

**COLOCANDO AS MÃOS NA MASSA:
A CONSTRUÇÃO DE UNÍSSONOS A PARTIR DA POLIFONIA**

Júlia Figueredo Benzaquen

2011

Doutoramento em Pós-colonialismos e Cidadania Global
Centro de Estudos Sociais/Faculdade de Economia
Universidade de Coimbra

1. Introdução

A proposta deste trabalho parte de um sentimento pessoal de necessidade de construção de mínimos acordos para fortalecer as ações coletivas. Penso que para enfrentar uma hegemonia plural que continua a ter uma lógica de exploração consensual, faz-se necessário juntar as vozes contra-hegemônicas em uníssonos. Acredito que os eventuais uníssonos fortalecem a polifonia ao identificar pontos de encontro, ao serem fronteiras que delimitam e fortalecem a pluralidade.

Além dessas motivações explícitas para escrita, fiz parte de uma vivência que também inspirou o artigo, e que será o estudo de caso desse texto. Escolhi como momento paradigmático de análise o dia em que foi proposta para um grupo composto por diversas vozes, a confecção de um pãoⁱ, no sentido de discutir a ação coletiva, o literalmente colocar as mãos na massa junto com outros. Essa experiência, desenvolvida na Escola de Formação de Educadores(as) Sociais no Recife, me fez ver algumas possibilidades e desafios na construção de uníssonos.

Partindo da experiência de fazer o pão, algumas questões me guiam: Como em uma prática, os diversos sujeitos, os diversos saberes, os diversos ingredientes e diversas receitas chegam a possíveis uníssonos para que se tenha um pão para se comer no lanche, ou seja, para que se atinja o objetivo? Há possibilidade de uníssonos a partir da polifonia? Tenho a seguinte hipótese de trabalho: em um contexto polifônico só são possíveis uníssonos provisórios, estratégicos e fluídos, uníssonos de fronteira.

É importante ressaltar os adjetivos que emprego ao termo uníssonos, afinal não busco novos essencialismos. Um uníssonos permanente e totalitário é tão perigoso quanto uma polifonia que se torna barulho, cacofonia, e não se consegue escutar com clareza as diferentes vozes. O termo polifonia vem da teoria musical e implica a autonomia de várias vozes em um coro. É preciso deixar claro também desde já que o que procuro é o uníssonos e a polifonia de um conjunto de vozes específicasⁱⁱ: as contra-hegemônicasⁱⁱⁱ. Há um caráter político explícito nesse texto que busca a união de esforços para a transformação social.^{iv}

O estudo empírico foi um estudo de caso. Stake (1995) faz a diferença entre estudo de caso intrínseco e instrumental. O primeiro acontece quando há o interesse de conhecer melhor um caso específico. Já no estudo de caso instrumental, um caso particular é examinado para promover mais informações a respeito de um tema, ou para refinar uma teoria, o caso tem um papel de suporte, de facilitador da compreensão de outra coisa. Aqui pretendo fazer um estudo de caso instrumental. O meu intuito não é fazer generalizações, mas sim conhecer mais a partir do caso.

Adotei a observação participante como método na medida em que fiz parte da equipe pedagógica da Escola^v. Também é importante explicitar que no momento da vivência, não sabia que tal experiência seria objeto de pesquisa. É preciso ter em conta que tenho um envolvimento emocional e militante com a proposta da Escola. Durante quase três anos fiz parte da equipe pedagógica da Escola e muitas vezes fui a responsável no relato das atividades. Assim possuo uma quantidade enorme de registros e principalmente uma infinidade de memórias. Para pensar a vivência específica do fazer o pão, não sigo uma metodologia ortodoxa de análise. As fontes, ou o *corpus*, para tal análise serão: o relato do formador que conduziu a atividade,^{vi} o relato descritivo que fiz logo após à experiência e a minha memória e crítica referente a tal momento.

2. A Escola

A Escola de Formação de Educadores(as) Sociais no Recife tem três objetivos principais que se inter-relacionam, são eles: a qualificação dos educandos, a formação profissional e a criação de redes de solidariedade popular com base nos princípios da economia solidária. A proposta da Escola é de que se realize, através de seus educandos, práticas e intervenções concretas na realidade local.

A Escola é resultado de uma parceria entre a organização não-governamental italiana IPSIA^{vii} e a Associação dos Trapeiros de Emaús Recife^{viii}. Também foram colaboradores a Universidade Federal de Pernambuco, a Prefeitura da Cidade do Recife, o Centro de Trabalho e Cultura (organização não-governamental) e o Instituto de Filosofia da Libertação. É importante dizer que as associações, instituições e movimentos dos educandos que faziam parte dos cursos da Escola foram parcerias chave.

O projeto que deu origem à Escola começou no fim de 2004, sendo co-financiado pelo Ministério das Relações Exteriores da Itália. A duração total do projeto foi de três anos. Em 2008, a Escola conseguiu financiamento de instituições públicas italianas para manter as suas atividades por mais um ano. Em 2009, a Escola passou a ser coordenada pela parceria local, a Associação Trapeiros de Emaús, com a ajuda de alguns financiamentos locais. Devido a essa alteração e à forma como a proposta foi desenvolvida desde 2005, hoje não há mais turmas no Curso de Educadores(as) Sociais e as iniciativas de economia solidária não estão mais sendo desenvolvidas.

Neste trabalho a atenção está voltada para o curso de educadores(as) sociais. O curso busca qualificar lideranças comunitárias reunindo e valorizando várias experiências e intervindo de forma construtiva na realidade política, econômica e cultural visando

uma inter-relação dos vários movimentos na perspectiva da formação de redes de colaboração solidária.

Os educandos, reunidos a partir de uma seleção que leva em conta critérios como experiência e compromisso com as lutas populares, são, portanto, pessoas engajadas em movimentos sociais de natureza diversa. A idade dos participantes varia de vinte a setenta anos e há uma divisão proporcional entre os gêneros e diferentes graus de escolaridade. Os educandos são residentes em comunidades situadas na periferia da Região Metropolitana do Recife.

O curso tem a duração de dois anos sendo o primeiro ano composto por mais horas dedicadas à teoria enquanto no segundo ano a carga horária prevê um peso maior nas atividades práticas ligadas às iniciativas concretas dos participantes. A Escola já formou três turmas. O curso se estrutura em seminários presenciais com encontros de três ou quatro dias inteiros e intensos de atividades durante o mês. Cada seminário tem um eixo temático que guia as discussões. Alguns dos eixos temáticos trabalhados foram: *Conjuntura sócio-político-econômica e ambiental; Teorias e Práticas Educativas; Negação e Afirmação da Dignidade Humana; Ética como Atitude Libertadora; Comunicação Humana e Informação; Práticas e Subjetividades dos Movimentos Sociais.*

Por tratar-se de um curso teórico-prático a Escola procura dar um caráter dinâmico e participativo a todas as suas atividades formativas. Levar em conta a realidade local tendo em vista sua transformação é o objetivo da metodologia. É assim que se tenta partir das experiências vividas pelos educandos, para que exista uma reflexão a respeito e que se volte à experiência de maneira nova. Nesse sentido, o conceito de *praxis* (ação-reflexão-ação) é muito importante.

A Escola adotou como base de sua metodologia um texto escrito a várias mãos pelo Instituto de Filosofia da Libertação e reescrito com as contribuições dos formadores da Escola. O texto se chama “Metodologia de Produção do Conhecimento em Rede” e tem os seguintes princípios: horizontalidade; diferentes saberes se interconectam; todos(as) podem contribuir; refletir desde a prática para a ela retornar transformadoramente; problematizar sob múltiplos enfoques; dialogar e acolher os paradoxos paradigmáticos; o papel da teoria não é explicar, mas compreender e contribuir para transformar; o conhecimento é provisório; a produção do conhecimento não possui um centro.

Nessa metodologia, o momento de avaliação é bastante importante. Avaliar na Escola não é ver se os demais “aprenderam” aquilo que um “eu” sabia e lhes ensinou. A tentativa é a de entender juntamente com o “outro” o que foi satisfatório, o que não

foi satisfatório e o que precisa melhorar. Avaliar é também comparar o resultado obtido com o que o grupo delineou como meta. Pode ser também analisar se o método e os procedimentos adotados foram compatíveis com os objetivos estabelecidos. Não se adota um valor ou um trabalho de avaliação para cada ‘módulo’ ou ‘disciplina’. O que se tenta é chamar à participação coletiva e à co-responsabilidade. O que só pode ser feito a partir de resultados concretos que são colocados frente os objetivos estabelecidos e compartilhados por todos.

Fica mais fácil de entender a metodologia da Escola a partir de um relato de uma atividade desenvolvida no curso com a primeira turma da Escola. A atividade que analiso aconteceu em novembro de 2005, no final do primeiro ano da primeira turma da Escola, no seminário de “Educação e Economia Solidária”. Este seminário tinha como formador Alécio Donizete, filósofo do Instituto de Filosofia da Libertação, e que na época era o assessor metodológico da Escola. Com a proximidade do ano de práticas (o segundo ano do curso) e depois de um ano intenso de muitas reflexões, toda a turma estava ansiosa sobre afinal o que seria e como seria a prática. Por isso, o exercício de fazer um pão foi proposto para refletir sobre a prática e sobre o “colocar a mão na massa”. Antes de nos debruçarmos sobre a análise dessa prática faz-se necessário discutir alguns conceitos que servirão de instrumento de compreensão da riqueza de tal momento.

3. A polifonia

A realidade nunca foi simples, mas a modernidade e a ciência cartesiana a reduziu e a fragmentou tornando-a passível de compreensão. A redução e a fragmentação, que aqui me refiro, foram feitas a partir de um local específico (Europa, branca, masculina, cristã e rica). Um local plural no seu interior, mas que para se definir propagou uma aparência de homogêneo para dentro e de diferente em relação ao de fora. Isso fez com que, dentro dessa lógica, os outros mundos e os outros valores fossem reduzidos à função de Outro no sentido de diferenciação e legitimação da lógica dominante.

Quando a lógica dominante passa a escutar esse Outro, ele deixa de ser singular e se torna o que sempre foi: plural. O Pós-colonialismo é um campo de reflexão que pretende dar voz a esses Outros. Dessa maneira valoriza a polifonia, os vários sons. A polifonia tem um impacto destrutivo ao *topos* dominante, ao uníssono totalitário e hegemônico.

A idéia de pós (depois) e de colonização são elementos fundamentais para entender o Pós-colonialismo. A independência política de sistemas coloniais foi feita em tempos e espaços diversos. No entanto, o colonial do termo Pós-colonialismo vai além dos períodos históricos de colonização política e se refere a situações de opressão diversas.

O Pós-colonialismo enfatiza a existência de outras narrativas e outros saberes tão sofisticados quanto o europeu, ou seja, a polifonia dos saberes. No sentido de compreender e dar mais força e legitimidade para essa pluralidade, para tornar possível a conjugação de saberes, faz-se necessária a consideração de outros saberes para além do saber eurocêntrico. A defesa de outros saberes não se faz através da negação da ciência.

A identidade cultural essencial (o negro, por exemplo) foi uma forma do colonialismo criar inferioridades e exercer a sua hegemonia. É partindo da crítica desse sujeito moderno que as teorias pós-coloniais discutem a idéia de identidade. Hall (1996) pensa identidade como um conceito construído através de narrativas, de representações, de saberes. Assim, a identidade é vista como produzida historicamente, institucionalmente e com estratégias enunciativas específicas.

O autor propõe um conceito estratégico e posicionado de identidade. Não um conceito que remete a uma continuidade da raiz, mas sim um conceito que enfatiza as opções, onde é sempre um processo de se tornar e não de ser, ou seja, a narrativização da identidade. Essa narrativização tem uma forte característica ficcional, o que não anula os seus efeitos discursivos, materiais e políticos. O passado existe, mas a nossa relação com ele é feita de descontinuidades, rupturas, re-interpretações, então é uma identidade fluída. Mas para não correr o risco de uma eterna fluidez que esvazia o sentido político do conceito de identidade existe uma quebra necessária e temporal na infinita re-significação. Essa quebra é uma posicionalidade e um posicionamento que não é natural e permanente, mas sim um fim arbitrário, contingente e estratégico (Hall, 1993).

Esse posicionamento é necessário para a construção de contra-hegemonia. É nesse sentido que Spivak (1984-5) fala de *essencialismo estratégico*, ou de momentos necessários de ancoragem. Nesse trabalho defendo a possibilidade de uníssonos estratégicos, que são na verdade fronteiriços, construídos a partir de identidades posicionadas. Essa posicionalidade não pode ser igual aos essencialismos coloniais, é uma posicionalidade provisória, que deve ser flexível às necessidades de mudança e adaptação. A posicionalidade provisória e estratégica é fundamental, se não tudo seria fluído, tudo seria relativo e o relativismo é sinônimo de imobilismo.

4. Buscas por uníssonos

Como diz Spivak (1993) tanto o relativismo, quanto o etnocentrismo deixam o ‘subalterno’ mudo. Se todas as vozes possuem a mesma legitimidade (relativismo) não há como haver qualquer tipo de relacionamento entre elas, pois são incomensuráveis e só funcionam em suas próprias lógicas, então não escuto o ‘subalterno’ por ele pensar diferente. Se sobreponho um saber aos outros (etnocentrismo), abafa ou silencia os outros saberes com o dito saber verdadeiro. É assim que nesta parte do texto apresento propostas teóricas normativas para o encontro de vozes, que buscam fugir tanto ao relativismo quanto ao etnocentrismo.

4.1 Ética da libertação e educação libertadora

A ética da libertação surge da crítica da idéia de uma comunidade argumentativa, defendida por Habermas. Habermas (1994) diz que é possível chegar a resultados racionais e eqüitativos através de um procedimento ideal para deliberação, um entendimento pelo discurso, através do agir comunicativo. O ator defende que o diálogo por si conduziria ao entendimento, já que ao se formar uma comunidade de comunicação estaríamos todos em um mesmo nível, no qual todos têm direito à fala e dever de ouvir.

Dussel afirma que esta é uma projeção ideal que não existe, pois nem todos têm direito à fala e nem todos são ouvidos. E mais, que as condições não são dadas *a priori*, elas se configuram em um contexto social, político, cultural e econômico. Há sempre o outro que fica fora desta totalidade pensada como totalidade. O outro periférico pode ser o Sul, a África, a América Latina, etc. Assim Dussel avança um passo importante para discutir a ética: o ponto de partida não é um *a priori* qualquer, mas o rosto a proximidade do Outro que interpela (Oliveira, 2006).

Essa maneira de pensar a ética parte de uma corrente filosófica surgida na América Latina denominada Filosofia da Libertação. Esta corrente nasce da reflexão sobre as várias formas de resistência à dominação realizadas na América Latina. Busca a elaboração de categorias e metodologias adequadas para a crítica filosófica de tais processos emancipadores e para a organização, de modo mais consistente, das elaborações conceituais que deles emergiam, iluminando a própria transformação da realidade concreta (Mance, 2000: 5).

Assim é uma filosofia que se preocupa com o concreto. Não se conhece o Outro oprimido num plano transcendental, abstrato e metafísico. É a partir do concreto, do local, de uma cultura determinada que se encontra o oprimido. Ao dar relevo ao local a Filosofia da Libertação critica a pretensa universalidade da filosofia

tradicional. Não há como produzir qualquer reflexão que se pretenda universal a não ser a partir de um dado contexto circunstancial que de algum modo o condiciona. Nesse sentido a Filosofia da Libertação faz coro às teorias poscoloniais ao colocar em cheque as verdades “universais” eurocêntricas.

A ética da libertação tem uma forte preocupação emancipatória e de libertação concreta de regimes políticos opressores. Nesse sentido, a relação entre a fala e a prática é fundamental. O critério de verdade é um fazer que justifica e confirma a fala e não um argumento convincente, como é na ética discursiva. O que importa para a ética da libertação não é a verdade do argumento, mas da ação. Quem fala é responsável pela palavra que diz, e na ética da libertação o critério que o julgará é a coerência da ação.

Paulo Freire ao escrever também tinha a preocupação com a libertação dos oprimidos, com o partir do vivido e com a relação entre ação e prática. Dessa maneira a pedagogia de Freire, que também é conhecida como pedagogia da libertação, tem muita semelhança com a Filosofia da Libertação. A “pedagogia da libertação” de Freire fundamenta o conceito de educação popular. O “popular” desse conceito, não tem o sentido de uma educação “para” o povo, nem simplesmente “do” povo, mas sim uma construção “com” o povo de práticas que o libertem. A idéia de educação popular surge em contraposição ao que Freire (2002) chama de educação bancária. A educação bancária entende o educando como um recipiente vazio que deve ser preenchido pelos “únicos saberes verdadeiros”, que são aqueles do professor.

A educação popular tem um objetivo político explícito: o de transformação social, o de emancipação. A educação popular estabelece relações horizontais, centra-se na realidade histórica concreta. Os conteúdos da educação popular consideram o saber acumulado por cada sujeito da ação educativa e o que foi historicamente produzido pela humanidade em uma visão dialética e de forma contextualizada. A metodologia pretende ser democrática, participativa e que possibilite a reflexão, a investigação e o questionamento.

Assim a base da metodologia freireana é o diálogo entre educando e educador. Para que o diálogo aconteça é necessário que se esteja disposto a ouvir e a compreender o Outro a partir da realidade dele. Porém o diálogo não implica uma omissão das próprias idéias em favor desse Outro, mas sim o dever de se colocar e se posicionar sinceramente frente ao Outro. Para haver diálogo é preciso ter presente duas dimensões: a ação e a reflexão. Assim a *praxis* é condição para a existência do diálogo. Se o dizer no momento do diálogo está carente de ação, torna-se palavrório;

e se está carente de reflexão, torna-se ativismo ou pragmatismo, em seus sentidos negativos (Freire, 2002). No diálogo diferentes pontos de vista são expostos e há um esforço para se chegar a um entendimento.

Será que a concepção de Freire significa que duas vozes quando se encontram e dialogam francamente chegam a se constituírem como voz única? Será que para Freire, no diálogo “um mais um é igual a um”? Pelo que entendo de sua teoria o diálogo só é possível entre aqueles que *pronunciam* o mundo. *Pronunciar* é dizer a ‘palavra verdadeira’, é transformar o mundo.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (Freire, 2002: 79)

Assim, o diálogo só produz uníssonos quando parte de sujeitos que partilhem da vontade de transformação da realidade opressora. Freire, nesta citação, deixa claro a consideração pela questão do poder de falar no diálogo, que Habermas parece esquecer. Assim não basta querer a transformação; é necessário que se tenha o direito de percebê-la como necessária (“desalienação”) e se tenha o poder de pronunciá-la. Pode-se por em questão o que significa desalienação, mas ficam claras as limitações que o exercício do poder impõe ao diálogo.

Dessa maneira o conceito de diálogo na educação libertadora de Freire não é um meio para se chegar harmonicamente ao consenso. A idéia romântica de diálogo, já foi e ainda é utilizada como forma de dominação. “(...) A oferta do diálogo, se não for acompanhada da disponibilidade para pôr em causa os quadros de referência dominantes, acaba por não ser mais do que um exercício de poder” (Ribeiro, 2005: 82). Se as partes envolvidas não estão dispostas a questionar e rever seus pressupostos, o diálogo torna-se ‘desculpa’ para continuar impondo uma visão de mundo, um saber dominante e mais poderoso.

4.2 A tradução: um mais um é igual a três?

O trabalho de tradução de saberes não tem por fim a identificação de novas totalidades, ou de adotar outros sentidos gerais para a transformação social. É necessário propor novas formas de pensar as totalidades e novos processos de realizar convergências éticas e políticas. “A alternativa à teoria geral é o trabalho de tradução, que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis” (Santos, 2006: 123).

Quando se pensa em traduzir do inglês para o português, por exemplo, há uma busca pela autenticidade do texto original. A idéia é que o conteúdo do texto traduzido seja idêntico ao do primeiro texto. Para que exista uma boa tradução não basta substituir uma palavra em inglês por uma de igual conteúdo em português, é preciso estar atento para a conjuntura em que o texto foi escrito, para os pressupostos e as intenções do autor original.

No contexto colonial, traduções que se auto-proclamavam neutras foram responsáveis pelo extermínio ou ‘abafamento’ de muitas culturas locais. Quando se traduz a bíblia para a língua de um povo indígena, por exemplo, essa tradução lingüística traz claras conseqüências culturais. Neste sentido, a busca de transparência e de assimilação perfeita ao texto original, apresenta-se como uma recusa do destinatário desta tradução. Dessa maneira, para uma boa tradução não basta levar em conta os pontos de partida do texto original, mas é fundamental o contexto de recepção deste texto.

O conceito de tradução que interessa para este trabalho é o que extrapola a tradução lingüística e se aplica às práticas culturais. Nesse sentido a tradução se torna uma metáfora da modernidade.

Potencialmente, toda a situação em que se procura fazer sentido a partir de um relacionamento com a diferença pode ser descrita como uma situação translatória. Nesta acepção ampla, o conceito de tradução aponta para a forma como não apenas línguas diferentes, mas também culturas diferentes e diferentes contextos e práticas políticos e sociais podem ser postos em contato de forma a que se tornem mutuamente inteligíveis, sem que com isso tenha que se sacrificar a diferença em nome de um princípio de assimilação. (Ribeiro, 2005: 79)

Dessa maneira, a idéia de tradução é a de que um mais um é igual a três, pois há as duas partes envolvidas no processo e há um terceiro espaço, que é justamente o de encontro e o de articulação. Santos (2006) fala que a tradução pode incidir sobre os saberes e sobre as práticas.

A tradução sobre os saberes acontece através da hermenêutica diatópica. A palavra diatópica significa dois *topos*, e os *topoi* são as premissas de argumentação, que por serem “evidentes” não são discutidas. Os *topoi* passam a ser argumentos de discussão e não premissas. Assim a hermenêutica diatópica propõe um questionamento das premissas, partindo da única premissa válida para todas as culturas sem exceção: todas as culturas são incompletas. Essa, na verdade, é uma teoria geral sobre a impossibilidade de teorias gerais.

Na hermenêutica diatópica não basta traduzir o conteúdo, mas é preciso questionar a lógica de onde parte os conteúdos. Muitas vezes os envolvidos possuem preocupações parecidas, mas dão diferentes respostas às mesmas inquietações. Dessa maneira, a

tradução serve para frutificar o cruzamento de motivações convergentes originadas em culturas diferentes (Santos, 2006).

A metodologia da tradução é o trabalho argumentativo de partilha do mundo. Quem traduz precisa estar enraizado nas práticas e nos saberes de onde parte. O tradutor tem um trabalho intelectual, político e emocional. É preciso ter sensibilidade para perceber o *topos* do Outro. A metodologia desse trabalho seria a identificação e construção de zonas de contato. As zonas de contato remetem ao conceito de fronteira, são espaços onde o entendimento mútuo vai crescendo, “são campos sociais onde diferentes mundos normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (Santos, 2006: 131).

Além da tradução entre saberes, existe a tradução entre práticas sociais e seus agentes. Esse tipo de tradução é fundamental para a construção de ações coletivas e procura a inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre os objetivos da ação (Santos, 2006). Com o trabalho de tradução entre práticas e saberes é possível construir uníssonos de fronteira.

A idéia de criação de zonas de contato se aproxima com a definição de eixos de luta. Os eixos de luta conferem um caráter estratégico às diversas lutas fragmentadas - e, muitas vezes, conjunturais - dos movimentos (Mance, 1991). Para que a fomentação de eixos de luta contra-hegemônicos respeite a diversidade nos vários aspectos (econômico, político, cultural, social) a construção das zonas de contato deve ser feita a partir da ética da libertação. O eixo de luta é um unísono de fronteira.

4.2.1 O unísono de fronteira

Ao pensar em tradução como algo que está na fronteira, como espaço de articulação e negociação, proponho a idéia de unísono de fronteira. A inspiração para esse novo conceito surge pelo vigor do conceito de fronteira. O conceito de fronteira é um conceito flutuante e fluído. A fronteira é importante para delimitar um saber diferente do outro e uma identidade diferente da outra. Assim, em um mundo de diferenças, de polifonia as fronteiras se multiplicam.

A fronteira ao mesmo tempo em que demarca a diferença do mesmo em relação a outras perspectivas é um espaço de encontro. É nessa última perspectiva que pensamos o unísono de fronteira, a resignificação da fronteira “como um espaço situado, um espaço, não de divisão, mas de comunicação - isto é, não como uma ‘linha’ de separação ou terra de ninguém, mas como uma zona de encontro” (Ribeiro, 2001: 469). A fronteira é um meio de comunicação, partilha e possibilidade de novas configurações.

Os uníssonos só podem ser provisórios e estratégicos no contexto polifônico, mas politicamente é importante delimitar esses uníssonos, até mesmo para a ação política ser possível. A delimitação é o momento de ancoragem, de construção de eixos de luta. Gostaria de aprofundar a idéia desse novo conceito através do exemplo concreto do fazer o pão.

5. A vivência das idéias^{ix}

O percurso do trabalho pretende desaguar em uma descrição densa^x, em uma narração interpretativa de uma vivência, que conta o vivido evidenciando as relações sociais e correlações com os conceitos discutidos. A atividade que analiso é uma experiência que busca o fazer coletivo. Para tanto, um grupo heterogêneo precisa adotar mecanismos que possibilitem o diálogo e a tradução entre esses saberes para se chegar ao resultado desejado, que nesse caso é o pão, mas podemos pensá-lo metaforicamente como um uníssonos de fronteira. Ao descrever tal experiência tentarei trazer os conceitos discutidos até agora com o objetivo de torná-los palpáveis.

No primeiro dia do seminário, foi proposto que cada um escolhesse um ingrediente que se utiliza para fazer pão e trouxesse na manhã seguinte. O acordo era trazer apenas um ingrediente e não comentar com os outros o que traria. A intenção era a de evidenciar a polifonia, visto que a escolha de cada um refletiria os seus saberes e desejos. Trazer de casa um ingrediente metaforicamente significa também trazer a realidade vivida para a construção pedagógica, significa partir do seu próprio 'chão', o que é defendido pela educação popular e pela Filosofia da Libertação. Com esses ingredientes o grupo faria um pão para ser degustado durante o lanche da tarde, se o pão não saísse bom, todos ficariam sem lanche.

Na manhã seguinte, em uma mesa colocada no centro do grupo foram depositados os ingredientes. A pluralidade de ingredientes era notável, tendo inclusive ingredientes que normalmente não se usa para fazer pão (a farinha de mandioca, por exemplo). Para continuar com a análise metafórica, numa ação coletiva cada sujeito é um ingrediente e existem sujeitos no grupo que 'normalmente' não fariam parte daquela receita, ou daquela ação, mas, dependendo da disposição do grupo e do indivíduo, pode ser incluído. Nesta prática do pão a proposta era não deixar nenhum ingrediente de fora.

Os que queriam, falaram do que trouxeram e de como se sentiam. As identidades são narrativas, como diz Hall (1996), e as escolhas dos ingredientes, também partem de

narrativas. Para evidenciar os contextos e as histórias desses ingredientes é preciso explicitar as falas. Alguém, por exemplo, ficou preocupado pensando na possibilidade de que todos trouxessem a mesma coisa. Outro estava preocupado com elementos essenciais que não poderiam faltar. Alguém disse que foi consultar um padeiro, para tirar dúvidas. Nessas e em outras falas se demonstrou que todos presentes, de uma maneira ou de outra, estavam preocupados com que o grupo chegasse ao resultado esperado. É claro que em várias ações coletivas, não existe esse mesmo empenho de todos. Aqui todos buscavam *pronunciar* o mundo, no sentido dado por Freire (2002) e já discutido nesse trabalho, assim existia uma possibilidade de diálogo. No entanto, nessa prática como em todas as outras não está ausente a questão do poder de quem fala.

Nalu trouxe uma receita de pão, que desapareceu milagrosamente. Na verdade, o formador escondeu a receita, visto que atrapalharia os objetivos da atividade. Assim, não tinha nenhuma receita no papel, mas existiam várias receitas nas cabeças dos presentes, no entanto era preciso escolher uma receita, o que significava escolher uma pessoa para conduzir o processo. No grupo ninguém assumia que conhecia plenamente o processo de fazer um pão. Ninguém se achava competente o suficiente para reter para si a responsabilidade da feitura do pão.

Dessa maneira, os candidatos para conduzir o processo, timidamente, foram surgindo: Nalu que tinha a legitimidade do grupo por fazer parte de um grupo produtivo de culinária; Uziene e Ricardo que afirmaram que já tinham participado do fabrico de pão, assim a legitimidade vinha da prática; e Joel, francês vivendo no Brasil há muito tempo, que assegurava ter alguma experiência devido ao seu conhecimento da química. A legitimidade de Joel foi questionada por ele se destacar por suas brincadeiras e até então, não se sabia se aqueles conhecimentos de engenharia química era uma coisa séria ou mais uma anedota. O coletivo aceitou que o comando da operação ficaria principalmente com Nalu e Uziene. O poder da fala de Nalu e de Uziene foi reforçado pela autorização que o grupo fez delas conduzirem o processo. Nalu e Uziene são tímidas e falavam pouco nos seminários, esse poder de condução foi importante, porém não abafou as outras falas e conseqüentemente os outros poderes referentes a essas falas. Aqueles que sempre falam e que tem o respeito do grupo não deixaram de falar; o formador e a equipe pedagógica, que conduzia a atividade, continuaram a ter um poder determinante nas decisões; e aqueles que tem o poder de dispersar o grupo com atividades paralelas continuaram a fazer isso durante a confecção do pão.

Era necessário um tempo bem distribuído, pois o pão tem o seu próprio tempo e o seminário tinha a sua programação. Ainda antes do almoço seria feita a mistura dos ingredientes e preparada a massa do pão. Depois disso voltava-se para a sala para assistir um vídeo. Enquanto isso, a massa cresceria ficando no ponto de ser amassada novamente. Bem, isso foi mais ou menos o pensado, o planejado, mas na hora de executar surgiram problemas. Quase sempre a realidade é diferente daquilo que planejamos, justamente pela polifonia do mundo.

O primeiro problema foi a quantidade de pessoas (mais ou menos 30) que, em volta de uma mesa de mais ou menos três metros de comprimento por um metro de largura, se acotovelavam para acompanhar o processo. Era um problema, pois não havia espaço e também porque todos estavam dispostos a contribuir com palpites e sugestões. Isto levou a um estresse inevitável: as coisas sobre a mesa, o tempo passando, as falas se cruzando, o planejamento ou a falta dele sendo questionado, alguém disperso cantando uma música.

Assim, percebe-se como o conflito é inevitável mesmo em uma comunidade em que existem acordos prévios, em que todos possuem a pretensão de verdade (uma ética argumentativa, no sentido de Habermas) e desejem o resultado final (de *pronunciar* o mundo). Dessa maneira evidencia-se mais uma vez o caráter idealizado de harmonia e de possibilidade de se chegar ao consenso através da ética discursiva de Habermas, até porque as identidades presentes nesse coletivo não deixam de ser polifônicas ao estarem em interação. A interação inclusive pode transformar a polifonia no barulho de todos os indivíduos falando ao mesmo tempo, se não há um ou vários condutores (que teriam que fazer o papel de tradutores) para acharem as zonas de contato favorecendo a construção de uníssonos.

Foi um momento de tensão que levou Uziene (eleita condutora) à desistência, dessa maneira Ricardo assumiu a condução junto com Nalu. O outro problema foi o acordo quanto às medidas a serem usadas. Como a experiência de cada um era diferente, ficava difícil; ao mesmo tempo em que ninguém tinha plena certeza, também ninguém queria abrir mão do pouco que sabia. Não foi tão difícil concordar quando Uziene falou da necessidade de colocar em uma bacia separada o fermento para que crescesse, e só depois fosse misturado à massa com a farinha preparada em outra bacia.

O problema foi que de repente se notou que a quantidade de fermento pensada e colocada à parte, talvez não fosse suficiente para uma quantidade de pão para alimentar toda aquela gente. A situação piorou quando se lembrou que o tempo de crescimento do fermento estava sendo contado e já estava em tempo de juntar a

massa ao fermento. A questão agora era como respeitar o tempo do fermento, sem prejudicar o andamento do seminário e, principalmente, como garantir o lanche de todo mundo.

A possibilidade de não se chegar ao resultado esperado satisfatoriamente evidenciou mais uma vez um momento de tensão, de cacofonia. A cacofonia é o barulho, onde não são respeitadas as diversas vozes da polifonia. As conversas paralelas aumentaram de volume; uns fingiam que não tinham nada a ver com aquilo; quem cantava se lembrou de outra música.

Foi argumentado que para ninguém ficar sem pão no final da tarde seria possível preparar outra bacia com fermento e, enquanto o pessoal voltava para o seminário, duas pessoas se encarregariam de amassar o outro pão. Mas aí deixaria de ser polifonia outra vez, pois se só duas vozes são ouvidas, todas as outras são subsumidas e o conjunto é violado. De fato, esta parecia uma solução tentadora, mas seria uma atitude conivente com a desorganização e a falta de planejamento do grupo. Além do que, duas pessoas se ausentariam do seminário e que a maioria se ausentaria da feitura do outro pão. Ou seja, o que parecia uma solução fácil era na verdade uma operação “tapa buraco”, segundo a fala do formador, muito comum, mas reprovável sob todos os aspectos. Diante de tudo isso a idéia foi descartada.

Mas o problema continuava e o fermento dava sinais de que em pouquíssimo tempo transbordaria bacia a fora. Eis que surge no meio da falação a palavra da ‘ciência’. Joel, o engenheiro químico, propõe uma solução com a qual, a princípio, quase ninguém concordou. Uns por medo, outros por acharem que Joel brincava, outros por não entenderem a explicação. Pediram para Joel explicar novamente, ele explicou: “estamos diante de um falso problema. O que acontece é que as bactérias que vivem no fermento precisam se alimentar. Assim, quanto mais alimento - açúcar - elas tiverem para devorar, mais tempo vão levar fazendo isso. Ou seja, se a gente acrescentar mais farinha e mais tudo aqui na outra bacia, o que acontece é só que vai demorar mais tempo para a massa crescer, mas que ela vai crescer, isso vai”. Feita a projeção do tempo que levaria, chegou-se à conclusão de que o tempo de crescimento não seria problema. Restava, porém, algumas dúvidas no grupo: estaria Joel falando a verdade? Mas e se o pão minguisse? Se a massa não crescesse? Se o lanche da tarde resultasse numa confusa e enrugada mistura de ingredientes no fundo de uma bacia?

Era o senso comum acostumado com a experiência e mais propenso a se confiar nela, acreditando em Nalu e Uziene, representantes dos saberes práticos, contra o raciocínio científico de Joel. É muito interessante como o saber científico é

questionado em um grupo composto em sua grande maioria pelo saber popular. A ciência, a dona da verdade absoluta e universal da modernidade e do colonialismo, não exerce a sua superioridade em todo o mundo polifônico. A Escola pretende, consoante as teorias de Freire e da Filosofia da Libertação, fazer um diálogo entre o saber científico e o saber popular. Neste caso específico do pão, praticamente não havia alternativa a não ser acreditar em Joel e conseqüentemente na ciência. Deu-se crédito ao Joel e as coisas continuaram. Quase se dobrou a quantidade de farinha, misturaram-se mais ovos, enfim, era preciso garantir o sustento de todos.

Misturada, a massa ficou “descansando” enquanto do lado de dentro da sala, o seminário continuava. O intervalo do almoço pela primeira vez foi abolido. Todos comeram rápido e correram para ver como estava a massa do pão, todos estavam ansiosos por ver se ela cresceria como Joel havia garantido. Em seu tempo devido, a massa cresceu e era a hora de sová-la para que, já em pedaços, crescesse mais um pouco até ser levada ao forno. Todos, sem exceção, participaram. Alguém deu a idéia de que cada um amassaria um pedaço dando a ele uma forma pessoal. Por fim tinham-se em três grandes fôrmas mais ou menos trinta pães. Agora era a reta final: levar para um lugar quente, aguardar um pouco, colocar no forno e torcer para que o resultado fosse o melhor possível.

Enquanto isso, na sala, as discussões se seguiram. O pão, nas diversas falas representava uma espécie de síntese: da teoria à prática; do processo educativo centrado na horizontalidade; do desafio da construção coletiva; da ética da libertação que não parte do outro como um conceito abstrato, mas como presença e proximidade. A experiência de trabalhar junto e com objetivos comuns é um grande desafio. “Sonhar é fácil, fazer é complicado”; “Colocar-se no lugar do outro não é fácil”; “Respeitar a posição do outro, às vezes é tão difícil”; só para citar foram algumas falas que surgiram.

O formador lembrou que essa atividade servia para uma série de coisas importantes: por exemplo, o fim de qualquer ilusão e idealizações sobre as maravilhas da construção de processos coletivos. Segundo a ética da libertação é na prática que cada um se revela. O grupo se empolgou nesses relatos e nas discussões de tal forma que foi necessário estender essa atividade até o dia seguinte para que se pudesse bem aproveitá-la. Pois naquele momento já se sentia no ar um cheiro agradabilíssimo de pão assado. Os olhares e os narizes se voltavam para a cozinha. Um dos mais eufóricos, incessantemente ia e voltava da cozinha, olhando o forno. Logo em seguida, Nalu surgiu na sala com as fôrmas repletas de um pão bonito e saboroso. Havia uma alegria sincera nos olhos de todos.

6. A título de conclusão

Acredito que ao expor a vivência das idéias retomo os principais conceitos discutidos ao longo do trabalho. Com essa conclusão pretendo avaliar a relevância do momento de feitura do pão, além de dar um fechamento necessário ao texto. Como foi dito, o momento de avaliação é fundamental nas práticas da Escola. A prática do pão foi avaliada nas discussões feitas na sala enquanto o pão estava no forno e também no final do seminário. Cada integrante do grupo além de falar escreveu a sua avaliação, como sempre é feito nos seminários da Escola. Trago aqui como significativa uma avaliação desse momento, feita em forma de poema:

AVALIAÇÃO?! A VALIA DA AÇÃO.

Joab Ferreira

o pão foi feito
entre trancos e barrancos
barracos e asfaltos
o pão foi feito
entre lideranças e liderados
líderes comunitários e povo mobilizado
o pão foi feito
com farinha de trigo bem branquinha
com açúcar bem branquinho
com ovos bem branquinhos e...
se não esquecêssemos um pouco a idéia de inclusão...
com farinha de mandioca bem branquinha, meu irmão
e se não fosse perdida a receita anfitriã
quase que seria outra coisa, minha irmã
mas...não foi revelada a formula mágica, o segredo e...
o pão foi feito
com a melhor das melhores formas francesas, italianas e crioulas
o pão foi feito
se francês, italiano ou crioulo...
não sei, mas tava gostoso
feito o pão, foi feito nós
feito nós o pão foi feito

Esse poema é uma excelente síntese de todo o processo analisado. No entanto, algumas perguntas permanecem: pode-se considerar este processo, como um exemplo de uníssono de fronteira? Foi uma tradução bem sucedida? Os princípios da educação popular foram colocados em prática? A ética da libertação foi respeitada? Acredito que nenhuma dessas perguntas tem uma resposta definitiva. Ao trazer uma história com final feliz, não tive como propósito criar uma receita única, para permanecer na metáfora, que deva ser seguida por todos os coletivos que busquem um uníssono, um acordo ou um resultado em comum. Cada grupo e situação específica tem a sua própria receita, que não está *a priori* dada, mas que se constrói no processo. Até mesmo dentro de um grupo, as avaliações são tão diversas a ponto de uma valia ser considerada como perca, dependendo da interpretação. É assim que os conceitos de saberes, identidades e fronteiras são móveis. A ética da libertação e a educação popular são procedimentos tão múltiplos quanto o é a polifonia dos mundos objetivos e subjetivos. O uníssono é abafamento da polifonia quando não se consideram as mobilidades e as multiplicidades. É dessa maneira que a possibilidade de uníssono de fronteira, e portanto legítimo e crítico, depende da profunda consideração das diferenças polifônicas e das possíveis zonas de contato entre elas.

ⁱ É muito simbólico o fazer do pão. O pão, sem dúvida, é base da alimentação de muitos povos, adquirindo um caráter sagrado para vários deles.

ⁱⁱ Estou atenta para a impossibilidade de encontro entre vozes incompatíveis entre si e que possuem como objetivo a exclusão da outra. Dessa maneira é impossível um uníssono entre um nazista e um judeu, por exemplo. As diferenças lingüísticas também é um obstáculo a ser considerado, mas não impede o uníssono quando está presente a figura do tradutor, que veremos mais a seguir, não se restringe à tradução lingüística.

ⁱⁱⁱ A idéia de contra-hegemonia aparece em oposição à idéia de hegemonia. Penso em contra-hegemonia como a forma de *re-apresentar* o mundo dos grupos subalternos. Falo de grupos subalternos e não classes, por acreditar que os aspectos sociais, culturais e políticos somam-se ao fundamental aspecto econômico de dominação.

^{iv} Essa preocupação não é original e a formulação mais conhecida de tal idéia aparece na famosa frase de Marx: “Proletariado do mundo uni-vos”.

^v Sempre que escrita com letra maiúscula Escola, nesse texto, refere-se à Escola de Formação de Educadores(as) Sociais no Recife.

^{vi} Esse registro está disponível no livro de Oliveira (2006) que foi construído a partir das práticas da Escola. Também há materiais sobre a Escola na internet: www.escolarecife.org.br

^{vii} Sigla que significa *Istituto Pace Sviluppo Innovazione ACLI*, ou seja “Instituto Paz Desenvolvimento Inovação ACLI” onde ACLI significa *Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani* - Associações Cristãs de Trabalhadores Italianos.

^{viii} Instituição que faz parte do Movimento Emaús Internacional, engajado há mais de 50 anos na luta por justiça social no mundo todo.

^{ix} O relato da experiência que usei de base para escrever essa seção foi escrito por Alécio Donizete, por Joab Ferreira e por mim. A íntegra do relato está no livro organizado por Oliveira (2006).

^x Esta idéia é trabalhada por Geertz (1989).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo (2002), *Pedagogia do Oprimido*. 32^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GEERTZ, Clifford (1989), “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura” in Clifford Geertz, *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- HABERMAS, Jurgen (1994), *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, cap. VII e VIII
- HALL, Stuart (1993), “Cultural Identity and Diaspora” in Patrick Williams e Laura Crishman (orgs.), *Colonial discourse and post-colonial theory: a reader*. Harlow: Longman.
- HALL, Stuart (1996), “Introduction: Who needs ‘identity?’” in Stuart Hall e Paul du Gay (orgs.) *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1-17.
- MANCE, Euclides André (1991), “Eixos de Luta e a Central de Movimentos Populares”, *Revista de Cultura Vozes*. N. 6, Ano 85 - volume 85 - novembro/dezembro de 1991, 645-671.
- MANCE, Euclides André (2000), “Uma Introdução Conceitual às Filosofias de Libertação”, *Revista Libertação-Liberación*, Nova Fase - Curitiba, IFIL, Ano 1, N.1, 2000, 25-80.
- OLIVEIRA, Eduardo (org.) (2006), *Ética e movimentos sociais populares: práxis, subjetividade e libertação*. Curitiba: Gráfica Popular.
- RIBEIRO, António Sousa (2001) “A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira”, in Boaventura de Sousa Santos (org.) *Globalização - Fatalidade e Utopia*. Porto: Afrontamento, 463-488.
- RIBEIRO, António Sousa (2005) “A tradução como metáfora da contemporaneidade. Pós-colonialismo, fronteiras e identidades”, in Ana Gabriela Macedo e Maria Eduarda Keating (orgs.) *Colóquio de Outono - Estudos de tradução. Estudos pós-coloniais*. Minho: Universidade do Minho, 77-87.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2006), “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” in *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (1993), “Can the subaltern speak?”, in Patrick Williams e Laura Crishman (orgs.), *Colonial Discourse and Post-colonial theory: a reader*. London: Longman. Pearson Education.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (1984-5), “Criticism, feminism and the institution” entrevista com Elizabeth Gross, *Thesis Eleven* 10/11 (nov/ mar): 175-187.
- STAKE, Robert E. (1995), *The art of case study research*. New York, Sage.
- www.escolarecife.org.br acedido em janeiro de 2008.

