fazia minhas ‘casinha’, ‘usano graveto’, tijolinho e tabinha de madeira [...] meu pai me dava resto de tinta e me ajudava a pintar as ‘casinha’ [...] a gente brincava muito nos ‘domingo’ [...] eu falava pra ele que queria ser pedreira [...] e não é que agora que eu ‘tou’ ‘percebeno’ porque essa minha paixão por arquitetura [...]”



“Não posso ficar a vida inteira
‘trabalho’ de empregada doméstica”



Trabalho diário
diário diarista
salário capitalista

“Hoje limpo casas
sou diarista
amanhã irei projetá-las
serei arquiteta artista”

A mônada “Uma empregada arquitetando sonhos” foi resultado de um trabalho artístico feito por todos os jovens. Contudo, foram as reminiscências e a voz de Sandra que deram o norte. Esta produção aprofundou a associação da modelagem em barro e colagens recolhidas. Recomposição de mínimos fragmentos que resultaram num esforço de juntar cacos, escrever linhas poéticas. Foram operações entendidas por nós como suspensões no tempo de modo a possibilitar a rememoração.

Sandra guiou a produção dos elementos poéticos desta mônada como se estivesse moldando uma massa de argila. Suas poéticas foram para ela o barro que modelava e afagava com paciência e afeto durante a infância. O barro foi o seu principal recurso de rememoração, de articulação de histórias e de inspiração e conexão com suas dimensões. O barro a fez se conectar com a menina que brincava com o pai, com a adolescente que esculpia arte em barro para aliviar as dores e sonhava em refugiar-se na casa do João de Barro.

Seu corpo e seu olhar inclinaram-se para experiências associadas a separações, perdas e desamparo. Neste aspecto, o barro foi para ela elemento de superação e alegria. Já as fotografias de família foram postas em exílio na velha prateleira de um quarto. Ela preferiu não entrar em contato com as fotos, temia sentir mais dores ao rememorar. E nos solicitou: “desculpe, não quero mexer com as ‘foto’ de minha família, não ‘tou’ preparada para isso, prefiro trabalhar com o barro que me traz boas ‘lembrança’”.

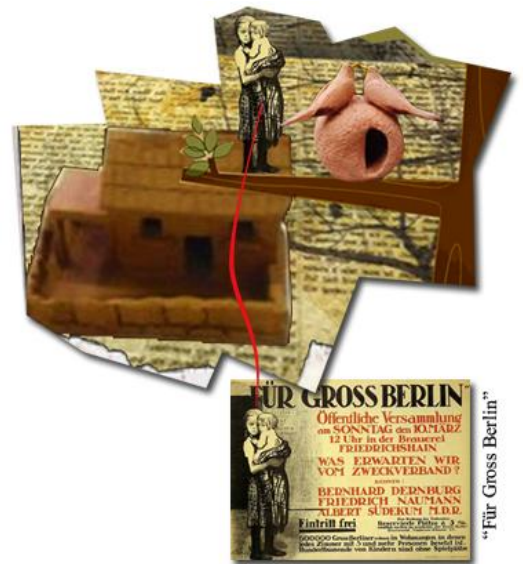
Sua grande inspiração é o passarinho João de Barro, que sempre esteve presente em suas brincadeiras pelos quintais das casas que morou na infância. Desde criança, sente-se atraída pela profissão do pai, “queria ser pedreira”. Foi rememorando estas passagens que se ateve: “não é que agora que ‘tou’ ‘percebeno’ porque essa minha paixão por arquitetura [...]”. Sandra apega-se a figura do “pássaro arquiteto”, a profissão do pai e ao barro como necessidade de continuar vivendo os bons momentos de sua infância, como forma de superar suas dores. Pois, “muitas coisas ruins aconteceram em minha vida, justamente nas ‘fase’ que era pra ser as mais ‘bonita’ da minha vida [...] não quero ficar ‘lebrano’ delas [...] quero lembrar das ‘coisa’ ‘boa’ que vivi [...]”.

Vale ressaltar alguns comentários que ela tece sobre a fotomontagem “Entre Barros e Concretos” que forma parte da supracitada mônada: “me vejo assim, uma diarista triste sem muita inspiração pra desenhar e pra lutar [...] mas o João de Barro me traz coisas ‘boa’ de



volta [...] tenho até o desejo de ser uma arquiteta como ele [...] quero ser uma arquiteta do barro e não do concreto [...] quero ser um passáero de barro e não de ferro [...] quero ser uma arquiteta da periferia e não do luxo [...] quero ser diferente e talentosa como Antoni Gaudí [...] um dia meu pai pedreiro vai olhar pra cidade e ver as ‘obra’ que sua filha fez e vai se orgulhar [...]”.

No canto direito superior da referida fotomontagem, observamos a figura de uma menina segurando um bebê em seus braços. Sandra a recortou da imagem de um cartaz intitulado “Für Gross Berlin”, de Käthe Kollwitz²⁵, para simbolizar a fase precária vivida a partir dos seus dez anos de idade. A cena destaca a menina Sandra no galho de uma árvore, ao lado da casa do João de Barro, sofrendo um dolorido conflito com seus pais, sente saudades deles e, ao mesmo tempo, revolta por terem abandonado seus filhos. Sofre simultaneamente com as pressões do mundo do trabalho, da escola e da família, seu único refúgio é imaginar-se como um pássaro arquiteto vivendo dentro da sua casinha de barro.



“Ninho belo ninho
Queria que fosse meu lar
Aqui fora não me acho
Quero aí dentro me encontrar” (Sandra)

Partes das suas memórias da infância misturaram-se

ao tempo da juventude. Cresceu brincando pelos quintais e se deixou povoar pela fantasia do tempo de menina. Todos os quintais por onde passou estenderam-se como parte do quintal de sua atual casa. Sandra sempre morou na cidade de Paraíso, pelas casas de aluguel onde morou, sempre teve o terreiro como o seu espaço de brincadeiras e encontro consigo mesma.

Durante a pesquisa, ela revisitou a casa onde residiu nas primeiras fases de sua infância, reencontrou-se com o quintal e seu barro vermelho. Por ficar deslumbrada, conseguiu olhar de outro ponto de vista e viu o que nunca tinha visto e que estava sempre ali. Ela “olhou com as mãos” a sua primeira morada, a velha casinha de periferia com o seu grande quintal. Estava longe e perto. Escondida próxima a uma viela. Um momento deslumbrante. Ao tocar a terra do quintal, deixou-se povoar pela fantasia do tempo de menina.

²⁵ Käthe Kollwitz (1867-1945), desenhista, pintora, gravurista e escultora alemã, cuja obra, alinhada ao Expressionismo Alemão, expressa protestos sociais sob formas de críticas as condições paupérrimas da classe operária. O cartaz “Für Gross Berlin” (“Para a grande Berlin”) ilustra as condições miseráveis de habitação dos pobres berlinenses. O cartaz litografado, anuncia uma reunião pública para prestar queixas ao alojamento dos trabalhadores e as condições de confinamento vivida pelas crianças, sem direito a uma área de lazer.

E assim, pôs-se a narrar: “aqui eu brincava muito 'debaxo' da sombra daquele pé de cajamanga [...] enquanto eu brincava de fazer coisas de barro, meu pai limpava as ‘ferramenta’, amolava faca e minha mãe lavava roupa, não tinha pia, ela lavava numa 'taba', e o sabão era ela 'merma' que fazia [...] nas ‘brincadeira’ de ‘faz de conta’ eu transformava o quintal em vários ‘cenário’: selva, castelo, rio [...]”.

O quintal estava bem zelado, terra capinada e varrida, salpicada por folhas secas e formada por um barro vermelho que serviu de matéria prima para as invenções de Sandra, ainda na infância. Ela não possuiu brinquedos industrializados, tinha que inventar os seus. Isso fez dela uma criança privilegiada. Pois, por não receber brinquedos prontos, foi instigada ao exercício da criação, bem como, de enfrentar precocemente seu contexto precário, aprendeu, ainda criança, a sobreviver com o que tinha ao seu alcance. Para ela, o terreiro estendeu-se como espaço-natureza, espaço da experiência e de desejos, lugar de passagem, um contato direto com a matéria orgânica. Além disso, era no quintal que seu pai, rígido e endurecido, proveniente de uma cultura patriarcal, distraia-se com as brincadeiras e deixava escapar assovios e breves sorrisos. Com o barro em suas mãos mundos eram inventados, seu corpo sentia o vento, seus pés descalços a terra. Entre brincadeiras e estripulias, convivia com a família, com os passarinhos e com os vizinhos e todos os costumes e tradições que por ali passaram. Reminiscências de infância que se misturaram ao tempo do terreiro e do barro.

Sandra é o reflexo de uma juventude que sofre com o profundo mal estar de sobreviver num contexto dominado pela sociedade opressora e individualista. Neste aspecto, ela relata que: “tive uma infância normal”, “entrei na escola com 06 ‘ano’”, porém, “nos ‘meu’ 10 ‘ano’ tive que ajudar minha mãe a cuidar dos meus ‘irmão’ [...] porque meu pai se separou de minha mãe [...]”. Ao concluir estas palavras, ficou em silêncio, pausou sua narrativa, pediu a mim compreensão. No instante destas últimas palavras, sua voz ficou tremula, logo, a emoção veio à tona. Sinto que as lembranças afetivas de sua infância emergiram e lhe abalou por completo.

Após minutos de silêncio, falou: “é triste falar disso, prefiro tentar escrever”. E assim encerramos nosso diálogo. Ela foi pra o seu cantinho e começou a escrever. No encontro seguinte repassou-me seus versos, os quais carregavam as seguintes palavras: “é difícil e vergonhoso falar essas ‘coisa’ pra vocês, gostaria de ter uma história alegre pra contar pra vocês, mas como não tenho, pelo menos uso da poesia para colorir esta triste história [...] meu pai, minha mãe, sinto saudade, sinto revolta, [...] quando meu pai separava de minha mãe e da gente, eu tinha 10 'ano'. Pra mim, era tempo de aflição. Restou uma mãe diarista e quatro

'filho' pra criar. Naquele momento, pra mim, trabalho era a solução. Trabalhava e estudava, muitas necessidade passava. E ficou pior, minha mãe também abandonou a gente pra viver com um namorado que arrumou. Pra mim era tempo de desilusão. Um emprego não dava, o estudo escorregava da minha mão. Tive que escolher: trabalhar em dois emprego pra sobreviver. Escolha feita. Lágrimas e estudo foi pro chão. Onze 'ano' se passou, o que sobrou: saudade e revolta de uma filha que se calou [...]" (Sandra, narrativa escrita)

Sandra encontrou na imagem e na poesia o seu instrumento de comunicação, de desabafo, quando a voz se calava, todos os seus sentidos eram ativados. O seu "eu-poético" vinha à tona e assumia a narrativa. As poesias e imagens desta jovem autora nutrem-se de experiências passadas. Seu olhar de poeta navega sobre suas ações passadas para posteriormente raptá-las para significá-las no presente. A imagem que fica dela é a de uma jovem de olhos sonolentos, abatida por um trabalho desgastante, porém, reflexiva e branda nas poucas palavras, mesmo em meio aos mais diversos sobressaltos da vida e da profissão.

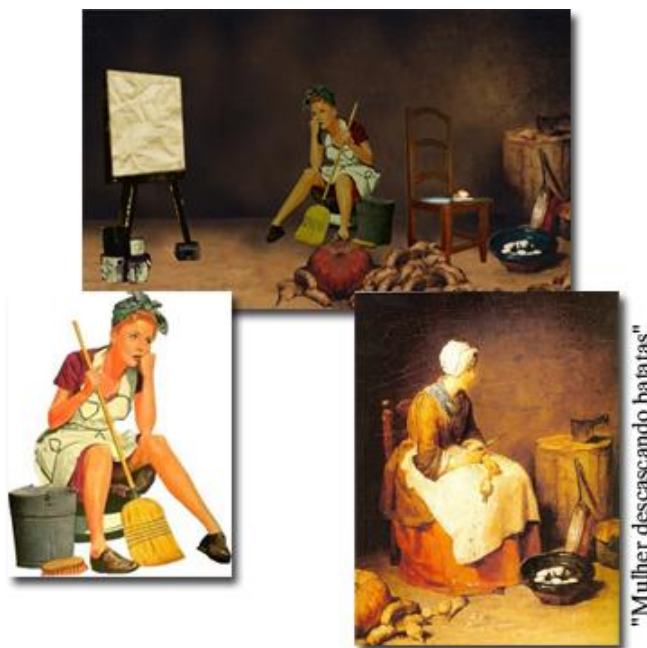
Um aspecto de destaque nas falas de Sandra é a forma como compreende as contradições de seus pais, compreendeu as coisas boas e as ruins: "minha mãe e meu pai 'foi' muito 'errado e irresponsável' comigo e meus 'irmão', mas eles também me 'ensinou' coisas 'boa' [...]". Um outro aspecto de destaque em suas falas é sua relação com seus irmãos. Além da dedicação com o trabalho, ela vive o dilema por ser a única responsável pelos irmãos. Assume responsabilidades e cuida dos irmãos sem a presença da mãe e do pai. Sente-se muito fragilizada e necessita sentir-se incluída pelos seus pais e, ter uma figura paterna e materna que possa compartilhar suas dores, desabafos, dúvidas, medo e vitórias. Que a perceba como filha, como jovem guerreira, honesta e trabalhadora. Essa necessidade revela-se quando ela cola na base da fotomontagem a imagem de seu pai – esculpida em barro pelas suas próprias mãos. A figura de seu pai está de costas para o nosso olhar e de frente para as futuras obras de uma jovem que sonha em desenhar e construir casas que desafiam o cimento da racionalidade dominante.



O trabalho desta jovem é parte de toda uma história de exploração da condição feminina, de violência e luta. Ela está confinada a um setor do mercado de trabalho tido como feminino, possui apenas a sua força de trabalho para trocar por uma má remuneração. Ela percebe-se inserida no grupo de trabalhadoras domésticas pautado pela informalidade e pela precariedade. Ela sofreu consecutivos processos de exclusões (no mundo do trabalho, na

família e na escola) que cravaram em sua autoimagem as marcas da inferioridade, da incapacidade e do negativismo.

Sandra aprofundou nos dilemas de sua vida profissional quando confeccionou junto aos colegas a fotomontagem “Empregada apagada” (que é parte da mônada “Uma empregada arquitetando sonhos”). Esta obra dialoga com a pintura "Mulher descascando batatas", do pintor francês Jean-Baptiste Siméon Chardin²⁶, e com um panfleto, cuja autoria não foi



encontrada. Na fotomontagem, Sandra abandona a tarefa de descascar batatas e põe-se a refletir sobre sua vida, mas não encontra sentido. Sente-se como uma artista incapaz de pintar uma vida diferente na tela em branco que está a sua frente. Nesta produção a jovem autora refere-se ao seu trabalho doméstico como um “trabalho invisível” e pouco valorizado. Ela tem seus direitos trabalhistas e previdenciários negados, não reconhece que possui uma trajetória profissional, sofre discriminação e

humilhações, o que ganha é suficiente apenas para sobreviver com os irmãos. Ela clama a presença da arte em sua vida. Pois, sofre com perdas e separações que comprometem o seu gesto criativo. Para ela a sobrevivência imediata sobrepôs-se aos desejos e sonhos. “Conseguir dinheiro pra ajudar minha família” e, principalmente, para “alimentar meus irmão” foi sua motivação central para “encarar” a única oportunidade que surgiu.

A precariedade do seu trabalho se dá em razão das longas jornadas de trabalho, pelos baixos níveis de remuneração e por não ter seus direitos trabalhistas assegurados. Segundo Ávila (2008), o trabalho doméstico constitui-se em uma das principais ocupações de mulheres pobres. Nas últimas duas décadas, a categoria das empregadas domésticas tem lutado incessantemente pela aquisição de direitos sociais e por melhores remunerações.

²⁶ Jean-Baptiste-Siméon Chardin (1699-1779) foi um dos mais célebres pintores do barroco francês. Tornou-se célebre pelas suas naturezas-mortas. Por meio das pintura de cenas doméstica (a exemplo, temos a obra "Mulher descascando batatas", de 1740) conservava à tradição provinda da pintura holandesa do século XVII.

As empregadas domésticas convivem e confrontam-se com relações e práticas sociais de servidão (HIRATA, 2004). Historicamente, o trabalho da mulher sofre desvalorização, principalmente em relação ao trabalho doméstico (ÁVILA, 2008). O qual, assim como todos os trabalhos manuais, carrega a herança própria da mão de obra escrava. No Brasil colonial, as tarefas domésticas eram exercidas pelas escravas e seus filhos. Posteriormente, no período pós-escravatura, continuou a ser executado pelos descendentes de escravos. Sob esta ótica opressora, o trabalho doméstico ainda é considerado um subemprego. E, historicamente, este tem sido uma das fontes de opressão, discriminação e alienação (HIRATA, 2004).

Pelos depoimentos de Sandra, observamos a discriminação que sofre por ser trabalhadora doméstica: “quando falo que sou empregada doméstica as ‘pessoa’ me ‘olha’ com desprezo”, “sofro com a discriminação”, “só de saber que sou doméstica já passa achar que sou limitada, incapaz”. Destacamos um trecho de sua fala que questiona a visão de suas patroas e destaca um dos seus valores de profissional doméstica: “as ‘patroa’ não ‘entende’ que se der melhor condição de trabalho pra gente significa também dá condição pra gente cuidar melhor da família dela e da casa dela”.

Em diálogo com a personagem Roxane do filme *Domésticas* (2001), Sandra cria a fotomontagem “Castigo da Empregada”. Uma mescla entre a fotomontagem “Os sonhos sobre cansaço”, de Grete Stern²⁷ e o recorte de uma revista de moda. Ao longo da produção desta fotomontagem nossa jovem autora destaca que o trabalho doméstico não é visto como uma profissão a ser seguida como carreira: “no filme ‘Domésticas’, Roxane [personagem do filme] fala que se alguém procurar pra uma criança o que ela quer ser quando crescer, ela vai responder que quer ter qualquer profissão menos doméstica [...] ela fala que isso não é uma opção de vida [...]”. Existe, portanto, uma desvalorização desta profissão em detrimento a outros tipos de trabalho. Este tipo de visão da sociedade, como nos diz Ávila



²⁷ Grete Stern, nascida na Alemanha, em 1904, fotógrafa alemã. Realizava um minucioso trabalho de edição e montagem de imagens, muito antes do advento do computador. Ela tinha uma coluna numa revista (“*La revista juvenil e feminina*”, de 1948 a 1951) que se intitulava “A psicanálise vai ajudá-la”, na qual suas fotomontagens eram usadas para ilustrar interpretações de sonhos.

(2008), incorpora-se ao processo discriminatório de raça e gênero no Brasil. No entanto, por mais que os preconceitos afirmem o contrário, o trabalho doméstico é uma profissão regulamentada por lei.

Sandra é muito clara em afirmar que não gosta de ser empregada doméstica. Segundo ela, a exigência brusca de tornar-se empregada doméstica, ainda muito jovem, furtou-lhe os sonhos. E afirma que o “trabalho de empregada doméstica” está apagando outras aspirações ocupacionais, “está apagando a esperança de conseguir outra profissão”. Uma certeza, Sandra expressa, a de que não está sujeita a uma propensão natural a ser empregada doméstica, “não nasci pra ser empregada, disso tenho certeza [...] não posso ficar a vida inteira ‘trabalhando’ de empregada doméstica [...]”. Suas narrativas revelam seu anseio em conseguir um emprego menos extenuante que o de doméstica. Contudo, está convicta que é necessário muito esforço e estudo para corresponder às exigências do mercado de trabalho.

O único orgulho e força motivadora que ela menciona ter é o de poder “dá sustento pros meus ‘irmão’” por meio do resultado financeiro do trabalho. O que reforça a afirmação de Barreto (2003, p. 135), de que “para a mulher, o sentido do trabalho se relaciona a cuidado e melhora da qualidade de vida da família”. É para os irmãos, em especial, que Sandra trabalha, ela abriu mão do estudo e qualquer outro investimento em si própria para dedicar-se ao cuidado da família. Para ela o sentido do trabalho está lançado sobre a “condição de manter minha família, principalmente não deixar faltar alimento e um teto pra morar”.

Nos últimos seis meses de convivência em nossos encontros, Sandra teceu reflexões sobre a viabilidade de seus sonhos, deixou vir sensibilidades colocadas à margem de si própria, deixou escapar pedaços de desejos e migalhas de fantasias. E nos momentos finais das oficinas declarou seu sonho de dar continuidade aos estudos e ingressar no curso superior de arquitetura, porém, ainda acredita que tem poucas chances de conseguir.

Acreditamos na possibilidade de Sandra e de todos os jovens participantes realizarem seus sonhos. Acreditamos plenamente no potencial destes jovens. Em nossa compreensão, seus sonhos pessoais e profissionais são possíveis de realizar. Não são sonhos no sentido pejorativo, como um futuro impossível. No sentido benjaminiano, são sonhos utópicos. As vivências-experiência desta pesquisa esclarecem melhor este termo: a partir do momento em que nossos jovens aceitaram o convite à imaginação eles mobilizaram-se contra o real, inverteram o sentido que coloca a utopia como ilusão, delírio ou projeto vazio que parte do vetor presente-futuro. Suas atitudes foram incisivas, e assim, como no dizer de Dadoun (2000), partiram do futuro ao passado, num movimento contrário a realidade. Isto é, a utopia

ganha o sentido de uma crítica social do presente que “efetivamente pode ser pensada como uma formação do inconsciente, pois funciona enquanto interrupção de uma série significativa” (SOUSA, 2002, p. 27). É nesse sentido que o despertar pode ser compreendido como uma utopia.

Sandra olhou para si própria e nos revelou, por sua produção, sua singularidade e subjetividade que, no entanto, foi produzida coletivamente. Tornou-se autora e co-autora de nossas narrativas *remix* e das próprias narrativas de sua vida. Em seu percurso por esta investigação alcançou seu inconsciente, despertou a imaginação, produziu vivências e sonhos. Nos últimos encontros, ela nos falou do seu direito de sonhar e de como os depositou em suas produções artísticas: “nesse trabalho eu coloco o que vi do meu passado e também o que acho que posso ver no futuro, coloco também meus 'sonho' e minhas 'revolta' [...]”. Finalmente a jovem encontrou um espaço para por o que encontrou pelos caminhos da vida. Para além de uma trabalhadora e estudante quase silenciada, há uma jovem desejando expressar-se e sonhando em ser mais. E como nos diz Freire (2001),

não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança [...] A compreensão da história como possibilidade e não determinismo [...] seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega (p. 91).

Precisamos cultivar nossos sonhos e esperanças, porque sem eles a luta será comprometida. Este ato de alimentar sonhos e esperanças pode ser compreendido como requisito para lutar pela melhoria da existência humana.

Porém, para se expressar e narrar a este nível de sensibilidade Sandra passou por muitas fases desestabilizadoras e complexas. Esteve a ponto de desistir das oficinas, foram quatro meses de muitas conversas e apoio para motivá-la a permanecer. No princípio relatava: “não vou conseguir [...]”, “não ‘tou’ a fim de conversar com ninguém [...]”, “acho que vou desistir [...]”, “‘tou’ sem inspiração pra participar das ‘oficina’ [...]”. No entanto, sua vontade e o desejo de permanecer foi muito maior, mesmo emocionada, silenciada, cansada, arrasada, ela permanecia. Suas palavras diziam “vou desistir”, “não tenho experiência”, “não sou capaz”, mas, suas ações e produções poéticas expressavam e provavam o contrário.

Não foi fácil compreender o silêncio de Sandra, mas com o tempo entendi que ela precisava, em certos momentos, de privacidade, de ter o seu ritmo de reflexão, produção e rememoração respeitados. Quanto mais eu insistia para que permanecesse na roda conosco mais ela se fechava e apresentava bloqueios e crises emocionais. No entanto, observando os silêncios de Sandra, passei a compreendê-los como espaço de escuta e crescimento, de

rememoração e reconhecimento da existência do outro. É o silêncio vivo que ecoa dos gestos contidos, do olhar desconfiado e da tímida voz. O silêncio dela não era vazio, era um silêncio produzido na relação, o qual foi capaz de desestabilizar nossos encontros. Embora silenciada, expressava muitos sentidos, afinal quantas imagens, poemas e desenhos foram produzidos justamente no instante do silêncio. Vale ressaltar que muitas das ideias para as fotomontagens e boa parte dos poemas que foram produzidos nesta investigação são méritos da criatividade dessa jovem.

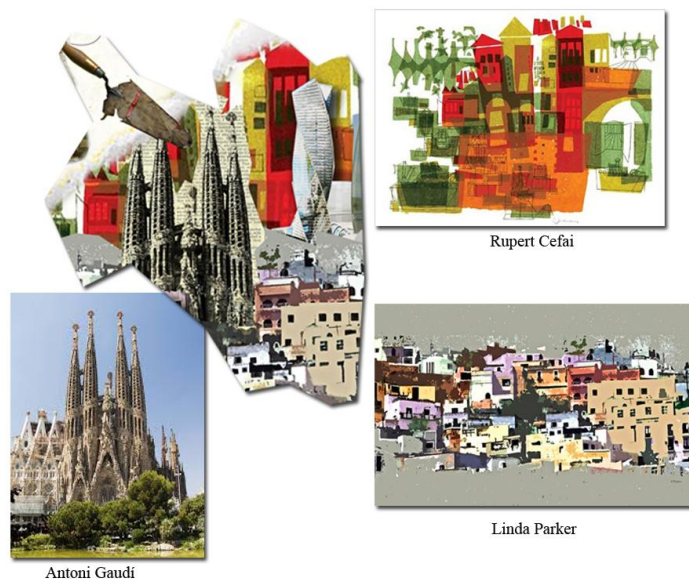
Então, Sandra pôde evitar falar, mas, pelo que percebi, ela não deixou de escutar. Se Sandra não falou muito, é porque desenhou muito. Seu olhar, seu silêncio e suas produções imagéticas falaram muito de si própria. “Não sei explicar, mas, fiz um poema pra expressar o que sinto [...]”. Talvez as palavras, não caibam em certos momentos, podem empobrecer a experiência. Pois, a explicação será sempre menor que a experiência. “Metade da arte narrativa está em evitar explicações” (BENJAMIN, 1994b, p. 203.).

A questão não é falar sobre a obra, explicar, justificar o porquê de sua existência. A questão é sentir e reinventar-se pela obra. Se ao imaginá-la, ao criá-la, ao contemplá-la, Sandra permaneceu em silêncio, nada falou, é porque sua voz foi expressa pelo brilho do seu olhar, pelas mãos gesticuladas, pelo próprio silêncio contemplativo, pelas tímidas lágrimas, pelas novas atitudes e comportamentos que dali surgiram.

Para resgatarmos a história do sujeito e compreendê-lo como ser sócio-histórico temos que escutar o que está explícito em suas narrativas e o que está implícito (seus vazios, seus silêncios, o que ficou de fora da narrativa), o que significa partir de uma sensibilidade para compreender seu contexto e suas intenções, percebê-lo reconstituindo-se a partir do outro.

Em nossas viagens narrativas, Sandra revelou uma ânsia de reconstruir-se fora dos padrões e maravilhou-se com a liberdade de criação. Portanto, gradativamente, o resgate possibilitado pelas narrativas imagéticas lhe fez rememorar e reviver diferentes experiências. A convivência, a relação dialógica conosco lhe fez reconsiderar valores próprios e alheios. Sentiu-se mais capaz e valorizada. Para ela, a vivência com a situação da pesquisa significou o início do desvelamento de si mesma e de sua história, uma busca por seu lugar na sociedade. E com a ajuda do grupo e os deslocamentos que sofreu, percebeu que muito do que procurava estava diante dela mesma, no espaço entre o dentro e o fora, entre o passado e o presente, entre sua casa de tijolos e a casa do João de barro.

Assim, ao longo de doze meses, percebemos Sandra deixar aos poucos sua vida de luto e paralização pelo que perdeu ou deixou de fazer. Vimos suas lembranças nutrindo restos de sonhos e abrindo brechas para o futuro. Vimos sua memória, seus sonhos e fantasias, imaginação e criatividade sendo sacudidas por uma nova concepção de espaço – o *remix*. Ela teceu novas experimentações, modelou o barro e criou maquetes das casas humildes de sua periferia, numa espécie de mescla entre suas soluções visuais despojadas e precárias e as obras de Antoni Gaudí²⁸, e a arquitetura abstrata de Linda Parker, Jonny-Luepkes e Rupert Cefai. A forma com que Sandra arranja seus espaços formou um mapa que respeita a disposição rizomática de sua periferia, confrontando com a visão do fazer arquitetônico que separa a arte da técnica. A jovem, de certa forma, inventou novas maneiras de pensar o espaço e sugeriu novos desafios para nossa investigação e para nossas vidas. Sua preferência estética formou-se por meio de uma vivência em um contexto precário e carregado de adversidades, cuja estratégia para sobreviver foi a invenção. Além disso, ela reforça que durante as oficinas sua inspiração estética também partiu dos trabalhos do arquiteto Gaudí, enquanto sua inspiração afetiva partiu das obras do pássaro João de Barro. O pássaro arquiteto expresso no seu poema implica em uma relação entre arte e natureza e em uma contraposição a ideia de progresso.



Antoni Gaudí

Rupert Cefai

Linda Parker

Também percebemos Sandra sair do não-lugar que se fixava para encontrar-se no espaço “entre”, em seus lugares de memória, nos quintais e nas vielas da periferia. Foi nestes espaços que imaginou casas e móveis sendo construídos num equilíbrio entre tecnologia e natureza, cimento e barro, passado e presente. Sua dedicação e seu olhar centraram-se, então, em criar espaços imaginários a partir de um vasto repertório de imagens da arquitetura que recolheu. Imagens de prédios futuristas foram mescladas as fotografias dos casebres de seu

²⁸ Antoni Gaudí, nascido em 1852, artista catalão, revolucionou a arquitetura de sua época. Edificou monumentos de expressiva solenidade e complexidade.

bairro-periferia, dessa junção, mapeamentos de não-lugares, fotomontagens e poemas se formaram.

Ela apegou-se a imagem e a utilizou como escudo e meio para investigar e narrar seu passado soterrado em ruínas. Encontrou na imagem o meio para romper seu silêncio enclausurador, porém, preservando o seu silêncio vivo. Pela "arte *remix*" teceu desvios e encontrou certos sentidos para a sua ação, permitiu-se criar, começou a perceber-se como sujeito social que narra e se constitui rememorando, que rememora e se constitui narrando.

Estas mudanças de comportamento apontam para possibilidade de encontrar seu lugar. Ao reconstruir-se, é como se pudesse desenhar uma nova arquitetura à medida que vai tecendo sua vida. Interpretamos estes comportamentos como os primeiros sinais de desobediência, não conformação do que é dado. Nos últimos encontros ficou evidente seu desassossego diante das regras de competição que promovem o progresso social por meio da autoridade, superioridade, poder e submissão.

Ela continua buscando o seu caminho e o seu espaço, porém, agora está valorizando mais as experiências pelas quais passou, a transformação e o encontro consigo mesma. A arte, a memória e os sonhos nos permitem suspender o tempo, e graças a essa condição podemos recorrer a percurso abertos e não-lineares da subjetividade.

Esperamos que as provocações e vivências trazida pela investigação possam concretizar para ela um espaço mediador, provocando novos sentidos e perspectivas à sua vida. Que o barro e a água, sonhos, lutas e perseveranças, arte e vida, continuem a esculpir obras em sua vida e em seu próprio corpo-mosaico.

Refletindo sobre a experiência em explorar as memórias de vida e trabalho dos jovens participantes

Nestas últimas quatro mônadas apresentadas, verificamos que cada jovem contou histórias pelas quais atuou como protagonista, oferecendo-se aos colegas autores como um personagem à espera de acabamento. Cada jovem interlocutor construiu uma história para contar sobre as próprias experiências, resultando em uma complexa estrutura narrativa do “si mesmo”. Assim, o “Eu”, como autor, pôde recriar sua própria imagem e reconstruir o passado a partir dos relacionamentos estabelecidos entre as várias vozes e conforme as diferentes posições exotópicas que cada um ocupou.

Provocando as rupturas das amarras racionalistas, remetemos os jovens à viagem para dentro, e, no avançar, ocorreram muitos encontros com a criança, o artista e o *flâneur* de cada um. Também os remetemos para seus entre-lugares (o quintal da infância, o rio, as mangueiras, as ruas da cidade), os quais destaracam-se como elementos conectivos de afetos, memórias, identidades, aprendizagens e travessias. Para isto, foi preciso estar preparado para superar o barulho externo e conseguir ouvir a própria voz, ao mesmo tempo em que esta se entrelaçava à outras múltiplas. Isto nos colocou diante da dúvida, do desconhecido, do necessário exercício de esvaziamento das certezas e do já sabido.

Na medida em que diversas vozes foram evocadas e atualizadas no espaço da roda, os discursos dos estudantes mostraram-se carregados por seus diferentes “Eus”. Suas narrativas agregaram experiências de outros sujeitos, de outras culturas e de outros lugares e provocaram reflexões: Qual é a minha história? Diante deste desafio, nossos autores se apropriaram-se de diversas vozes, linguagens, técnicas e tecnologias para elaborar sua própria narrativa, sua história de vida e trabalho, de acordo com repertórios próprios e alheios. As narrativas entrecruzaram-se, resgataram histórias pessoais, da família e da comunidade em contraste com o mundo, foram histórias repletas de vida e movimento. Dessa forma, os jovens começaram a perceber no outro a possibilidade de auto-reconhecimento, começaram a observar seus comportamentos e as consequências benéficas que estes podem produzir.

Mais e mais, os jovens expressavam-se poeticamente por meio do que estava ao seu alcance. Foi encantador ver os jovens rasgando imagens diversas e costurando suas histórias com retalhos imagéticos num movimento alegórico e lúdico, em que saberes-experiências, esquecimentos, lembranças, sentidos e imaginação remixavam-se. Naquele momento, apesar

de toda emoção e ansiedade, o importante era escutar o que o outro tinha a dizer. Constatei que as obras poéticas desvelaram as marcas das rupturas e das perdas dos seus jovens autores. Por meio de suas produções artísticas, cada jovem olhou para dentro de si próprio e nos mostrou a imagem de sua subjetividade, de sua singularidade que, no entanto, é fruto de uma coletividade repleta de vivências cotidianas. Concebemo-nas como matéria vivida, experienciada e de reflexão. De dentro dela, puxamos os fios da lembrança para serem rememorados e atualizados, no contexto de uma remixagem benjaminiada. As obras em suas múltiplas camadas de peles poéticas tornaram-se nossos guardados.

Esta foi a novidade, a possibilidade de remixar real e fantasia e de incrementar a obra com elementos outros. Seja desenhando a realidade, congelando-a ou reproduzindo o seu tempo e movimento, para depois distorcer. E assim, a imagem da realidade aproxima-se da nossa imagem mental. Foram imagens que suspenderam o tempo, alimentaram o desejo, instauraram a rememoração e a percepção atenta e protegeram-nos da atrofia da imaginação. Imagens que tocaram. Uma escrita desenhada, uma narrativa imagética que nos molda como a mão molda o barro, pois suas formas expressam, refletem e refratam pensamentos e modos de ser e compreender certos valores.

As obras que exploraram suas histórias de vida dialogaram com todas as demais produções criadas ao longo das oficinas. Estas obras formaram uma espécie de rede inacabada, que foi e continua sendo entretecida artesanalmente. Suas obras constituem-se em narrativas *remix* na medida em que trabalham com a língua viva e com a imagem dialética para remontar fragmentos de experiência e resgatar a capacidade de torná-los comunicáveis via narrativas imagéticas e poéticas que se abrem as tessituras e aos entrelaçamentos de novas histórias.

O exercício desta superação não ocorreu por meio de um processo mecânico de decorar fórmulas, acentuações ou passo-a-passo para utilizar um software, ocorreu, portanto, pelo processo de politização, de alteridade e de dialogicidade dos sujeitos, das suas mobilizações, para re-escrever, re-elaborar imagens e sons, participar e opinar. Assim, a cada olhar lançado, gerava-se o *remix* do *remix*. Vale destacar que as produções que fizeram parte destas quatro mônadas apresentadas foram tecidas simultaneamente. Desse tecer, escaparam muitos fragmentos que foram remixados novamente, formando, assim, novas mônadas que agora iremos apresentar.

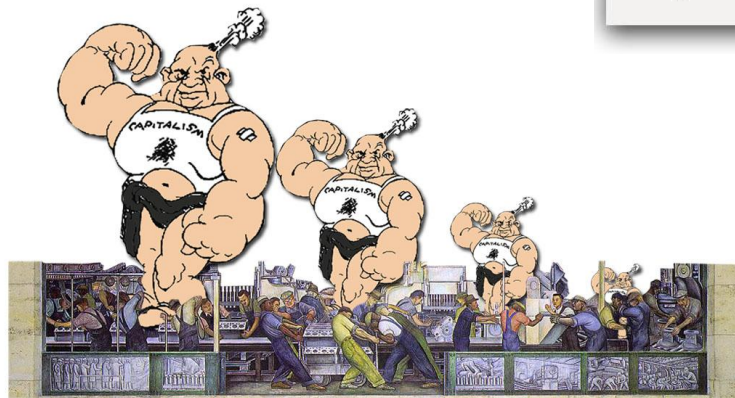
Mônada: “O Capitalismo que Incha e a Escravidão Moderna”

“Os ‘operário é’ os ‘escravo’ que ‘tão’ fabricando gigantes do capitalismo, só que enquanto os ‘escravo’ tem corpo pequeno e forte, de carne e osso, o capitalismo não passa de um boneco inflável [...]” (Bárbara), “seu corpo é vazio por dentro, não tem alma e nem coração” (João), “e a cada dia ele incha mais e mais de ar e não vai resistir, vai explodir [...]” (Fábio)



Escravidão Moderna

A escravidão no Brasil acabou?
QUE NADA
Só mudou de nome
EMPREGO ASSALARIADO SEM CARTEIRA ASSINADA
Bárbara, Fábio, Sandra e João



Capitalismo que Incha

Bárbara, Fábio, João e Sandra

“É uma coisa lógica pro pensamento dos ‘poderoso’: pra que pagar mais, se têm milhões de ‘trabalhador’ que pode trabalhar por muito menos [...]” (Bárbara).



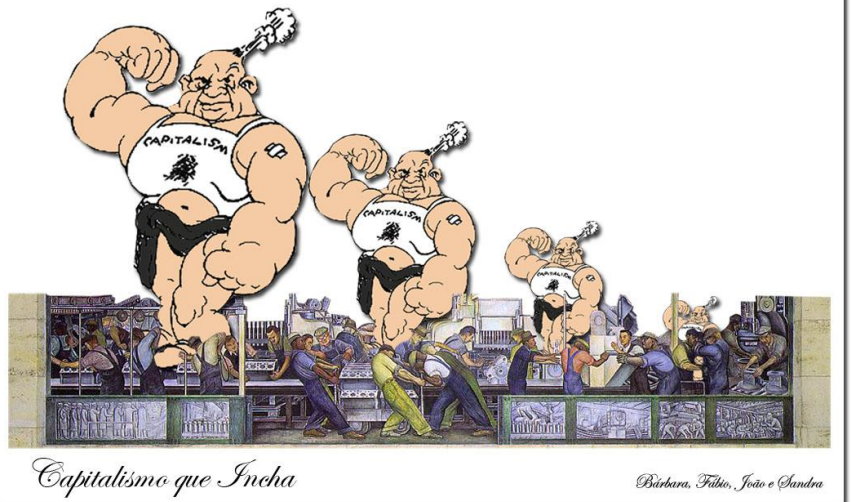
Trabalho por Migalha

Estudo por ESPERANÇA
Trabalho por MIGALHA
pra um dia quem sabe
vencer a BATALHA

Bárbara, Fábio, João e Sandra

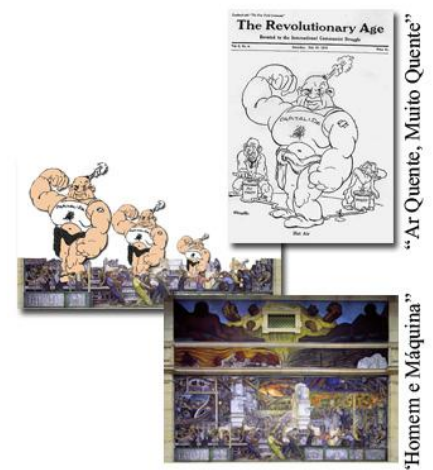
“a gente se humilha, trabalha igual escravo pra poder receber uma esmola pra não passar fome [...] trabalha suado, sofre tanto [...] e não tem direito a moradia e roupa decente [...] a gente fica ‘morano’ de favor, ou em casa de papelão [...] vendo a família passar fome, frio e necessidade [...] enquanto eu trabalho de domingo a domingo, pra ter uma vida assim, os ‘poderoso’ ‘nada’ em ouro [...]” (Sandra)

Iniciaremos a análise desta mônada pela fotomontagem “Capitalismo que Incha”. Esta fotomontagem retrata operários exaustos fabricando um gigante inflável – o qual metaforiza a própria imagem do sistema de produção capitalista e de suas respectivas



mercadorias fetichizadas. Esta arte é fruto do *remix* da charge “Ar Quente, Muito Quente”, de William Gropper²⁹, com a obra “Homem e Máquina”, de Diego Rivera³⁰.

Enquanto teciam esta fotomontagem, nossos jovens autores produziram narrativas e sentidos sobre o capitalismo. Dentre os quais, destacamos alguns fragmentos: “Os ‘operário é’ os ‘escravo’ que ‘tão’ fabricando gigantes do capitalismo, só que enquanto os ‘escravo’ tem corpo pequeno e forte, de carne e osso, o capitalismo não passa de um boneco inflável [...]” (Bárbara), “seu corpo é vazio por dentro, não tem alma e nem coração” (João), “e a cada dia ele incha mais e mais de ar e não vai resistir, vai explodir [...]” (Fábio).



A alegoria traçada por esta narrativa expressa o caráter contraditório do sistema capitalista, visto que ao mesmo tempo em que o capital se dedica a formar a massa de excluídos como estratégia para desvalorizar a força de trabalho e se beneficiar com o trabalho humano não pago; essa mesma massa de excluídos pode multiplicar-se e unir-se, colocando

²⁹ William Gropper (1897-1977), artista do movimento realista norte-americano do século XX e ativista do trabalho ao longo da Grande Depressão dos EUA, dedicou suas obras à denuncia dos problemas políticos e sociais de sua época. Em sua charge “Ar Quente, Muito Quente”, publicada em um jornal da época, a crítica ao sistema capitalista se faz pela imagem alegórica de um gigante inflável, preste a explodir.

³⁰ Diego Rivera (1886-1957), pintor mexicano, um dos três maiores representantes do movimento muralista mexicano desenvolvido a partir do início do século XX. Sua pintura mural refletia-se como “propaganda ideológica para o bem do povo” (ROCHFORD, 1993, p. 6). Suas obras procuravam propagar e colaborar na construção de um processo histórico revolucionário. Em sua pintura “Homem e Máquina”, mural do instituto de Artes de Detroit - Estados Unidos, o artista demonstra operários esgotados trabalhando num espaço fabril poluído.

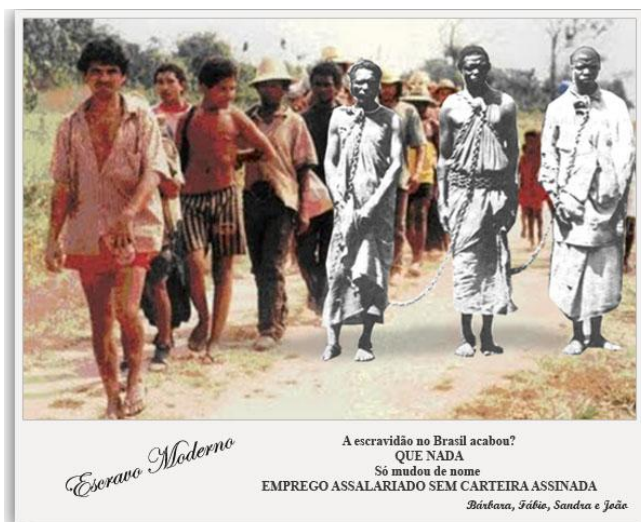
em risco a própria existência do capital. Portanto, temos dois caminhos ou nos despedaçamos ao montar e fortalecer o capitalismo ou despedaçamos o capitalismo ao nos remontar.

Sob esta mesma ótica, Marx (1994) vislumbrou um potencial revolucionário ao concluir “que se podia esperar desse sistema (capitalismo) não somente uma exploração crescente do proletariado, mas também, em última análise, a criação de condições de sua própria supressão” (p. 165). Este potencial também foi vislumbrado por Benjamin, porém, ele seguiu por seus próprios desvios, apostou numa reviravolta histórica, fortalecida por uma nova sensibilidade: a arte amplamente reproduzida que leve em conta a voz dos invisibilizados pelo sistema capitalista dominante.

Sob esta ótica benjaminiana, podemos perceber na fotomontagem “Capitalismo que Incha” a figura de um gigante forte, imponente e perverso que carrega em si próprio o ideal de completude e homogeneidade que o pensamento linear e as noções de evolução e continuidade tentam nos impor. Na esteira do progresso, a mercadoria e o gigante capitalista assumem uma única forma e um único propósito: a lucratividade a qualquer custo.

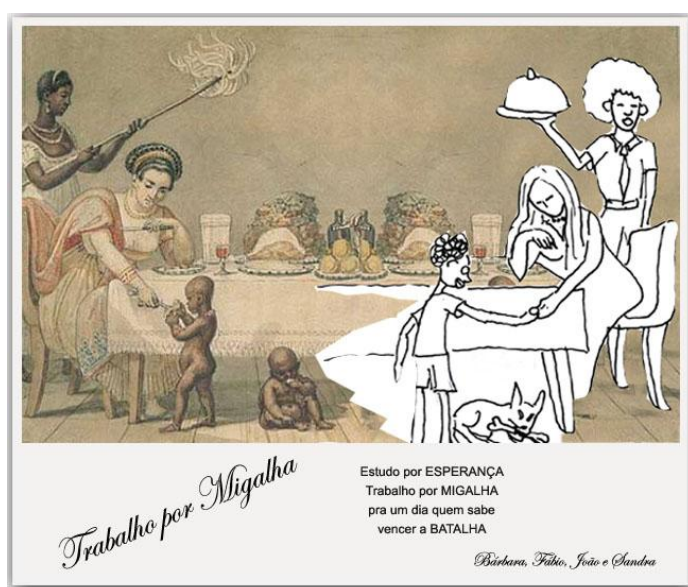
Nesse aspecto, o modo de produção capitalista submete os trabalhadores a condições extremamente desiguais e desfavoráveis, tendo como consequência a expansão da pauperização da classe trabalhadora. Marx (1983, 1985) e Engels (1985) consideram o processo de acumulação capitalista um processo de dupla exclusão dos trabalhadores. De um lado, temos os desempregados, os que foram considerados inúteis ao sistema produtivo, conseqüentemente, foram expulsos deste. De outro, temos os que, mesmo em condições precárias e sem chances de receber o valor criado pelo seu trabalho, ainda se mantêm no processo produtivo. A existência dos desempregados viabiliza a superexploração dos que se matêm precariamente empregados. “É uma coisa lógica pro pensamento dos ‘poderoso’: pra que pagar mais se tem milhões de ‘trabalhador’ que pode trabalhar por muito menos [...]” (Bárbara). É desse modo que se forma uma sociedade de escravos contemporâneos.

Isto nos remete à mais uma produção dos nossos jovens: o fotopoema “Escravo Moderno” que compõe esta mônada. Assim, este fotopoema expressa que ao invés de libertos da escravidão do passado, os trabalhadores da nossa contemporaneidade encontram-se sujeitos a um



novo regime escravista. Visto que, após séculos de era moderna, haveria de se esperar que o aumento da produtividade do trabalho desse melhores condições de vida para todos os trabalhadores. No entanto, o mercado capitalista fez do excedente produtivo razão para uma produção exagerada de bens, bem como para a exploração, para o desemprego e para a miséria. “O aumento da produtividade reparte seus frutos de forma extremamente desigual: enquanto trabalhadores ‘supérfluos’ são demitidos, crescem os lucros dos empresários” (KURZ, 1996, p. 5-14).

Nesse sistema, o próprio trabalhador converte-se em ferramenta de sobrevivência material e subhumana. É o que a jovem Sandra nos relata: “a gente se humilha, trabalha igual escravo pra poder receber uma esmola pra não passar fome [...] trabalha suado, sofre tanto [...] e não tem direito a moradia e roupa decente [...] a gente fica ‘morano’ de favor, ou em casa de papelão [...] vendo a família passa fome, frio e necessidade [...] enquanto eu trabalho de domingo a domingo pra ter uma vida assim, os ‘poderoso’ ‘nada’ em ouro [...]”. As impactantes palavras desta jovem revelam a crueldade do sistema capitalista que, gradativamente, aniquila o trabalhador, submentendo-o à condições desumanas de trabalho e de vida. Sua narrativa também escancara a face desumana das pessoas das classes favorecidas. Pois, enquanto estas “nadam em ouro”, ostentam e esbanjam os produtos anunciados pelo mercado capitalista, os excluídos da sociedade morrem de fome e frio.



Neste ponto, complementamos esta discussão com base na análise de um outro fotopoema produzido pelos nossos jovens sob o título de “Trabalho por Migalha”. A imagem da obra “O Jantar no Brasil”, de Debret³¹, ganha novo sentido ao ter um dos lados sobreposto por um desenho feito pelas mãos de Sandra. Esta colagem insere-se na tela do quadro para mostrar como seria a imagem do banquete de uma família rica da corte portuguesa em nossa atual realidade.

³¹ Jean Baptiste Debret, pintor, desenhista, professor, decorador e cenógrafo. Editou, entre 1834 e 1839, o livro Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil, ilustrado com autênticos registros que permitiram acompanhar a vida da Corte no Brasil e dispostos em três volumes, no qual cada um corresponde a um segmento étnico (índios, negros africanos e os brancos europeus). Sendo que a obra “O Jantar no Brasil” corresponde ao segundo volume.

Ou seja, a imagem que retrata um episódio de uma época (o Brasil Colônia) é deslocada do seu sentido original por uma colagem, para assim, explorar novos sentidos da nossa contemporaneidade. Passa, dessa forma, a ser o reflexo atualizado de uma imagem pretérita.

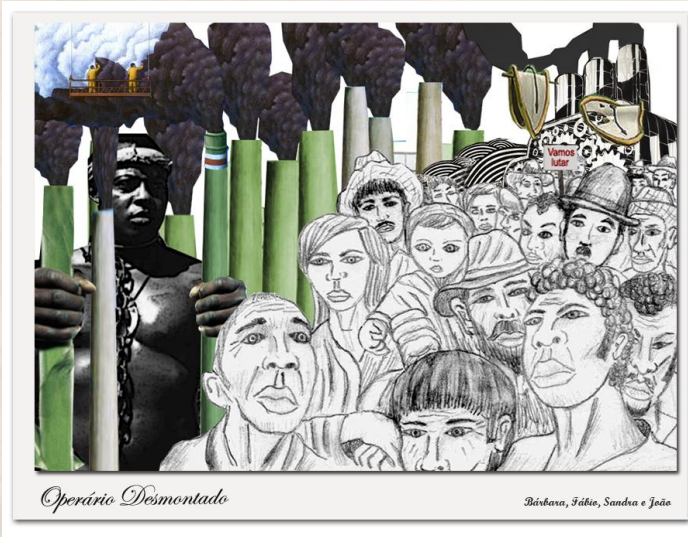
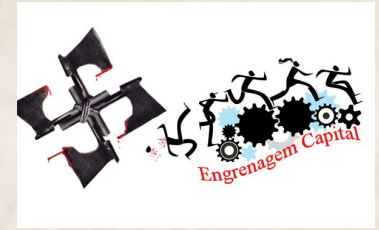
Podemos perceber no desenho da jovem autora a figura “de um garçom servindo um banquete pra uma madame rica” (Bárbara), que “por caridade”, “dá as sobra da comida pra um cachorro e um menino de rua” (Sandra). Já na pintura de Debret, uma senhora da corte se farta de comida enquanto é abanada por uma escrava, nota-se também a presença de duas crianças negras no chão comendo migalhas que a senhora dispensa a elas, como se naturalmente fossem algum tipo de animal doméstico. Eis a imagem da classe dominante do passado e da nossa contemporaneidade que, gentilmente, continua a distribuir migalhas do seu nobre banquete à classe trabalhadora.

Na obra “Trabalho por Migalha”, os autores denunciam a violência silenciosa sofrida pelos trabalhadores que ainda carregam resquícios da escravidão. Sandra traduz essa violência como “falta de valorização, preconceito, assédio sexual, humilhação, exploração, responsabilidade fora do comum, sobrecarga de trabalho”. E também alerta sobre a forma como tudo isso foi e é encarado com tanta naturalidade: “As ‘pessoa’ ‘acha’ que é muito natural eu ter que trabalhar em dois ‘emprego’ pra ganhar uma migalha, sem ter carteira assinada [...] nenhum respeito e dignidade [...]”.

Podemos perceber que a obra “Trabalho por migalha” também dialoga com algumas das mônadas apresentadas por Benjamin em sua obra “Rua de mão única”. Isto se faz pela presença do menino-mendigo que é desprezado pelas pessoas e, quando muito, ganha migalhas de uma “madame rica” (a qual simboliza a classe dominante). Esta figura denuncia a crueldade do progresso que rejeita e legitima a desigualdade social. Esta figura representa os excluídos de todas as espécies, empilhados nas praças, calçadas e ruas, sem um lugar para morar, fabricados pelo modelo de sociedade que se constitui cada vez mais impermeável à convivência social.

Partindo de um outro ângulo, é importante destacar que, por meio de suas produções, os jovens autores questionam não apenas a exploração inerente ao trabalho, mas também a uniformidade mecânica e monótona do mundo. É o que iremos analisar na próxima mônada.

Mônada “Eterno Retorno”



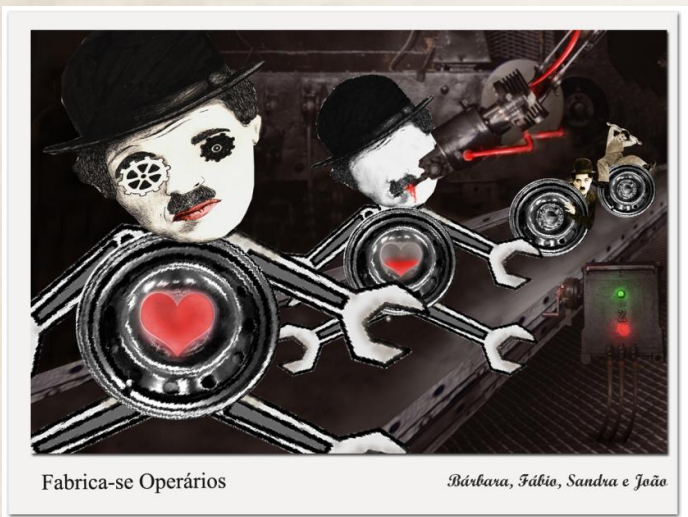
Operário Desmontado

Bárbara, Fábio, Sandra e João



Sísifo Brasileiro

Bárbara, Fábio, Sandra e João



Fabrica-se Operários

Bárbara, Fábio, Sandra e João

“o mundo não mudou muito na política e na situação de desemprego; nosso país, o Brasil, está uma sucata [...]” (João) “os ‘trabalhador’ pobre ainda ‘continua’ carregando o rei pro alto do seu castelo [...]” (Bárbara) “ele fica no castelo por quatro ‘ano’, depois ele cai do castelo e os ‘Sísifo’ ‘coloca’ outro rei explorador [...]” (Fábio) “então a gente tem ‘dum’ lado uma população que passa a vida ‘fazeno’ a ‘merma’ coisa sem sentido, e do outro lado, tem a população que luta, que enfrenta os ‘escudo’ e os ‘cassete’ da polícia pra cobrar dos ‘político’ mais direito e vida digna [...]” (Bárbara).

“As máquinas me ligam
Meu corpo começa a movimentar
Suor e óleo ao chão, empacota, empacota,
Não dá mais pra parar

Quatro horas se passam
Hora de almoçar
Meu corpo não desliga
Minha mão só que empacotar

As máquinas me chamam
Tenho que voltar
Sinto dores, estou cansado
Não me permitem parar

Fim do dia, me mandam pra casa
Hora de descansar
Meu corpo não dorme, só que empacotar
Não me permitem sonhar”

(Fábio, As máquinas me ligam)

“Chaplin foi colocado na linha de montagem para se transformar num robô, ele só tem duas ‘escolha’: ou passa fome com sua família ou apaga sua emoção para poder ser aceito como funcionário da fábrica [...] se ele aceitar ele vai conseguir sobreviver e fingir que é uma máquina humana feliz [...]” (Fábio).



Dentre os fragmentos poéticos que compõem a mônada “Eterno Retorno”, destacamos, primeiramente, a fotomontagem “Sísifo Brasileiro”. Esta obra dialoga com o mito grego de Sísifo, apresentando uma versão ressignificada do conto por meio da figura do “Sísifo Brasileiro” – personagem criado como metáfora para os trabalhadores



brasileiros. A reflexão dos autores parte de um debate em roda sobre o desequilíbrio do mercado de trabalho, o enfraquecimento da classe trabalhadora e o despreparo e o descaso do governo brasileiro para lidar com a crise do trabalho formal.

É o que podemos observar em suas narrativas: “o mundo não mudou muito na política e na situação de desemprego; nosso país, o Brasil, está uma sucata [...]” (João) “os ‘trabalhador’ ‘pobre’ ainda ‘continua’ carregando o rei pro alto do seu castelo [...]” (Bárbara) “ele fica no castelo por quatro ‘ano’, depois ele cai do castelo e os ‘Sísifo’ ‘coloca’ outro rei explorador [...]” (Fábio) “então a gente tem ‘dum’ lado uma população que passa a vida ‘fazeno’ a ‘merma’ coisa sem sentido, e do outro lado, tem a população que luta, que enfrenta os ‘escudo’ e os ‘cassete’ da polícia pra cobrar dos ‘político’ mais direito e vida digna [...]” (Bárbara).

O cenário desta fotomontagem foi montado a partir do desenho do Sísifo Brasileiro, feito pelas mãos de Bárbara; da imagem do planeta terra em ruína; do recorte de uma charge (cuja autoria não foi identificada), que expõe de forma crítica a imagem da pirâmide social; e do recorte da charge de Elder Galvão³² que apresenta a imagem do congresso nacional de Brasília - DF em ruínas.

Os jovens autores, atuando como artistas alegoristas, procuram desmontar as peças e romper os elos funcionais do ideal de completude e homogeneidade do pensamento linear. Para isto, oferecem, de uma forma crítica, outros significados ao que estava mecanicamente previsto. Mais uma vez eles colocam ao avesso a imagem hierárquica das classes sociais, saculejam a história oficial e revelam imgeticamente que sua objetividade oculta os séculos de dominação e colabora com a opinião dos que estão no topo da pirâmide social.

³² Elder Galvão, publicitário e ilustrador, nascido na Bahia, atualmente reside em Brasília.

Desse modo, as ruínas do nosso tempo presente se deixam ver na fotomontagem. As vozes dos excluídos se manifestam e denunciam os vários operários sísifos que se “‘entrega’ a condenação e ‘aceita’ passar a vida rolando o rei morro acima, pro alto do castelo” (Bárbara), que se submetem ao subemprego, sem benefícios assegurados e sem renda fixa. Enquanto isso, “os ‘pouco’ ‘operário’ ‘lutador’ que ‘sobrou’” (João) “‘enfrenta’ os ‘escudo’ e os ‘cassete’ da polícia pra cobrar dos ‘político’ mais direito e vida digna [...]” (Bárbara).

Este é o cenário da era da flexibilidade em que a regra é defender a todo custo a lucratividade das empresas, em que os trabalhadores são tratados como mercadorias a serem consumidas e descartadas quando necessário. Consequentemente, estes sentem-se vulneráveis ao perceberem seus corpos frágeis e despreparados diante da força do opressor. O operário subordina-se ao regime capitalista como o soldado submete-se a experiência da guerra — objeto factual utilizado por Benjamin em "Experiência e Pobreza". Mudo e pobre de experiência, por certo não constitui nada senão a vivência infernal do “eterno retorno”, totalmente desprovida de sentido.

Esta é uma espécie de guerra desmoralizadora configurada pela “experiência econômica da inflação” e pela “experiência do corpo pela fome” (BENJAMIN, 1994a, p. 115), um corpo desonrado pela fragilidade com que se expõe frente ao poder da maquinaria capitalista e do poder do governo. Uma luta desigual, desleal e covarde, em que o inimigo impessoal do soldado-operário não luta com as mesmas armas. Este tipo de vivência, muito próxima das vivências em trincheiras assinalada por Benjamin, aniquila a verdadeira experiência e reduz o corpo a uma massa amorfa, é “um sofrimento tal que não pode depositar-se em experiências comunicáveis” (GAGNEBIN, 2004, p. 63), pois, a verdadeira experiência não se cala, mas sim, faz falar.

Contudo, se pensarmos por extremo iremos perceber que a imagem do anjo também encarna as ideias da mônada “Eterno Retorno”. Pois, o anjo da história também está condenado à repetição indefinida. É prisioneiro de uma eterna catástrofe no tempo vivo. Porém, este anjo luta contra a tempestade do futuro para continuar anunciando que este é, justamente, o instante da apresentação da verdade, “o agora” que marca o encontro secreto das gerações passadas com a nossa e, na reatualização permanente do passado, dá sobrevida ao que está esquecido (BENJAMIN, 2006). Pois, é na barbárie, na catástrofe e na morte que salta a imagem que faz surgir a vida. Somente virando as costas para o futuro e rememorando seremos capazes de penetrar na escrita do mundo e arrancar dos fragmentos do passado a visão de futuro que modificará o nosso presente. Sob esta ótica, compreendemos que não há

evolução, há momentos fugazes e críticos em que a verdade vem à tona, há momentos que constroem e desconstruem a história. Portanto, essas fases de transformação não são progresso, mas atualizações.

Esta reflexão nos remete ao recorte que fizemos da experiência que Fábio vivenciou na fábrica ao longo das tessituras da pesquisa de campo. Durante seis meses perambulamos pelas ruas dos setores industrial e agroindustrial da cidade de Paraíso do Tocantins. Não tivemos permissão para visitar a fábrica em que Fábio trabalha, somente a observamos à distancia. Porém, tivemos permissão para visitar outras fábricas. Estas visitas ocorreram aos sábados, e sempre que possível todos os jovens participavam. Numa destas visitas tivemos o privilégio de contar com a companhia de seu Sebastião. Foram momentos de muita reflexão e rememoração. Portanto, passaremos agora a analisar as narrativas e as obras que surgiram como fruto da experiência de flunar pelos campos fabris da cidade.

Começamos nossa narrativa pela fotomontagem “Operário Desmontado”. Sua produção se deu de forma coletiva, porém, Fábio foi a voz guia. No primeiro dia em que caminhamos pelas ruas das fábricas, Fábio levou em suas mãos lápis, borracha e uma cópia da obra “Operários” de Tarcila do Amaral. Circulamos por muitos espaços fabris, visitamos uma fábrica, passamos em frente a fábrica em que Fábio trabalha. E à tardinha, no final da visita, sentamos no meio-fio de uma calçada e ficamos a observar os operários que saiam da fábrica. Eles movimentavam-se em grupo, porém estavam cabisbaixos e em silêncio, com expressão apática e cansada. Ao encerramos nosso exercício de observação, percebi que Fábio já havia desenhado juntamente com Bárbara as faces daqueles operários. Os traços da fadiga, do vazio e do desânimo que havíamos percebido na imagem de cada operário foram cristalizados nas faces humanas presentes na fotomontagem “Operário Desmontado”. Uma releitura da obra “Operários” de Tarcila.

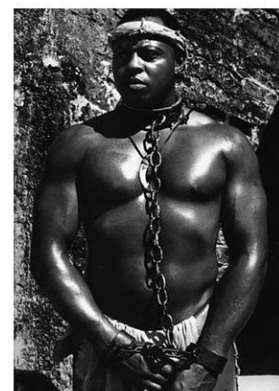


Nessa fotomontagem, o desenho dos operários saindo da fábrica dialoga intertextualmente com os demais fragmentos que compõem a obra. Na face de cada operário estão as marcas da diversidade étnica e racial da cultural tocantinense. São operários descendentes de uma rica cultura e tradição. Eles são uma mistura de cores e valores -

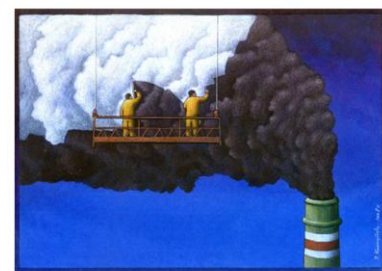


Operários desenhados pelas mãos de Bárbara e Fábio

negros, mulatos, cablocos e índios - que estão se apagando na homogeneidade ideológica da fábrica. Em meio a multidão de operários, temos a dimensão da infância, do poeta, da cultura sertaneja e do *flâneur* expressas nas faces de Chaplin, de Mazaropi e da criança. Temos também a imagem de um escravo recortado de uma fotografia, cuja autoria não foi identificada, ele se encontra fora da fábrica, mas não consegue sair, pois, está preso às chaminés. Este recorte metaforiza a imagem do operário alienado que mesmo estando fora do ambiente fabril, ainda continua preso



alienadamente às suas chaminés, executando os mesmos atos repetitivos, passivos e sem sentido. A ilusão do progresso está estampada na imagem de fundo, um recorte da obra de Paul Kuczynski, que mostra a fumaça suja e obscura da fábrica sendo pintada e camuflada de nuvem branca pelos pintores do capitalismo. No topo dos prédios da fábrica, estão os fragmentos



Paul Kuczynski

dos relógios da obra “A Persistência da Memória”, de Dalí, eles nos convidam a repensar o nosso tempo, a confrontar o tempo-arte com o tempo-fábrica.

Portanto, mergulhados na multidão encontramos operários fixos à lei do eterno retorno, e como já são parte dessa massa anônima e amorfa, também submeteram-se ao emudecimento e tornaram-se mais uma versão alienada e individual de série repetida e infinita. Nessa correlação entre operário e transeunte encontramos a derivação da ideia benjaminiana do homem moderno como um autômato. Bem como, destacamos a associação que Baudelaire faz entre o operário e o jogador.

Para Baudelaire, de acordo com Benjamin (1989), o comportamento do jogador frente à mesa de jogo e às cartas de baralho assemelha-se ao movimento automático e repetitivo que caracteriza o trabalho operário, visto que “o arranque está para a máquina, como o lance para o jogo de azar”. (BENJAMIN, 1989, p. 127). Neste aspecto, tanto o

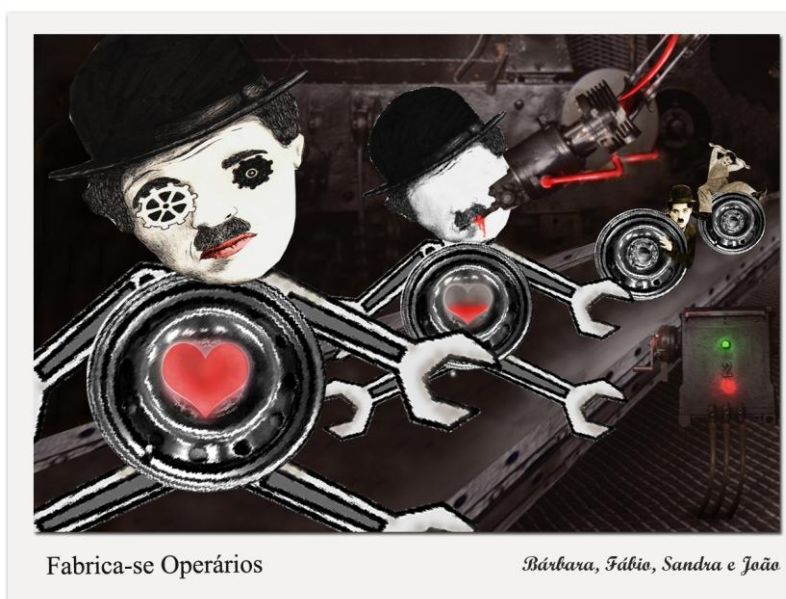
jogador quanto o operário responde aos estímulos com gestos velozes e irrefletidos, o único motivo que os move é essencialmente a possibilidade do ganho imediato. Consequentemente, estes aspectos fazem com que suas atividades laborais percam sentido e conteúdo.

A dimensão do jogo de azar (assim como a do trabalho industrial) “ignora totalmente qualquer posição conquistada, qualquer antecedente” (BENJAMIN, 1989, p. 267). Experiência, passado e futuro são repelidos, de nada valem. No jogo, o agora do lance é sempre único, o tempo congela, passado e futuro perdem suas influências. Neste aspecto, quanto maior for a velocidade com que o dinheiro surja, tanto maior será a quanta que se pode obter. Este contexto é o reflexo drástico da degradação da experiência na sociedade capitalista.

O tempo contido no trabalho automatizado e no jogo é o tempo vazio, mecânico, engessado. É o tempo da vivência próprio do indivíduo enredado na imediatez, preso à repetição e, como nos diz Rouanet (1981), regido basicamente pelo eterno retorno; “ele é a figura exemplar do homem privado de experiência, que por não ter passado é condenado ao recomeço perpétuo” (p. 96). É o tempo do trabalhador automatizado, em sua rotina de Sísifo, que compreende apenas a repetição mecânica (das horas, dos minutos e dos dias) comandado pelo relógio impiedoso que não diferencia os momentos, e retorna ao mesmo compromisso permanentemente.

Para aprofundarmos um pouco mais no contexto do trabalho fabril, vamos dialogar com a fotomontagem “Fabrica-se Operários” que explora narrativas do cotidiano do trabalho de Fábio na Fábrica de Arroz.

Esta obra foi desenvolvida por Fábio ao longo do seu percurso na fábrica e na pesquisa. Esta obra condensa, alegoriza e revela o que este jovem observou e ouviu dos colegas de fábrica: “nesses três anos que trabalho na fábrica vi colega se machucar na máquina e tem os ‘colega’ mais ‘velho’ de serviço que fica muito tempo ‘fazendo’ uma coisa só e acaba ‘adoeceno’, é problema de coluna, é



problemas nas ‘mão’ [...] eles ‘fica esgotado’ [...]”. O trabalho repetitivo, monótono e desinteressante restringe o fazer à sobrevivência, deforma corpo e mente, passa a significar e a causar sofrimento. Conforme o testemunho de Fábio, entre os seus colegas operários, manifestam-se sentimentos de vergonha e frustração por se sentirem robotizados, despersonalizados e inúteis. Esses sentimentos prevalecem por anos e causam, na maioria dos seus companheiros de trabalho, problemas de saúde e uma vivência depressiva, carregada de estresse, esgotamento e passividade.

A fotomontagem supracitada entra em diálogo e mescla-se com a realidade da fábrica fotografada, filmada e ressignifica por Charlie Chaplin, no filme "Tempos Modernos"³³. Nesta mistura de obras, percebemos o personagem de Chaplin interpretando emblematicamente um operário de fábrica que foi “colocado na linha de montagem para se transformar num robô, ele só tem duas escolhas: ou passa fome com sua família ou apaga sua emoção para poder ser aceito como funcionário da fábrica [...] se ele aceitar ele vai conseguir sobreviver e fingir que é uma máquina humana feliz [...]” (Fábio).

Nesta narrativa, Fábio expressa claramente uma crítica a coisificação do homem. Em forma de fotomontagem, ele desmascara a era da flexibilidade, a era industrial que força o trabalhador a adaptar seu corpo ao movimento contínuo e uniforme do autômato. Sem alternativas de sobrevivência, o trabalhador sujeita-se ao jogo do eterno recomeço, sempre de volta a estaca zero.

Se entre o trabalho dos artesões havia plenitude de vida, entendemos que na realidade capturada por esta obra, não há mais que uma série de repetições impostas pelos choques advindos do maquinário fabril. Ao operário Chaplin – cuja força de trabalho era a única forma de obter uma remuneração - não lhe restou outra alternativa senão a reprodução de movimentos do autômato. A imagem da obra reflete a engrenagem do trabalho colocando o operário em um estado permanente de pânico diante dos seus bruscos movimentos que ao poucos mutilam sua singularidade, suas emoções, seu potencial criativo, enfim, todas as virtudes de um trabalhador artesão.

O sistema capitalista de produção proporciona a pseudoformação que empobrece cada um dos sentidos do trabalhador e paralisa sua imaginação. Seu trabalho se faz

³³ Charlie Chaplin, em "Tempos Modernos", procura focalizar a vida na sociedade industrial caracterizada por gestos repetitivos e mecânicos. Chaplin por meio de sua hilaridade se apropriou da reprodução técnica da arte para minimizar efeitos psicóticos e promover um “amadurecimento natural”.

impenetrável à memória, à experiência, ao aprendizado, a destreza. Em consequência, estas virtudes são substituídas por respostas condicionadas, pelo adestramento e pela repetição.

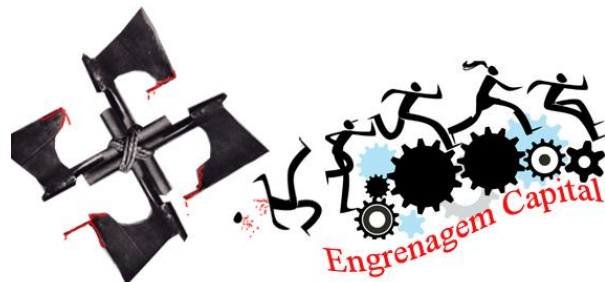
Vamos agora analisar mais uma obra alegórica que os jovens criaram para traduzir a experiência que Fábio está vivendo no trabalho da fábrica. A fotomontagem, intitulada “Engrenagem Capital”, foi acompanhada de um pequeno texto alegórico que segue adiante: “Um dia numa fábrica, chegou uma super engrenagem, ela fazia o trabalho de 30 ‘homem’ [...]” (João) “muitos ‘operário’ ‘perdeu’ o ‘emprego’ [...] mas uns ‘trabalhador’ mais ‘forte e rápido conseguiu’ escapar das ‘lâmina afiada’, e ‘continuar’ ‘trabalhar’ [...]” (Fábio) “só teve um problema, pra continuar no emprego ‘tiver’ que aceitar trabalhar dobrado e ganhar menos [...]” (Bárbara).



Nesta fotomontagem, as imagens dos sujeitos em fuga saltando sobre as engrenagens foram recortadas de um simples ícone publicitário.



Já a “engrenagem capital” foi montada a partir da cópia de imagens de uma machadinha. Ao serem mescladas, ganharam a forma da suástica, o símbolo nazista. O uso deste símbolo se deu na intenção de criar uma metáfora para o poder desumano do capitalismo.



A “engrenagem capital” simboliza a tecnologia manipulada pelo sistema, o qual por sinal funciona bem engrenado, já que os operários da fábrica tendem a “aceitar trabalhar dobrado e ganhar menos” devido ao desemprego estrutural causado pela evolução das máquinas. Assim, o movimento reivindicatório da classe trabalhadora fragmenta-se e dá lugar ao movimento individual de fuga para não ser esmagado pelas máquinas. Gradativamente, o movimento de luta dos trabalhadores converte-se em ações defensivas de manutenção do emprego (ANDRIOLLI, 2006). A “engrenagem capital” é também a engrenagem mental da maioria dos soldados operários. Mentos que permanecem no “eterno retorno”, na mesma sequência padronizada e ritmada de operações de uma linha de produção, dando conformidade à ordem estabelecida.

Porém, como já ressaltamos, destacamos que o jovem Fábio é um exemplo de operário que usa de muita criatividade para escapar da “engrenagem capital”. Ele nos relatou que já está há três anos na fábrica desempenhando suas funções com responsabilidade e ao mesmo tempo está conseguindo aprender a consertar máquinas industriais. Ele foge as regras

do “eterno retorno”, não se deixa abater pela repetição, sempre que possível ele salta das rotinas para implementar suas inventividades na fábrica. Vamos agora explorar um pouco mais a realidade do trabalho de Fábio na Fábrica.

Os fragmentos narrativos que agora iremos apresentar foram recortados de muitos diálogos ocorridos entre Fábio, João, Bárbara e Sandra. Seu Sebastião também participou de algumas de nossas caminhadas pelo setor fabril, este narrador guardião também já trabalhou em fábrica. Por este motivo, ele deu maior acabamento ao discurso e as experiências de Fábio e o provocou a rememorar. No cruzamento das narrativas de Fábio e de seu Sebastião, tivemos um encontro de gerações, o contraponto entre o passado e o presente da fábrica. As vozes do outrora e do agora da fábrica foram confrontadas para tecer novos significados.

Em fevereiro de 2010, Fábio foi admitido na “Fábrica de Arroz” e desde então passou a trabalhar no setor de empacotamento. Sua função consiste em supervisionar o empacotamento do arroz de 5 kg. Ele também é um dos responsáveis pelo bom funcionamento da grande máquina empacotadora. Esta embala o arroz em 02 segundo e de imediato o lança na esteira, neste instante cabe ao jovem avaliar o nível da qualidade da embalagem. Os pacotes passam rapidamente pela esteira e nenhuma falha pode escapar ao seu olhar. Ele tem que verificar se há rompimentos ou outras avarias no pacote, caso haja, de imediato, tem que retirá-lo da esteira e colocá-lo num grande recipiente que fica ao seu lado.

Na narrativa oral e imagética, a seguir, este jovem expressa com eloquência suas condições de trabalho e a rotina de suas tarefas: “no local que trabalho tem muita máquina ‘trabalhano’ e pouca ventilação [...] mais a coisa fica tensa ‘mermo’ é quando liga a esteira [...] ela é muito rápida e tu ‘tem’ que trabalhar adiantado dela, tu ‘tem’ que ter muita atenção [...] ela empacota o arroz e joga na esteira, daí eu confiro se lacrou direito ou se tem algum defeito no pacote [...] tu ‘tem’ que olhar rápido, num golpe de vista [...] na minha seção eu sou responsável por não deixar passar defeito pra outra seção [...] eu tenho que correr igual a máquina [...] é um trabalho cansativo [...]”.



Podemos observar que o trabalho na esteira da empacotadora exige mãos hábeis, movimentos rápidos e máxima atenção e resistência física. Enquanto a esteira estiver em execução o jovem trabalhador fica envolvido num alto nível de tensão. A esse respeito ele relata: “se a gente não for forte, não ‘guenta’ [...] qualquer erro pode causar um acidente [...]

se trabalhar com moleza tu não ‘passa’ de um dia na fábrica [...]”. Fábio trabalha oito horas em pé, articulando gestos repetitivos em atividades que exigem concentração redobrada e extrema disciplina dos movimentos do corpo. Os operários trabalham em silêncio, o único som que prevalece são os ruídos das máquinas. Essa batalha diária só é vencida quando o fim da jornada é anunciado pelo o toque da sirene. Como ele mesmo diz, “na empacotadora repito meu trabalho mil ‘vez’ por dia [...] é sempre o ‘mermo’ movimento dia, mês e ano [...]”.

Em um outro momento das nossas conversas, Fábio relata que: “na fábrica é tudo contado no relógio [...] tu não ‘pode’ perde nem um segundo [...] o que manda lá é a produção e o tempo, tu ‘tem’ que produzir mais em menos tempo [...] tem que produzir ‘dento’ do prazo, tem que dar produção e qualidade [...] tu não ‘pode’ mais conversar com o colega, não dá nem pra olhar pro lado [...] é tudo corrido demais [...] cada dia mais eu fico distante dos colega [...] todo mundo ‘tá’ ‘ficano’ cada dia mais frio [...]”. Seu Sebastião, de imediato, comenta que: “na época em que eu ‘trabaiei’ em fábrica a gente não corria tanto igual hoje [...] tinha uma ‘camaradage’ entre a gente [...] o ‘trabaiio’ não era só lucro [...]”.

Estes relatos denunciam que à medida que o processo de trabalho vai se racionalizando na fábrica, as relações de camaradagem entre os colegas de trabalho vão deteriorando-se, visto que o ritmo e a rigidez das tarefas laborais dificultam, ou até mesmo bloqueiam, esse tipo de relação. Suas narrativas apontam a fragmentação cada vez maior das tarefas e a pressão para que se “produza mais em menos tempo”, eliminando, assim, as chances de uma integração dialógica entre os trabalhadores e as suas relações no trabalho. Além disso, o jovem também relata que “lá tudo é cronometrado [...] a empacotadora é programada igual um relógio [...]”. Em protesto a demasiada burocratização das relações trabalhistas, a extrema vigilância e à racionalização do tempo, nossos jovens teceram a fotomontagem “Homem Relógio”. Fábio ao apresentá-la, nos disse: “o homem na frente da roda representa o tempo do capitalismo, seus 'braço' são os 'ponteiro' que 'destrói' nossa alma [...]”.

Esta fotomontagem é fruto da mescla entre a fotografia de um operário apertando parafusos em uma fábrica - cuja autoria não foi localizada - e o desenho feito à mão por Bárbara em co-autoria com Fábio, João e Sandra. Esta obra apresenta o homem comportando-se como um relógio impiedoso, seus braços são os ponteiros que



cravam na mente de cada cidadão para transformá-lo em um mero autômato. Todos são lançados na esteira e como numa linha de montagem são convertidos em mais uma peça da máquina. Dessa forma, o ritmo da máquina ganha forças e redimensiona subversivamente nossa contemporaneidade, nossos passos, ações e comportamentos. Informações superficiais e vazias substituem as experiências do tempo partilhado e o valor de tempo passa a equivaler a negócio útil e rentável.

De acordo com Benjamin, por trás de todas as perspectivas sobre o progresso, há um único fio condutor: uma concepção quantitativa, homogênea, vazia e mecânica do tempo. Em contraposição a isso, o autor constrói uma percepção qualitativa da temporalidade, fundada na rememoração e na ruptura, com forte apelo messiânico e revolucionário.

Recapitulando algumas palavras pronunciadas por Fábio e interpretando suas poéticas, compreendemos que ele denuncia que não é o seu corpo que determina o movimento da máquina, mas o movimento da máquina que tenta impor o movimento do seu corpo. As angústias deste jovem operário também foram expressos num outro poema, intitulado “As máquinas me ligam”.

“As máquinas me ligam
Meu corpo começa a movimentar
Suor e óleo ao chão, empacota, empacota,
Não dá mais pra parar

Quatro horas se passam
Hora de almoçar
Meu corpo não desliga
Minha mão só que empacotar

As máquinas me chamam
Tenho que voltar
Sinto dores, estou cansado
Não me permitem parar

Fim do dia, me mandam pra casa
Hora de descansar
Meu corpo não dorme, só que empacotar
Não me permitem sonhar”

(Fábio, Sandra, João e Bárbara)

Diante do exposto, percebemos que Fábio, ao rememorar, poetizar e dialogar com a realidade da fábrica, torna-se porta-voz dos colegas operários que se renderam a escravidão do “tempo-relógio” (dentro e fora da fábrica). Porém, ele não apenas denunciou a realidade da fábrica, foi além disso. Tornou-se um exemplo de trabalhador que não se deixa abater pelo tédio mortal da repetição, que não coloca o trabalho do lado de fora da sua vida. Ele não apenas permanece vivo, mas procura garantir o ato de viver com dignidade.

Este jovem leva sua experiência de catador para dentro da fábrica e a aplica. Ele viu nos muitos defeitos que a máquina empacotadora apresenta, a oportunidade de aprender a consertá-la. Atualmente, a empresa só chama o mecânico especializado quando Fábio não consegue consertar a máquina. E pelo visto, são raras as vezes que isso ocorre. Como ele relata “eu monto e desmonto a empacotadora, eu consigo consertar”. Ele acaba dando um

novo significado a máquina, suas mãos constroem e desconstroem a máquina, ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo.

As narrativas que se sucedem foram provocadas por um exercício de alteridade em que seu Sebastião se viu no lugar de Fábio. Assim, ele disse ao jovem: “tu me ‘lembra’ a época em que eu ‘trabaiava’ numa fábrica de refrigerante, eu cuidava da caldeira, e eu já era um operário de destaque na fábrica [...] ‘num’ ficava parado, ajudava todo mundo e também aprendi a consertar aquela ‘véia’ caldeira [...]” (Seu Sebastião). Neste diálogo, Fábio relatou que estava percebendo mais claramente que não se comporta como um operário passivo. Pois, com suas inventividades ele consegue romper suas amarras.

Este jovem nos contou que enquanto trabalha sempre exerce atividades paralelas e essenciais a prevenção de acidentes e prejuízos. A todo instante ele trabalha sempre atento aos possíveis imprevistos que possam ocorrer: “‘tou’ sempre atento pra qualquer coisa que puder acontecer, ‘tou’ sempre preparado pra evitar ou resolver problemas”.

Na realidade do chão de fábrica, Fábio é sempre convocado a intervir com suas habilidades criativas para reparar as falhas da máquina. O seu trabalho requer atenção constante, pois a qualquer momento pode surgir um problema. O ambiente de trabalho de Fábio é marcado pelo paradoxo entre suas engenhocas e os maquinários altamente automatizados. O contraste entre tecnologias modernas e gambiarras passam a ocupar o mesmo espaço-tempo da fábrica.

Este jovem operário sempre inicia seu trabalho na fábrica com muita cautela, tudo começa por uma checagem completa da máquina. Antes de ligá-la, suas correias, esteiras, braços mecânicos e estado de lubrificação são avaliados. Vamos observar um fragmento do seu relato: “quando eu começo meu trabalho ligo a empacotadora na velocidade mínima, pra ver se ‘tá’ funcionando bem, se tiver, eu vou ‘aumentano’ a velocidade aos ‘pouco’ [...] o problema é que se a máquina tiver com defeito e tu ‘liga’ ela numa velocidade alta ela vai quebrar mais ainda e ‘os saco’ que ‘empacota’ o arroz pode atolar ‘dento’ dela, aí o problema fica grave [...]”. Percebemos que o jovem procurar executar lentamente o primeiro ciclo de empacotamento para que seja possível detectar possíveis defeitos. Esta ação preventiva demonstra o quão inteligente e criativa são as atitudes deste jovem operário. Ele assim, justifica, “faço desse jeito pra evitar ‘desperdiça’ material, e também evitar um defeito mais grave na máquina e, diminuir a chance de acontecer um acidente que me machuque [...]”. E assim, por meio desta justificativa percebemos que são justamente estas atitudes que evitam prejuízos onerosos, tanto materiais quanto humanos, e garantem a produtividade da fábrica.

Este jovem nos relatou, oral e imagetivamente, algumas de suas habilidades de mecânico: “troco fusível queimado, identifico peça mal encaixada e mau contato, engrenagem e parafuso quebrado ou enferrujado, faço serviço de solda, lubrifico algumas ‘peça’ da máquina, coloco calços debaixo das ‘máquina’ pra poder nivelar e não dar problema na hora de funcionar”. Em suas palavras: “o melhor momento do meu trabalho na fábrica é quando ‘tou’ ‘consertano’, ‘limpano’ ou ‘dano’ manutenção na empacotadora, [...] é como se fosse a hora de minha liberdade, é o alívio da dor do meu corpo [...]”. Este é o momento de fuga do trabalho repetitivo. É o instante em que este jovem sente-se livre e desafiado a realizar uma tarefa criativa, complexa, imprevista que lhe dá “alívio no corpo e na mente”. É a chance que ele tem para aprender mais e mostrar o seu potencial.



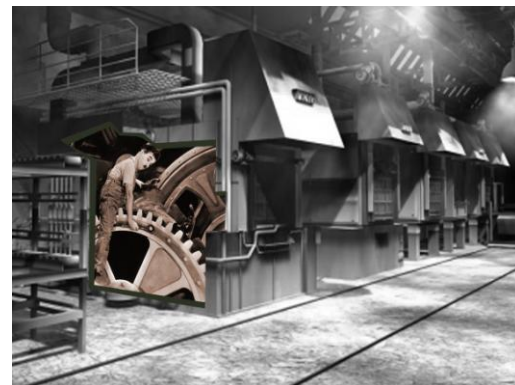
Fábio conhece bem o maquinário com o qual trabalha, “conheço a empacotadora por ‘dento’ e por fora, conheço todos os ‘barulho’, as ‘tremura’ [vibração], e quando ela ‘tá’ muito lenta [...] sou sempre o primeiro a descobrir os ‘defeito’ que aparece [...] e muitas ‘vez’ sou eu que resolvo [...] quando não consigo chamo o mecânico especialista [...]”. Ao longo de três anos trabalhando na fábrica, este jovem desenvolveu uma sensibilidade especial: seus sentidos foram apurados e alcançaram a capacidade de sentir, de ler e de dialogar intensamente com os maquinários industriais. Trata-se de uma habilidade exclusivamente desenvolvida no decorrer do ato do trabalho, portanto, impossível de ser alcançada por meio de uma qualificação formal.

Aprendeu a reconhecer os diversos problemas apresentados pela empacotadora por meio dos diversos tipos de ruídos e vibrações que a mesma emite, bem como por meio dos odores de óleo queimado exalado pelo seu motor. Assim ele diz: “aprendi a ler a máquina como aprendi a ler o meu corpo, entendo o que ela me diz, cada som, cada cheiro ou tremura quer dizer alguma coisa, eu não decorei, nem anotei e nem aprendi isso com ninguém, aprendi com a prática, tenho tudo na minha mente [...] a máquina conta e canta pra mim suas ‘história’, quando ela não ‘tá’ bem, o barulho fica forte, de vez em quando vem uns ‘piado’ e uns ‘estalo’, o cheiro de óleo fica forte e ela treme diferente, fica ‘dano’ uns ‘solavanco’ de vez em quando [...]”.

Portanto, nesta narrativa, ele nos revela que esta sabedoria somente foi possível de ser adquirida na e pela experiência fabril. Percebemos claramente como sua voz ecoa,

explícita e implicitamente, outras vozes da experiência para tentar explicar como consegue compreender a linguagem da máquina. Ele também cita frases que se aproximam da imagem do seu poema que remixou com a “Canção das Máquinas”, de Bertold Brecht, cujo um de seus trechos (mesclado a imagens e textos poéticos) enuncia:

A máquina canta
 Não canta bonito, mas canta no trabalho
 Canta cantigas de dores, de progresso e até de esperança
 Sou o seu regente e confidente
 Afino a melodia do meu trabalho
 Faço da máquina mais uma afinadora de minha sabedoria
 Voz de máquina, voz de fábrica
 É a voz de nossas cidades



Os ruídos do maquinário soam como um canto para o jovem operário. Seu corpo tornou-se a ponte que conecta sua mente à lógica da máquina. Este fato poder ser reforçado pelas afirmações de Dejourns (2004) quando menciona que a dimensão da inteligência prática dos trabalhadores está enraizada no seu corpo. Isto é, as percepções e as sensações que o alertam sobre a necessidade de ajustes vitais na organização do trabalho e na prevenção de acidentes passam, primeiramente, pelo seu corpo. “Um barulho, uma vibração, um cheiro, um sinal visual podem chamar a atenção do sujeito, mas antes chama a atenção do corpo desse sujeito, desde que este tenha vivido previamente a experiência, em uma situação qualquer de trabalho normal” (p. 282).

Fábio trabalha com a simultaneidade dos seus sentidos para conseguir, em tempo real, intervir e apontar a melhor solução para as situações imprevistas que surgem no ambiente de trabalho. Estes são os atributos que diferenciam este jovem das máquinas por ele manipuladas. São ações inteligentes que até o momento presente nenhuma tecnologia computacional conseguiu suprir.

As ações de resistência, a arte de fazer e a operação tática deste jovem penetram nas fissuras do sistema capitalista, para reciclar a sucata da sociedade, e assim, inventar o seu cotidiano. Para Michel de Certeau (2007) “o trabalho com sucata re-introduz no espaço industrial as táticas populares” (p. 88). Seu uso golpeia a estrutura da ordem capitalista estabelecida. As trajetórias destes “inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista” atuam como “frases imprevisíveis em um lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas” (p. 97).

No dia-a-dia, Fábio parte de uma inteligência artesanal para criar meios de caráter prático-funcional para minimizar seu sofrimento. Na medida do esforço e da capacidade do seu saber inventivo, cujo limite é a sua imaginação, ele implementa melhorias na qualidade de

vida de si próprio e de sua mãe. Além disso, suas intervenções, ativas e contínuas, podem até passar despercebidas ou tidas como simples, mas na realidade significam muito para a vitalidade da empresa em que trabalha. “Hoje vejo que a arte com o lixo e a reciclagem me ajudou muito a enfrentar o desafio de consertar as ‘máquina’ [...]” (Fábio).

Este jovem operário é um exemplo de trabalhador que se rebela contra um processo de pseudoformação que tenta impor-lhe o caráter pragmático de operar máquinas, sem ao menos dar-lhe chances para refletir sobre o seu trabalho. Ele recusa-se a ser transformado em funcionário do capital e escapa da máquina para que ela não o coisifique. No mesmo instante em que ele percebe a fábrica como um lugar de sofrimento, aprisionamento e repetição, contraditoriamente, ele também a percebe como espaço de aprendizagem e liberdade.

O jovem *flâneur* persiste na tentativa individual de rebeldia contra o ritmo da indústria. Quando adentra a indústria deixa as passagens em que seu passo é vagaroso, porém, tenta não se apressar quando entra na multidão de operários autômatos, tenta evitar ter o mesmo destino das coisas perdidas na multidão. Ele é jovem-movimento, não se fixa, impossível segurá-lo. Rompeu com a rotina e reinventou-se como o mecânico de máquina industrial. Mesmo quando seu corpo está fixo a empacotar, seus sentidos não param. Ele se põe a sentir a máquina, sentir seu movimento, seu odor, escutar os seus ruídos, como se fosse parte do seu corpo.

Ao longo da investigação, percebi que Fábio gradativamente estava deixando de se auto-avaliar como operário passivo, agora considera-se um “aprendiz de mecânico de máquina industrial”, um futuro engenheiro mecânico.

Aproveitando esta fresta discursiva, vamos analisar as estratégias inventivas que João, Bárbara e Sandra também desenvolvem no contexto dos seus trabalhos.

Na mesma ocasião em que estávamos escutando as narrativas de Fábio, Sandra também teceu relatos em relação às tarefas do seu trabalho. Ela relatou que procura executar seu trabalho com muita dedicação e elegância, executa as tarefas laborais com o mesmo empenho que se dedicou as suas obras de arte, visto que “quando faço qualquer serviço procuro fazer bem feito, sempre ‘limpano’ direitinho, tiro todo o pó e coloco tudo de volta como se tivesse ‘decorano’ um buquê de rosa [...] é tão bom no final do dia vê a casa toda limpa, perfumada e decorada [...] eu decoro a cesta de fruta, os ‘lençol’ que forro [...] a cama combina com as ‘fronha’ [...] eu deixo as ‘mesa’ sempre ‘limpinha’, depois eu enfeito com os ‘vasinho’ de flor [...] todo dia decoro a estande da sala de uma forma diferente [...] também

me esforço na cozinha, deixo o arroz soltinho, o feijão encorpado, o bife fica douradinho, a salada fica toda enfeitada com folha e fruta, sempre tento variar no cardápio, eu crio sempre umas ‘receita diferente’ [...]”.

Nesta narrativa, a jovem demonstra uma preocupação constante com o “fazer bem feito” e a estética de cada tarefa, mesmo relatando que todos passam indiferentes pelo resultado estético do seu trabalho: “nenhuma das ‘minha patroa’ ‘reconhece’ o que faço, ninguém dá esse valor”. Ela usa de soluções estéticas e inventividades para aprimorar o seu trabalho. Além disso, ela elencou uma série de habilidades técnicas que realiza com excelência: “sei fazer produto de limpeza [...] eu aproveito resto de óleo de cozinha e faço sabão [...] sei fazer detergente e água sanitária [...] sei cuidar de criança, faço unha, sei cozinhar vários ‘tipo’ de prato, sobremesa, bolo e salgado [...]”.

Realizar tarefas do trabalho doméstico com competência não é uma habilidade dada, ninguém nasce com ela, não é simples como muitos pensam, precisa ser aprendida, principalmente com a inserção das novas tecnologias nos lares. “Eu limpo, zelo e sei usar as ‘máquina’ melhor que minhas ‘patroa’, quando cada máquina foi comprada foi eu que aprendi a usar e depois ensinei pras ‘patroa’ [...] lá eu uso multiprocessador, máquina de lavar, microondas, aspirador [...]”.

Além disso, a jovem executa tarefas diversas e simultâneas na casa, no trabalho e no seu dia-a-dia, o que exige muita destreza, habilidade, concentração, inteligência, inventividade e organização. No trabalho ela fica responsável por atender telefones, anotar recados, elaborar novas receitas culinárias, controlar a agenda dos seus patrões, e múltiplas outras atividades. No seu cotidiano ela assumiu a função de dona de casa, de mãe e chefe de família. Na escola, aproveita cada segundo para aprender e se superar, porque sabe que fora do horário escolar não terá tempo para se dedicar aos seus estudos. Como diarista se reveza para cuidar de dois lares, além do seu. Dupla, tripla função que torna o seu dia-a-dia atribulado. Nesse sentido, podemos perceber que mesmo diante de tantos compromissos, conflitos e tensões, esta jovem consegue usar de sabedoria nas suas relações de trabalho para fazer suas tarefas “bem feitas”. Sendo assim, as soluções práticas que implementa valorizam o emprego da inventividade. São soluções visuais despojadas e arranjos mais e menos precários que dialogam com os saberes socialmente vinculados aos diversos tipos de trabalho doméstico, em diferentes sociedades e épocas históricas.

Também vale ressaltar um outro diálogo que tivemos com Sandra. Falando sobre a possibilidade de tornar-se uma profissional da arquitetura, ela mencionou que se inspira nos

trabalhos do arquiteto Antoni Gaudí, e isso ampliou sua vontade de incorporar os saberes dos pedreiros e da natureza aos projetos de arquitetura. Assim relata: “se um dia eu conseguir ser arquiteta quero juntar o conhecimento dos ‘pedreiro’ com os ‘meu’ [...] e também do João de Barro, a natureza tem muita coisa pra ensinar pros ‘homem’ [...]”. A jovem, de certa forma, toma como base seus saberes adquiridos no cotidiano para inventar novas maneiras de pensar o espaço e sugere novos desafios para o campo da arquitetura. Sua preferência estética formou-se por meio de uma vivência em um contexto precário e carregado de adversidades, cuja estratégia para sobreviver foi à invenção. Seus olhos buscam espacialidades e arquiteturas.

Já Bárbara, desde criança, sempre participou dos trabalhos artesanais de sua mãe e sua avó. Elas produzem bordados, crochês, pintura em tecidos e pequenos consertos em roupas para complementar a renda da família. A produção destes objetos artesanais envolve método, saberes técnicos e inventividade, como afirma Bárbara: “a gente têm que usar de inteligência e criatividade para fazer esse tipo de trabalho porque o material tem que ficar bonito e bem feito, senão não vende [...] não é nada simples isso que a gente faz, tem que praticar muito, tem que ter habilidade com as ‘mão’ [...]”.

Em sua fala podemos captar a noção de que o trabalho artesanal compreende fazer algo “bem feito” e belo, envolvendo dimensões táteis, físicas e criativas do ser humano. Além do fazer artesanal, Bárbara também está se superando no exercício da profissão de arte-finalista, pois negocia entre a arte artesanal e a digital. Espelhando-se nas costuras de sua mãe e nos bordados de sua avó, ela tece com “pincel, tinta e mouse” as produções do seu trabalho.

Nos espaços de fronteira do exercício de sua profissão de arte-finalista, existe um trabalho de costura artesanal, marcado por tensões, rupturas, pertencimentos e entrega paciente. Assim ela narra: “eu continuo fazendo minhas ‘pintura’ à mão e meus bordados, eu agora ‘tou’ levando pro meu trabalho [de arte-finalista] essa experiência [...] porque os dois ‘trabalho’ funciona um pouco parecido [...] na arte com os ‘tecido’ minha tarefa é desenhar os pedido dos ‘cliente’, daí ele aprova e aí a gente começa a tecer ou pintar, o que eu consigo fazer eu passo pra minha vó, e aí ela aprova, finaliza e mostra pro cliente [...] lá na gráfica é mais ou menos assim: o cliente pede uma arte, eu faço e ele ‘aprova’, daí eu envio pra serigrafia e acompanho os ‘teste’ de impressão se ficar tudo certinho eu envio pro padrão pra ele mostra pro cliente e dá a aprovação final [...]”. O seu relato entra em contraposição ao pensamento que considera o trabalho do arte-finalista, ou do designer, um processo superior à produção artesanal e despreza os saberes presentes na produção do artefato artesanal. Nossa

jovem artista revela ações de tolerância e negociação com dimensões que, numa primeira impressão, podem apresentar-se como opostas entre si mesmas. Sem hierarquização, ela busca encontrar e relacionar características e experiências comuns à área do fazer artesanal e à do fazer digital, de forma que ambas dimensões possam iluminar-se e aprimorar-se a partir desse diálogo. Não importando se uma dimensão está mais próxima do sensível ou se a outra está mais próxima da razão.

Mesmo diante desta realidade em que o homem separa as mãos do seu trabalho intelectual e distancia-se de sua capacidade reflexiva e criadora, está sendo possível para Bárbara viver e explorar um hibridismo cultural que está lhe permitindo trocas e flexibilidades entre as fronteiras do artesanato e do design. O que nos provoca a refletir sobre o seu lugar de artesã e de designer na nossa contemporaneidade. De modos que há processos digitais presentes na produção artesanal quando esta jovem cria digitalmente as imagens-modelo para a criação das peças artesanais e quando faz uso de planilhas eletrônicas para controle financeiro das vendas do artesanato. E, da mesma forma, há processos artesanais presentes na produção digital, quando a jovem relata que elabora e confecciona seus próprios projetos e tem a liberdade para criar desenhos à mão e para acompanhar todas as etapas de elaboração dos seus produtos. Isto deve-se também ao fato da gráfica ser de pequeno porte e possuir poucos funcionários, bem como, ao fato da empresa incentivar o trabalho coletivo e dar liberdade para que os funcionários participem da tomada de decisão. Por esta razão Bárbara acaba desempenhando mais funções e tendo condições de participar de mais etapas de produção.

Portanto, o trabalho desta jovem arte-finalista, mesmo envolvendo a produção industrial em série, não precisou ser necessariamente alienado e nem separou a mão do intelecto. Isto faz com que encontre prazer no trabalho, redescubra a artesã em si mesma e perceba-se como produtora de objetos culturais, de novas invenções e criações.

Ao longo de suas profissões, ela fez uso de uma inteligência versátil e dos seus saberes inventivos para superar as mais adversas situações que envolviam demandas muitas das vezes desgastantes e desumanas. Durante a pesquisa ela deixou evidenciar que tem capacidade para aprender qualquer atividade. Ela identifica-se como uma guerreira pronta para superar as etapas de sua vida. Bárbara é uma designer que conserva a paciência e uma artesã que dialoga com as novas tecnologias.

Passamos agora ao contexto do serralheiro João. Este jovem sobreviveu à situações de muita exploração. Como ele nos relatou, aos quatro anos de idade já acompanhava seu pai

no trabalho da roça e já aos seis anos de idade assumiu sua própria enxada e a responsabilidade de cuidar de parte da plantação. O trabalho na roça lhe impunha tarefas que o submetia a um esforço físico intenso, este trabalho estendeu-se até os seus dezoito anos de idade, foram anos de “labuta pesada”, precária e “debaixo de um sol escaldante”.

Contudo, para João, a lavoura não representou somente sofrimento, mas sim um cenário de desafio, superação e de muita aprendizagem, exigiu o exercício da concentração, da persistência, da disciplina e energia para enfrentar esforços sobrehumanos.

Para compreender um pouco mais o saber/fazer de João, vamos refletir em mais uma de suas belas narrativas: “meu pai e meu vô não ‘teve’ estudo, mais eles ‘aprendeu’ com a vida, com os ‘mais velho’, com a lua, com o sol, com a chuva, por onde eles ‘passava’ eles ‘aprendia’ com as ‘pessoa’ e também ‘ensinava’ [...] eles não ‘era homem parado’, eles ‘era conhecedor’ da região, ‘rodou’ o estado de Goiás, Tocantins e Pará pra transportar gado, era ‘conhecedor’ do Rio Araguaia e do Tocantins, conhecia todo o cerrado e a caatinga [...] meu pai e meu vô ‘aprendeu’ a caçar e pescar com os ‘índio’ da ilha do Bananal, ‘aprendeu’ a sobreviver na seca com os ‘nordestino’, ‘aprendeu’ a tocar viola, a domar boi e cavalo com os ‘goiano’, ‘aprendeu’ a prever o tempo com os ‘bicho’, com o vento, com a lua, com as ‘estrela’ e com as ‘árvore’ [...] e todo esse tesouro de aprendizagem eu consegui apreder ‘trabalhano’ com eles, ‘encheno’ minha mão de calo [...] no futuro vou passar tudo isso pros ‘meu filho’ [...]”.

Vislumbrando pelas entrelinhas desta narrativa conseguimos perceber que o jovem compreende e reconhece uma outra forma de sabedoria e experiência, muito próxima da concepção benjaminiana. Seu pai e avô são analfabetos de escola, porém são sábios interpretes da natureza e hábeis inventores do cotidiano do campo. João narra a experiência como um lugar de transporte, de travessia, como uma presença/ausência que nos convida a percorrer caminhos novos. Como ele disse, no contexto do campo, o saber da experiência é repassado de pai para filho. Os quais lidam com experiências compartilhadas, com saberes e conselhos escutados que propiciam uma formação válida para todos os sujeitos da mesma coletividade. Nesse aspecto, a sabedoria, a experiência e a tradição de sua família dependeram fundamentalmente da memória para sobreviver e perpetuarem-se entre gerações. Benjamin afirma claramente o sentido da tradição como fonte inesgotável de saber, o qual tem a memória como seu modo de transmissão.

Há nessas narrativas a transmissão de uma experiência, de um saber da tradição que foi evocado e manifestado na velhice dos seus mestres. Sua narrativa carrega pedaços de

reminiscências de 15 anos de vida no campo, que agora ressignificados por ele, convertem-se em valores que se cristalizam numa imagem. Em relação a esses valores, o jovem autor reforça o seguinte: “todo esse tesouro de aprendizagem eu consegui apreder ‘trabalhano’ com eles, ‘encheno’ minha mão de calo [...] no futuro vou passar tudo isso pros ‘meu filho’ [...]”. Este relato de João evoca a fábula do tesouro enterrado na vinha, apresentado por Benjamin à maneira de uma parábola, justamente para redimensionar o próprio acontecimento e dar a ele um outro sentido. E assim ele narra:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 1994a, p. 114).

Essa parábola nos remete as experiências que João vivenciou com seu avô, em especial a forma como conseguiu aprender a ler e a escrever suas primeiras palavras. Como já citamos em mônada anterior, ele aprendeu a ler por curiosidade, pelo apoio de todos os trabalhadores da fazenda e pelo intenso incentivo de um avô analfabeto que o instigava a escavar fragmentos do almanaque Sadol. Seu avô lhe dava sempre a oportunidade para pensar, experimentar e descobrir por si mesmo uma possível solução. E era assim, mediante suas metáforas, que João experienciava uma aprendizagem que não poderia ser simplesmente transferida. Essa experiência envolvia todo o corpo, pois, não se limitava a apenas escutar os conselhos. Era na roça que o conhecimento era experimentado pelo corpo, pelos calos das mãos, pelo suor do trabalho, pela fadiga física. As atitudes do avô de João nos chamam a atenção para as palavras de Benjamin (1994b, p. 199) quando cita que o papel do narrador está vinculado a capacidade de traduzir o vivido em experiência e intercambiá-la. Seu avô lhe ensinou a refletir não só com a mente, mas com todo o corpo. Foi preciso escutar, tocar, sentir, experimentar, para começar a compreender as múltiplas facetas da vida. Isto nos remete a Duarte Junior (2001), quando diz que todos os sentidos devem nos acompanhar na nossa forma de ser, pensar e agir, na percepção das coisas simples do dia-a-dia.

Para João, o trabalho carrega valores construídos de pai para filho. Ele é o tipo de trabalhador citado por Max, visto que, põe em movimento suas capacidades físicas e mentais para transformar a natureza e a si mesmo. Estes valores as máquinas não lhe tiraram. Este jovem, aprendeu por meios dos fazeres do dia-a-dia a se nortear pelas estações, pelos ciclos cósmicos. Em sua vida cotidiana predomina a noção de um mundo orgânico, vivo e espiritual. Vida simples e de muito sofrimento, que revela, sem remorso ou rancor, a beleza e a verdade na sua sublimidade.

Analisando as experiências de João, reafirmamos a concepção Benjaminiana de que sábio é, portanto, o sujeito cuja sensibilidade soube acolher a experiência viva da tradição e foi capaz de comunicá-la, transmiti-la (BENJAMIN, 1994b, p. 200). A sabedoria neste sentido é uma forma de relação com o mundo e o outro, inimiga da pressa e do imediatismo. Por este motivo, ela pode ser encontrada na narração, a qual envolve a compreensão das camadas mais escondidas do existir (TIBURI, 2000, p. 90).

Ao longo da nossa pesquisa de campo, as vivências-experiências que obtivemos ao flunar pelas fazendas e lavouras nos desvelaram uma outra forma de ensinar e aprender. Os sertanejos nos apresentaram uma formação humana capaz de integrar todos os sentidos e dimensões da vida. A exemplo, João e os sertanejos nos aconselharam/relataram que o tempo precisa ser respeitado conforme as orientações da mãe natureza: tempo de semear, cultivar, colher e descansar. Cada estação do ano e cada tipo de semente implica um ritmo de tarefa, um saber e um fazer no trabalho agrícola.

Observamos que o homem do campo submete sua força de trabalho e sua crença aos efeitos da dança anual do sol, do sereno, da lua e da chuva sobre os vegetais e animais. Cada tipo de colheita tem sua época própria e exige cuidados específicos e rotinas próprias. A jornada de trabalho segue o ritmo da produção da subsistência, se dá pelo que é necessário fazer e pelo tempo das safras. Não havendo, portanto, uma divisão extrema entre a hora de trabalho e a hora de lazer, de descanso. Neste sentido a jornada de trabalho segue imbricada aos ritos religiosos, às festas, às trocas de experiências. Acompanhamos tarefas do trabalho que se misturam ao lúdico e também ao religioso. Cada atividade tem o momento certo para acontecer ao longo do ano. Em meio à colheita do milho misturam-se, cantoria, rodas de prosa e serões para o preparo da pamonha. Na colheita da mandioca tem multidão e algazarra para preparar a farinha branca e o bolo mané-pelado.

Enfim, é num entrelaçamento constante entre tradição e saberes do trabalho que os espaços de sociabilidade e solidariedade se constituem na fazenda. Esse movimento procura compreender o mundo e a natureza a partir das misturas de táticas, invenções, memórias e significados enraizados no conjunto dos saberes e experiências que se criam nos múltiplos contextos cotidianos.

O jovem serralheiro relatou que a curiosidade instigada pelos fazeres do campo e por seu pai e seu avô, influenciou fundamentalmente seu desempenho pessoal e profissional. Afirma que, todos os fundamentos sociais e virtudes que aprendeu a desenvolver no seio da família foram consolidados no trabalho do campo. Todos estes elementos contribuíram

significamente para o seu “crescimento profissional”. Além disso, ele menciona que também recebeu um outro estímulo: “a necessidade de sobrevivência”. E na medida que superou esta fase procurou incorporar estes estímulos a sua personalidade, moldando-se como um eterno aprendiz, altamente observador, questionador, dedicado e permanentemente atento aos valores e percepções do outro para a reconstrução de si mesmo.

Atualmente, sua luta não é mais pela sobrevivência, mas sim, pelo crescimento social. Ele construiu seu conhecimento a partir dos saberes não formais do cotidiano do trabalho. De forma autodidata cria, por meio do ferro, peças, móveis e equipamentos para atender as diversas demandas dos seus clientes. É um respeitado profissional do setor de serralheria. Na cidade já virou rotina, João corrige muitas obras de serralheria feitas por grandes empresas, com profissionais que receberam qualificação técnica formal.

João trabalha na contramão do tempo capitalista, enquanto a sociedade hegemônica procurar olhar em série para a classe trabalhadora – já que “tempo é dinheiro” e não se pode desperdiçá-lo com seres humanos – nosso jovem artesão do ferro olha devagar para as pessoas e para a sua produção, acerta detalhes, demora no processo de criação. Trabalha vagarosamente em cada peça de sua obra, permite se perder na durabilidade temporal do seu esforço até que se obtenha o resultado desejado. Portanto, não é alheio a sua obra e nem ao que narra. “Amo o que faço!”. Assim, como suas narrativas seu trabalho exige-lhe tempo, um tempo suficiente para que a tradição e o saber de seus ancestrais incida sobre ele. “Pra mim não importa se tempo é dinheiro, o que importa é que tenho que fazer bem feito e com boniteza”. E assim, nosso jovem artesão não fabricava nada em massa, ele avança tecendo cada peça como sendo única. Todo o seu processo de fabricação/criação se dá com total prazer e dedicação.

João conquistou o sonho de empreender seu próprio negócio, conseguiu montar sua micro-empresa de serralheria. Já faz seis anos que deixou de vender sua força de trabalho por um salário mínimo sem carteira assinada. Assim como muitos outros jovens ao longo da história da humanidade, ele também conseguiu criar uma cultura própria para o seu trabalho, distinta do que viveu no sistema da economia capitalista. Tomou para si as rédeas da produção da vida, reinventando o trabalho e as relações de convivência social a partir dos saberes e experiências do seu repertório sócio-histórico e do contexto de sua comunidade. Agora, os maquinários, as ferramentas e o produto final lhe pertencem. É ele quem define o valor de sua força de trabalho e como vai se dar o processo, a intensidade e o ritmo da sua produção.

No espaço atual de trabalho de João, novos saberes são produzidos abertamente. Isto deixa evidente que o trabalho criativo e humano constitui-se como espaço de produção do saber da experiência. Os saberes da profissão da serralheria foram enriquecidos com os saberes que João adquiriu na experiência com as profissões que já exerceu (lavrador, vaqueiro, ajudante de pedreiro, marceneiro), bem como, na escola, na família, nas relações sociais e culturais.

Diante do exposto, verificamos como estes jovens estão intervindo no seu processo formativo no sentido de contribuir para a superação do *status quo* de dominação. Seus fazeres não são pré-determinados, mas inventados conforme as demandas do contexto. Lidam diretamente com o próprio movimento criador de sentido, que passa a coexistir entre as dimensões macro e micro (mundo e mônada), aparentemente díspares, porém complementares.

Em ambientes rústicos e pesados, supostamente tidos como embrutecedores e sem elegância, encontramos sujeitos sensíveis que, com sabedoria e paciência, apreciam e valorizam as delicadezas das pequenas coisas da vida. Onde só se via suor e força física, havia também sensibilidades múltiplas e ações que gestam o aprimoramento das próprias técnicas. Fato este que reforça que a arte e a educação não estão somente em escolas, galerias ou museus, como nos disse João: “a arte e a educação ‘tá’ também na roça, no lixão, na rua, na periferia, na cultura da nossa gente simples”.

A dura realidade, saturada de “violentas tensões” em seu cotidiano, colocou estes jovens diante da barbárie, mas estes reinventam ferramentas e estratégias capazes de transformar as desvantagens potenciais da nossa contemporaneidade em vantagens estéticas repletas de montagens, deslocamentos, desvios, movimentos e choques. Uma espécie de linguagem em movimento que conecta o ser humano à experiência da vida diária. Estamos falando de uma estética muito próxima da que Benjamin se reporta, cuja principal função é provocar a ruptura do estado de alienação e dormência.

Saber viver em contradição é aceitar conviver com a incerteza e a dúvida na vida cotidiana, acreditando nos saberes e experiências próprios de cada um, na formação integral dos sujeitos e na reinvenção como condição da liberdade humana. Os artistas de rua, os garis dançarinos, os velhos camponeses e os nossos jovens trabalhadores são inventores do cotidiano (CERTEAU, 2007), são inventores de táticas de resistência e sobrevivência, demonstram a capacidade criativa do homem e reafirmam a força criadora da vida.

Para nossos jovens, o trabalho carrega em si o valor construído de pai para filho. De certa forma, ainda se mantém um código de ética do trabalho, que persiste na busca da afirmação deste enquanto formação para e pela vida. Esta é uma das dimensões do trabalho que a força do capitalismo não conseguiu aniquilar.

Nesse sentido, os jovens revelaram saberes que vêm acumulando ao longo da sua história de trabalho. Enquanto o capital apropria-se do saber construído no trabalho, estes jovens também apropriam-se dos saberes historicamente acumulados no seu espaço de trabalho. Com simplicidade e inventividade, nossos jovens acompanham as inovações tecnológicas do seu trabalho, avançam criando, reinventando seu próprio saber a cada dia e, assim, desviam da rotina e do previsto. Esta experiência permite refletir que o conhecimento compreende um processo carregado de historicidade, imprevisibilidades, desvios e incertezas. Essa é a essência da aprendizagem.

Refletindo sobre a interação entre a arte, o corpo e a ferramenta de trabalho

Num outro aspecto, destacamos que os jovens também reconheceram que as máquinas e ferramentas do seu trabalho estão permeadas de histórias. Visto que, para que elas chegassem ao nível de aprimoramento atual, foi necessário múltiplos processos de criação, planejamento, aperfeiçoamento, teste e implementação. Vários recursos tecnológicos foram incorporados, para que tais instrumentos atingissem o nível de utilidade atual. Portanto, também há saberes e histórias nas ferramentas e máquinas do trabalho. A exemplo temos Fábio que, ao longo da pesquisa, interagiu de forma mais profunda e sensível com as histórias e saberes acumulados nas máquinas industriais e na própria fábrica em que trabalha.

Isto me faz lembrar de um momento de discussão na roda em que João nos chamou a atenção para uma citação de McLuhan (1982), apresentada no documentário “Nós que aqui estamos por vós esperamos”, que outrora, havíamos assistido. Segue a citação e a fala de João: “[...] achei interessante e anotei aqui uma frase que eu vi naquele filme ‘Nós que [...]’, a frase diz assim: ‘os homens criam as ferramentas, as ferramentas recriam os homens’ [McLuhan, 1982, p. 22] [...] entendi que quando a gente consegue aprimorar nosso trabalho, a gente também se aprimora e aprimora as ‘ferramenta’ do trabalho da gente [...]”.

Nosso jovem serralheiro havia percebido que tinha encontrado no mundo do trabalho objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores de trabalhadores da área metalúrgica. E

foi por meio da atividade de trabalho e da relação social que ele conseguiu apropriar-se destes elementos. “De vez em quando eu comparo as ‘máquina’ de solda de hoje com a primeira máquina que eu usei, aí eu vejo o tanto que essas ‘máquina’ se ‘aperfeiçoou’ e minha prática pra soldar também ‘aperfeiçoou’ muito [...] todo dia eu uso essa máquina aqui, aí eu vou ‘veno’ que meu serviço tá ‘melhorano’ e vejo também o que pode ser melhorado nessa máquina, daí essas ‘experiência’ nossa serve de base pra se fabricar uma nova máquina mais aperfeiçoada [...] é a experiência da gente que faz as ‘coisa’ melhorar [...]” (João).

Neste relato, percebemos que, ao mesmo tempo em que João faz uso dos seus instrumentos de trabalho, também incorpora e cristaliza nos mesmos novas habilidades e experiências que serão deixadas para as novas gerações e incorporadas a outros novos instrumentos. Visto que, a partir da primeira máquina de solda que João utilizou, foi possível a criação de outras mais precisas, mais estáveis e seguras, “mais leve e mais pequena e com menos respingo” (João).

A habilidade que João desenvolveu para soldar foi determinada pelo uso intenso da máquina de solda, pelo compartilhamento de experiências, saberes e habilidades em meio a condições de atividades coletivas e por seu próprio esforço. A cada vez que a sua ferramenta de solda é utilizada, ele imortaliza o seu gesto e recria o gesto do outro. Além disso, percebe que todos os criadores e co-criadores deste instrumento, em especial os mestres que lhe ensinaram a arte de soldar, comparecem imortalizados no mesmo. A máquina de solda re-apresenta para João uma visão monadológica da história da humanidade. Sob esta ótica, Leontiev (1978) argumenta que os instrumentos do trabalho concentram em si a habilidade criada e novos movimentos. E por meio destes, o mundo material construído pelo homem cristaliza-se e nossas habilidades são imortalizadas e transmitidas para novas gerações.

Deslocando esta discussão para o campo da arte, destacamos que o instrumento de trabalho, assim como o objeto artístico, constituem-se como uma materialização da interação instalada entre criador e expectador, numa relação com o contexto sócio-histórico do qual estão inseridos. A relação interlocutiva e dialógica interconecta pólos indissociáveis de nossa existência: arte e vida; criador-obra-espectador.

Numa visão convergente, Fischer (1983) afirma que o nascimento da arte está associado ao do trabalho humano a partir da criação da ferramenta, enquanto utensílio que despertou no homem a sensibilidade criadora, o olhar crítico sobre a natureza e o desejo de dominá-la. Por necessidade de subsistência, o homem criou por meio do corpo e das mãos o seu instrumento de trabalho, antes mesmos de refletir sobre suas possibilidades de uso. Ao

conceber a ferramenta como extensão do seu corpo, o homem desenvolveu todo um sistema cultural. O autor aponta que tanto as produções artísticas quanto as descobertas científicas não se formam do nada, não são parte de uma criação individual, isolada e genial.

Baseando-nos na perspectiva sócio-histórica, à luz de Bakhtin (2003) e Benjamin (1994), para discutir estes argumentos, ressaltamos que as interações entre sujeitos, o meio e seus objetos de cultura são a base para a atividade criadora do homem, uma vez que toda obra (artística ou do trabalho) alicerça-se e incorpora-se ao fluxo histórico das experiências e criações que a precedem. Neste sentido, toda criação é fruto de saberes e experiências (históricas e culturais) intercambiados dentro e fora do seu criador. São invenções que, inscritas dentro do processo histórico, refletem e refratam dimensões sócio-históricas da humanidade e de suas técnicas.

Nesta perspectiva, compreendemos que pela experiência, o trabalho é aprimorado. Pois, nós não nascemos dotados de todas as apropriações da humanidade, é preciso construí-las ao longo a vida. Portanto, o mundo do trabalho forma-se por meio das experiências sócio-históricas adquiridas, “não há produção possível sem trabalho passado acumulado” (MARX, 2003, p. 228). “Toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos” (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

Nas etapas de produção, também percebi a relação da ferramenta de trabalho com o trabalho das mãos, percebi nos jovens: o envolvimento da essência do “ser” de cada um; o reencontro com o “feito à mão”; a redescoberta de muitos “Eus” esquecidos; o orgulho e a alegria em expor sua obra; a satisfação de afirmar “fui eu que fiz”.

Com base nessa reflexão, fica aqui o nosso questionamento: Diante de uma sociedade que supervaloriza a tecnologia e despreza o “feito à mão”, como encontrar o equilíbrio entre o homem e a ferramenta/máquina?

O trabalho com a corporeidade (enquanto percepção tátil à luz de Benjamin) na juventude pode favorecer processos de autoformação e reconhecimento de diferentes dimensões da existência humana. Não podemos desprezar a memória do corpo, pois ela é poderosa e pode nos ajudar a compreender que:

[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano de existência (BAKHTIN, 2004, p. 55).

No ensaio sobre a reprodutibilidade técnica, Benjamin (1994c) discute sobre como as mudanças sociais e os avanços tecnológicos alteraram as formas perceptivas. O autor destaca a percepção tátil (*taktisch*) como sendo outra forma de experiência estética capaz de realizar uma compreensão distintiva dos objetos, como se o nosso olhar pudesse “tocar” o objeto.

Um novo momento nasceu do encontro destes jovens artistas com a sua matéria prima (lixo, barro, ferro, fio, retalho e tinta), produtos de suas afetividades. Quanto maior foi o conhecimento da matéria, maior o conhecimento do corpo e da vida. Objetos afetivos e provocativos que se converteram em imagens e linguagens numa intimidade profunda com a mão, com o corpo. Autor e obra sentiram em sua matéria-corpo a energia criadora e a sua provocação.

Citamos aqui um exemplo de Sandra, a jovem participante que mais sentiu dificuldade de se expressar e se reencontrar. Contudo, o trabalho com as mãos a instigou, a provocou, expôs parte de sua humanidade. Amassando o barro sua mão tornou-se sensível e comportou o mundo. Parafraseando Ostrower (1984, p. 51), quando Sandra se submeteu ao processo de “configurar uma matéria”, ela própria se configurou, criando, ela se criou.

O fazer com as mãos a remeteu ao fazer do artesão, ao fazer do seu pai pedreiro, o qual era dono de saberes e técnicas repassadas de pai para filho. Ela fala que herdou de seu pai o talento com as mãos, esta sensibilidade já estava internalizada e brotou com o exercício da sensibilidade tátil. Ela deixou suas mãos reencontrar movimentos outros, que não aqueles do uso do pano para limpar, do ferro para passar ou da vassoura para varrer. Depois de anos voltou a afagar o barro, suas mãos identificaram outros prazeres, outros sentimentos, estranhos por não serem percebidos até então. Por meio de seu saber/fazer com as mãos, esta jovem apropriou-se do seu objeto criado, construiu sentidos puros e verdadeiros, (re)conheceu os movimentos das próprias mãos e do seu próprio corpo.

Os sentidos externos chegam a nós, primeiramente, pelo nosso corpo, antes mesmos de chegarem as nossas dimensões conscientes e inconscientes. Nesta ótica, apontamos a seguinte afirmativa de Duarte Jr. (2001) “nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo ao longo da vida” (p. 130). Portanto, mãos e corpo nos conectam ao mundo e seus sentidos.

Estes jovens, herdaram de seus pais e avós a arte de trabalhar vagarosamente com o tempo e com as mãos, cujo ritmo é impresso na coisa feita, como a “mão do oleiro impressa no vaso da argila”. Esta sabedoria lhes permitiu resgatar uma outra faculdade que neles já

estava instalada, porém, adormecida: o narrar. Temos aqui uma prática narrativa que vincula-se às “antigas formas de trabalho manual” e interage com os termos citados por Benjamin: a alma, a voz e a mão. Para o autor, “na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (BENJAMIN, 1994b, p. 221).

As mãos destes jovens conhecem muitos movimentos do trabalho e agora estas mãos pesadas, calejadas, tornam-se carregadas de sensibilidades, organizaram-se de forma diferenciada para depois sensibilizar o corpo e o olhar. Mãos reinseridas no processo de obrar, pintaram, rabiscaram, recortaram, desenharam e colaram. Outras formas de perceber, conhecer e tocar vão surgindo e, a "arte *remix*", assim, desencadeia o seu processo de desvelamento por meio de um artesanato sonoro, imagético e textual que não é devorado pelo tempo.

A mão trabalhadora, mobilizada pela arte, engaja-se, quando a energia do calor das mãos aquece a matéria-prima, para moldar a massa-mundo e criar a obra-mônada. E assim, no espaço do corpo sensível se refaz o espaço do mundo, o corpo é refugio e fios que tecem, é ferro e retalho de camadas “que refaz o que desfez / que recolhe todo o sentimento / e bota no corpo uma outra vez” (BUARQUE, 1987). “Como se fora brincadeira de roda / jogo do trabalho na dança das mãos / o suor dos corpos, a canção da vida / a canção da vida no calor de mãos” (GONZAGA Jr.; REGINA, 2007).

A ação da mão traçou um novo rumo e complementou, com seus toques, o conhecimento iniciado pelo olhar. Assim, seguimos no movimento, no impulso irresistível de tocar o que nos impressiona. E pelo caminho escutei muitos depoimentos, dentre os quais segue estes fragmentos: “incrível, ‘tou’ ‘fazeno’ arte com a matéria prima e a ferramenta de meu trabalho” (João); “A gente ‘tá’ criando arte no trabalho, e criando o trabalho na arte” (Bárbara), “Com lixo ‘tou’ ‘fazeno’ minha obra de arte e minha vida de trabalhador [...]” (Fábio); “No barro encontrei muita coisa que ‘tava’ ‘procurano’ [...] minha voz e inspiração [...]” (Sandra).

Vale ressaltar que os instrumentos de registros de nossos artistas, bem como suas obras, não representaram à realidade, foram além, tornaram-se instrumentos de reinvenção da realidade. Intervimos na realidade por meio da magia do fazer manual e do dinamismo do fazer eletrônico. Intervenção manual e intervenção digital, sim. Porque não?

Como nos diz Bárbara: “a máquina fotográfica desenha por mim, mas pra fotografar eu tenho que ter a mão e o olho bom, senão não funciona”. Esta jovem adotou a fotografia e o computador como os recursos eletrônicos intermediário entre ela e o mundo. Mas ela não considerou este ato diferente dos outros. Fotografar, filmar, enfim usar de tecnologias para substituir a mão, foi como desenhar, moldar com o barro, porque independente do ato, independente do instrumento intermediário “tem que ter a mão e o olho bom”. Entre os estudantes e o real, estavam o lápis, o carvão, o pincel, o giz, o barro, o ferro, da mesma forma que também estavam a máquina fotográfica, a filmadora e o computador.

Contudo, com o avançar da tecnologia em nossa contemporaneidade, os sujeitos, em sua maioria, afastaram-se da manipulação de instrumentos/ferramentas. Consequentemente, a relação homem-técnica se desfaz aos poucos. Em nossa realidade acelerada e intocada, o caráter desprazeroso e mecânico do trabalho prevalece sobre a apreensão tátil, a qual está se desintegrando como forma de saber. Este fenômeno abala todas os trabalhadores, estende-se dos operários aos profissionais de alto escalão.

Portanto, diante do exposto, eis mais uma constatação: a de que a arte de trabalhar, de saber/fazer, dos nossos jovens aproxima-se de um equilíbrio entre o homem e a máquina/ferramenta.

Mônada “Operário em Construção”



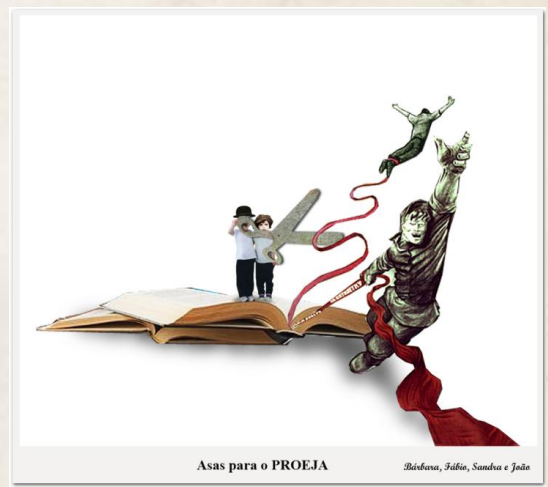
O
P
E
R
Á
R
I
O

E
M

C
O
S
T
R
U
Ç
Ã
O

Os corpos dos homens-prédio
crescem e arranham os céus
Os corpos dos trabalhadores
caem no poço dos réus

Te julgo
aqui não tens mais valor
O que fez não passou de obrigação
não te devo louvor



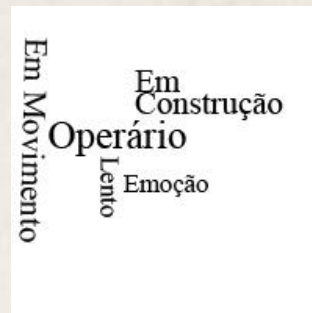
Asas para o PROEJA

Bárbara, Fábio, Sandra e João

Tá vendo aquela escola moço
Meu pai ajudou a levantar
Lá ele queria estudar
Mas não conseguia entrar

Esses trabalhadores construíram o mundo
Ninguém ficou na história
Muitos morreram trabalhando
E lá debaixo do concreto ficou sua memória

(João, Bárbara, Sandra, Fábio)



Dejetos Nobres

Bárbara, Fábio, Sandra e João



No Ritmo DA BAZAHA

Bárbara, Fábio, Sandra e João

A criação das obras desta mônada se deu a partir da articulação de fragmentos de várias linguagens poéticas. A inspiração partiu da canção “Construção”, de Chico Buarque; da canção “Cidadão” de Lúcio Barbosa; do poema “Operário em construção”, de Vinícius de Moraes; e do poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, de Bertolt Brecht.

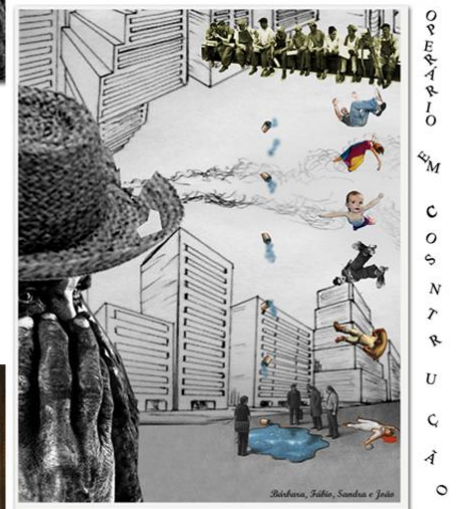
A fotomontagem, também intitulada “Operário em Construção”, dialoga intertextualmente com várias canções, poemas e obras imagéticas. Sua montagem partiu de um panfleto encontrado na internet, do qual foi extraído o velho trabalhador que testemunha a queda do corpo. Da fotografia “Hora do almoço”, de Lewis Hine³⁴, foram arrancados os operários que estão sentados no alto da estrutura da construção. A rua preenchida pela multidão, que observa o corpo caído, foi recortada da obra de Paul Kuczynski.

No canto da fotomontagem, um velho trabalhador encobre parte do seu rosto com suas mãos calejadas em sinal de dor e revolta. Pelo olhar desesperado deste trabalhador, que tudo vê e nada pode fazer, testemunhamos o despencar de corpos do alto da soberana construção. Seu olhar sentiu a perda de mais um “irmão trabalhador”, já para os olhares da multidão pouco importa o que aconteceu ao trabalhador. O que interessa é que um corpo estava jogado “na contramão atrapalhando o tráfego” e “o público”. E para o patrão da vítima a revolta incide no prejuízo causado, visto que materiais da construção foram desperdiçados.

Panfleto (fonte anônima)



Fotografia “Hora do almoço”



Pintura de Paul Kuczynski

³⁴ Lewis Hine, sociólogo, fotógrafo. Explorou a fotografia como um meio pedagógico para estudar a temática “trabalho”. Durante a década de 20 produziu uma série de fotografias que documentaram ironicamente a contribuição do trabalho humano para a indústria moderna. A exemplo, temos a fotografia “Hora do almoço” que faz parte da série a “construção do World Trade Center”.

Em seguida, citamos mais palavras poéticas de autoria dos nossos jovens. Trata-se de uma encantadora paródia da canção “Construção”, de Chico Buarque, que se entrelaça a esta fotomontagem.

Subiu a construção como se fosse máquina
 Misturou o cimento com suor e lágrima
 Sofreu e trabalhou como se fosse escravo
 Olhou para todos como se implorasse ajuda
 Olharam para ele como se fosse nada
 Subiu na construção como se fosse o fim
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago

Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
 E viu seu corpo no ar como se fosse livre
 E se acabou no chão feito um entulho imundo
 Desperdiçou tinta que com ele foi ao chão
 Morreu na contramão atrapalhando o mundo
 (Sandra, Fábio, João, Bárbara)

Uma sociedade que trata um “operário em construção” “como se fosse escravo”, “um entulho imundo”, não consegue compreender o sentido das experiências de vida que nascem da relação alteritária, dialógica e da comunhão entre gerações que ligam o passado ao presente. Nesta obra alegórica, os jovens autores não visualizam o corpo do operário como um objeto despedaçado aos pés da cidade, pelo contrário, visualizam as ruínas urbanas aos pés dos trabalhadores. Assim como Benjamin percebeu Paris, em “Rua de mão única” que veio a simbolizar todo um cenário, com seus personagens, vulnerável ao progresso desenfreado e, ao mesmo tempo, propício a tornar-se panorama de várias possibilidades de conquistas históricas.

A imagem do “operário em construção” em queda livre surge “na velocidade de um clarão” (BENJAMIN, 2006, p. 474), como em um instantâneo fotográfico, para desvelar a diversidade de vozes e camadas temporais que clamam por justiça. Em nossa interpretação a obra “operário em construção” chama-nos a atenção para a morte anunciada do artesão, da arte, da experiência, da memória, da narração e de nossas dimensões interiores, e, ao mesmo tempo, faz um apelo para que ouçamos as vozes que clamam por justiça e solidariedade.

Os jovens relataram que por meio destas obras procuraram dar voz ao trabalhadores que foram arremeados do precipício urbano. Em suas narrativas poéticas podemos sentir a profundidade deste clamor:

Os corpos dos homens-prédio crescem e arranham os céus
 Os corpos dos trabalhadores caem no poço dos réus
 Te julgo, aqui não tens mais valor
 O que fez não passou de obrigação, não te devo louvor
 (Sandra, João, Bárbara, Fábio)

Eles denunciam que a exclusão social põe o trabalhador à margem de sua própria sociedade, carente de seu respeito próprio e de sua honorabilidade social, julgado como alguém que deixou de ser útil segundo os padrões de uma sociedade que rejeita o sujeito. Tornam-se vultos indesejáveis, invisíveis aos próprios cidadãos. Este é o destino da maioria dos vencidos na contemporaneidade: da exploração à exclusão, da exclusão à eliminação.

Sandra foi a voz que guiou a criação desta fotomontagem, ela relata que além de outras inspirações, a maior provocação para esta construção partiu das revoltas que sente por ser vítima de preconceitos e exclusão social pela profissão que exerce, por ser tímida, pelo seu modo de ser e pela cultura de classe em que está inscrita. Ela relata que “o pobre trabalhador que constrói tudo, não tem nada [...] a cidade não lembra que foi a mão de meu pai que ajudou a construir escola, hospital e casas [...]”. Neste instante ela faz uma pausa, apanha uma folha de papel e começa a ler algumas das produções poéticas que criou juntamente com o grupo. E assim ela diz:

Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas
As margens que o comprimem.
(Bertolt Brecht)

Do operário que tudo faz
Se diz que é um inútil
Mas ninguém diz inúteis
Os opressores que o exploram
(João, Bárbara, Sandra, Fábio)

(Poema “*Remix* com Brecht: inúteis que inutilizam o trabalhador”)

Tá vendo aquela escola moço
Meu pai ajudou a levantar
Lá ele queria estudar
Mas não conseguia entrar

Esses trabalhadores construíram o mundo
Ninguém ficou na história
Muitos morreram trabalhando
E lá debaixo do concreto ficou sua memória

(João, Bárbara, Sandra, Fábio - Paródia da canção “Cidadão”, de Lúcio Barbosa)

A contrapelo da história, podemos perceber que os trabalhadores que constroem os prédios são os mesmos a serem impedidos de entrar, que os trabalhadores que constroem os documentos de cultura, são os mesmos que são privados de usufruí-la. Estes jovens, em diálogo com a fotomontagem escavam e questionam os escombros da história. Isto nos remete aos clamores de seu Sebastião: “minha mão ajudou a construir e a asfaltar as ‘rua’ que corta a cidade [...] mas ninguém dá valor pra ‘trabalhador’ como eu [...] ninguém lembra que se não fosse a gente não tinha sido feito as ‘construção’ desse lugar [...]”.

Seu Sebastião também é uma das vítimas dessa barbárie humana. Com a chegada da velhice foi expulso do mercado de trabalho, foi purgado da convivência da família. Ele foi excluído justamente pelas pessoas e instituições que receberam as contribuições do seu trabalho. Hoje, luta pela sobrevivência vendendo vassouras, jacás, cestos e balaios. Sente-se amargurado pelo seu desperdício humano, sente-se um desempregado que nada tem a oferecer, sente que suas esperanças para compartilhar saberes e contar histórias em comunidade estão desaparecendo. Ele pode estar à beira de ser abatido pelo fracasso das lutas históricas e se juntar aos que foram esquecidos.

E, dessa forma, a classe trabalhadora sofre, diariamente, com as pressões da classe hegemônica. As palavras de Bárbara traduzem bem este dilema: “enquanto a gente não faz nada, mais um corpo cai, talvez amanhã pode ser o nosso”. A ameaça que pesa sobre a classe dominada é a da perda da memória dos vencidos, que faz com que os oprimidos do tempo presente não mais se lembrem do que se passou.

Diante do exposto, ao longo do processo de produção das obras poéticas que compõe esta mônada, constatei que os jovens estavam mergulhados num intenso exercício de alteridade, numa densa viagem para dentro. Percebi que toda a nossa caminhada havia nos levado a atingir um alto nível de sensibilidade. Diante desta oportunidade, procurei provocá-los a se aprofundarem nas tessituras de sentidos em torno da relação entre os saberes escolares e os saberes obtidos na experiência do trabalho. Como resultado, ricas narrativas em torno desta relação foram produzidas. Neste momento, vamos refletir, analisar e confrontar estas percepções.

Estas tessituras ocorreram em vários momentos dos últimos quatro meses de oficinas. Destaco agora alguns fragmentos que nos impulsionaram na discussão.

Nesta últimas oficinas, toda vez que tocava no assunto sabedoria, os jovens se reportavam aos saberes não científicos de seus pais e avós. Neste sentido, vamos refletir sobre algumas de suas falas: “a maioria dos ‘conteúdo’ da escola não têm nada a ver com a nossa realidade [...] fica impossível pra gente aprender essas ‘coisa’ [...] a gente acaba decorando quase tudo pra tirar nota e na semana seguinte esquece de tudo que decorou [...]” (Bárbara); “os ‘saber’ da escola seria mais importante se desse valor pros ‘saber’ de nossos pais, de nossos avós e os ‘nosso’, e os do nosso trabalho [...] fica difícil pra gente aprender as ‘coisa’ que nunca viu na vida, que não faz parte da nossa vida [...]” (João); “eu não entendo porque a escola não reconhece nossa sabedoria [...] porque essa sabedoria vem dos ‘nosso’ pais e dos nossos ‘avós’ e eles provaram na prática que essa sabedoria tem muito valor [...]” (Fábio).

Ao destacar os saberes da família, Fábio se pôe a narrar: “minha mãe e meu vô sempre foi muito pobre de letra, mas eles ‘foi e é’ pra mim os ‘melhor professor’ de minha vida [...] eles me ‘ensinaro’ as ‘sabedoria’ do meu trabalho [...] me ‘ensinaro’ a enfrentar o mundo e a dá valor em mim sem me importar com todo o preconceito que soffro [...]”. Antes de refletirmos sobre estes relatos vou ressaltar outros fragmentos complementares.

No instante em que os jovens produziam a fotomontagem “Operário em Construção”, Sandra narrou epsódios que revelam a sabedoria do seu pai: “uma certa noite, meu pai chegou do trabalho com um manual de uma ‘caxa’ d’água. Ele chamou a gente pra ver, tava todo orgulhoso, falou que tinha sido contratado por um grande ‘fazendero’ da região pra assentar uma enorme ‘caxa’ d’água de mais ou menos uns dez mil ‘litro’, [...] ía servir pra irrigar as ‘plantação’ da roça. Nunca me esqueço ‘do olho’ do meu pai ‘brilhano’, ‘olhano’ ‘praquele’ livrinho e ‘contano’ pra gente o que ía fazer. O interessante é que, naquela época, ele não sabia ler, mas as ‘imagem’ que tinha no manual era suficiente pra ele entender. Ele apontava pro desenho e falava ‘vou fazer umas ‘coluna’ de concreto forte [...] vai ter que ser alta pra dá pressão na água e não posso tirar o prumo errado’. Nos ‘dia seguinte’, meu pai fez o serviço com muita competência e sabedoria. E até hoje a base da caxa d’agua tá ‘intera’, nunca deu problema. Os ‘grande fazendero’ e ‘empresário’ da região ‘dexava’ de contratar ‘engenheiro’ pra contratar meu pai, eles ‘confiava’ nele. Meu pai ‘faz’ curral, casa, represa, ... [...]”. (Sandra)

O pai de Sandra, na época, era analfabeto, nunca havia recebido nenhuma instrução formal de como interpretar plantas e desenhos da engenharia civil, além de nunca ter instalado um equipamento de tão grande porte como a citada caixa d’agua. Os desenhos e as plantas foram, aos poucos, inserindo-se no cotidiano do seu ofício de pedreiro. E como vimos, a ausência de um grau de instrução formal não o impediu de construir saberes a partir de sua experiência no ofício de pedreiro. Saberes estes que lhe davam suporte para discordar dos planos e projetos de obras que os engenheiros haviam construído. Durante a execução das obras ele sempre apontava uma solução para aquilo que os engenheiros não haviam previsto.

Como vimos, estas experiências são muito semelhantes as que Fábio relata em relação ao conserto da máquina de empacotar, bem como com as que João, Sandra e Bárbara relatam com relação ao seu ofício e ao de seus pais. Portanto, estamos diante de trabalhadores que aprenderam o seu saber/fazer por meio da experiência do trabalho, não possuem sequer um curso formal de qualificação profissional. Eles desenvolveram a habilidade de ler determinadas dimensões práticas do mundo do trabalho e, para isso, dispensam muito dos

códigos tradicionais, como a escrita e os manuais abstratos. A direção de suas abstrações e aprendizagens seguem pelos desvios do incerto, é contrária a direção linear das abstrações e das aprendizagens sistemáticas praticadas na escola e em cursos de treinamento profissional. Trata-se de uma aprendizagem vinculada à execução do trabalho que não se basta pela compreensão de manuais, parte para a compreensão dos princípios que estão latentes na ação.

Construir uma plataforma de concreto para sustentar uma caixa d'água de dez mil litros de forma que os pontos de fixação estejam perfeitamente nivelados e evitem vibrações excessivas; identificar e consertar problemas de máquinas industriais por meio da escuta, do odor, do toque e da percepção, numa espécie de lógica contrária a técnica hegemônica; coletar restos de alimentos e de óleo de cozinha para fabricar sabão, detergente e água sanitária são operações que exigem muita inteligência. Não se trata de uma operação mecânica decorrente e dependente da imposição do saber dominante dos engenheiros. Este aspecto contraria a visão hegemônica de que o conhecimento teórico seja indispensável para este caso.

Trata-se da capacidade de superar códigos inacessíveis – como a linguagem extremamente técnica presente nos manuais e projetos – para ler e interpretar, simultaneamente, esquemas gráficos e a problemática do contexto social para assim solucioná-la. Ao contrário dos profissionais de nível mais superiores que iriam tentar solucionar a problemática por meios abstratos baseados em fundamentos da tecnociência, estes trabalhadores encontraram, na articulação de seus saberes-experiência, a solução para corrigir um problema completamente novo, ainda não experimentado. Suas aprendizagens emergem a cada participação ativa na obra.

Nesse caso, mesmo diante das adversidades, as soluções promovidas no trabalho se deram pela experiência profissional, sendo este um movimento intelectual a contrapelo ao da lógica formal abstrata, como observa Fábio: “A gente não entende de manual técnico, mas a gente entende a máquina como se fosse nosso corpo, cada barulho, cheiro ou vibração fala uma coisa pra gente [...]”. Nesse sentido, é possível constatarmos que as técnicas e os saberes destes jovens e de sua família são reveladores de uma inteligência prática, estão vinculados ao plano da execução. É diferente do saber da ciência, é um saber na ação. A produção das obras do seu trabalho não se dão via explicações das coisas, mas na ação vinculada a resultados de transformações no ambiente cotidiano.

Refletindo sobre este processo diferenciado de construir conhecimento, destaco as respostas que obtive dos estudantes quando os questioneei sobre como conseguiram construir os saberes que aplicam no trabalho. Neste sentido, eles responderam: "muita coisa aprendi

sozinho [...] e outras ‘coisa’ aprendi com minha família, e também com os ‘colega’ de serviço [...] aprendi na prática, ajudando eles a fazer o serviço [...]” (João); "sou muito curioso, é tanto que quando posso, eu desmonto qualquer coisa só pra tentar entender como funciona [...] eu aprendo geralmente sozinho [...] também aprendi com os ‘ensinamento’ de minha mãe e meu vô [...] quando eu quero aprender uma coisa eu pratico e erro até conseguir" (Fábio); "eu presto bastante atenção, depois eu penso e depois tento fazer igual [...]” (Sandra); "aprendi muita coisa com minha mãe e minha vó, e também com meus ‘colega’ de trabalho [...] não sei explicar como aprendi, mas sempre fui muito curiosa, sempre aprendi muito olhando e praticando" (Bárbara).

Nessa complexa forma de aprender, podemos constatar que a típica dicotomia teoria-prática não ocorreu. Também, podemos perceber que em sua suas respostas destaca-se a curiosidade, o autodidatismo, a experiência alheia e o aprender pela prática, pela percepção, por tentativa e erro. Portanto, na integração da habilidade de “ser curioso” e de observar o outro realizando uma determinada tarefa, foi possível para estes jovens construir saberes pela prática cotidiana. Eles destacam que possuem mais facilidade e disposição para aprender por meio de atividades práticas. Neste sentido, estas referidas experiências poderiam ter sido mais ricas se as questões epistemológicas da formação escolar fossem capazes de iluminá-las, bem como, a escola fosse por estas iluminada. Como ideias-mônadas se iluminando mutuamente em uma constelação.

Eles também relatam que o caráter prático dos exercícios das nossas oficinas foi o motivo que os levou a se interessarem em participar da pesquisa. E assim relatam: “as ‘oficina’ têm um jeito interessante de aprender” (Sandra); “eu gostei das ‘oficina’ porque a gente aprende praticando as ‘coisa’ do nosso dia-a-dia” (João); “é interessante porque a gente põe a mão na massa” (Fábio); "aqui a gente é desafiado a aprender e ensinar na prática [...]" (Bárbara).

No mesmo instante, eles também confrontam esta forma de aprender com os métodos de ensino-aprendizagem aplicados pelo PROEJA. Nesse sentido, João presta sua queixa: "eu não tenho curiosidade em aprender as matéria do PROEJA, eu tenho é agúnia [...] é tudo teórico demais e sem sentido". Por esta razão, a escola nunca deveria limitar a curiosidade. Neste aspecto, percebemos que a curiosidade destes estudantes é despertada pelo desejo de aprender algo prazeroso, que tenha utilidade. Por outro lado, “[...] o mero ensinar ou a mera entrega de saberes supostamente prontos, mata a curiosidade” (ASSMANN; SUNG, 2000, p.

259). Logo, é o exercício da curiosidade prática que mantém vivo o desejo de aprender e instiga estes jovens para novas aprendizagens.

Segundo Assmann (2004), “precisamos socializar a curiosidade enquanto prazer de aprender. Essa curiosidade não pode ser o privilégio de uns poucos” (p. 39). Reforçando esse raciocínio, Freire (1996) nos alerta que a curiosidade do ser humano é fundamental para a aprendizagem, pois o exercício dela torna o estudante ativo e afasta o comodismo condicionado pela educação bancária. Visto que “[...] um dos saberes fundamentais a minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (p. 39).

Em suas falas, os jovens também denunciam que “no PROEJA teoria e prática não se 'mistura' [...]” (Bárbara); “[...] a gente fica preso numa teoria sem pé nem cabeça [...]” (Fábio); “e como se no trabalho só tem prática e na escola só tem teoria [...]” (Sandra). Eles denunciam que sua instituição de ensino vêm dicotomizando a teoria da prática. Criticam a sua formação PROEJA como sendo muito teórica e abstrata. Refletindo sobre tais denúncias, faço uso das palavras de Bárbara para iniciarmos essa discussão: “[...] acho que teoria e a prática ‘tá’ misturada na gente [...] a gente aprende ‘mermo’ e colocando as ‘coisa’ em prática [...] depois as ‘teoria’ ‘vai’ vindo pra gente [...]”. As palavras desta jovem nos provoca a refletir que o trabalho e a educação estão entrelaçados, não faz sentido separá-los. Ambos são práxis formadoras e pressupõem simultaneamente teoria e prática.

Desse modo, enquanto o PROEJA julga que a prática está subordinada a teoria, nossos jovens não teorizam para depois fazer, eles praticam um fazer-saber íntegro. Ora, por que prática e teoria não podem se hibridizar? Visto que é na junção entre emoção e razão que encontramos estímulo e preparação para compreendermos nossos conflitos e para reconhecermos nossas identidades. Neste aspecto, Benjamin imprime uma visão dialética da realidade, na qual teoria e prática se dão de forma entrelaçada e indivisível. Num pensamento convergente, Canário (1991) afirma que toda vivência-experiência no mundo do trabalho e no espaço escolar é formação, por esta razão, a teoria não poderia ser considerada, cronologicamente, precedendo a prática ou vice-versa.

Segundo Barato (2008), a forma hegemônica pela qual a educação foi concebida ignorou os fazeres manuais por considerá-los desprovidos de inteligência. Sustenta a ideia de que toda capacidade intelectual parte de discursos explicativos, isto é, primeiramente é preciso teorizar para depois fazer. Este modelo dicotômico está claramente enraizado nas

instituições escolares, assim podemos percebê-lo por meio dos pares que marcam o PROEJA: educação geral/educação profissional, teoria/prática, conhecimento/habilidade.

As visões destes autores muito contribuem para pensarmos o PROEJA na dimensão dialética e dialógica, por meio do diálogo entre as dimensões teóricas e práticas da formação para o trabalho, visando a uma educação humana, integral e complexa, e não uma mera capacitação técnica que atenda as demandas do capitalismo produtivo.

Diante do exposto, questionamos porque estes jovens tão versáteis e inventivos não atingem tanto êxito em cursos de formação profissional como o PROEJA? Quem são os culpados?

Em parte, este questionamento obteve algumas respostas dos nossos jovens, no instante em que estes teceram mais uma narrativa imagética. A fotomontagem "Asas para o PROEJA", a qual, em diálogo com a obra de Paul Kuczynski e com uma charge, cuja autoria não foi identificada, foi tecida no intuito de denunciar os problemas desta modalidade de ensino e sugerir alternativas que podem contribuir para o seu aprimoramento.



Paul Kuczynski



Autoria não identificada

Percebemos nesta fotomontagem, uma educação que se liberta da visão mecânica, passiva e oficial, ganha asas e, de mãos dadas com os estudantes, articula-se conforme a concepção de tempo e de história benjaminiana (contada do ponto de vista do oprimido) e ingressa na luta contra qualquer tipo de alienação e exclusão provocado pela sociedade capitalista. Que se construa nos espaços educacionais o reconhecimento do outro (estudantes, professores, funcionários, comunidade escolar, dentre outros), a partir da valorização de sua vida e história e da possibilidade de reconhecer neste outro o reinventar de uma nova história e uma nova educação que adote por princípio a luta em favor dos injustiçados que estão à margem da sociedade capitalista. Sua obra aponta para uma educação libertadora capaz de romper o aprisionamento social, cultural, histórico e político por meio da leitura crítica do mundo.

Focando na fotomontagem, observamos que o processo de libertação se instaura pelas mãos do "eu-criança" de cada um. É a nossa criança que rompe com as amarras da educação opressora, ela segura em nossas mãos e nos provoca a encarar o desconhecido e nos entregarmos à aventura do imprevisto, à jornada de formação do "ser educador" e do "ser educando". Esta imagem, remete-nos ao pensamento benjaminiano que apresenta o jovem como o sujeito que busca uma experiência aberta ao espírito. "[...] O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe seja conquistar algo grandioso, mais facilmente encontrará o espírito em sua caminhada e em todos os homens" (BENJAMIN, 1984, p. 25). Quanto ao adulto, o autor afirma que é intolerante ao espírito da juventude, pois demonstra resistências à uma experiência carregada de sensibilidade.

Nesse sentido, compreendemos que Benjamin percebe que o jovem ainda conserva uma ponte com sua dimensão infantil. Ele vê no jovem a esperança de resgate e incorporação da dimensão infantil. Este autor interessou-se profundamente pela infância, tanto que ele a tomou como um dos índices de construção de sua teoria da modernidade. A criança, em sua concepção, é um ser criativo e dinâmico. O autor destaca que as crianças avançam além dos porquês científicos, possuem fortes estímulos sensoriais e sua experiência se dá no brincar devido a pluralidade de sensações que acompanham esse ato. O autor também argumenta que a cognição da criança é tátil, vinculada à ação e com potencial revolucionário. Por esta razão, Benjamin vincula o espírito criativo do artista à dimensão infantil, visto que o artista, enquanto produtor atuante e revolucionário, luta por conservar a sua capacidade de criação e a forma como este gesto se dá (BENJAMIN, 1984).

É justamente neste ponto que interpretamos que a perspectiva benjaminiana aponta para a importância da experiência do brincar infantil para uma verdadeira formação pessoal, escolar e profissional do jovem e do adulto. A questão é dar um novo sentido para a educação. Para isso é necessário resgatar a dimensão imaginativa e inconsciente da educação para que - assim como os surrealistas - possamos penetrar em domínios nos quais somente loucos e crianças costumam circular. A criança rompe com a imagem do adulto que nos bloqueia e nos sobrecodifica. Seu poder de criação, seu olhar crítico e maroto vira pelo avesso a ordem dos adultos. Benjamin por meio dos seus estudos sobre a linguagem, a arte e a experiência ensina não só a compreender e respeitar a natureza da criança, mas a perceber o mundo a partir do ângulo de visão da criança, questionando as verdades absolutas e a dominação dos sistemas educacionais e das instâncias culturais. Nessa ótica, destaco como foi valioso compreender

como o “eu-criança” de cada jovem participante desta pesquisa fez história com o próprio lixo da história.

Nosso “eu-criança” está nos ensinando a utopia dos grandes sábios, a andar como um *flâneur*, a nos aventurar pelo mundo fantasia, a ir além dos questionamentos acadêmicos, a valorizar as coisas simples e belas do cotidiano. Essa é a provocação que nos move para compreender e lutar pela relação e hibridização criança-jovem-adulto. Ser tocado pela criança significou para nós olhar para dentro.

A criança e a educação, como representação do novo, do que nasce, carregam, no âmago de si, o desconhecido. Pois, como nos diz Larossa “a educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem” (LARROSA, 2003, p. 188). Eis aqui uma inquietação: como receber aquele que nasce? Arrisco-me na seguinte opinião: para que o educador e o educando respondam significativamente a chegada do novo, é fundamental que se exponham ao perigo, ao desconhecido, e avancem na atitude de “abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à” (p. 188) linguagem rotineira e a “lógica que impera em nossa casa” (p. 188). Ou seja, é necessário darmos as mãos à criança interna de cada um, sendo este o primeiro elo na direção da integração de pólos essenciais para a constituição do ser. Portanto, significa mesclar o espírito do jovem e do adulto a uma “nova infância”, ressignificando-se “como um alcançar uma nova capacidade afirmativa e uma disponibilidade renovada para o jogo e para a invenção” (p. 46).

Portanto, nossos jovens poeticamente exigem sua libertação, seu lugar de direito no processo de construção e ressignificação do PROEJA, exigem respeito, valorização e reconhecimento. Afirmam-se sujeitos portadores de direitos, saberes e história. Ao longo da tessitura da supracitada fotomontagem, muitas denúncias e desejos surgiram. Dentre tais destacamos alguns no decorrer desta discussão. Primeiramente, apontamos os seguintes fragmentos: “a escola não reconhece minha sabedoria e experiência [...]” (João); “Na escola não tenho voz e nem vez [...]” (Bárbara); “O PROEJA não conhece a gente [...]”.

Os jovens relatam que não reconhecem a escola como espaço de sociabilidade e produção de conhecimentos necessários aos fazeres do trabalho. Alegam que a temática do trabalho não é abordada em suas aulas e que não utilizam nenhum exemplo relacionado à suas práticas profissionais. Afirmam que algumas vezes cobraram dos professores um esforço para aproximar os conteúdos de sua realidade, porém não perceberam nenhuma mudança.

Para estes jovens a escola representa um local rígido, “um lugar de muita punição e discriminação” (Bárbara), de pouca abertura para o diálogo, “lá minha voz não tem vez [...]” (João), “nossa profissão nunca é discutida em sala de aula” (Sandra). Eles queixam que o curso PROEJA está seduzido pela lógica tecnicista, que na instituição de ensino a parte burocrática e administrativa tem muito mais significado do que o próprio ser humano. Conseqüentemente, a alteridade e a experiência perde o valor que deveria ter, ficando em seu lugar somente o vazio existencial.

O jovem reclama que já está concluindo o curso sem, no entanto, conseguir deixar-se “tocar pelas experiências”. Na escola ele não encontrou espaço para participar da construção do PROEJA, muito menos obteve reconhecimento e valorização dos seus conhecimentos prévios, de suas experiências, de sua bagagem cultural e do seu potencial criativo. Conseqüentemente, vozes são silenciadas, o poder criativo, a criticidade, a reflexão e a autenticidade do pensamento são anulados.

E mais vozes surgem: “a escola tinha que acreditar na capacidade da gente e deixar a gente ajudar a dar uma melhorada no nosso curso [...]” (João); “a coisa já começou errada, porque na escola não deixa a gente mudar nada, não ‘tou’ ‘aprendeno’ a mudar nada [...] na verdade é eles que ‘tenta’ mudar a gente pra ficar igualzinho aos ‘outro’ que já se ‘acomodaro’ e ‘aceita’ tudo ‘calado’” (Fábio); “a escola tem que abrir a porta pra gente poder levar lá pra dentro nosso dia-a-dia [...]” (Sandra), “tinha também que juntar as ‘sabedoria’ de todo mundo com as ‘tecnologia’ pra assim a gente poder aprender todo mundo junto e resolver nossos ‘problema’ [...]” (Bárbara).

São palavras fortes que cobram o protagonismo e a valorização dos estudantes e também uma educação aberta, que promova o resgate do direito ao exercício da cidadania do educando e que seja capaz de ajudá-lo a reconhecer-se como sujeito de possibilidades, de aprendizagem e de “mudança”, autor de sua própria história e educação. E, além de tudo, estes relatos apontam caminhos para esta conquista de direitos: integrar os saberes e as experiências do cotidiano aos saberes científicos e suas tecnologias; “abrir a porta”, romper as barreiras da instituição escolar para receber e envolver toda a comunidade (pais, sociedade, professores e estudantes) na construção de saberes em plena relação com a vida dos seres humanos.

Focando em mais fragmentos de denúncias, temos os seguintes: “na escola o que a gente faz é só decorar texto [...] pra tirar nota [...]” (Sandra); “os ‘conteúdo’ da escola não têm nada a ver com a nossa vida [...]” (Fábio); “ao invés de ensinar, o professor tá mais

preocupado é em mostrar seu poder e mostrar que sabe de tudo” (Bárbara); “A gente só tem que decorar, parece até que é proibido falar o que pensa” (Bárbara).

Em suas falas, eles denunciam que os conteúdos disciplinares já vêm prontos e acabados, pré-fabricados, e os percebem somente como forma de superar as barreiras necessárias para obter aprovação no curso. Visto que, este conhecimento não condiz com a sua realidade, com os seus interesses e necessidades, baseia-se em informações descontextualizados para apresentar um mundo distorcido, abstrato e fragmentado. São conteúdos que isentam o estudante da crítica e da reflexão; não lhes dão condição de entender, analisar, refletir e agir no seu cotidiano; bem como não dá brechas para discutir as questões do seu dia-a-dia ou até mesmo alterar ou acrescentar conteúdos culturais e históricos.

O estudante conforma-se em apenas “decorar texto” sem se preocupar com o real significado e a relação deste com os saberes da experiência cotidiana. Estes conhecimentos são ministrados de forma paralela, nunca se encontram com os saberes não-científicos. A disciplina ministrada acaba alcançando um alto grau de especificidade, abstração e isolamento, o que é considerado normal pelo sistema educacional, até mesmo se alguns de seus estudantes não conseguirem acompanhá-la. Porém, na realidade, trata-se de um modelo disciplinar que não estimula a aprendizagem do estudante, pois não leva em consideração o seu interesse, seu desejo, seu ritmo, seu contexto e seus conhecimentos prévios.

De acordo com estes relatos, podemos perceber que a realidade é desmembrada e organizada em blocos para encaixar-se na proposta curricular, a qual tem um conteúdo a cumprir dentro de um prazo pré-determinado e pouco flexível. Esse modelo curricular apresenta-se como um conjunto de conhecimentos específicos, autônomos, isolados, à margem do contexto social do estudante. Neste modelo linear de educação profissional, há uma ausência de articulação entre saberes, também há um desencontro entre o desejo do estudante em relação a forma de aprender, o desejo do professor em relação a forma de ensinar, o projeto do curso e os objetivos propostos pela escola. Estas contradições comprometem o processo de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

No que diz respeito aos seus professores, os jovens relatam que a relação professor-estudante fica restrita à transmissão do conteúdo exigido pela ementa da grade curricular. "Eles não ‘conversa’ com a gente, só ‘passa’ um bando de informação sem sentido pra gente [...]" (Sandra); "não procura saber quem eu sou, qual é minha história, no que trabalho [...]" (Fábio); "a preocupação deles é fechar o conteúdo, não importa se tu aprendeu ou não [...]" (João). O que ocorre, é que os docentes possuem a tendência de apenas informar, já que vêm

de uma formação alicerçada na informação. Além disso, não procuram conhecer o perfil do estudante, limita-se apenas a transmitir uma quantidade excessiva de informações técnicas sem experiência de aplicação da própria técnica.

Diante desta problemática, Bárbara e Fábio fazem uma reivindicação de fundamental importância: "a gente quer ensinar e aprender junto com os 'professor'" (Fábio); "eles têm muita teoria e a gente têm muita prática [...]" (Bárbara). Nas palavras destes jovens ecoam a voz de Paulo Freire (1996) que assim nos diz "ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos juntos". Estes jovens fazem um apontamento de fundamental importância para uma educação profissional, afirmam que tanto os discentes quanto os docentes são igualmente inexperientes. Sendo que os primeiros adquirem saberes pela experiência prática do trabalho e os segundos adquirem saberes teóricos pela experiência acadêmica. Logo, estabelecendo uma interação entre ambos produz-se um autoaprendizado mútuo, já que todos são autodidatas.

Neste sentido, Ryle (1984) nos mostra que profissionais que dominam teorias complexas nem sempre são capazes de produzir bons resultados na prática, ao mesmo tempo em que profissionais que dominam certas práticas às vezes não são capazes de apresentar argumentos satisfatórios sobre o ofício que dominam. Portanto, nossos jovens expressam a necessidade de serem reconhecidos e valorizados como multiplicadores, formadores de si mesmos e dos outros. Este é o verdadeiro sentido do saber, um saber multiplicado, compartilhado e não acumulado.

Em relação a seus professores, nossos jovens também relatam que "a gente quer que os 'nosso' professor dê valor pra arte" (João); "a gente quer professores 'artista'" (Bárbara). Sob este relato, percebo que os jovens desmontam a figura de um professor rígido, que não deixa transparecer suas emoções, para remontá-lo na figura de um professor-artista. Isto, desloca meu olhar para os povos primitivos que ensinavam com a música e a dança. Vejo a imagem de Jesus Cristo ensinando por parábolas, convertendo conceitos genéricos em imagens concretas. Lembro-me dos mestres como Lao-Tsé, Tolstoi e tantos outros que faziam dos seus ensinamentos uma obra de arte. Todos ensinaram por meio da percepção e não puramente pelo raciocínio.

Neste ponto da discussão com os jovens, aproveito para questioná-los se atualmente utilizam o que aprendem na escola, e assim se expressaram: "pela escola eu aprendi a me comunicar melhor [...]" (Bárbara); "a gente aprende a se relacionar mais com as 'pessoa' [...]" (Sandra); "a gente aprende algumas 'coisa importante' como falar melhor em público, a trabalhar com a informática, a gente faz amizade [...] só que muitas 'matéria' são sem sentido

não ‘ajuda’ na vida real [...]” (Fábio); “na escola eu aperfeiçoei minha fala e minha escrita, aprendi informática e também a fazer as ‘conta básica’ de somar, dividir e multiplicar [...] aprendi o básico que já me ajuda muito [...] mas as ‘coisa complicada’ eu não aprendi foi nada [...]” (João).

Nestes depoimentos, os jovens apontam que, com exceção aos conhecimentos de informática, o conhecimento escolar não impactou diretamente na práxis do trabalho e da técnica. Mas contribui para uma melhor escrita, leitura e interpretação de textos, para realizar cálculos simples do cotidiano como: as operações básicas da matemática (somar, subtrair, ...), regra de três, juros. Estes fatores contribuíram para resolver algumas demandas do cotidiano e para que se “sentisse melhor” (sem receio de “falar em público”) e mais confiantes em seus atos comunicativos e sociais. Destacam a importância da convivência social estabelecida na instituição escolar, por considerá-la um espaço de novas relações diferentes das estabelecidas na família e no trabalho.

No entanto, queixam que as disciplinas, principalmente as exatas (química, física e matemática), são “teóricas demais” e dificilmente estas teorias dialogam com a prática do cotidiano. Assim eles relatam: “como eu vou usar isso na minha vida” (Sandra); “as ‘matéria’ é teórica demais, é tudo muito confuso [...] não dá pra gente entender [...] não tem sentido pra mim [...]” (Bárbara); “minha maior dificuldade é a matemática da escola, porque na matemática da vida eu sei me virar [...] essas ‘matéria’ não ajuda só complica a vida da gente [...] porque que eles ‘não ensina’ as ‘matéria’ da vida da gente [...]” (Fábio); “eu sou um bom serralheiro graças as ‘conta’ que eu ‘mermo’ aprendi a fazer [...] esse é o conteúdo que eu dou valor [...] mas me revolta ser reprovado já duas ‘vez’ só porque eu não consigo aprender a matemática da escola [...]” (João).

Eles percebem que, o tempo inteiro, em suas atividades práticas fazem cálculos, lidam com a física e a química (dentre outras diversas disciplinas). Seus desabafos nos alertam para mais uma situação contraditória na vida dos estudantes trabalhadores que frequentam o PROEJA, o fato de que são capazes de construir diversos saberes no contexto externo ao ambiente escolar e possuírem grandes dificuldades para assimilar os conhecimentos ofertados pela escola.

Para compreendermos um pouco mais esta questão, vamos analisar o caso de João. Ele relata que o fazer pedagógico dos professores de física e matemática se mostra distante do saber prático presente no trabalho de sua oficina. O jovem, em tom de revolta, denuncia que estas disciplinas não se traduzem em experiência. Quando lhe questionei sobre quais saberes e

domínios técnico-profissionais possui, ele assim respondeu: “eu fabrico peças de ferro, de alumínio e de outros ‘metal’, fabrico porta, janela, grade, esquadria, móvel e muita outras ‘coisa’. Já fiz de tudo com o ferro. Sou soldador. Também sei cuidar de lavoura, faço pintura em ferro, entendo um pouco de marcenaria e faço projeto de móvel e peças ‘encomendada””.

Impressionado com tantas habilidades que este jovem demonstra, questionei-lhe como aplica a matemática no seu trabalho. E assim ele responde: “quando eu fui trabalhar na serralheria eu tinha que inventar minha própria conta [...], eu criei minha ‘matemática mental’, sabe, eu observava muito as ‘peça’ que os outros fazia, e aí eu tirava a metrage, calculava altura, largura, peso e outras ‘coisa’ [...] também tive que apreder a administrar as ‘despesa’ e os ‘lucro’ da minha empresa [...] eu ‘mermo’ faço o caixa da minha empresa [...] calculo ‘juro’, ‘imposto’, estoque [...]” (João). Escutando suas narrativas e observando sua prática, constatei que este jovem trabalhador mescla criatividade e intuição aos conhecimentos básicos que possui em matemática. A partir de simples operações matemáticas (somar, subtrair, ...) e regras de três ele fabrica moldes, peças, portas, grades e até mesmo equipamentos industriais complexos.

Diante deste contexto, João nos apresenta duas matemáticas distintas e distantes, sem relação uma com a outra: a matemática da escola e a matemática do dia-a-dia. Esta situação é um exemplo do grande desafio que o PROEJA precisa superar. Pois, a exemplo, esta problemática provocou reprovações escolares e um grande trauma na vida deste jovem estudante, que, por não conseguir estabelecer relação entre os seus conhecimentos prévios e a matemática escolar, assume que não sabe “nada de matemática”. Nesse sentido, faz-se necessário o estabelecimento de estratégias pedagógicas que propiciem condições para que o estudante ressignifique e reconstrua seus saberes a partir dos desafios e exigências do cotidiano.

Acreditamos que as práticas profissionais de João, assim como a dos demais jovens, e os saberes adquiridos com essas práticas são plenamente passíveis de serem aplicados como exemplos ricos e concretos nas próprias aulas de matemática, física e química do seu curso. Realmente é uma contradição “revoltante”. Estas disciplinas possuem alta afinidade com a área de trabalho destes jovens, mas são justamente estes conteúdos o motivo de suas reprovações. Neste aspecto, Monteiro afirma que

[...] o processo educacional deve estar atento ao reconhecimento e ao respeito do saber presente no cotidiano do grupo, e também deve ter o compromisso de possibilitar acesso a outros conhecimentos, permitindo ao grupo olhar através de outra perspectiva. Nesse exercício de experienciar o novo e novamente voltar a olhar pela sua perspectiva, examinando-os simultaneamente, a fim de conhecer as

semelhanças, as diferenças e estabelecendo relações, o grupo apropria-se do novo, porém, pleno de opções e certamente com possibilidades de criar um outro saber que não pertence nem à sua cultura nem à cultura de quem o influenciou (MONTEIRO, 2001, p. 54).

Nesse sentido, acreditamos que a prática pedagógica pautada numa interação dialógica e dialética com os saberes não-científicos e os saberes escolares oportuniza ao estudante o acesso aos saberes escolares historicamente acumulados, bem como amplia a percepção do seu contexto social, propicia o confronto entre estes tipos de saberes e sua consequente ressignificação.

Portanto, João representa muito bem o seguimento jovem adulto, pois ele navega por múltiplos saberes e ofícios e possui grande habilidade de se adaptar as mais variadas situações. Demonstrou possuir uma diversidade de saberes práticos e um grande potencial inventivo. Ele representa o jovem que retorna a escola e traz consigo uma rica bagagem de conhecimentos adquiridos a partir das experiências práticas do trabalho. Tudo isso poderia contribuir fundamentalmente para o enriquecimento da sua formação profissional no PROEJA. A questão é valorizar e reconhecer as potencialidades destes saberes, pois estes também são imprescindíveis a constituição do sujeito. Nas palavras de Freire (2000), a escola tem

[...] o dever de não só respeitar os saberes que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (p. 33).

Vale ressaltar que os jovens também citam exemplos de como as disciplinas poderiam dialogar com o cotidiano do seu trabalho e contribuir mais significativamente: "eu acho que um saber que tem sentido pra gente e aquele que faz parte da nossa vida, que tu de cara já fica interessado e curioso em ouvir o professor, de perguntar, de aprender" (Bárbara), "[...] tipo se o professor falasse sobre a temperatura da solda, como calcular o corte das 'peça', a metragem, ou qual os 'cuidado' com a saúde que o profissional da solda deve ter [...] aí sim eu ficaria interessado, e aí eu não dormia não [...]" (João). Portanto, nossos jovens além de nos apontar a problemática ainda nos dão o norte para solucioná-la da forma que melhor atenda suas necessidades. Foram muitos os exemplos citados, temos uma lista imensa de conteúdos que dialogam com a teoria formal: composição química dos produtos de limpeza; regras de segurança do trabalho; dilatação dos metais; orçamento; fluxo de caixa; controle de estoque; matemática financeira; legislações trabalhistas, dentre outros.

Estes são os saberes-experiência que os estudantes nos ofertam para que juntos (estudantes e professores) possamos construir uma formação profissional mais humana e

integral. Estes modos de aprender dos jovens nos alertam para a necessidade de rever o processo de abordagem prática dos cursos de formação profissional, em especial o PROEJA. Os saberes formais e habilidades a serem adquiridos não devem servir apenas aos objetivos da escola, mas devem ir ao encontro das perspectivas de vida do educando, a partir de uma leitura crítica do mundo. Assim, compreende-se que é fundamental que os conteúdos escolares levem em consideração os códigos culturais locais e sociais do educando para evitar distorções entre os conteúdos e a realidade.

Em outro aspecto, os jovens constatam que o saber é inacabado e que se aprimora no intercâmbio de experiências: "é 'escutano' e 'observano' as 'pessoa' 'fazeno' um serviço que a gente consegue construir a base, depois é só ir 'trocano' experiência e 'aperfeiçoano' [...]" (João); "todo conhecimento só vai pra frente se for melhorado, tem que crescer todo dia" (Fábio); "a gente sempre 'tá' aprendendo e nunca vai conseguir aprender tudo, porque o que a gente aprende 'tá' sempre mudando [...]" (Bárbara). Estas vozes encontram eco nas palavras de Bakhtin (2003), ao afirmar:

“Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo - pelo menos no que constitui o essencial da minha vida -, devo ser para mim um valor ainda por vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade” (p. 33).

As falas destes jovens também nos remetem a Schwartz (2000), quando afirma que a competência de aprender caracteriza-se pela capacidade que o sujeito possui de, diante de uma nova situação de aprendizagem, requisitar os ingredientes das experiências anteriormente adquiridas.

Também ressaltamos que os jovens foram unânimes em afirmar que “em toda parte, em casa”, “na rua, na roça”, “na escola, no serviço”, “onde for”, “a gente ‘tá’ sempre ‘aprendeno’ [...]”. Gradativamente, eles passaram a conceber a aprendizagem como um processo que ocorre pela interação entre os homens e, portanto, possível em todos os espaços. Fora ou dentro dos limites físicos da escola, em qualquer tempo-espaço, sempre estaremos aprendendo.

Para nossos jovens o saber que vem do trabalho, quando articulado com os saberes da escola têm potencial de transformação. Especialmente quando dialoga com as experiências e a história de cada estudante. É o que eles nos dizem: “a gente poderia dar nossos ‘exemplo de vida’” (João); “cada um de nós tem uma experiência prática que pode ser aproveitada em cada matéria” (Bárbara); “a gente pode contar a história de nossa vida e do nosso trabalho [...]" (Fábio). Em muitos destes relatos, os jovens manifestaram o desejo pela educação como

oportunidade para contarem as histórias de suas próprias vidas, expressarem o que se sabe e poder compartilhar estas histórias e saberes com outras pessoas de uma forma outra, que não somente a oral ou a escrita. Foram unânimes em citar a narrativa como o fio condutor para o diálogo e o intercâmbio de experiências no espaço escolar.

Estes desejos trazem consigo novos significados ao trabalho pedagógico, são valores que despertam o protagonismo do estudante e impulsionam um maior interesse em aprender, em construir coletivamente os saberes, inclusive os formais. Suas perspectivas em relação ao PROEJA apontam para o exercício da narrativa enquanto possibilidade de comunicação dos sujeitos através dos tempos, colocando em foco o papel do professor-narrador e do estudante-narrador. Pois, quando narramos, ensinamos e aprendemos com a nossa própria história que se torna aberta a outras vozes, a outros ouvintes, a outras relações possíveis de construir a formação do outro e de si próprio.

A proposta destes jovens retoma a polaridade estabelecida por Benjamin entre informação e conhecimento. Isto nos remete a Larrosa (2002), quando aponta que vivemos numa obsessão pela informação, que é quase uma antiexperiência. Segundo ele a experiência é “aquilo que nos toca”: o que produz afetos, deixa vestígios, marcas. O estudante pode sair bem informado de uma aula, mas isso não quer dizer que ele tenha sido tocado, que algo lhe tenha acontecido. Não ocorre necessariamente uma transformação do estudante enquanto sujeito do conhecimento. A experiência requer a ampliação da percepção, da escuta, a suspensão do pensamento, numa postura de esquecimento de si próprio para a imersão no outro. Visto que, “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Para Larrosa, “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”, vida esta que é de sujeitos singulares e concretos.

Sob essa ótica, defendemos a importância de uma aprendizagem narrativa que permita a compreensão de si mesmo como sujeito sócio-histórico, que possibilite a definição de um projeto de vida e o reposicionamento dos estudantes trabalhadores frente as lutas hegemônicas.

Uma outra contribuição à prática da aprendizagem narrativa que podemos apontar é o fato dos jovens relacionarem a ação de trabalhar de forma prazerosa com o ato de produzir uma obra de arte. Eles utilizam a obra como princípio orientador para a realização de um trabalho bem feito. Por mais que uma tarefa seja desgastante ou repetitiva, estes jovens a

realizam comprometidos com sentimentos de beleza e responsabilidade. Eles compreendem que todos os seus fazeres, inclusive os "desgastantes", resultam em obra.

Eles relatam que o trabalho não é só o sustento (“ganha-pão”), mas também “é arte e realização” que dá sentido pra vida. Revelam que uma obra bem-feita lhes dá orgulho e é um aspecto fundamental para a construção e aprimoramento do seu saber. A obra do trabalho, nesse sentido, deixa de ter um valor de produto, de mercadoria, e torna-se o objeto mobilizador da construção do saber, da reinvenção de si próprio e da busca pelo reconhecimento profissional e social.

Em relação a esse fenômeno, citamos o estudo de Mike Rose (2007) que objetivou explorar o saber no trabalho. O autor investigou diversos profissionais (cabeleireiras, garçonetes, eletricitas e soldadores) e constatou que a obra do trabalho é o princípio orientador da produção da identidade de quem a fez e das propostas formativas do trabalho. Visto que todos insistem em produzir obras “bem feitas”, não importando de estas serão expostas para a sociedade, como no caso das cabeleireiras e garçonetes, ou se estarão ocultas (embutidas em paredes ou em maquinários), como no caso dos eletricitas e soldadores. Estes interlocutores revelaram o entendimento do trabalho como arte e o quanto se sentem orgulhosos em desenvolver uma “obra bem feita”.

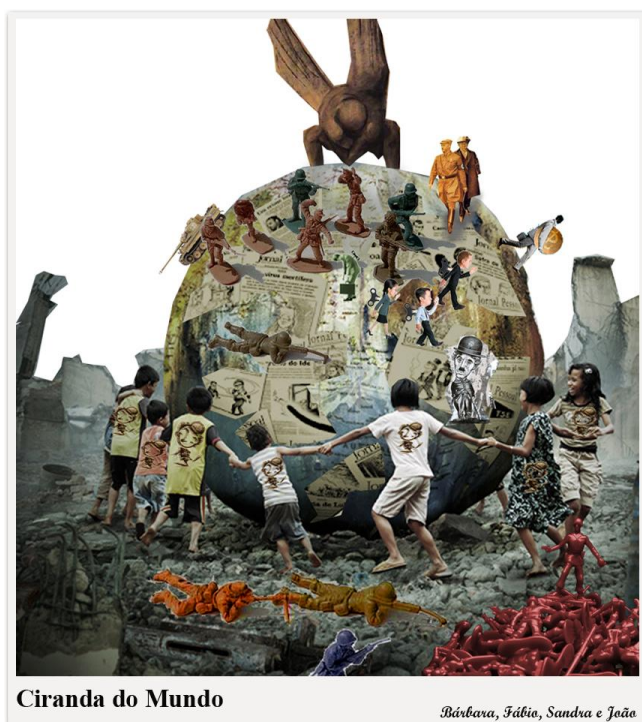
Nesse sentido, nossos jovens aprendizes não somente observam o que está sendo feito, nem apenas recebem informações fornecidas pelo mestre, eles também participam ativamente da produção da obra. Eles são os eternos aprendizes que aprendem na e pela vida sem desvincular conhecimento da prática social. O saber que elaboram não tem a conotação dualista apresentada pelo par teoria e prática. Ao invés de uma lógica convencional, eles tecem uma sabedoria intuitiva na medida em que a execução do trabalho avança.

Portanto, tomando a fala dos pesquisados, é possível perceber os sentidos que o trabalho assumiu. Em suas percepções o trabalho tem que ir além da necessidade de sobrevivência, é fundamental que dê abertura para a autonomia, a liberdade de pensamento e criação, que dê condições para que o trabalhador se identifique com todo o processo. Também relatam que o trabalho digno é aquele que proporciona contato social e estabelecimento de relações interpessoais; salário digno, que faça com que se sintam úteis para a sociedade; que permite a auto-realização, o crescimento/aperfeiçoamento pessoal e profissional. Além de outros aspectos: um trabalho que corresponda às competências do trabalhador, horário conveniente, preservação de boas condições de saúde, a existência de desafios na execução da atividade.

Neste ponto, destacamos que, por meio da fotomontagem "Ciranda do Mundo", nossos jovens estudantes reivindicam sua participação na construção da "Obra PROEJA": "a gente quer construir o PROEJA com a nossa arte" (Bárbara); "quero ensinar e aprender" (João); "quero construir minha história" (Fábio); "quero ser uma artista do proeja e não uma estudante invisível" (Sandra). Eles clamam "[...] a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos e rigorosamente curiosos, humildes e persistentes [...]" (FREIRE, 1996, p. 29).

Eles citam a nossa "roda *remix*" como exemplo de estratégia pedagógica capaz de possibilitar que as experiências com a arte, a educação e o trabalho contemporâneo possam ser vividos sem dicotomias com as múltiplas dimensões do ser humano e da sociedade. Imageticamente eles esboçam um PROEJA em meio a "roda *remix*", circulando o mundo de mãos dadas com a criança de cada um de nós. Eles fazem da fotomontagem "Ciranda do Mundo" o reflexo de "como as aulas do PROEJA poderia ser" (Bárbara).

Neste sentido, focando nosso olhar na fotomontagem "Ciranda do Mundo", podemos perceber imagens que reinventam a tragédia, revelam no luxo a catástrofe, o horror e o ridículo, revelam no lixo a redenção, a beleza e a força do trabalhador. O assunto da obra foram os materiais e as vidas excluídas do mundo, seus autores depositam esperanças nas crianças oprimidas cuja personalidade resiste à catástrofe humana. E, diante de um cenário de guerra, presenciamos operários se rendendo aos ataques dos opressores. Estes desacreditados trabalhadores não olham mais para o céu, o barulho das armas de fogo os impedem de escutar o anúncio do anjo.



Ciranda do Mundo

Bárbara, Fábio, Sandra e João

Porém, numa atitude extrema, o anjo voa contra o vento da tempestade e pousa nas ruínas do planeta para se fazer ouvir, para denunciar nossas catástrofes e barbáries, anunciar uma revisão neste processo de exclusão e dar início a uma reconciliação da humanidade. Esse anjo (assim como os nossos jovens trabalhadores) tenta sobreviver a todo instante, mesmo cheio de feridas, cicatrizes e dor. Agora somos nós que estamos percorrendo as ruínas

para que o anjo possa nos ver, para que o pensamento de tempos e espaços perdidos ressurgam. São nessas ruínas que nossas crianças abraçam o mundo com sua “roda-ciranda”, interrompem sua rotação convencional e o movem em sentido anti-horário (contrário aos ponteiros dos opressores), na tentativa de desmascarar a ilusão do progresso, mostrando que este está acumulado de catástrofes e imagens do “sempre dado”.

Adentrar na roda, cantar, desenhar e poetizar o trabalho, a educação e a si próprio foi um ensaio de confronto e provocação. Por mais temeroso e angustiante que possa ter sido, os jovens deram grandes passos na roda, deram as mãos aos seus outros e a seus vários "Eus". Aprenderam a perceber o mundo com o olhar da criança. Um pequeno mundo em um grande mundo.

Nossa roda-mônada mostrou-se campo aberto para o reencontro e para a descoberta, apresentou-se como uma vivacidade repleta de possibilidades. Tornou-se para nós nosso espaço-tempo-arte, não foi um espaço nem imaginário nem real, foi um espaço "entre", em processo, onde apreendemos nossas dimensões negligenciadas. No espaço da roda, seguimos o fragmento e este deslocou nosso olhar e nossas reminiscências para as interrupções, para os entrelugares dos nossos sentidos e do nosso inconsciente.

O giro da roda nos levou à união, à força, à paisagens dantes não reconhecidas, foi o desvio para percebermos a barbárie e as brechas para o despertar. Em nossa entendimento, a roda compreendeu um microcosmo, constituiu-se em um reflexo da nossas relações, conflitos, ações e comportamentos do cotidiano. Ela derivou-se das rodas dos contextos sociais em que vivemos, espaços que permitiram passeios labirínticos e não lineares. Quando adentramos na “roda *remix*” percebemo-nos ressignificando atitudes da roda da vida. E foi dessa mistura antagônica, que extraímos novas experiências, saberes e aprendizagens. Somente foi possível para nós quando nos inserimos nos vazios. E, assim, flanamos pelas brechas encontradas em meio ao tempo frenético e saturado de sensações.

Os jovens realizaram a leitura da experiência na "roda *remix*" como um outro tipo de educação, diferente da que vivenciam na escola. Segundo eles, o exercício da roda correspondeu, mesmo que parcialmente, às suas necessidades e desejos e despertou suas potencialidades criativas e imaginárias. Dessa forma, no transitar do intrapessoal ao interpessoal, do eu ao outro, os jovens estavam sempre se refazendo, articulando sentidos e experiências. Foi por meio das relações dialógicas construídas em roda que “a gente se identificou e fez amizade” (Bárbara), o que “fez com que eu me abrisse com o colega e ele se abrisse comigo” (Sandra), ou seja, aceitar e permitir que o outro me reconheça para que eu

possa me conhecer, e nessa relação “a gente se ajudou” (Fábio), “incentivou o colega a crescer” (João) e “se sentiu mais valorizado” e “mais orgulhoso do que faz”.

A experiência em narrar por meio da arte e do outro implicou em assumir a identidade de estudante trabalhador em processo de formação permanente; implicou em olhar para o interior e exterior de si próprio para expor tensões, limites, sentidos e possibilidades. Nessa estratégia, os jovens praticaram a escuta de si próprio e do outro, refletiram e questionaram sua própria ação como jovens trabalhadores de valor. O discurso do outro, neste aspecto, foi considerado e possibilitou a interação dialógica e a construção coletiva de sentidos. É nesta perspectiva, que pensamos ser possível estender a interação social para o espaço escolar, procurando ouvir a voz do outro, compartilhar e remixar sentidos.

Nossos jovens autores revelaram-se imbuídos de uma dimensão social ampliada, à medida que foram “renunciando à clausura tranquilizante [...] à sufocação da particularidade individual” (GAGNEBIN, 2004, p. 74). Nesse sentido, angústias, renúncias, rupturas e reinvenções de si próprio foram espelhadas por suas obras, como se fosse linhas particulares de uma subjetividade inserida num universo social. O autor revelou-se na obra, a obra revelou-se como mônada, a mônada revelou-se como alicerce para a emergência do sujeito, sem cair numa ideologia ilusória e homogeneizadora que aniquila suas especificidades, ou numa radical consciência individualista. Destacamos, um conhecer diferente, não relacionado, portanto, a dimensões teóricas ou técnicas: o conhecer que emerge da busca em conhecer a si próprio.

Podemos dizer que estes jovens identificaram-se, inspiraram-se e hibridizaram-se aos seus familiares, aos artistas de rua, ao gari dançarino, aos guardiões de memória, crianças, loucos, andarilhos, heróis e anti-heróis, camponeses, operários, a Charlie Chaplin, a Mazaropi, a Jéca Tatu, aos trabalhadores de suas comunidades e do mundo. Enquanto que, na dimensão da arte oficialmente reconhecida, inspiraram-se e hibridizaram-se aos trabalhos de Marcel Duchamp, Dali, Portinari, Tarcila, Paul Kuczynski, Almeida Junior, Ostrower, Chico Buarque, Seu Jorge, Negra Li, Bretch, Racionais Mc, Vínicius de Moraes, enfim, a lista é extensa.

Dando continuidade a narrativa imagética dos nossos jovens, apresentamos em seguida a canção "Jovem Batalhador" (uma paródia da música “A voz do oprimido” do grupo Hip Hop Verso & Prosa, da Zona Leste de São Paulo) e as fotomontagens "No Ritmo da Batalha" e "Dejetos Nobres".



Tá vendo aí elite o que vocês promovem
 Isso é apenas reflexo dos seus atos nobres
 É difícil viver nesse mundo obscuro
 Onde o ódio diariamente corrompe os justos
 Me entristece pra valer é muito sofrimento
 Nosso futuro e passado tá jogado ao relento
 Do lixo e da periferia nossas vozes ressurgirão
 Travaremos a batalha pelo trabalho e a educação
 Não temeremos o seu poder e sua tecnologia de munição
 Combateremos todo o mal munidos de poesia, dança e canção

(Canção "Jovem Batalhador")
 (Composição *remix*: Bárbara, João, Sandra e Fábio)

Estas foram as últimas narrativas poéticas produzidas no movimento desta pesquisa. A produção destas se deu de forma simultânea, num diálogo intertextual com a obra "Fontain" (Fonte) de Duchamp³⁵, com os filmes "Tempos Modernos", de Charlie Claplin, "A Lista de Schindler", de Steven Spielberg, bem como, com fragmentos de imagens de jornais e revistas. Os jovens relataram que o principal intuito destas obras é expressar como a arte tornou-se para eles instrumento de transformação e luta contra a opressão capitalista. A fragmentação e a montagem da obra confrontam os discursos unificadores e totalizantes, renunciam o discurso futurista que ostenta a beleza do progresso e da guerra como expansão das forças produtivas do sistema capitalista. Bem como, denunciam a estética política promovida pelo capitalismo, assim como Benjamin denunciou a estética da guerra pelo fascismo.

Durante a tessitura destas fotomontagens, mais narrativas orais surgiram. Eis alguns fragmentos: "a gente quer arte na educação e no trabalho" (Sandra); "a arte é a nossa arma pra lutar pela nossa liberdade" (Bárbara); "a gente precisa da arte pra poder aprender de verdade" (Fábio); "O PROEJA precisa de arte [...] a gente quer liberdade, emoção e arte" (João).



³⁵ Fontain (Fonte) de Duchamp é considerada a obra *ready made* mais expressiva do movimento dadaísta. Consistia de um urinol de louça apresentado de cabeça para baixo. A intenção do autor era questionar o real significado da arte, afirmando que "será arte tudo o que eu disser que é arte".

Nossos jovens ressaltam a importância da relação criadora entre educação e trabalho, alertam que esta relação está perdendo espaço no PROEJA para relações ideológicas do capitalismo. Eis o ponto agudo dos seus estranhamentos: não há espaço para a arte e para a vida na formação de trabalhadores. Dessa forma, percebemos que a sensibilidade e o inconsciente estão distante do currículo do PROEJA, cuja razão é lei. Num tom de revolta, expressamos nossos questionamentos: Que educação é essa que apaga a criatividade e ensina o afastamento ou a fuga do desconhecido? Como pretender a criação sem considerar a sensibilidade? Diante desta dicotomia, compreendemos que o que nos cega não é a incerteza, mas sim a certeza absoluta.

Focando nas fotomontagens supramencionadas, verificamos que os jovens expressam o poder opressor da nossa contemporaneidade pela imagem pretérita de uma das maiores barbáries de todos os tempos: Auschwitz e Hiroshima. Interpretando a concepção dos nossos jovens autores, compreendemos que a imagem nazista simboliza o tempo de opressão, tempo fugaz e veloz, em que o silenciamento, a alienação e o isolamento das experiências aniquilam nossa memória coletiva. Já a imagem de Chaplin representa a juventude hip hop, jovens anti-artistas, irreverentes, radicais, corajosos, que debocham do poder, que o enfrenta por meio da arte das ruas para nos alertar para a grande necessidade de politizar a arte, rememorar e compartilhar memórias. Pois, esta é uma ação rebelde de caráter de resistência política que visa impedir que a memória coletiva se apague no tempo acelerado que a vida social nos impõe.

Neste sentido, destacamos um dos comentários que eles teceram sobre a obra: "os 'homem' mais 'rico e poderoso' do mundo 'domina' as 'tecnologia' e a arte pra iludir a gente, pra fazer guerra, tirar vida e dominar o mundo [...]" (Bárbara); "eles 'extermina' muitas 'vida' só pra se 'manter' no poder [...]" (Bárbara); "eles 'comanda' a mídia e o mundo [...] eles 'escraviza' a gente e 'tira' nossa alma [...]" (Fábio). E seguindo na narrativa, temos a voz poética de Sandra:

Mundo, mundo cruel, mundo do poder
 Tu estás me apagando, tirando minha memória
 Ó Mundo! Meu mundo imundo
 Não apague minha história

Sob essa ótica poética, percebemos como a hegemonia dominante apropriou-se dos meios de reprodução técnica e da arte de forma distorcida, visto que procuram eliminar as possibilidades de emancipação proporcionadas pelo declínio da aura por meio do culto ao personalismo. Ou seja, justificam a guerra como recurso de expansão do capitalismo e impõe-

nos seus regimes centrados nas imagens do ditador, do campeão, dos astros e estrelas. Os meios técnicos tornam-se instrumentos de alienação estética e provocam na massa de trabalhadores a aniquilação de sua consciência de classe. Nisto funda-se a estetização da política. Contudo, num movimento a contrapelo, temos os movimentos artísticos de vanguarda (surrealismo, teatro épico de Brecht, dadaísmo, cinema Russo) e os próprios movimentos artísticos dos nossos jovens como exemplo do que Benjamin considera como arte politizada. Estes movimentos apontam sinais para superarmos a supremacia dos poderes dominantes. A politização da arte desperta na massa de trabalhadores os anseios por mudança e coloca os meios de produção e reprodução da arte a serviço de uma nova educação e consciência política.

Sendo assim, o anjo e as crianças da fotomontagem "Ciranda do Mundo" anunciam as denúncias de Benjamin, eles carregam as vozes do autor e nos alerta que somente uma politização da arte e uma torção dialética nas técnicas e tecnologias poderão proporcionar a escrita de uma nova história sob a ótica dos vencidos e invisibilizados pela história oficial e seu cúmplice mais cruel: o capitalismo. É fundamental percebermos e investirmos nas dimensões estéticas da arte, que lhe atribui uma função transcendente na história e a caracterizam como fonte de interpretação da vida. "Por suas dimensões cognitivas, éticas, política [...] a arte remete a todas as dimensões da vida" (ROCHLITZ, 2003, p.68).

Sob esta perspectiva, Marcuse (1977, 1999) argumenta que foi por meio da tecnologia atual e da estetização política que a dominação pelo terror foi substituída por uma forma de dominar mais confortável e eficaz. Nesta realidade, a dinâmica social centra-se no acúmulo de capital e o sujeito passa a viver uma falsa felicidade, não consegue perceber que são regidos por uma hegemonia dominante, sem questionarem, simplesmente, aprovam e reproduzem esse modo de vida. Porém, o autor ressalta que a estética e a tecnologia não pode ser negada. E alerta que é justamente a partir da apropriação das linguagens artísticas e da tecnologia já desenvolvida que será possível agir na subjetividade do trabalhador e despertar sua consciência política. Dessa forma, será possível liberta-se da exploração e do trabalho penoso.

Entretanto, esse momento de libertação, esse momento revolucionário, somente será desvelado pelo avesso da história, como uma mônada que se cristaliza num lampejar oportuno que pode se esvaír aos olhos de um desatento. Este é o instante de perigo capaz de borrar a imagem da história oficial em meio à sua falsa beleza. Portanto, somente conseguimos nos aproximar do objeto histórico quando o confrontamos enquanto mônada. É neste instante de

imobilização dos acontecimentos que está a oportunidade de lutar por um passado oprimido. E para os nossos jovens o confronto monadológico ocorreu a partir do momento em que perceberam que os mecanismos reprodutivos que, por meio de uma força hegemônica, manipulam a arte para iludir, são os mesmo que abrem espaço para, no limite dos extremos existenciais, propiciarem o despertar e a percepção das barbáries, injustiças e desigualdades sociais.

A partir deste momento de suspensão dialética, os estudantes apropriaram-se dos múltiplos saberes de sua realidade, e adquiriram condições de agir sobre ela. Um ponto fundamental foi a concepção da arte, da educação e do trabalho como instrumentos de luta agregados a compromissos sócio-políticos cuja meta é promover a transformação e emancipação da realidade social. Se o bombardeio de imagens é capaz de desumanizar, num conformismo que anestesia, para os nossos jovens, este fenômeno também pode resgatar a humanidade perdida.

Diante do exposto, é essencial que a arte negue o estilo de vida estabelecido pelo sistema vigente. Pois, a arte em sua essência “é absolutamente autônoma perante as relações sociais. A arte protesta contra estas relações na medida em que as transcende. Nesta transcendência, rompe com a consciência dominante, revoluciona a experiência” (MARCUSE, 1977, p. 11).

Portanto, percebemos os elementos de politização da arte em inúmeras obras imagética e poéticas produzidas pelos nossos jovens. Em específico, podemos constatar claramente um caráter politizado na fotomontagem "Dejetos Nobres". Visto que a obra despe a imagem da ideologia dominante de sua máscara de totalidade, de beleza aparente e perfeição. A feiura se revela no belo, a nobreza vira dejetos e o desejo se faz nobre. A figura de Chaplin (como símbolo da arte), em contraposição a imagem de Hitler (como símbolo da desumanidade), desferi, por meio de sua arte irreverente, "golpes decisivos com a mão esquerda" na hegemonia dos ideais capitalista.



Como praticantes de rodas de capoeira, de dança de rua e da roda da vida, nossos jovens se assumem guerreiros do precário, artistas de rua, dispostos a encarar a batalha contra os opressores. Dentro deles a roda gira ao som do berimbau remixado ao ritmo Hip Hop. E é nesta melodia, que, no espaço da fotomontagem "No Ritmo da Batalha" e da canção "Jovem Batalhador", nossos jovens autores montam o



palco para que as vozes dos rappers, dos artistas de rua, ecoem nas vozes de todos os cantos, de todas as gerações vítimas de algum tipo de violência, para que seja ouvido em todos os espaços sociais. E assim, provoquem a possibilidade de tocar o coração dos jovens trabalhadores iluminando e florescendo sua memória.

A canção "Jovem Batalhador" soa como um tributo aos vencidos e evoca reminiscências fundamentais a reparação do sofrimento das gerações passadas. A fotomontagem propõe que os jovens tomem em suas próprias mãos suas vidas e seus destinos, reconhecendo o poder de sua força de vontade e espírito de luta. A obra também conclama a união entre os jovens trabalhadores como forma de alicerçar a conquista dos objetivos. Porque mesmo o vencedor também pode sucumbir no confronto com o próprio vencido. Nenhum trabalhador estará para sempre condenado.

Pela dança dos b-boys (break boys - dançarinos de break dance) e pelas canções dos rappers, os jovens se posicionam como "batalhadores" e "guerreiros" e reconhecem na arte as qualidades que "o trabalhador da periferia carrega", reafirmam sua luta como principal caminho para atingir seus objetivos, "vencer na vida e no trabalho da gente, com muita honestidade e dignidade". E também reconhecem a arte como uma "arma pra vencer". Esta ótica também revela-se na crítica de Benjamin (1994), o qual aponta a linguagem, em especial a linguagem artística, como expressão da descontinuidade temporal da história e a considera a arma capaz de lutar contra o conformismo. Sob esta concepção, ressaltamos que a linguagem artística tornou-se para nós instrumento de libertação da voz e da memória.

No talhar poético de suas histórias, jovens enfrentam a batalha do cotidiano na esperança de dias melhores, de vida digna. Para isso se fortalecem no espírito do poeta, do andarilho e da criança, debruçam-se sobre sonhos, imaginários e memórias e pelos becos e ruas da cidade. Aprendem com grafiteiros, repentistas, poetas e cantores do rap e hip-hop a auscultar a intimidade da alma humana e a transformar palavras, imagens, sonhos, fantasias e realidade em música, poesia, pintura, fotografia [...], e mil e uma artes em constante

interlocução com os sentidos. Suas vozes carregam outras vozes, suas tintas carregam as cores do mundo, suas obras atravessam fronteiras e invadem culturas. Sua arte não se vende, não se entrega ao ilusionismo mercantil, aos clichês e ritmos padronizados. Enquanto certos tipos de artes se acomodam como mercadoria vendável, a arte dos nossos jovens rebeldes se faz como instrumento de alerta e formação social/humana.

No ritmo subversivo, gritante e dissonante da luta contra a morte da alma, nascidos no profundo norte da periferia, no profundo mundo do precário e da privação, estes jovens renunciam ideologias contemporâneas para remixar novas sinfonias, dando a arte uma forma rebelde, movendo e sacudindo corpo e alma. As inúmeras imolações que sofreram no passado lhes servem de inspiração, é mais um combustível para a explosão da sua revolução interna.

Nossos jovens são artistas de rua que extravasam o limite da periferia para experimentar a cidade a sua maneira. Eles fazem do movimento do corpo uma nova maneira de ser jovem. Emaranhados no espaço urbano, convivem com a diversidade social e entrelaçam a estranheza da cidade com o movimento do seu corpo. Nossos jovens, simultaneamente, dançam e cantam os ritmos da cidade, protestam contra a barbárie, satirizam os vendedores, mostram o poder de criação juvenil e resgatam questões sociais e históricas relacionadas com a cultura hip hop (recuperam seus ancestrais africanos e latinos), reclamando os direitos que sua comunidade ainda não conseguiu conquistar. Este movimento *remix* pode ser considerado um movimento juvenil carregado de potencialidades criativas que podem transformar o cotidiano em uma espécie de ateliê existencial para a criação de novas formas de ser e estar no mundo, contrárias às normas sociais vigentes.

Portanto, este movimento revolucionário os moveu, os contraiu e expandiu como os movimentos livres e imprevistos do dançarino, como o movimento das mãos do DJ a remixar e desdobrar melodias dos oprimidos. Nesse sentido, na vivência-experiência da pesquisa, constatamos que a revolução começa em cada um, por uma revolução interna, a revolução de si próprio. O primeiro passo é renunciar verdades estabelecida, sentidos dominados, desprender-se dos olhares viciados, das percepções já codificadas, para, assim, nos munirmos de narrativas poéticas e imagéticas. “Somente nos despojando de todo saber e de todo poder nos abrimos ao impossível” (LARROSA, 2003, p. 194).

Diante do exposto, destacamos que os jovens valorizaram sua arte como memória, resgataram o potencial crítico e revolucionário que boa parte de sua arte havia perdido ao ceder espaço para o mercado cultural. “A arte deu voz e vez pra gente”, salvou do esquecimento e do emudecimento sonhos de liberdade e de esperança na capacidade de

desenhar uma outra história. A arte foi e será a manifestação de suas memórias. Como reforça Bárbara: “desenho pra esquecer e apago pra lembrar. Desenhei pra apagar o que ‘tá’ me apagando”. As obras destes jovens autores tornaram-se públicas e irão conservar as vozes e as esperanças que delas suscitam. O que ainda não foi ou será cristalizou-se para deixar um traço na história.

Após esta discussão, fico a me questionar: qual o lugar da arte no espaço escolar? De certa forma o universo artístico está apartado da sociedade e do mundo acadêmico. Nesta direção, os jovens relatam: “a escola dá muita pressão”, “o curso é muito acelerado”, “é muita informação em pouco tempo”. A escola pressiona-os com tarefas e mais tarefas. “Tem que pensar rápido” num cotidiano que sufoca e que “não sobra tempo pra mais nada”. Portanto, nossos jovens estudantes reclamam que estão saturados de teorias e com boa parte do tempo comprometido com as listas infinitas de tarefas. Eles relatam que precisam de tempo para si próprio. Pedem calma. Pois, a experiência precisa de tempo. Narrar, rememorar, fazer “bem-feito” não se dá instantaneamente, implica tempo, implica espera.

Neste caso, essas denúncias apontam que a ordem é somente para pensar. Não há tempo para sentir ou desejar. Não há tempo para a apreciação estética. Além disso, os jovens denunciam que seus professores perderam o poder da imaginação e da infância. E tentam projetar neles suas sombras, tentam fazê-los desacreditar da capacidade de criança, da capacidade de desenhar. Porém, eles não perderam tais capacidades. Agora estão esforçando-se para fortalecê-las.

Sufocada pelas disciplinas ditas principais, a arte se sustenta minimamente por meio de iniciativas isoladas, enquanto os saberes da experiência de cada estudante nem sequer são tocados. “Nossa arte e nossa sabedoria aqui não tem valor” (Bárbara), não são reconhecidas como conteúdos relevantes, que produzem conhecimento. “No PROEJA, a arte e a nossa experiência de trabalho está apagada e desligada de tudo” (Fábio), não está integrada aos processos de aprendizagem e nem à vida do cidadão. “Para a maioria a arte do nosso trabalho é perda de tempo” (João).

Diante do exposto, questionamos: como é possível criar e reinventar, educar para e pela vida, no cotidiano educativo do PROEJA, ao mesmo tempo em que se nega a arte e os saberes-experiência nossos de cada dia?

5. PENÚLTIMAS PALAVRAS

Com base no questionamento anterior, convidamos todos os educadores a refletir e agir conforme essa nova complexidade tecida pelos jovens, eles estão a todo momento cartografando novos caminhos, remixando saberes-experiência e novas produções criativas que apontam os desvios para a construção de um PROEJA comprometido com a vida do educando. É para estas singularidades que devemos nos voltar.

Ao longo desta pesquisa aprendemos muito com estes jovens. Aprendemos a arte do silêncio vivo de Sandra e suas percepções de espacialidades; com a arte radical e sensível de Bárbara, que alinhava arte artesanal com digital numa trama rizomática; com a arte do jovem tecelão do ferro, que encontra nos metais mais rígidos da natureza as frestas pelas quais se reinventa; com a arte ao avesso de Fábio, que atua como um remixador do refugo da sociedade, e assim, extrapola os limites funcionais da matéria para dá vida ao descartado, para atingir sua subjetividade.

Nossos jovens, assim como Benjamin, não buscam os grandes acontecimentos oficiais, mas o refugo da sociedade, detém-se nos fatos inacabados, perdidos, naqueles que emudeceram. Lidam com o *remix* de coisas banidas do sistema funcional. Tecem suas narrativas a partir de cenas do cotidiano, do que está à margem da sociedade, enfim, sua atenção é dedicada aos restos, aos dejetos.

Suas produções trazem outras estéticas (artesanato, arte popular, arte do precário) que extrapolam as fronteiras do que teorias oficiais e hegemônicas definem entre arte e não arte. Suas poéticas revelam que o belo não pode ser trabalhado sem a feiúra que nele se inclui. Objetos já desgastados e descartados, apresentam-se agora poeticamente reaproveitados. Tecendo, criando, flanando, poetizando e narrando cada jovem conecta-se mutuamente ao outro. Com arte e inventividade eles encontram formas de não se sucumbir à alienação. A convivência e a aprendizagem com a arte e a precariedade do cotidiano influenciou o jeito “*remix*” destes jovens se relacionarem, comportarem-se, inventarem e agirem na realidade, bem como influenciou suas condutas por escolhas estéticas e os aproximou, mesmo que inconscientemente, da dimensão da “arte *remix*”.

Eles são a imagem do jovem que não dialoga com modelos e identidades fixas e solidificadas, são o reflexo de todos os jovens educandos que causam “desordem” no sistema educacional. São eles os protagonistas que nos fornecem as pistas para uma nova

reestruturação da educação. Neste sentido, a escola precisa estar aberta para conhecê-los, compreender sua percepção de mundo e de si mesmos, bem como precisa reconhecer e valorizar os saberes que portam.

Nossos jovens mostram como é fundamental que professores e estudantes se transformem em narradores, artistas, catadores de lixo, para desenvolver um olhar amplo, direcionado àqueles que ficaram soterrados na história. Dessa forma, colocaremos o sentido da história ao avesso, minaremos a rigidez da base dos vencedores e daremos a história, a arte, a educação e ao trabalho um horizonte de novas possibilidades. Neste sentido, podemos perceber que em relação ao contexto dos jovens participantes, entre a sua "arte *remix*" e o precário há fios que conectam os saberes/experiência do trabalho com os saberes escolares. Estes são os vestígios pelos quais nós, pesquisadores da educação de jovens e adultos, devemos trilhar.

Constatamos que estes jovens compreendem a educação assim como Benjamin interpreta o mundo. Ou seja, eles compreendem a educação a contrapelo, na contramão do sistema convencional de ensino. Pensam a educação e o trabalho em uma perspectiva de produção de vida. E assim, apontam alternativas pedagógicas que incorporam complexidades, incertezas, mistérios, paixões e utopias indispensáveis a vida. Da mesma forma que propõem transformar as vivências solitárias do espaço educacional em experiências coletivas que possam ser narradas e remixadas. A concepção de sabedoria que expressam apontam para um saber narrativo atravessado pela subjetividade de quem narra, em contraposição à rigidez do currículo prescritivo.

A narrativa ao mergulhar no espaço educacional possibilita modelar sua prática como um processo de reconstrução pessoal e de reconstrução histórica, social e cultural, por meio do pleno diálogo com a memória individual, social e coletiva. Esta reconstrução se assemelha à modelagem das "imagens na memória, como a mão do oleiro modela a argila do vaso", como a mão do serralheiro modela o ferro, como a mão da arte-finalista modela os painéis urbanos, como a mão do catador modela o lixo.

O que desejam é uma formação profissional que respalde em suas experiências e em sua realidade, num *remix* com os conteúdos formais. Vislumbram uma nova forma de ensinar que dê abertura aos saberes mais práticos e menos abstratos, pois apreendido e aprendido no intercambiar de experiências. Eles carregam a perspectiva de uma educação e de um trabalho concebido como prática que dê vazão à criticidade, à criatividade, ao protagonismo do ser,

prática, esta, reformadora e fomentadora de “meios fantásticos de melhoria da vida humana” (FRIGOTTO, 2002, p.14).

Refletir e problematizar a educação PROEJA à luz da experiência destes jovens, da experiência desta pesquisa e da perspectiva de Benjamin exige percebemos a escola pelo avesso. Nesse sentido, é fundamental recuperar o sentido da formação do trabalhador como um processo de intercambiar experiências, cuja a linguagem artística e a narrativa tem papel central.

E, nesse aspecto, pensar no trabalho como princípio educativo nos remete ao caráter formativo da educação e do trabalho como ato de criação e ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano (inteligência, sensibilidade ética e estética, responsabilidade pessoal, sociabilidade, espírito e corpo). Porém, este desenvolver e formar somente se realiza considerando as experiências vividas e os saberes adquiridos pelos trabalhadores dentro e fora do espaço escolar. Além disso, para construirmos uma educação profissional aberta ao universo de saberes faz-se necessário investirmos na inconclusão e na historicidade do educando; na pluralidade cultural e social; na interação dialógica; no atendimento das necessidades e interesses do educando e no respeito ao seus ritmos de aprendizagem.

A questão é educar a partir dos objetos em desuso, dos esquecidos, das narrativas renegadas, salvando-as do esquecimento para redimi-las, enfim, educar para a suspensão dos acontecimentos da linearidade da história. Na insistência e persistência de ensinar associando mistério, incerteza, cognição e afeto, razão e emoção, para que, assim, a arte, a educação e o trabalho dialoguem entre si, se constituam como um novo modo de saber que, por sua vez, conduz ao reencantamento do processo de ensinar/aprender. Para que, parafraseando Thompson (2001, p. 44), possamos lançar a vida “dentro da própria história”, admitir “heróis não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo” e estimular “professores e alunos a serem companheiros de trabalho”. Reafirmando, dessa forma, uma educação plena de vida e sentido.

Este é o caminho para a constituição de uma formação para a autonomia crítica e criativa do educando, capaz de prepará-lo para enfrentar complexidades, conflitos, incertezas e contradições, viver o seu tempo, remixando a história viva para construir a sua própria, remixando os saberes do cotidiano para problematizá-los, superá-los e reconstruí-los. E quem sabe dessa forma poderemos alcançar a principal meta da educação, conforme nos diz Piaget (1974 apud SALTINI, 2002),

“[...] a de criar homens capazes de inventar coisas novas e não apenas meros repetidores daquilo que as outras gerações fizeram. A meta deveria ser formar homens criativos, inventivos e descobridores; pessoas capazes de criticar, que vão em busca de verificação e não aceitam tudo o que lhes é proposto” (p. 59).

Nessa perspectiva, a educação PROEJA se fará libertadora, questionadora, aberta aos conflitos, a socialização, a experiência do escutar na sua diversidade cultural, social e política. Teremos assim um PROEJA que reconhecerá o trabalho e a arte como espaço potente de interações com os saberes e os fazeres do cotidiano, que irá interagir com a ciência como “escuta poética” da natureza e considerará o conhecimento como uma aventura que interliga a história dos homens e a história dos saberes. Dessa forma, será criada a oportunidade para que saberes outros consigam se infiltrar nas frestas dos rígidos currículos e possam se encontrar com os saberes escolares para que, juntos, sejam capazes de reinventar instituições escolares sensíveis à percepção do outro, à escuta das vozes oprimidas, ao sabor da vida, ao toque da experiência e ao cheiro de humanidade.

Ao me questionar quanto à importância da dimensão da arte, do trabalho e da história (enquanto memória) e dos seus respectivos espaços na composição curricular do PROEJA, passei a visualizá-las além dos moldes disciplinares e das teorias sistematizadoras. Refiro-me a essas dimensões como uma proposta de formação diferenciada capaz de provocar aberturas nos escudos racionalistas, permitindo, assim, que a experiência e as imagens dialéticas os ultrapassem e nos atinja com a luz que fala à imaginação. E, sob a ótica de Benjamin e Bakhtin quanto ao conceito de formação, passamos a compreendê-la como passagem, possibilidade de travessia entre o consciente e o inconsciente, como uma jornada em busca do sentido da vida, em busca do encontro com o outro e consigo mesmo, como uma aventura por viagens internas e externas. Uma relação inacabada, dialógica e polifônica que ao formar transforma o sujeito.

Portanto, tais dimensões, reduzidas a uma disciplina, por si só não irá integrar o que está fragmentado, não irá solucionar situações dicotômicas relacionadas ao pensar/fazer, teoria/prática, simplesmente será mais um conteúdo preso e isolado na matriz curricular. O que está em questão é fazer/sentir arte, educação e trabalho por meio da experiência, que “nos toca” e “nos acontece” somente no lampejo em que a consciência é desarmada por meio do choque. Sendo assim, a quebra da proteção consciente pela experiência do choque é o único sinal, que vislumbramos até o momento, para nos guiar ao processo de criação artístico, laboral e humano.

O que propomos não é “o ensino da arte, da história e da sociologia do trabalho” na escola, mas antes, envolve-las num processo permanente de “formação *remix*”, que perpassa toda a vida acadêmica e atravesse o cotidiano, que seja capaz de ativar e nos conectar a dimensões outras, saberes outros, que não apenas aqueles vinculados a razão e a ciência; capaz de assumir a incompletude e qualificar intuições, sensibilidades e sentimentos. E, ao mesmo tempo, não descartar o estranho e o inexplicável.

Imagino uma formação que contribua para: abalar o império da razão; desestabilizar o estudante, desprendendo-o de si mesmo e das linguagens rígidas; provocar o estudante a assumir sua autenticidade, o seu papel de autor, criador e inventor; romper com o olhar cristalizado e colocá-lo diante de um mundo aberto; ofertar pontes de sensibilidade para o mundo inconsciente e fornecer ferramentas para desbravá-lo. Provocar narrativas por meio das quais o estudante aventure-se com ousadia e coragem de arriscar-se numa viagem que vai além dos seus limites, seguindo por desvios à procura de si mesmo, da sua história, da sua própria voz, do seu próprio caminho, da sua própria arte. É justamente neste sentido que se instala a necessidade de compreensão da arte, da história e do trabalho como experiências que se entrelaçam à realidades diversas.

Em nossa concepção, é fundamental que o trabalho seja concebido pela educação profissional como espaço da arte e da memória. Permitindo, assim, não só explorar e compartilhar técnicas e saberes práticos, mas também, contemplar a tradição e absorver valores e saberes-experiência que somente o tempo é capaz de tecer na coletividade.

Com relação aos resultados desta pesquisa, os jovens participantes relatam que houve mudanças de si mesmos ao longo do processo. Dessa forma, pelos próprios depoimentos destes e pelas mudanças de comportamento e atitudes que apresentaram, constatamos que suas vivências-experiência nesta pesquisa proporcionou: o desvelamento dos seus sentidos, bem como o deslocamento e a ressignificação destes mesmos sentidos. A voz atravessou o tempo trazendo como narrativa a ressignificação dos saberes e das experiências do trabalho e da educação.

No fazer arte, os jovens manipularam o lixo, o ferro, o barro, o tecido e a tinta como uma invenção poética, como imagens de memória possíveis de serem esculpidas à contrapelo. Estas matérias interligaram-se ao corpo dos seus autores e a todos os processos de investigação, seja como matéria maleável para produção artística, seja como fios de conexão ao desdobramento de sentidos. As produções de arte manifestaram-se como se fosse um

espaço lúdico no qual foi permitido ainda o brincar para o jovem, uma maneira de aprender, como no mundo infantil, correndo o risco de se perder no mundo das imagens.

A escuta, o toque, o olhar, o olfato e a gustação como sentidos e as vozes, as músicas, os aromas, os sabores, as texturas e paisagens (da cidade e do campo) como sensibilidades converteram-se em expressões artísticas da memória e entrecruzaram espaços e tempos para, assim, ressignificar as experiências dos jovens trabalhadores. As quais ligaram o dentro e o fora; presente e passado, eu e outro; uma relação entre-espaços. Esta experiência exigiu de cada um grande capacidade de estar “inconscientemente atento”.

Nossos jovens salvaram suas histórias do esquecimento ao contá-las e criaram possibilidades para que sejam recontadas. Contaram histórias que nos remetem às nossas próprias histórias e experiências. Os sentidos foram tecidos por meio da interação com o outro, na relação com outras histórias. E assim percebíamos que estávamos decifrando parte de nossas memórias, de nossas subjetividades, porém, decifrar completamente o passado é impossível, este é desenhado em nossa existência com tinta invisível. Entretanto, ninguém consegue apagá-lo. Resta a nós escavá-lo assim como nossos jovens fizeram.

Neste aspecto os estudantes passaram a manifestar a recusa à monotonia do trabalho repetitivo, padronizado. Pelos depoimentos, atitudes e comportamentos os estudantes estão se esforçando para recriar trilhas alternativas e imaginar rotas desestabilizadoras. E, assim, estes jovens saltam dos rótulos e da vida reduzida aos controles, para tecer desvios de socialização plurais, para reinventar a vida e produzir sentidos. Provaram que mesmo em um trabalho alienado há espaço para que o indivíduo encontre sentido na execução de suas atividades.

São percepções, atitudes e ações como estas que conseguem dialogar com a ciência, a arte e a tradição e, também, instigar o exercício da compreensão do mundo articulando distintos padrões de interpretação. Bem como, servem de inspiração e modelo para novas estratégias pedagógicas e para formas de organização do trabalho que sejam capazes de analisar os fenômenos sociais em conjunto. Sem hierarquização e dicotomias, identificando seus pontos de convergência e divergências, respeitando as diferenças de cada contexto e estabelecendo diálogos e compreendendo o hibridismo existente entre todos os contextos sociais envolvidos. Nesse aspecto, temos o caminho pelo qual poderemos investigar os rastros das ações políticas destes jovens nas suas múltiplas formas de expressões acadêmicas, culturais e artísticas.

Potencializados pela narrativa, estes jovens, que representam uma juventude trabalhadora, buscaram sentidos e visibilidades, buscaram ser ouvidos, buscaram no tempo e no espaço formas de expressar seus sonhos, sofrimentos, angústias, dúvidas e diferenças. Procuraram em suas formas de expressão, por meio de suas vivências e experimentações nesta pesquisa, tornar suas vidas uma experiência que possa ser lida, apropriada e comunicada. Consideramos que estes reposicionamentos que assumiram no seu contexto social (família, trabalho, escola) constituíram-se em atitudes de despertar, as quais, em nosso entendimento, configuraram-se em ações revolucionárias. Esperamos que eles continuem numa busca permanente, aventurando-se no mundo do trabalho e da educação e, principalmente, visando à ressignificação de valores que apontem para a reinvenção de uma geração jovem que se reconheça na imagem dialética e infinita que cada um desenha enquanto ser sócio-histórico.

Ressalto que me vi diante de jovens complexos em seus papéis contraditórios de jovens trabalhadores assalariados, de estudante, de filhos de pai ou mãe ausentes, de sonhadores, de cidadão, de ser humano que batalha. Que sonha, que rememora, e de seres inacabados que somos, constituídos na relação com o outro, em seus tempos, espaços, mediado pela memória. Fui permitindo que estes jovens me ensinassem a ser o professor desejado por eles. Pois, percebi neles a constituição de minha subjetividade e a importância da interação social, pois “toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN, 2003, p. 113).

Eles foram, ao longo desta investigação, parte das minhas mais importantes vozes imediatas. Vozes do presente que me alicerçaram na resignificação de um tempo outro. Dessa forma, depositamos nossa esperanças nestes jovens e os reconhecemos como sujeitos sócio-históricos, culturais e dialógicos em permanente estado de (re)construção, busca e superação, capazes de agir e reinventar a realidade.

Confesso que a arte e o movimento *remix* mudou minha maneira de ser e lidar com os conflitos do cotidiano. Resgatou-me e reintegrou-me ao caminho que sempre desejei seguir, e até então não tinha forças para ousar. Agora meu mundo e minhas aulas podem ter cores, músicas, desenhos, imagens, poesia e dança. Não quero mais exercer o papel de um rígido professor. Não quero mais a aridez acadêmica. Lutarei para fazer da escola, que hoje ainda é um não-lugar para mim, um espaço fértil de criatividade, humanidade, sentimentos e poesia.

Portanto, a passagem destes estudantes pela pesquisa nos trouxe ricas experiências, que marcaram nossas memórias e cristalizou-se em obras poéticas. Procuramos entrelaçar a arte com as histórias de vida destes jovens, seus saberes-experiência do trabalho e a formação escolar. Dessa forma, acreditamos que a pesquisa foi mais que um relato e investigação de vivências, constituiu-se formadora para o pesquisador e para os sujeitos da pesquisa.

Contudo, consideramos essencial dar atenção especial aos resultados das pesquisas que estão sendo desenvolvidas no âmbito do PROEJA, pois, ao mesmo tempo em que estão revelando aspectos relacionados às problemáticas, falhas e lacunas existentes, anunciam novas possibilidades de desvios para uma educação profissional mais humana e integral.

Sendo assim, compreendo que este estudo não deve se concluir nestes penúltimos parágrafos, mas se mesclar a outras narrativas, diálogos e tessituras, transformar, remixar e seguir por desvios desconhecidos. Visto que na tessitura de nossas existências e de nossos textos, este trabalho, é apenas um fio. E como um fio se entrelaça a outro, que puxa outro, que desfia e tece, este trabalho hibridizou-se a outros tantos tecidos textuais que nos formam e reformam em nossa inconclusibilidade.

Desse modo, composto pela hibridização com os jovens participantes desta pesquisa, chegamos as penúltimas linhas, para anunciar que esta escrita textual e imagética carrega consigo o inacabamento e a certeza de que somos eternos aprendizes. De que o impossível pode se tornar o elemento que nos move no cotidiano, na busca de realizar novos sonhos, assim como hoje estou realizando o que antes me diziam ser impossível.

Fazendo uso da expressão de Freire, "Penúltimas Palavras", desejo que estas sejam ditas, pensadas e assumidas e possam se traduzir em ações e soluções práticas para dar um novo sentido ao PROEJA. Nossa pesquisa findou-se no tempo cronológico, mas por meio do tempo-arte, continuará dentro de nós.

Agora, convidamos você, leitor/co-autor, a continuar tecendo esse fio e remixando existências ...

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tempo livre. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Teoría de la pseudocultura. In: ADORNO, Theodor W. **Filosofía y superstición**. Madrid: Alianza Editorial, 1972.

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. In: **Transdisciplinaridade e complexidade: uma nova visão para a educação no século XXI**. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; SOUZA, Samir Cristino de (Org.). Natal: Editora do CEFET-RN, 2005.

_____. **Complexidade e cosmologias da tradição**. Belém: EDUEPA; Natal: UFRN-PPGCS, 2001.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin sobre as metamorfoses e a centralização do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRIOLLI, A. Aumentar a exploração para garantir empregos? **Revista Espaço Acadêmico**. ANO IV, n. 39. Ago. 2004.

ARENDT, Hannah. **Walter Benjamin 1892-1940**. Paris: ed. Allia. 2007, p.111.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. **Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG**. p. 39-56. Contagem, MG. 2005.

_____. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. P. 270-279.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento. In _____ (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

ÁVILA, Maria Betânia. Algumas questões teóricas e políticas sobre o emprego doméstico. In **Reflexões femininas sobre a informalidade** e trabalho doméstico. SOS corpo, Recife: 2008.

BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios do Repouso**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11^o ed. São Paulo: Hucitec. 2004.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARATO, Jarbas Novelino. **Conhecimento, Trabalho e Obra**: uma proposta metodológica para a educação profissional. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.3, set./dez. 2008. p. 4-15. Disponível em: <http://www.senac.com.br/BTS/343/artigo-1.pdf>. Acesso em 02-02-13.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação Artística**. 3 ed. São Paulo, Cultrix, 1975.

BARRETO, Margarida Maria Silveira. **Violência, saúde e trabalho**: uma jornada de humilhações. Editora da PUC-SP, 2003.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido**. Campinas: Unicamp, 2005.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994c.

_____. Experiência e pobreza. In: Obras escolhidas: **magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. Imagens do pensamento. In: Benjamin, W. **Rua de mão única**. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa, São Paulo: Brasiliense, h, 1987. (Obras escolhidas, v. 3).

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Obras Escolhidas II: **Rua de mão única** (5ª ed.) (R. R. Torres Filho, & J. C. M. Barbosa, Trans.). São Paulo: Brasiliense. 1995.

_____. Obras Escolhidas III: **Charlie Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo** (J. C. M. Barbosa, & H. A. Baptista, Trans.). São Paulo: Brasiliense. 1989.

_____. O Narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

_____. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Passagens**. Trad. Irene Aron (Alemão) e Cleonice Paes Barreto Mourão (Francês). Org. Willi Bolle e Olgária C. F. Matos. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. Pequena história da fotografia. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994d.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: Walter Benjamin, Obras escolhidas III: **Charlie Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: ed. Brasiliense, 1989. p. 103-149.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito, trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BÍBLIA, Portuguesa. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002. Nova Edição, Revista e Ampliada.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1963.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed Unicamp, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, MEC, Brasília, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BUARQUE, C. Roda Viva. In: BUARQUE, C. **20 músicas do século XX**. Millennium, 1983, 1 CD.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação. 2004.

CANÁRIO, R. **Mudar as escolas**: o papel da formação e da pesquisa. Inovação, v.4, n.1, p.63, 1991.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. Ed. São Paulo: Editora da USP, 2008 [1989].

CARTER, Erica. **Cultural Remix**: Theories of Politics and The Popular. Lawrence & Wishart: London, 1995.

CASCUDO, Luís da. **Geografia dos mitos brasileiros**. São Paulo: Global, 2002, p. 228-229. 396p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2007.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Pulo: Cortez, 2005.

CLAVAL, P. et al. Ciências Identidade e diferenças. In: HISSA, C. E. V. (org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 295-310.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DADOUN, Roger. “Utopie: l’émouvante rationalité de l’inconscient”, in **L’art au Xxe siècle et l’utopie**, Roberto Barbanti (org.), Paris, L’Harmattan. 2000.

DEJOURS, Christophe. Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho. In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte I. (orgs.). **Christophe Dejours** - da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 2004, p. 277-299.

DUARTE Jr., João Francisco. **O Sentido dos Sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

DUARTE, N. Vigotsky e o “Aprender a Aprender”. **Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FELDMAN, Edmund. **Becoming human through art**. New Jersey: PrenticeHall, 1970.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Dicionário Aurélio**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. FREIRE, Ana Maria Araújo Freire (Org.). Série Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001, 304 p.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul. 2002.

_____. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, Laura Souza. **Trabalho Infanto-Juvenil: Concepções, contradições e práticas políticas**. Rio de Janeiro: UFF, Brasil, 2006. (Tese de Doutorado).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Dupla Face do Trabalho: criação e destruição da vida. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. CIAVATTA, Maria; (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAGNEBIN, J. M. “Não Contar mais?”. In: **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

_____. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Walter Benjamin: os cacós da história**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GERALDI, João Wanderley. **A diferença identifica. A desigualdade deforma**. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. IEL, Unicamp, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Gilberto. Queremos saber. Intérprete: Cássia Eller. In: ELLER, Cássia. **Acústico MTV**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2001. 1 CD. Faixa 9.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZAGA JR; REGINA, E. L. **Redescobrir**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2007. 1 CD. Faixa 28.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HIRATA, Helena. Trabalho doméstico: uma servidão voluntária? In GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia. coleção **Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher – PMSP, nº 08 – Políticas Públicas de Igualdade de Gênero**. 2004. p. 43-54.

HISSA, C. E. V. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

HISSA, C. E. V. (org). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HISSA, C. E. V.; MARQUEZ, Renata Moreira. **Rotina, ritmos e grafias da pesquisa**. Ar: revista de arquitetura, ensino e cultura, Coronel Fabriciano, v.2, n.2, p.14-28, dez. 2005.

HISSA, C. E. V. et al. Lugar de diálogos possíveis. In: HISSA, C. E. V. (org). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 35-58.

HISSA, C. E. V; MELO, A. Sobre o ensaio. In: HISSA, C. E. V.(org). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 251-275.

HISSA, C. E. V; MENEZES, P. D. R. Universidade moderna: limites e fronteiras. In: HISSA, C. E. V. (org). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 217-241.

IFTO. **Plano de Curso - Qualificação em Operação de Computadores**. Paraíso do Tocantins, 2009. Disponível em: <http://paraíso.ifto.edu.br/ensino/curso/pc/pc_medio_proeja_opmicro_ifto.pdf>. Acesso em: 03-04-12.

KUENZER, Acacia Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ensino Médio e profissional**: As políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2000.

_____. O trabalhador e o saber: repensando a relação Educação e Trabalho In _____ **Pedagogia da Fábrica**: As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

KURZ, Robert. O torpor do capitalismo. In: **Folha de São Paulo**. São Paulo, 11 fev. 1996. Caderno Mais.

LARROSA, Jorge. **La experiência de la lectura**: estúdios sobre literatura y formación. México: FCE, 2003.

_____. Literatura, experiência e formação. In: Costa, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, RJ, no. 19. p. 20- 28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

_____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 4ªed. Tradução Alfredo Veiga Neto.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 5. ed. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 2003.

LEMOS, André. **Cibercultura.** Tecnologia e vida social na cultura. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000a.

_____. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2000b.

LIBÂNIO, J. C. Adeus **Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin:** aviso de incêndio. Uma leitura das teses sobre o conceito de história. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LULU SANTOS. **Como uma onda** (Zen-surfismo). Nelson Motta, Lulu Santos. [Compositores]. In: Lulu Santos, Perfil. Warner Music/BMG Brasil/Universal Music, 2004. 1 CD. Faixa 4.

MACHADO, Lucília S. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006, v. 16, p. 36 - 53.

MANACORDA, M. **História da Educação** – da antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MANOVICH. *Remixability*. Disponível em: <http://www.manovich.net>. Acesso em: 28-10-2011.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Lisboa: Martins Fontes, 1977.

_____. Algumas considerações sobre Aragon: arte e política na era totalitária. In: **Tecnologia, guerra e fascismo**. Editado por Douglas Kellner. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999, p.267-288.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____. **Manuscrtos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004a.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004b, p. 57-100.

MARX, Karl, e ENGELS. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 29-56.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo, Cultrix,1982.

MONTEIRO, Alexandrina; JUNIOR, Geraldo Pompeu. **A matemática e os Temas Transversais**. São Paulo: Moderna, 2001.

MORIN, E. **Educar na era planetária**. UNESCO: Cortez, 2006.

_____. **Ciência com consciência**. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, J. M. P. **A Prática do Planejamento de Ensino na Educação de Jovens e Adultos**. Bananeiras – PB: UFPB (Dissertação mestrado em educação), 2009.

NIETZSCHE, F. **O livro do filósofo**. São Paulo: Moraes, 1987.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. In: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**./ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orgs.: Gaedêncio Frigotto e Maria Ciavatta.- Brasília: MEC, SENTEC, 2004. 340p.

OSTROWER, F. P. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Universos da Arte**. 10ª ed. – Rio de Janeiro: Campus, 1996.

OTT, Robert W. Ensinando Crítica nos Museus. In: BARBOSA, Ana Mãe (org.), **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1977. p. 111-139.

PACHECO, H.P. **A Experiência do “PROEJA” em Contagem: Interseção entre EJA e Educação Profissional**. Belo Horizonte – MG: UFMG (Dissertação mestrado em educação), 2010.

PATTO, M. H. S. **O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro**. In: A produção do fracasso escolar – Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIRES, Denise. **Reestruturação produtiva e trabalho em saúde no Brasil**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Seguridade Social (CUT). São Paulo: Annablume, 1998.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e a perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

PRIGOGINE, Ilya. Autobiografia. Margem - Humanismo e Barbárie, São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais da PUC, n. 17, jun. 2003.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106 — 127.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais**. Campinas: Mescado das Letras, 2003.

_____. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHFORT, Desmond. **Pintura Mural Mexicana**. Orozco Rivera Siqueiros. Cidade do México: Limusa, 1993.

ROCHLITZ, Rainer. **O desencantamento da arte**. a filosofia de Walter Benjamin. Trad. de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru. SP: EDUSC. 2003.(Col.Ciências Sociais)

RODRIGUES, R. F. **Música Eletrônica: A Textura da Máquina**. São Paulo; Annablume. Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. In: **Cadernos de Sociologia**, v. 9, Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez., 2008.

ROSE, Mike. O saber no trabalho: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Apresentação**. In: BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **As raízes do Duminismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

_____. **Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin**. Edições Tempo Brasileiro, 1981.

RYLE, G. **The concept of mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.

SALTINI, Cláudio J. **Afetividade e inteligência**: a emoção na educação. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAMUEL, Raphael: "História Local e História Oral", In **Revista Brasileira de História**. 19. São Paulo, Marco Zero/ ANPUH, set.89/fev.90.

SANTAELLA, L. **A estética política das mídias locativas**. Nômadias n. 28. Instituto de Estudios Sociales: Bogotá, 2008a.

_____. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 3. Ed. São Paulo: Paulus, 2008b.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, M. L. L. Currículo e saberes na educação de jovens e adultos: implicações conceituais e metodológicas. In: ASSUMPCÃO, E.; COSTA, M. U. (Orgs.). **Organização Curricular da Educação Básica**. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2006, p. 97- 113.

SANTOS, S. V. Educação de jovens e adultos: possibilidades do fazer pedagógico. In: FILIPOVSKI, Ana Maria Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otelo (orgs.). **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P. 85-93.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: SP, Autores Associados. 2005.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

SCHWARTZ, Yves. **Trabalho e uso de si**. Pro-posições, v.1, n.5 (32), p.34-50, jul. 2000.

_____. **Trabalho e saber**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan./jul. 2003.

SELIGMANN-SILVA. Márcio. **Ler o livro do mundo**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SELZNICK, B. **A invenção de Hugo Cabret**. Texto e ilustr. Brian Selznick; trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições SM, 2007.

SILVA, P. B. G.; BERNADES, N. M. G. **Roda de conversas**: excelência acadêmica é a diversidade. Porto Alegre: Ano XXX, n. 1 (61), jan/abr, p.53-92, 2007.

SOUSA, E. L. A. A utopia e a função social da arte. In: **Correio da APPOA**, ano IX, nº 108, nov. 2002.

TAVARES, G. M; HISSA, C. E. V. De arte e de ciência: O golpe decisivo com a mão esquerda. In: HISSA, C. E. V.(org). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 125-150.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: história oral. Rio de Janeiro. Paz e Terra. Transversais. São Paulo: Moderna, 2001.

TIBURI, Márcia. Reflexões do Tempo – sobre Walter Benjamin e a estrela cadente. In: **Estudos Leopoldenses**: Série Ciências Humanas, Vol. 36, no. 157, 2000, p.73-94.

TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação; o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, J.P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. 2007. Disponível < <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm> > Acesso em: 10-01-2012.

VIEIRA, V. A. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista FAE**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2002.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982.

ANEXO A - ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA

Trajatória do estudo e do trabalho

- Conte-nos como foi sua trajetória de estudo e de trabalho?
- Que idade você tinha quando começou a estudar?
- Você parou de estudar alguma vez? Por quanto tempo?
- Por que motivo voltou a estudar?
- Qual série do ensino médio PROEJA você está cursando?
- Você trabalha?
- Qual função?
- Qual o tempo de trabalho nesta área?
- Você já exerceu outras funções/profissões?
- Que idade você tinha quando começou a trabalhar?
- Você está satisfeito com sua escolha profissional?
- Quais são seus projetos e sonhos em relação a sua vida profissional?

Educação

- Qual o sentido da educação para você?
- O que mudou em sua vida depois que você voltou a estudar?
- Qual a importância do PROEJA na sua vida profissional?
- Está com dificuldades para estudar?
- Você tem tempo para estudar em casa?
- Como é sua rotina de trabalho e estudo?

Trabalho

- Você considera sua remuneração suficiente para viver?
- Já trabalhou de carteira assinada alguma vez? Atualmente, trabalha de carteira assinada?
- Qual o sentido do trabalho para você?
- Como a arte tem contribuído para as suas práticas do trabalho?

PROEJA, juventude e trabalho: saberes e experiência

- Os saberes adquiridos no PROEJA têm contribuído para o seu desempenho no trabalho? Como e quais saberes têm contribuído?
- Você consegue ser ouvido, se fazer ouvir na sala de aula?
- Os saberes e a experiência que você adquiriu no trabalho já viraram conteúdo em aula? Em quais aulas? Dê exemplo de uma atividade da aula em que o seu conhecimento virou conteúdo.
- Você já teve oportunidade de contar suas experiências?
- No dia-a-dia como vocês contribuem com as aulas?

- O que é necessário saber para exercer as atividades da sua profissão? De onde vem o conhecimento que você utiliza no trabalho? Como você aprendeu a fazer estas atividades?
- Surgem dificuldades durante a realização de seu trabalho?
- O que você aprendeu no trabalho você considera um saber significativo?
- Você se desafia a buscar, conhecer e ampliar o conhecimento no trabalho?
- Que sugestões você daria para as escolas que ensinam jovens trabalhadores?
- O que é ser jovem estudante e trabalhador?

Da pesquisa

- Você conhece a história da sua profissão? Você conhece a situação de outros jovens trabalhadores pelo mundo que também exercem sua profissão? Tem interesse em investigar e conhecer?
- O que você achou da experiência de participar desta pesquisa?

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: “*REMIX* NARRATIVO NO PROEJA: JOVENS TECENDO SENTIDOS SOBRE OS SABERES DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO COM OS FIOS DA ARTE E DA EXPERIÊNCIA”

Eu, _____, _____ anos, portador/a do RG _____, residente _____ (rua, _____ número, _____ CEP) _____ abaixo

assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar voluntariamente do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Roberto Lima Sales, professor do IFTO – Campus Paraíso, Mestrando em Educação pela UnB. Pesquisa essa que faz parte da dissertação do pesquisador.

Assinando este termo estou ciente de que:

1. Esta pesquisa tem como objetivo investigar que sentidos sobre os saberes do trabalho e da educação são tecidos pelos discentes do PROEJA/IFTO – Campus Paraíso nas oficinas de produção de narrativas imagéticas e poéticas. O cenário da pesquisa é a própria instituição. Os dados a serem investigados serão obtidos a partir da análise das produções dos estudantes, entrevistas narrativas e interações em rodas de conversa.
2. Estou ciente de que informações sobre aspectos da minha vida e os resultados desta pesquisa serão divulgados através de publicações na própria dissertação, em periódicos especializados, apresentados em eventos de educação em geral, bem como autorizo o uso de minhas imagens e das imagens por mim criadas para o projeto de pesquisa acima mencionado.
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.
4. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa com o compromisso de avisar com antecedência sobre a desistência.
5. Meu nome será mantido em sigilo e os resultados obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima.
6. Poderei entrar em contato com o responsável pela pesquisa sempre que julgar necessário.
7. Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Paraíso do Tocantins, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do estudante voluntário

Roberto Lima Sales
Pesquisador responsável pelo estudo