

# **EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: UM CAMINHO PARA SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

**SOUSA, Ana Maria Borges de** – UFSC/CED/EED

**GT:** Educação Popular /n.06

**Agência Financiadora:** CAPES

## **Uma aventura incerta**

No transcorrer dos anos de 2000 e 2001 realizei minha pesquisa de campo numa escola da rede pública de ensino, situada no interior e no entorno da maior favela da cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, cujo principal problema apalavrado por sua comunidade era a violência que se anunciava nas relações cotidianas, vitimizando, principalmente, as crianças. O vínculo com essa escola tinha iniciado em 1995, através de um projeto de extensão que instituiu uma parceria com a universidade onde trabalho, com o objetivo de contribuir para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e, com isso, organizar alternativas de superação da violência proclamada. Em 1998, quando iniciei meu doutorado, propus à escola a continuidade do trabalho para realizar ali a pesquisa de campo, uma ação que teria por princípio situar o contexto da violência que “infernizava”<sup>1</sup> as ações educativas e a vida das pessoas, destruindo laços e antecipando existências. O interesse da instituição pela pesquisa fez com que o vínculo entre nós se estendesse até o ano de 2002 quando concluí a minha formação.

Na sinuosidade do percurso a violência ganhava rostos multifacetados e, aos poucos, expressava-se como um fenômeno hologramático onde cada uma das peças estava interconectada numa teia infinita de interesses, compostos por jogos de sedução e cumplicidades, associados a múltiplas formas de resistências e rejeições que mobilizavam expressiva parcela dos agentes locais, organizados e dispostos a lutar para que a sua comunidade não consolidasse a marca social de uma “terra arrasada”, sem princípios de convivência e sem qualquer “seleção de vítimas e ações”. Acreditavam, uns e outros, em caminhos comuns e distintos para a superação da violência. Todos os entrevistados associavam a violência local e que desaguava na escola à falta de oportunidades para os jovens e as crianças, dadas às precárias condições sócio-econômicas dos moradores e a ausência de políticas públicas condizentes com as necessidades locais, bem como, criavam relações entre a violência e o seu pertencimento às “camadas populares”, “favelados”, “negros”, “desempregados”.

---

<sup>1</sup> As expressões entre aspas estão no conteúdo das falas que emergiram durante a pesquisa.

Outros atribuíam ao tráfico de drogas a responsabilidade pelas desagregações que vitimizavam as pessoas, desencadeando dependências variadas em usuários “aviões” (responsáveis pela venda no varejo). Alguns acreditavam que a violência local era decorrência da violência global e que esta não escolhe classe social, etnia, sexo, lugar e horário. Para poucos a violência tinha uma face mais manifesta ou silenciosa, como por exemplo, a violência sexual, a prostituição e os espancamentos que submetem, de modo especial, as crianças e os jovens, num processo pavoroso de adulteração de suas identidades.

Como a minha intenção era encontrar alguns dos fios que teciam a relação entre as violências que a escola reclamava e aquelas que, sob o meu ponto de vista, a escola também produzia, voltei minha atenção para um grupo constituído por dezoito crianças, cuja faixa etária variava de seis a doze anos, algumas matriculadas na Educação Infantil (Pré-escolar) e consideradas “deficientes” e, a maioria, educandos e educandas da primeira série do Ensino Fundamental, multirrepetentes, considerados “alunos-problema”. Observando-as no pátio, trocando conversa informal, visitando-as em sala de aula (após a autorização da escola e das professoras com quem discuti o projeto de trabalho) e em suas casas, um dos fios parecia migrar da mesma origem e emaranhar a vida de quase todas aquelas crianças: do grupo, dez crianças eram vítimas de violência sexual, espancamentos, abandonos e, na escola, enfrentavam as violências dos rótulos (“não aprendem, são sujas, não fazem nada em sala, são vadias”, entre outros), dos desrespeitos à sua condição de aprendiz (“não adianta fazer nada, elas não aprendem, têm muita defasagem, não sabem nada e nem conhecem as letras”), do abandono pedagógico (“não sabemos porque se matriculam novamente, todo ano voltam à primeira série, mas não avançam disso”), das humilhações públicas (expressas nos gestos autoritários e nos brados para assegurar o cala-a-boca, nos beliscões disfarçados, nos xingamentos e nas comparações entre elas com atributos de o melhor e o pior).

### **Tecendo algumas compreensões**

Alicerçada no universo da pesquisa e após a constatação das violências que afetavam aqueles educandos, propus à escola desenvolver um projeto, ao longo do segundo ano, voltado exclusivamente para as crianças violentadas. O projeto, denominado **Oficinas de Alegria**, tinha como objetivos: a) resgatar a auto-estima e construir uma auto-imagem humanizada; b) tecer um vínculo de confiança entre a pesquisadora e os sujeitos para que estes expressassem seus sofrimentos; c) promover

uma variada gama de atividades pedagógicas que lhes oportunizasse redescobrir os sentidos da escola; d) instituir a unidade entre a música, o movimento corporal e a vivência como fundamentos pedagógicos para o resgate de suas corporeidades, reconhecendo o corpo como dimensão mais próxima e cognoscível para a o fortalecimento de suas identidades e a restauração do sucesso escolar; e) tecer uma parceria entre as Oficinas de Alegria e as atividades de sala de aula.

Para que as Oficinas de Alegria pudessem ser efetivadas, tomei como suporte o paradigma da Educação Biocêntrica e delineei explicações aproximadas, na forma de um contorno (Balandier, 1997b), sobre a violência. Nesse sentido, entendo a violência como todo e qualquer procedimento que gera a desorganização emocional dos sujeitos, a partir de circunstâncias que os submetem à posse e ao controle de um outro, isto é, a violência é caracterizada por relações de domínio em que alguém é tratado como objeto de manipulação e gozo por um outro. Em concordância com o pensamento de Maturana (1997) e pautada na radicalidade biocêntrica, tezi uma compreensão mais abrangente acerca da violência, qual seja, concebê-la como toda e qualquer circunstância que ameace a organização dos sistemas vivos, mesmo correndo os riscos inerentes a toda tentativa de apreensão conceitual (Sousa, 2002). Com esse entendimento, as Oficinas de Alegria tinham como propósito compreender os ecofatores opressivos presentes na relação entre educandos/educadores/escola/comunidade, e que estimulam o silenciamento de suas linguagens, bem como, a malha de significações que dá origem a uma prática educativa fecunda de perturbações orgânicas, de violências.

Na continuidade de meus estudos, compreendia que o paradigma biocêntrico poderia contribuir para a reinvenção da escola, por mim considerada como um lugar de expansão da vida, porque espaço por excelência onde vida e conhecimento podem coincidir. Como um paradigma, este deve contemplar como constitutivo de sua formulação as incertezas, os antagonismos, as interações e associações complementares, bem como, as interlocuções que ampliam, em processo, sua compreensão e efetivação. Os pressupostos do biocêntrico foram formulados pelo antropólogo chileno, Rolando Toro, na década de sessenta, e vem se ampliando dentro da progressividade necessária a cada pensamento que se difere e se encontra com outros pensamentos anteriores. O paradigma biocêntrico tem por princípio de alusão imediata a vida em todas as suas extensões, inspiradas na conexão com o universo. Portanto, abarcam em seus pressupostos as dimensões sociais, antropológicas, culturais e a complexidade que

atravessa as interconexões numa abrangência relacional (Toro, 1993:02). Suas presunções vinculam-se ao ato de viver em comunhão com uma existência plena, desconstruindo toda silhueta cultural cujos interesses estejam voltados para os processos de morte e degradação humana, extermínios ambientais e para uma suposta superioridade hierárquica da vida.

Desse modo, a vida contém e está contida na animação do cosmos e cada unidade é parte e todo de uma mesma dinâmica que se interliga, complementa, desorganiza-se para reorganizar-se num processo sucessivo e simultâneo de interações. Portanto, o estar e o reconhecer com o outro, admitindo sua legitimidade, é o fundamento que transversalisa cada ação decorrente do princípio biocêntrico, através de vivências que afirmam mutuamente a identidade de cada unidade cósmica para ressaltar o sagrado que está contido na vida, gerando o contato amoroso de importância que nutre e preserva. Ou seja, suscitando encontros e sentimentos profundos de pertencimento que podem despertar nas pessoas o SER na presença do outro, o reconhecer o outro como um SI mesmo, referenciados no direito à vida em sua mais ampla acepção.

Tão complexo quanto viver a vida é tentar conceituá-la, descrevê-la. Considero que o alcance dessa pretensão pode tão somente circunscrever a um registro que explicita uma certa compreensão, nesse caso, como esta se apresenta nas minhas significações, a partir das leituras e experiências concretizadas. As diversas ciências realizaram sínteses explicativas que vão desde a sua origem até a designação do sentido da vida, contudo, o que me interessa é articular como esta se compõe no interior e no entorno do paradigma biocêntrico, num esforço de apontar, conforme Morin (2000:49-50), que nós, os organismos vivos, somos migalhas de uma essência maior, *um elemento da diáspora cósmica*, ou ainda, *um diminuto broto da existência terrena*, ou seja, *somos a um só tempo seres cósmicos e terrestres*. Como viventes da terra, somos dependentes de sua biosfera e necessitamos reconhecer que possuímos uma identidade terrena, física e biológica.

Maturana (1999:65) lembra que nada na existência é invenção do acaso, afinal, *tudo nos ocorre num presente interconectado que se vai gerando continuamente como uma transformação do espaço de congruências a que pertencemos*. Por essa razão, tudo que fazemos, pensamos, vivemos não pode ser considerado trivialidade, modos de ser e estar sem relevância, pois nossas ações têm implicações no ato mesmo do nosso viver. Os seres humanos vivem a congruência de suas condutas na história, com interações recorrentes que configuram o tempo e o espaço onde a vida se expressa. Nessa direção,

é o amor que, para Maturana (1999:67), funda o ambiente de interações recorrentes onde se criam espaços de convivência para *as coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, que funda o humano*. Nessa compreensão, o amor é a emoção basilar na história da raiz hominídea a qual nos diz respeito e a vida só se conserva por interações de amor, onde se desenvolve a possibilidade de reconhecer a legitimidade do outro.

E sobre a vida Morin (*apud* Lacombe, 2001:04), a descreve aqui como *um conjunto de funções que resiste à morte, usando as forças da morte para si própria*, arquitetando o processo designado por ele como de regeneração que ocorre a cada um de seus momentos. Nessa astúcia dialógica e por sua expressiva complexidade, não há espaço para reduzir a realidade a uma leitura unidimensional, ou mesmo para verdades unilaterais que buscam confirmar o sentido da vida num nível único, isso significaria cegar a inteligência, ou como o próprio Morin diz, *isolar os objetos uns dos outros, os separar de seu meio ambiente, desintegrar os conjuntos, os sistemas, as totalidades*. Perder de vista a abrangência relacional que move tudo que está contido e contém o universo. Recorro ao que escreveu Frei Beto (1997:29), no belo resgate que empreendeu sobre o pensamento de Teilhard de Chardin que *teimava em acreditar que há em tudo – da cordilheira dos Andes à ameba e do átomo de hidrogênio ao amor – uma profunda, indissolúvel e maravilhosa ligação*. Ninguém, nada está só, recluso ou imerso na sua pura individualidade, a vida é uma imbricação simbiótica da qual nada escapa na esperteza das cumplicidades.

O movimento primordial, conforme Toro (1993:02) *é o gerador primeiro de nossa essência libertadora, semente original que pulsa e impulsiona o ser à vida*. Por essa razão, este traz em si as possibilidades de florescer em dimensões que vão se tornando cada vez mais plenas de um ser cosmogônico e criador de si mesmo. Ainda que os interesses da vida quase sempre estejam distanciados das necessidades culturais, parece estar cada vez mais próximo do presente um desejo coletivo de voltar a existir em um mundo sensível e original, que recusa as rupturas da interação que lhe é própria. E isso não significa abrir mão de viver o mundo concreto, de estar imerso no enredo da história ou perder os vínculos com a cultura de cada tempo, ao contrário, demanda a reconquista dos valores primordiais de preservação da vida manifesto em relações de novo tipo e em estilos de viver solidários.

O paradigma biocêntrico, nesse sentido, concebe o antropológico em seus vínculos com a essência primordial e acredita que tudo aquilo que está ausente desse

conjunto atalha ou limita o processo de tornar-se humano. Assim, considera que a nossa humanidade só ocorre através de vivências orgânicas, aquelas que realçam as relações de amorosidade e de reconhecimento da sua legitimidade e do outro. Desde nossos primeiros passos no planeta Terra, a cooperação, aliada à confiança e ao respeito mútuos, fundou as bases para a vida em comunidades humanas. É esse um dos pressupostos de Maturana (2000:61-3), ao qual o paradigma biocêntrico se filia, designando esse estilo de vida como emoção fundante para a sua conservação e desenvolvimento como seres integrados e sociais. Como mamíferos que têm na linguagem o aspecto que o diferencia dos demais seres vivos, os seres humanos são *o presente de uma linhagem que surgiu definida através da conservação da relação materno-infantil de aceitação mútua na confiança e na proximidade corporal*, uma especificidade que se delongou, progressivamente, após o período de reprodução e que ele chamou de neotênia, isto é, uma capacidade unicamente humana de expandir e conservar a infância no decorrer da vida adulta.

E Maturana confirma a nossa história neotênica ressaltando sua implicação na dinâmica emocional que nos envolve, o que fez conservar como impulso vital a *dinâmica relacional amorosa da infância na vida adulta* como guia do curso das transformações corporais e relacionais que nos constituíram seres humanos. Por isso, diz ele, somos *animais cooperadores dependentes do amor em todas as idades* e ficamos doentes em ambientes promotores de desconfiança, que manipulam ou instrumentalizam as relações de convivialidade. Eis porque nosso existir se cria e se recria na linguagem, e esta vai se constituir ao incorporar ao viver, *como modo de viver, este fluir em coordenações de conduta de coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela*, ou seja, quando estas são consensuais (Maturana, 1999:59). Fora da linguagem não podemos refletir e nem discursar o que pensamos e o que dizemos fica sem sentido e perde a dimensão dialógica que deve marcar as relações.

Como seres neotênicos, pertencemos a uma linhagem que tem a exclusividade de usar as mãos, não apenas para manipular objetos, mas como órgãos de acariciamento. Maturana (2000:65) mostra que nossos dedos têm o privilégio de estender e esticar inteiramente para permitir que a mão *acomode-se a qualquer superfície curva do corpo numa carícia*, assim como a língua é utilizada pelos outros animais num movimento incansável de reconhecimento da cria e de estimulação para que acorde suas energias e adentre o mundo com seus segredos e mistérios, com suas benesses, com suas revoltas e desatinos. Isso está na essência, faz parte do primordial. Somos animais sensuais, de

sentidos, podemos trocar carícia inclusive por meio das palavras, conforme a tonalidade de nossa voz e a presença na escuta, ao mesmo tempo, desfrutar do prazer que emana da proximidade corporal, se vincular através do olhar, sentir cheiros e gostos como no ato supremo de beijar e isso tudo gera um arrebatador bem-estar fisiológico. Compartilhar alimentos, trocar afetos, tocar e ser tocado, legitimar o outro e legitimar-se em encontros com presença, dividir os cuidados com as crianças, coletar sementes e outros nutrientes, viver em pequenos grupos como matrizes de renascimento ininterrupto, são indicativos dos requisitos que a nossa humanidade traz na memória celular para manifestar-se.

Nessa direção, Toro (1993:76) concebe que todos os seres humanos nascem dotados de potenciais genéticos que precisam encontrar no estilo de viver as inúmeras possibilidades para sua expressão. Se o estilo de viver é fundado em processos repressivos, patológicos, de “morte-em-vida<sup>2</sup>”, os potenciais genéticos permanecem recolhidos, embora nunca desapareçam, o que indica a mais bela das possibilidades: que a qualquer tempo somos capazes de significar nossa existência e torná-la, no âmbito individual e social, plena de sentidos, desde que possamos experimentar vivências de qualificação e afirmação da magnitude humana. Sendo os potenciais genéticos diferenciados e singulares, assim com as experiências de cada indivíduo, não há uma fórmula pronta e acabada para transformar estados de morte-em-vida, em vida sentida. Daí a relevância de processos vivenciais onde, cada um, em comunhão, possa ser o que já é em essência, o que já é em movimento, experimentando a construção do equilíbrio entre o *sapiens* e o *demens* (Morin, 1999:60-2). A expressão dos potenciais genéticos, portanto, se constitui numa rede de interações formuladoras de referências, não podendo ser pensada somente a partir de um viés biologista.

Conforme Maturana (2000:71-2), a peculiaridade da neotênica nos seres humanos implica ainda em *expansão da sensualidade e da ternura como característica da relação materno-infantil para o âmbito humano*. Nesse sentido, os potenciais genéticos que trazemos como constitutivos de nosso ser biológico, necessitam da sensualidade para sua expressão plena e esta não se dá separada da abertura sensorial, e da ternura geradora de posturas de cuidados em relação com os outros. E Maturana observa também que a tendência neotênica na linhagem humana é síntese de nossa

---

<sup>2</sup> Refere-se ao estilo de viver patológico, onde o leme de orientação é as neuroses de toda ordem. Ainda que o biológico permaneça “vivo”, esse estado adormece a possibilidade do estar e sentir-se vivo, em relação com o mundo. E esse parece ser o estado vegetativo da maioria das pessoas, dada a lógica que formula os padrões culturais do que é viver em sociedade, o sentido do que é civilizado, a entronização das idéias de progresso com suas respectivas necessidades humanas.

sensualidade expandida de forma coerente e da ternura que imprimiram nossa maneira de viver desde a origem, maneira esta, por excelência, edificada na cooperação e não na competição. E a cooperação, ele afirma, *só ocorre no amor devido ao fato de requerer confiança e aceitação mútuas e constitui um espaço relacional completamente diferente do espaço da obediência e autoridade que ocorre na dominação e na sujeição*. É no espaço relacional da intimidade, do amor, que nossa humanidade se forja com o surgimento da linguagem.

### **As Oficinas de Alegria: as crianças silenciadas**

As Oficinas de Alegria se efetivaram através de temáticas distintas e integradas para problematização das relações interpessoais e sociais, associadas a variados recursos didáticos que facilitassem a expressão dos potenciais de cada criança, privilegiando a singularidade e a vida de grupo numa interconexão de sentimentos, emoções, linguagens, desejos e possibilidades aprendentes. Convencida que é de presenças que se compõe a humanização de cada indivíduo, numa trama de sucessivas identificações onde o outro exerce sua legitimidade (Maturana, 1999) e pode, então, forjar uma relação social, busquei nutrir os encontros de uma afetividade qualificadora que promovesse o aprofundamento do vínculo entre nós. Do mesmo modo acredito que, quando as pessoas são alimentadas por ausências de toda ordem, tornam-se incapazes de reconhecerem-se no reconhecimento do outro, assim, encontram permissão interna e externa para matar, para violentar, para destruir, para estuprar, para degradar, para esvaziar, para abandonar. Estes são apenas alguns verbos de sentidos adjetivados cultural e socialmente.

As temáticas e a dinâmica de sua abordagem tinham por princípio uma escuta sensível, capaz de romper o silenciamento das crianças e forjar um ambiente onde elas pudessem se sentir seguras para falar de suas histórias, mescladas por dores sentidas e, nem sempre compreendidas, mas também pelos fios da inocência que as faziam acreditar que tudo “vai passar”. Como sou facilitadora de Biodança<sup>3</sup>, os temas foram problematizados em associação com exercícios adaptados para a faixa etária das crianças. Grupo foi o primeiro tema sobre o qual conversamos e, de modo prático, trabalhamos algumas noções de convivência privilegiando o estar-junto afetivo. A roda

---

<sup>3</sup> Sistema pedagógico de integração afetiva, de harmonia e renovação orgânica e de reaprendizagem das funções originárias da vida, criado pelo psicólogo e antropólogo chileno Rolando Toro Araneda, na década de sessenta. O paradigma que fundamenta o Sistema Biodança é biocêntrico, enfatizando que a vida é o valor mais importante, por isso, considera que esta preenche todo o universo enquanto organismo vivo e em movimento de expansão e renovação, emaranhado pela tríade ordem, desordem e organização que lhe confere uma complexidade autopoietica.



de integração rítmica, a apresentação e o canto dos nomes contribuíram para experimentar a vinculação entre elas e a conexão com o instante vivido através do ritmo, bem como, para reforçar identidades, a percepção de si mesmas como únicas e diferentes e, com isso, descobrir que somos na presença um do outro, em relação.

Na seqüência, Corpo foi o tema escolhido ressaltando o direito à privacidade e à individualidade, criando laços com a cognoscibilidade que atravessa toda a nossa corporeidade. As danças de expressão com movimentos livres, um caminhar criativo e o manuseio da argila para facilitar a vivência de cada um dos integrantes do grupo, proporcionaram às crianças entrar em contato consigo e com o outro, também com o ritmo interno, de forma lúdica, o que provocou lindas gargalhadas. Ao mesmo tempo, proporcionou a revelação das primeiras falas sobre a violência sexual e os espancamentos, mediadas por noções pornográficas do mundo adultocêntrico. Cuidado foi um dos temas que procurei associar à corporeidade e que motivou a redução das formas agressivas de contato entre elas, desaguando em ações progressivas de higiene pessoal e do ambiente das Oficinas, de organização participativa do material utilizado. Então brotaram outras falas sobre o não-cuidado dos adultos com as crianças e o não-respeito com suas “coisas”. Propus jogos criativos em grupo para construir laços de solidariedade e de cooperação, sincronizações rítmicas e melódicas para animar a integração e a vinculação afetiva e grupal, a escuta mútua que gera sociabilidades aprendentes.

Animada com algumas conquistas e desafiada pelas dificuldades interessantes à constituição da vida de grupo, problematizei o tema sobre Ambiência, entendendo-o como relação indissociável entre todo e parte, como a interdependência ecossistêmica que assegura a conservação da vida. Falamos sobre os espaços escolares e comunitários e sobre os tempos internos que modulam a aprendizagem, então, dançamos a integração dos três centros corpóreos para proporcionar a vinculação o cognitivo, o afetivo e o sexual e produzimos, a partir de minúsculos recortes de papéis coloridos, mosaicos sobre o lugar social de cada uma das crianças. Então tematizamos sobre o Amor como dinâmica relacional e condição biológico-social do mamífero humano, inseparável de uma ética que orienta condutas de cuidado e respeito para com o desenvolvimento da infância, um tempo único e fundante para a formação de um adulto sociabilizado, capaz de conviver com o diverso e o singular. Danças de contato, acariciamento simultâneo de mãos e troca de abraços estimulavam o resgate e o sentido da celebração coletiva da vida, bem como, a vivência de nutrição proprioceptiva dada pela carícia mútua.

Chegou a vez do tema Educação, cuja ênfase ampliava os limites do espaço escolar para explicitar o vínculo entre conhecimento e vida. Contudo, suas falas revelavam a ambigüidade de suas experiências na escola, ressaltando as mazelas da não aprendizagem, incorporadas como limitações individuais, e a importância de estudar “para ter um emprego e sair da favela”. As práticas pedagógicas vigentes eram por elas desnudadas, sem filtros que escondessem a desqualificação em curso na relação educadores-educandos. Munidas de recursos didáticos variados, as crianças desvelaram a escola que têm e aquela que desejam, com uma linguagem que não camufla, nem o desprezo, nem a alegria de estar ali. Todas acreditavam que um dia vão “mudar de série”, desde que estudassem mais e fizessem os “deveres de casa”. A instituição escolar pairava como uma entidade sobre elas, acreditam que existem, mas não sabem onde está.

Afetividade foi um dos temas que discuti como somos afetados pelas nossas relações, tanto aquelas que qualificam a nossa existência, quanto aquelas que a degradam. Ressaltei a beleza da amizade e o conforto de poder compartilhar os nossos sonhos, os nossos desejos, as nossas frustrações com aqueles e aquelas que elegemos como amigos e amigas. Fizemos uma dança de encontros e comunicação para promover a vinculação em *feedback* e experimentamos exercícios de fluidez para indicar a nossa capacidade de troca com a ambiência e de adaptação criativa para expansão e conservação da vida vivida. Só então problematizei o tema da sexualidade e sua impregnação pelo prazer de estar e sentir-se vivo, num movimento criador de múltiplas possibilidades. Foi inevitável às crianças a vinculação entre sexualidade e pornografia, prostituição, de onde emergiram as falas mais contundentes sobre os abusos e a exploração sexual que as vitimizavam e produziam, perversamente, uma auto-imagem degradada e uma auto-estima violentada. A argila foi o elemento mediador nas atividades, articulando as formas criadas com o significado do contato com a sua textura e temperatura. Vivenciamos, numa roda de embalo, a experiência de estar num ninho de proteção, capaz de elevar o sentimento de comunidade, ou seja, de fazer germinar a semente de uma estética da convivialidade.

Iniciando o encontro com uma roda coreográfica sobre as estações do ano, trouxe o tema Vida enquanto dimensão existencial, enquanto conhecimento. As crianças, nesse contexto, narraram experiências brutais de morte, vistas como adereços banalizados que infiltram os subterrâneos da favela. A crueldade compunha grande parte dos enredos e suas falas evidenciavam um cotidiano de negligências, impunidades,

resistências e lutas. Criamos, em conjunto, um grande mural que deixou vir à tona os sentidos de vida e morte, não como dimensões de uma mesma complexidade existencial, mas como espectros do que constituem o dia-a-dia dos moradores daquele lugar. A polícia foi destacada como protagonista das mortes e dos castigos, sem que nenhum personagem local fosse identificado, mostrando que os silenciamentos são múltiplos e são, do mesmo modo, uma aprendizagem que se incorpora desde a mais tenra idade.

Na seqüência apresentei o tema da Violência. Este mobilizou as crianças e a escola foi colocada no centro da roda como um lugar violento, onde há “brigas”, onde os educandos são “xingados e botados de castigo”, onde aprender é visto como um dever e nunca como direito, onde o fracasso na aprendizagem é assimilado como incapacidade pessoal, nutrida pela ideologia do não-esforço. Perder o direito ao lanche, à convivência do recreio, ser humilhado publicamente por seu não-saber requisitado, cumprir rotinas mecanizadas, experimentar os rótulos e as várias segregações, os preconceitos, as imolações pedagógicas, são algumas das peças que compõem as manifestações de violência que a escola também produz. A violência na comunidade é associada à morte, se ninguém morre durante a semana, a violência permaneceu ausente de suas histórias.

Cada um dos encontros com as crianças nas Oficinas de Alegria revelava pequenos avanços em suas relações comigo, com elas mesmas e com o grupo. Nada era simples naquele cenário e as dificuldades mesclavam em mim sentimentos de fragilidade e de persistência. Ao longo daquele segundo ano, embora as trocas entre a pesquisadora e a escola constituíssem a pauta principal do projeto, os educadores, também violentados por suas condições miseráveis de trabalho, relevavam grande parte das informações socializadas, primando pelas autojustificativas que pareciam indicar certa indiferença ao contexto, ou a descrença de que algo naquele enredo pudesse ser alterado. Das crianças que participaram das Oficinas, após o primeiro semestre de trabalho já era visível as mudanças de conduta e de expressão corporal, bem como, a maioria ensaiava fragmentos de leitura e escrita que antes eram ignorados. Em dezembro de 2001, quando o projeto foi provisoriamente concluído, a avaliação que em conjunto realizamos apontava pequenas conquistas, mas importantes: alguns educandos melhoraram o seu desempenho escolar; muitos deles estavam lendo e escrevendo (ainda que precariamente); os cuidados com a sua aparência denotavam mudanças; a redução da famosa indisciplina na sala de aula; integração significativa entre o grupo;

diminuição acentuada dos contatos agressivos; relação mais afetuosa entre educadores e educandos, contagiando, inclusive, educandos e educandas que não participaram do Projeto.

A unidade entre a música, o movimento e a vivência, associada às demais atividades didáticas e à roda de intimidade verbal onde o grupo compartilhava suas experiências deram às Oficinas de Alegria o sentido desejado, qual seja, de se constituir num espaço de humanização das crianças violentadas, resgatando sua auto-estima pessoal e escolar, sua auto-imagem e sua integração corpórea. Embora os resultados não sejam absolutos ou definitivos, a dinâmica dos encontros proporcionou às crianças, de modo progressivo e diferenciado, o acesso a outras possibilidades pedagógicas onde conhecimento e vida podem coincidir. O grupo se tornou essencial no processo de mudança por motivar novos modos de comunicação e vínculo afetivo, constituindo-se numa *matriz de renascimento* (Toro, 1993) onde cada criança podia desfrutar do continente afetivo e da permissão para mudar suas condutas. Acredito que a presença do outro em sua legitimidade provoca a alteração dos afazeres das pessoas, tanto em níveis orgânicos, quanto existenciais, promovendo a manifestação de um homem e de uma mulher ecológicos.

A vivência ganhou prioridade nos encontros por se constituir –porquê associada à emoção – no princípio regulador das funções neurovegetativas, ativando-as ou moderando suas atividades. A inseparabilidade entre o cérebro, o corpo, a mente anuncia a nossa unidade hologramática, compondo cada célula com o conjunto das informações que evidenciam a nossa corporeidade. Nesse sentido, vivências de prazer, de qualificação pessoal e grupal, de entusiasmo, de amorosidade atingem à totalidade do organismo e repercute nas relações humanas. A música, por sua vez, é o instrumento de mediação entre a emoção e o movimento corporal. Por ser uma linguagem universal, acessível a crianças e adultos de qualquer época e região, sua influência vai diretamente à emoção, sem passar pelos filtros analíticos do pensamento. A música estimula a dança expressiva, a comunicação afetiva e a vivência de si mesmo. Como poeticamente diz Toro (1993: 78) a consciência de ser parte integrante de um *Universo Musical*, brota já na raiz da história humana, *nas lendas antigas e nos mitos arcaicos*. Nos povos antigos, a percepção da integração e da interdependência ecológica era natural. *A harmonia do universo estava também nele. As pautas musicais da Natureza imprimiam em sua vida uma ressonância profunda. A sucessão do dia e da noite, o curso da lua, o nascer e o por do sol, o ritmo das quatro estações, o vaivém do mar, a melodia do vento, tudo aparecia sob módulos rítmicos*. Os animais que voavam, as espécies

que migravam, era uma declaração de ritmo e harmonia. Em seu próprio corpo estava o ritmo: o som de seu coração, a cadência do andar, a oscilação entre o sono e a vigília, o ritmo respiratório lhe induziam a sentir uma espécie de maravilhosa força ordenadora. Toda a criação era uma lição de música. Assim se pode considerar a música como permeável à identidade do sujeito, podendo expressar-se também através dela, à medida que esta estimula o movimento criativo, a comunicação afetiva e a vivência de si mesmo.

Finamente posso assinalar que, conforme o ponto de vista que me move no e com o mundo, toda forma de encontro é uma nova possibilidade, seja para gerar mais vida dentro da vida, ou para gerar a morte. A escola é, antes de tudo, um espaço de encontros entre singularidades que constituem um coletivo plural, rico culturalmente. Por isso carrega consigo também a possibilidade de auto-parir-se sob novo estilo de ser instituição e lugar de convivência humana.

### **Bibliografia:**

BALANDIER, Georges. **O contorno: poder e modernidade**. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b.

FREI BETTO. **Sinfonia universal: a cosmovisão de Teilhard de Chardin**. 2. ed., São Paulo: Ática, 1997.

MATURANA R., Humberto. e REZEPKA, Sima Nisis de. **Formación humana y capacitación**. 2.ed. Unicef-Chile:Dolmen Ediciones, 1999.

\_\_\_\_\_ e GARCIA, Francisco J. Varela. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Tradução Juan Acuña Llorens. 3. ed., Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A ontologia da realidade**. Tradução e Organização Cristina Magro [et al.]. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. “Transdisciplinaridade e Cognição”. In: NICOLESCU, Basarab et alli. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. (Edições Unesco), pp. 83-114.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Organização e Tradução Paula Yone Strob. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cultura de massas no século XX: necrose**. Tradução de Agenor Soares Santos 3. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1999. (O espírito do tempo; 2 1).

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 4. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Aзуaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?** Tese de Doutorado, Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002.

TORO, Rolando. **El paradigma biocêntrico e otros textos.** Chile, 1993. 382p. (inédito)