



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JON ANDERSON MACHADO CAVALCANTE

**SOCIOPOETIZANDO A PARTICIPAÇÃO NOS ENTRE-LUGARES DE CRIANÇAS,
ADOLESCENTES E ADULTOS/AS CONSELHEIROS/AS DO ORÇAMENTO
PARTICIPATIVO DE FORTALEZA- CE**

FORTALEZA

2011

JON ANDERSON MACHADO CAVALCANTE

**SOCIOPOETIZANDO A PARTICIPAÇÃO NOS ENTRE-LUGARES DE CRIANÇAS,
ADOLESCENTES E ADULTOS/AS CONSELHEIROS/AS DO ORÇAMENTO
PARTICIPATIVO DE FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção de Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Haydée Petit

FORTALEZA

2011

“Lecturis saluten”

Ficha Catalográfica elaborada por

Telma Regina Abreu Camboim – Biblioteca – CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas - UFC

C364s Cavalcante, Jon Anderson Machado.
Sociopoetizando a participação nos entre-lugares de crianças,
adolescentes e adultos/as conselheiros/as do orçamento participativo de Fortaleza-
CE / por Jon Anderson Machado Cavalcante. – 2010.
204f. : il.; 31 cm.
Cópia de computador (printout(s)).
Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de
Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira,
Fortaleza(CE), 28/01/2011.
Inclui bibliografia.

1-Orçamento – Fortaleza(Ce) – Participação Do Cidadão.
2-Administração Municipal – Fortaleza(Ce) – Participação Do Cidadão.3-Fortaleza(Ce)–
Política Social.4-Participação Social –Fortaleza(Ce).5 – Pesquisa-Ação Em Educação –
Fortaleza(Ce).I-Petit, Sandra Haydée, orientador.II-Universidade Federal do Ceará, Programa
de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 336.8131

42/11

JON ANDERSON MACHADO CAVALCANTE

**SOCIOPOETIZANDO A PARTICIPAÇÃO NOS ENTRE-LUGARES DE CRIANÇAS,
ADOLESCENTES E ADULTOS/AS CONSELHEIROS/AS DO ORÇAMENTO
PARTICIPATIVO DE FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção de Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 28 de janeiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Haydée Petit (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Rosileide de Maria Silva Soares
Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA)

Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Bessa Linhares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha família, minha mãe por sua
generosidade e paciência

A meu pai e minhas irmãs, com seu jeito e
disponibilidade

À Lorena companheira amorosa de tantas
caminhadas

Aos meus amigos e amigas que presenteiam a
vida

AGRADECIMENTOS

Ao grupo pesquisador de crianças, adolescentes e adultos que tornaram essa pesquisa possível e me transformaram enquanto pessoa, psicólogo e educador.

Minha família pela sua colaboração em palavras, em estímulos, puxões de orelha e das mais variadas formas. Berço de minhas relações intergeracionais e de meu participar da vida.

Lorena, querida companheira da voz mansa e arretada quando se fez necessário e de um coração e uma sabedoria do tamanho da Bahia.

Sandra Petit, Mazinho, Silvia, Juliana, Leandro, Rosane, Alex, Leo, Fábio e tantos outros amigos e amigas, educadores e educadoras da dialogicidade sem a qual não seria possível essa produção.

Orçamento Participativo de Fortaleza pela oportunidade de crescimento junto a todos e todas que fazem essa política acontecer e a disponibilidade em todos os momentos da pesquisa.

Fundação Cearense de Amparo a Pesquisa (FUNCAP) pelo apoio financeiro sem o qual o pensar e o escrever se tornariam precários.

A todos aqueles e aquelas que de algum modo cooperaram se não no texto, mas com as condições psicobiofísicas espirituais do autor.

A esse mistério da vida que é a mística.

“Somos o que fazemos e, sobretudo,
aquilo que fazemos para mudar o que somos.”
(EDUARDO GALEANO)

RESUMO

Esta pesquisa trata dos conceitos de participação produzidos por crianças, adolescentes e adultos conselheiros/as do Orçamento Participativo – OP - de Fortaleza - CE. É um estudo que possui como cenário a experiência desse mecanismo de democracia participativa sobre a gestão do orçamento e das políticas sociais da referida cidade. Seu recorte metodológico parte da premissa da idéia de entre-lugares de Bhabha a se referir ao local da cultura na contemporaneidade, o que influencia a compreensão de Sarmiento acerca das relações entre as gerações de crianças, adolescentes e adultos/as situadas nas mutações dos interstícios desses grupos etários e de tempos históricos comuns. Coerente com essa proposta, essa pesquisa tem como método a Sociopoética que traz em seu referencial político-epistemológico a democratização da construção do conhecimento pela afirmação das culturas dominadas, da integração entre arte e ciência e pelo dispositivo do grupo pesquisador produtor de confetos, os devires, singularizações, sobre o tema gerador, participação. Através das contribuições do método do diálogo de Paulo Freire, da pedagogia dos objetos geradores de Ramos e do Teatro do Oprimido de Boal, foram experimentados recursos artísticos na produção e análise dos dados pelos próprios co-pesquisadores/as. Esse material passou por uma análise classificatória e um estudo transversal dos confetos encontrados, feitos pelo pesquisador acadêmico. Após a contra-análise do grupo pesquisador desse estudo, foi realizada a confrontação dos confetos com os conceitos de participação cidadã de Sánchez e de Munoz, pesquisadores do OP. Os achados mostram que os confetos abordam a participação no OP a partir de uma perspectiva comunitária e pessoal e trazem como horizonte a luta por melhorias das comunidades e, em menor grau, da cidade. Isso difere do enfoque na relação sociedade e Estado da participação cidadã. Além disso, traz os conflitos no seio da população envolta em relações de intrigas e de uniões. Por fim, apesar das distinções, mostra uma maior convergência e complementaridade entre os confetos e a participação cidadã de Munoz na afirmação da participação em seus indissociáveis desdobramentos pessoais e comunitários.

Palavras-Chave: Orçamento Participativo. Participação. Entre-lugares. Sociopoética. Relações intergeracionais. Participação cidadã.

ABSTRACT

This research addresses the concepts of participation produced by children, adolescents and adults counselors from the Participatory Budgeting - OP - Fortaleza - CE. It is a study that has experience as a backdrop to this mechanism of participatory democracy on the management of the budget and social policies of that city. His methodological approach assumes the idea between-places of the Bhabha refers to the place in contemporary culture, which influences the understanding Sarmiento about the relations between the generations of children, adolescents and adults mutations located in the interstices those age groups and common historical times. Consistent with this proposal, this research is the method Sociopoética that brings in its political and epistemological reference to the democratization of knowledge construction for the affirmation of dominated cultures, the integration between art and science and to the researcher group by producer confetos, becomings, singularizations on the theme generator participation. Through the method of dialogue contributions of Paulo Freire, Pedagogy of the generators objects Ramos and the Theatre of the Oppressed Boal, artistic resources were experienced in the production and analysis of data themselves co-researchers. This material has gone through a cluster analysis and cross-sectional study of found confects, made by academic researcher. After the counter-analysis to the research group of this study, we performed a comparison of confects with the concepts of citizen participation Sanchez and Munoz, OP researchers. The findings show that confects discuss participation in OP from a community perspective and personal horizon and bring the fight for improvement to communities and to a lesser degree, in the city. This differs from the focus on the relationship between society and State public involvement. Besides, it brings conflicts among the population shrouded in intrigue relations and marriages. Finally, despite the distinctions, shows a greater convergence and complementarity between confetos Munoz and citizen participation in the affirmation of participation in their personal and community developments are inseparable.

Keywords: participatory budgeting. Participation. among-places. Sociopoética. intergenerational relations. Citizen participation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 01 – Televisão.....	95
Foto 02 – Mouse.....	95
Foto 03 – Enfeite.....	95
Foto 04 – Frasco de tempero.....	95
Foto 05 – Espelho.....	95
Foto 06 – Moldura.....	95
Foto 07 – Concha.....	95
Foto 08 – Caderno de propostas.....	95
Foto 09 – Rádio.....	95
Foto 10 – Gaveta.....	95
Foto 11 – Armário.....	95
Foto 12 – Boneco.....	95
Foto 13 – Livro.....	95
Foto 14 – Copos.....	95
Foto 15 – Televisão.....	95
Foto 16 – Luva.....	95
Foto 17 – montagem ‘neverland’	102
Foto 18 – montagem ‘neverland’	102
Foto 19 – montagem ‘comunicação’	102
Foto 20 – montagem ‘comunicação’	102
Foto 21 – montagem ‘comunicação II’	102
Foto 22 – montagem ‘comunicação II’	102
Foto 23 – Televisão.....	111
Foto 24 – Gaveta.....	111

Foto 25 – Cama.....	111
Foto 26 – Concha.....	111
Foto 27 – Cadeira.....	111
Foto 28 – Lápis de cera.....	111
Foto 29 – Recipiente.....	111
Foto 30 – Luva.....	111
Foto 31 – Lápis de cor.....	111
Foto 32 – Moldura.....	111
Foto 33 – Sofá.....	111
Foto 34 – Mouse.....	111
Foto 35 – Rádio.....	111
Foto 36 – Som.....	111
Foto 37 – Livro.....	111
Foto 38 – Máquina de costura.....	111
Foto 39 – Teclado.....	112
Foto 40 – Cafeteira.....	112
Foto 41 – Papéis.....	112
Foto 42 – Cama.....	112
Foto 43 – Crachá do OP.....	112
Foto 44 – montagem participa.ção.....	116
Foto 45 – montagem participa.ção.....	116
Foto 46 – montagem participação.....	116
Foto 47 – montagem participação.....	116
Foto 48 – montagem dia-a-dia.....	117
Foto 49 – montagem dia-a-dia.....	117

Foto 50 – oficina intergeracional 01.....	126
Foto 51 – oficina intergeracional 02.....	126
Foto 52 – oficina intergeracional 03.....	129
Foto 53 – oficina intergeracional 04.....	129
Foto 54 – Cordel.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Conselheiros/as.....	25
Tabela 02 – Execução de obras e de serviços.....	26
Tabela 03 – Passo a passo da pesquisa.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OP	Orçamento Participativo
COP	Conselho do Orçamento Participativo
OPCA	Orçamento Participativo Criança e Adolescente
PT	Partido dos Trabalhadores
CC	Círculo de cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CONTEXTUALIZANDO O ORÇAMENTO PARTICIPATIVO	15
2.1 Algumas palavras iniciais sobre participação e democracia.....	15
2.2 O surgimento do OP.....	16
2.3 A definição de OP.....	18
2.4 O Orçamento Participativo de Fortaleza.....	22
2.5 O Orçamento Participativo Criança e Adolescente – OPCA.....	27
3. DA MINHA TRAJETÓRIA NO OP AO OBJETIVO DA PESQUISA	30
3.1 Minha entrada no OP.....	30
3.2 Os conflitos entre adultos/as e o OPCA.....	33
4. MINHAS ESCOLHAS CONCEITUAIS	38
4.1. Sobre as relações entre crianças, adolescentes e adultos.....	38
4.2. Um entre-lugar das gerações.....	45
5. PERCURSOS METODOLÓGICOS	51
5.1. O Método da Sociopoética.....	51
5.2. O Círculo de Cultura de Paulo Freire.....	55
5.3. Sobre a danação dos objetos.....	58
5.4. O Círculo de Cultura Sociopoético.....	64
5.5. Objetos geradores e o Círculo de cultura sociopoético.....	67
5.6. Passo a passo da pesquisa.....	72
6 AS VISITAS DIALÓGICAS	76
7. I OFICINA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES	93
7.1. Análise da Técnica “A participação na ponta dos dedos”.....	93
7.2. Análise da Técnica “Montagens da participação”.....	100
8. I OFICINA ENTRE ADULTOS/AS	110
8.1. Análise da Técnica “A participação na ponta dos dedos”.....	110
8.2. Análise da Técnica “Montagens da participação”.....	116
9. OFICINA INTERGERACIONAL	125
9.1. Análise das imagens das montagens.....	125

9.2. Análise da Técnica “Imagens dinâmicas”	133
9.3. Análise da Troca de Cordéis	142
10. CONTRA-ANÁLISE	147
11. ANÁLISE FILOSÓFICA	168
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	201

1. INTRODUÇÃO

A origem desta dissertação tem muito a ver com as seguintes palavras de Ferreira Gullar:

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz. (GULLAR, 1989, p.19)

Procurei fazer de meus esforços nessa pesquisa, essa justeza de um canto a convidar crianças, adolescentes e adultos a pronunciarem a sua palavra (FREIRE, 1987) em uma polifonia tantas vezes silenciada ou esquecida pelos espaços supostamente democráticos em meio às vozes dominantes do círculo da academia, da política estatal e do pensamento colonialista tão presente em nossa contemporaneidade.

Entendendo a partir de Bhabha (1998), que a voz, já tem em si as mutações de seus fonemas no permanente trânsito das fronteiras culturais nas quais se forjam os processos de subjetivação. Cada voz geracional traz consigo, então, o híbrido (BHABHA, 1998) do seu próprio tom cultural que ganha volume e audição nos espaços fronteiriços em que se tornam presentes e se singularizam nos timbres das identidades.

Desse modo, se, por tantas vezes essas vozes foram caladas em uma cultura do silêncio (FREIRE, 1987), nos espaços-tempos de decisão do viver, em nossos dias elas, segundo Bhabha (1998), entoam sua polivocidade às vezes, escutada enquanto diferença mas, em tantas outras, capturada pela surdez do estereótipo e da tendência homogeneizadora de nosso sistema capitalístico (GUATTARI, 1981).

Nesse sentido, foi que no coral do método da sociopoética plantei minha curiosidade pelo tema participação e me ergui, distanciei, aproximei e me agachei para ouvir, sentir e tocar esse encontro mais dialógico dos mundos dessas vozes, em seus entre-lugares de misturas de tons, timbres e melodias entre gerações e para além delas.

Por isso, minha curiosidade caçou a produção de conceitos nos entre-lugares de crianças, adolescentes e adultos conselheiros/as do Orçamento Participativo de Fortaleza, sobre o tema participação.

E esse canto trouxe comigo aqueles que habitam nossos dias, que nos ajudaram a nos tornar humanos, e que na estupidez do capitalismo nos desumanizaram em jogos de fetichização e consumo. Esses danados objetos, sem os quais nenhuma linha, foto ou gravação estariam aqui disponíveis.

Mas para diversificar ainda mais o processo criativo no itinerário da pesquisa, adotei o Teatro do Oprimido (BOAL, 2009) por sua contribuição à expressão criativa e emancipatória dos enredos da participação.

No demais, muito há se revelar no decorrer dessas linhas, deixo nessa introdução o contexto e objetivo geral da dissertação, bem como o desejo de uma boa leitura a todos/as.

2. CONTEXTUALIZANDO O OP E MINHAS ESCOLHAS

2.1. Algumas palavras iniciais sobre participação e democracia

Esta pesquisa versa sobre um tema ao qual recorreremos quando nos questionamos acerca de nossa vida, de nossa cidade. Enquanto nos perguntamos sobre os/as governantes, suas políticas ou a falta delas. E quando, principalmente, sentimos uma vontade de influenciar, de mexer nos rumos das coisas. Daquele rio poluído, das pessoas pedindo esmolas nos sinais ou de um buraco na rua que já completa anos.

Óbvio, que diante dessas palavras iniciais, muitos temas poderiam surgir, não pretendo enfraquecer a polissemia deste momento, mas o que partilho nesta pesquisa é a minha curiosidade sobre o tema “participação”. E para começar essa caminhada investigativa, tecerei algumas considerações sobre a tão falada democracia participativa.

Segundo Sánchez (2002), há muitos modos de pensar sobre o casamento entre a democracia e a participação. Uns, por exemplo, compreendem que a democracia participativa é um complemento da democracia representativa. Outros ressaltam a integração recíproca dos dois tipos de instituições.

Para certas correntes marxistas, uma concepção de democracia participativa pode ser pensada mesmo diante da perspectiva de destruição do Estado moderno, pois imagina-se uma teoria política que “(...) visa a criação de um paradigma da emancipação humana que incorpora especialmente o conceito de política e de uma nova institucionalidade *semi, neo ou para* estatal.” (SÁNCHEZ, 2002, p. 10)

Essa institucionalidade se construiria na própria aprendizagem dos mecanismos de intervenção da população. De outro modo, no cruzamento entre pensadores modernos e contemporâneos, principalmente Habermas, a participação se aproxima da democracia quando se “(...) resgatam noções de espaço público e de sociedade civil e retomam noções de participação e deliberação pública para fundamentar uma nova ordem democrática para a sociedade hoje.” (SÁNCHEZ, 2002, p. 10)

Há, entretanto, outras formas de encarar essa junção entre democracia e participação. Uma delas, e bastante perversa, é aquela que instrumentaliza o exercício e o horizonte da participação a um viés neoliberal:

Trata-se da participação vista como o reforço de mecanismos de regulação do mercado para a administração do interesse público, substituindo o papel de protagonista do Estado em suas várias dimensões, principalmente na

esfera local, pela prestação de serviços públicos feitos por empresas privadas. (SÁNCHEZ, 2002, p. 10)

Infelizmente, essa última forma descrita representa um pensamento e práticas profundamente enraizadas em nosso mundo. O que torna um obstáculo a mais nas buscas por transformações das condições de vida da população e de superação do que existe, uma exigência de nossa vocação ontológica, conforme Freire (1987), a ser mais.

A democracia entendida como uma via de saída, ganha contornos de ilusão e desesperança, já que, nesse cenário neoliberal, mais obstaculariza nossas ações frente à realidade. De acordo com Sanchez:

Assiste-se hoje ao paradoxo aparente da afirmação incontestada da democracia e da desilusão com ela. Como se tivéssemos de saldar uma dívida com alguém, ou com a incômoda herança de nossa formação social: o clientelismo redivivo, o coronelismo/caudilhismo insepulto, o nunca superado fisiologismo. (2002, p. 49)

Embora envoltos em um contexto histórico multifacetado, herdamos tais “ismos” em nossas relações, mas não deixamos de usufruir dos contrapontos e iniciativas que apontam para outros modos de viver democraticamente e que nos rendem aprendizagens e experiências.

O OP está entre esses ensaios que, espalhando-se pelo país, têm revigorado a relevância e a força da procura por instrumentos de democracia participativa que, seguindo Boaventura, democratizem a democracia. (SÁNCHEZ, 2002)

2.2. O Surgimento do OP

O OP surge em um cenário histórico marcado por profundas crises. A do Estado desenvolvimentista e a da ditadura militar. Ambas representavam, entre outras coisas, a ineficácia e truculência de um modelo social e econômico de crescimento da população brasileira em toda a sua complexidade. Além de poucas tentativas de superação das desigualdades sociais (SÁNCHEZ, 2002).

Dialeticamente, segundo esse autor, tal período tornou-se o berço de uma série de redes movimentistas, de setores progressistas das igrejas e de um movimento sindical, que expressaram as múltiplas resistências e proposições de uma sociedade desejosa por interferir mais e de desfazer um distanciamento junto aos governos (SÁNCHEZ, 2002).

Tal clima político se estendeu, inclusive, em algumas iniciativas de alguns governos que, ainda que bastante contraditórias, esboçavam a criação de mecanismos que ampliassem a permeabilidade da população com as gestões públicas. Para Sánchez (2002):

Há uma indiscutível linha de continuidade unindo as experiências renomadas dos anos 1970, que foram implementadas por administrações populares ligadas ao antigo MDB. Essa demanda por participação foi canalizada no interior do sistema político e do próprio Estado. (p. 25)

Em meio a esse contexto, o PT surgia na arena política como um partido vinculado aos referidos movimentos sociais e trazia em seu discurso uma crítica à democracia liberal:

(...) expressando a insuficiência e o elitismo do projeto de democracia política e as figuras em que ela se assenta: o cidadão como consumidor; o Estado como provedor; a democracia organizada através de mecanismos de mercado; e os partidos regidos segundo uma lógica de concorrência empresarial. (SÁNCHEZ, 2002, p. 30)

Não só no PT, mas por outros grupos e intelectuais, os limites da democracia no país e no mundo eram entendidos em sua intrínseca e limitante relação com a lógica do mercado e seus inerentes males sociais de forma a minar formulações e iniciativas democráticas e, contraditoriamente, criá-las conforme os frágeis modelos existentes. (SÁNCHEZ, 2002)

O acúmulo desses olhares e dessas práticas favoreceu o nascimento do orçamento participativo através da aglutinação de diferentes atores sociais e de perspectivas políticas que visavam diminuir o hiato ente governo e população, e influir nas decisões governamentais.

(...)a proposta de orçamento participativo foi gerada na intersecção entre a sociedade civil e administração estatal, o que possibilitou que a identificação de um tema contencioso – no caso o orçamento – fosse transformado em uma proposta de participação dos atores comunitários na elaboração do orçamento. (AVRITZER *apud* SÁNCHEZ, 2002, p. 25)

Dessa forma, conforme o referido autor deu-se a experiência original de Orçamento Participativo na cidade de Porto Alegre em 1989, na administração do Prefeito Olívio Dutra do Partido dos Trabalhadores - PT. Na referida cidade, o OP foi resultado de uma abertura da própria gestão com a mobilização de seus movimentos populares por espaços de participação nas decisões governamentais.

Com a notoriedade do OP de Porto Alegre, ele passou a ser um mecanismo de democracia participativa experimentado em várias cidades do Brasil e reivindicado por diversos setores organizados da sociedade. Aos poucos, deixou de ser uma marca exclusiva do “modo petista de governar” para ser gerida por diferentes partidos (SÁNCHEZ, 2002).

Mas, o que vem a ser o orçamento participativo? Quais são as definições até agora construídas acerca do OP, que permitem, sobretudo, orientar a sua implementação, reinventar sua forma e distingui-lo de outras diferentes, ou, na pior das hipóteses, falsas práticas de democracia participativa? Abordarei essas questões.

2.3. A definição de OP

Como mencionei anteriormente, as experiências de instrumentos da democracia participativa, e mais precisamente, a ‘bem sucedida’ implantação do OP de Porto Alegre, incentivaram políticas de fortalecimento da participação da população nas administrações locais.

Assim, conforme a realidade de cada lugar, o OP foi implementado com operacionalidades peculiares. Isso por um lado ampliou e multiplicou as suas formas de definição e suas metodologias, porém, por outro, gerou até controvérsias acerca do que seria caracterizado como Orçamento Participativo.

Na leitura inicial para a confecção dessa pesquisa e minha experiência no de Fortaleza, o Orçamento Participativo aparece enquanto uma estratégia de governo para o exercício da democracia participativa, que se dá pela presença e interferência da população nas decisões sobre, digamos, os gastos em investimentos da prefeitura. E isso se daria em espaços públicos, acessíveis a qualquer cidadão.

Destaco que, mesmo nos acúmulos acima, já há uma referência à participação cidadã e algumas características suas: assembléias abertas, periódicas e negociações diretas com o governo.

Guardemos essa observação sobre a participação cidadã e voltemos para uma apreciação sobre o OP. Sánchez (2002) compreende que a experiência de Porto Alegre permitiu a visualização de um instrumento de “(...) gestão democrática e participativa das políticas públicas para decidir a melhor alocação dos recursos.” (p. 13)

A aproximação da população do processo orçamentário da cidade representa uma possibilidade de atualização de tensionamentos, por vezes, freados pela força de grupos sociais íntimos da discussão dos recursos financeiros e suas destinações:

Pode-se dizer, de início, que a participação democrática nas decisões e ações que definem os destinos da sociedade brasileira tem sido conquistada pela própria sociedade, de um Estado tradicionalmente privatista, que mantém relações simbióticas e corporativistas com grupos privilegiados. (ALBUQUERQUE *apud* SÁNCHEZ, 2002, p. 15 e 16)

Essas conquistas expressam os modos de resistir e de reivindicar de nossa sociedade na qual ambigualmente coexistem formas de alienação historicamente construídas pois:

Nosso país constituiu-se dentro de uma tradição autoritária e excludente, de modo que seu povo foi mantido sempre estrangeiro de sua própria terra, à margem da política, considerada pelos ditos populares como “coisa de branco”. Um dos autores que estudou a formação dessa cultura autoritária e excludente comenta, de modo crítico, uma opinião disseminada de que o povo brasileiro assistiu “bestializado” à proclamação da República” (ALBUQUERQUE *apud* SÁNCHEZ, 2002, p. 16)

De um lado nossa bestialização a refletir uma apatia, e de outro nossa resistência e participação desqualificada pelo discurso autoritário. Uma contradição muito comum em nosso país e continente, devido ao que Quijano (2005) aponta em sua crítica da “modernidade” latino-americana: “Ele tem levantado o conceito de “colonialidade” para explicar o caráter contraditório da colonização e da revolução burguesa, ou da modernização capitalista, em nosso continente.” (SÁNCHEZ, 2002, p. 13)

A colonialidade que nos torna estrangeiros em nossa cidade, mas que pode sofrer fortes abalos quando a população passa a discutir, ou “dá o seu pitaco”, no orçamento municipal. Nesse sentido, para Chico de Oliveira, o Orçamento Participativo também desponta:

(...) enriquecendo o arsenal de instâncias em que as classes e os grupos sociais intervêm ativamente no governo, não apenas na renovação dos mandatos, mas cotidianamente, sem anular as outras instâncias. A intervenção se dá, precisamente, na discussão do orçamento, que é, no Estado Moderno, a peça-chave da política e da administração. (OLIVEIRA *apud* SÁNCHEZ, 2002, p. 16)

Essa maior permeabilidade entre governo e a maioria da população até então excluída dos espaços deliberativos sobre as receitas e as despesas da cidade, proporciona ao Orçamento Participativo um potencial de contribuição para uma maior

equidade nas ações do Estado, não por uma dádiva governamental, mas por uma intervenção popular.

Há exemplo disso, no contexto de Porto Alegre, percebeu-se que o OP contribuiu na equidade da alocação dos recursos de investimento desse município.

(...) existe uma associação negativa entre a renda da região e o volume de investimento per capita. (...) Pode-se concluir que o OP funcionou como um poderoso instrumento de distribuição de renda, as regiões mais pobres receberam maior volume de investimentos por habitante (MARQUETTI *apud* SÁNCHEZ, 2002, p. 15)

Nesse sentido, observa-se que o Orçamento Participativo, enquanto um instrumento de democracia participativa é integrante de um conjunto de mecanismos centrados no: “(...) surgimento de relações sociais e políticas de novo tipo na sociedade contemporânea, de participação cidadã na deliberação sobre as políticas públicas, de controle social sobre o Estado, de renovação das relações entre governantes e governados.” (SÁNCHEZ, 2002, p. 51)

A discussão orçamentária com seu fim de uma melhor realocação dos investimentos constitui-se como meio e pretextos, para um processo de participação cidadã e de controle social a transformar as relações sociais. Então, há um caráter de transformação cultural e subjetiva no OP.

Para explicitar ainda mais as conceituações em torno do universo do OP, apresento uma definição proposta por Avritzer (2003) a partir de um olhar panorâmico sobre experiências no Brasil bem mais consolidadas: Porto Alegre, Belo Horizonte e Recife.

Preocupado com um maior zelo na definição de OP, principalmente diante do uso desse termo por vários governantes, esse autor concebe o OP como um meio para se equilibrar a destoante relação entre a democracia representativa e a democracia participativa. Para isso, Avritzer (2003) elenca quatro características ou princípios que orientariam esse “rebalanceamento”:

- Transferência da soberania para os espaços públicos, assembleias, onde se institui o direito universal à participação de todo/as cidadão;
- Valorização e articulação de instrumentos de participação local, como assembleias regionais, com delegação, ver os conselhos no âmbito municipal;

- As regras que estruturam a participação são criadas por aqueles que participam. É o princípio da auto-regulamentação;
- A busca por uma espécie de equidade na alocação dos recursos públicos, de modo que se busque priorizar áreas, segmentos populacionais ou territórios mais “carentes” da cidade.

Essa definição delineada por Avritzer (2003) em princípios, entre as que encontrei, pareceu-me a mais consistente para ser tomada como um parâmetro provisório de entendimento do OP.

Além de manter uma congruência com as conceituações de Sánchez (2002). Por sinal, esse autor, alerta-nos de um outro aspecto crucial nas experiências de OP no Brasil:

(...) a efetivação dos planos de investimentos, votados pela população nos processos do OP e, depois, ratificados pelas câmaras municipais, deve passar, ainda, pelo teste de coerência e de compromisso do próprio Executivo, a fim de verificar sua capacidade para executar o mandato popular representado pelo OP. (p. 17)

Ou seja, os princípios descritos por Avritzer (2003) por si só, não esgotam o universo conceitual do orçamento participativo. A credibilidade e legitimidade compõem o quadro de caracterização do Orçamento Participativo e são atravessadas pelo compromisso da gestão em executar as demandas priorizadas a partir e com a população.

Por isso, o processo de participação cidadã, aglutina também ações de controle social para a efetivação dos investimentos. (SÁNCHEZ, 2002)

Dessa forma, se coerentes com os princípios e os aspectos apontados, as práticas municipais do orçamento participativo, para esses autores mencionados, podem desempenhar para o processo político e a história de cada lugar: “(...) uma nítida ruptura com o clientelismo na política brasileira, principalmente com a tradição política fortemente marcada pelo patrimonialismo e pelo autoritarismo burocrático.” (SÁNCHEZ, 2002, p. 14)

O objetivo desta dissertação não é uma análise de validação do Orçamento Participativo de Fortaleza. No entanto, ter em consideração esse cenário no qual se situa o orçamento participativo, permite termos uma dimensão do contexto no e do qual emergiu as indagações que me mobilizaram nessa pesquisa.

2.4. O Orçamento Participativo de Fortaleza

No estado do Ceará, a primeira experiência de Orçamento Participativo foi no município de Icapuí em 1997. Em Fortaleza, o OP foi implementado em 2005 e estava previsto no Programa de Governo da atual Prefeita do PT (FORTALEZA, 2006).

Sobre a gestão anterior à da atual prefeita, chegou a se falar de que nela teria ocorrido um primeiro ensaio de Orçamento Participativo em nossa cidade. No entanto, há poucos registros acerca de um espaço político semelhante na gestão de Juraci Magalhães.

De tal modo que foi em uma assembléia do Orçamento Participativo, que conheci um morador que me confidenciou ter participado de tais momentos na gestão passada à da prefeita. Ele, inclusive, tinha uma carterinha da época e relatou que se tratava de reuniões com lideranças comunitárias que apresentavam suas demandas para membros da prefeitura.

Tal encontro não recebia publicidade maior e voltava-se especificamente às lideranças. Ele disse que “coincidentemente” só se faziam presentes aquelas que de algum modo apoiavam a gestão.

Após um levantamento sobre essas reuniões, constatei que não há elementos a justificar, portanto, a crença da existência do Orçamento Prticipativo na gestão do prefeito Juraci Magalhães. O mais curioso ainda é que o nome da coligação do prefeito Juraci eleita para a administração de Fortaleza entre 2000 e 2004 era “Democracia Participativa”.

Nesse aspecto, vale ressaltar, seu governo foi marcado por reivindicações dos movimentos populares por mais participação popular na gestão da cidade. Esse cenário, por sinal, contribuiu para a idéia de uma gestão mais participativa na atual prefeitura.

Desse modo, o OP surgiu como um novo espaço de participação de Fortaleza. Conforme as palavras do Guia do Orçamento Participativo de 2006, o OP foi apresentado à população como:

(...) um mecanismo que possibilita à população participar do processo de decisão sobre como e onde serão gastos os recursos públicos municipais. No OP a população decide as principais obras e serviços a serem executados pela prefeitura Municipal para melhorar a vida dos cidadãos e cidadãs. (FORTALEZA, 2006, p. 2)

Em seu nascedouro, o OP em Fortaleza já indicava uma relação entre o processo de participação e um caráter educativo, por meio da organização popular, na deliberação e do controle social das ações da prefeitura.

(...) O OP também é espaço de promoção e educação para a cidadania, onde a população exercita suas formas de organização na sociedade, consolida seu protagonismo nos rumos a serem tomados pela administração municipal e se capacita para o controle público das ações da prefeitura. (FORTALEZA, 2006, p. 2)

Em Fortaleza o Orçamento Participativo propunha-se então a ser uma estratégia política de participação popular através de uma experiência educativa de um planejamento mais democrático de recursos orçamentários destinados ao investimento em obras e serviços priorizados a partir dos anseios da população (FORTALEZA, 2006).

Para concretizar esses fundamentos, entre 2007 e 2009, o intervalo temporal no qual se iniciou essa pesquisa, o ciclo do Orçamento Participativo¹ anual envolvia atividades junto à população no intuito de compartilhar a oportunidade de escolhas quanto às ações, obras e serviços, mais prioritárias para o desenvolvimento das comunidades e da cidade.

Esse Ciclo possuía uma primeira etapa de mobilização e orientação da população quanto ao processo de participação no Orçamento Participativo – chamada etapa preparatória. Essa etapa visava informar a população quanto ao próximo momento, a etapa deliberativa, que se dava em uma Assembléia Deliberativa Territorial.

Tem menino, tem menina²
Tem homem, tem mulher
Tem o negro, tem o branco
E todo mundo sabe o que quer
Na assembléia preparatória
O povo aprende o que é (FORTALEZA, 2008)

As assembléias deliberativas ocorriam em 51 Áreas da Participação nas quais a cidade foi “mapeada” para melhor atender às especificidades de cada micro- região.

E tem gente de todo canto

¹ A partir de agora utilizarei o tempo verbal no passado, pois, atualmente em 2011, o referido ciclo sofreu algumas alterações em sua metodologia, mas sem eliminar os principais aspectos relacionados ao tema da pesquisa. Então, como as atividades da pesquisa se desenvolveram, preponderantemente em 2009, apresentarei a metodologia do OP de Fortaleza desse período.

² Nessa descrição do OP de Fortaleza, mesclarei com o texto corrido, alguns versos que fiz junto com outro colega, na época em que trabalhei no orçamento participativo. Eles compuseram alguns materiais de divulgação e informativos em 2008.

Do centro ao papicu
Do siqueira ao meireles
Da serrinha ao pirambu
Parto da sabiaguaba
e passo pelo jangurussu
saio lá do ancuri
passo na aerolândia
dô uma volta no pici
pra chegar na parquelândia
e todo mundo da cidade
participa com abundância (FORTALEZA, 2008)

A assembléia era uma reunião com moradores na qual, todos/as participantes presentes – acima de 16 anos- podiam apresentar propostas e eleger as mais prioritárias para as comunidades.

Pra eleger um delegado
Uma assembléia fui fazer
Com o povo engajado
E a proposta escolher
É a priorização
Pra cidade enriquecer (FORTALEZA, 2008)

As propostas priorizadas nas assembléias eram negociadas no COP junto aos secretários/as da gestão. De cada Assembléia Deliberativa do OP, seguiam para a negociação um número de propostas por assembléia que respeitava a seguinte proporção: para cada 15 participantes, uma proposta. Essa proporção orientava todas as assembléias do Orçamento Participativo, sejam Territoriais, de Segmentos Sociais ou do OPCA.

Como talvez tenha dado para perceber nos versos, no OP de Fortaleza, há um reconhecimento da existência de grupos ou segmentos na população que, por processos históricos de discriminação, tem tido menor acesso e aos espaços públicos de decisão.

Assim, dentro do Ciclo do OP, existiam as Assembléias Deliberativas Municipais para cada segmento presente: mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transexuais (LGBT), pessoas com deficiência, população negra, idosos (as) e juventude.

Essa inovação é importante para destacar as lutas de cada grupo e para valorizar suas idéias e reivindicações. Todos os esforços contra qualquer tipo de preconceito e discriminação são importantes. Com essa política estamos construindo um modelo de participação que garanta o respeito à diversidade. (FORTALEZA, 2007, p.11)

As Crianças e Adolescentes – entre 6 e 17 anos- até hoje constituem um segmento no OP, mas por sua peculiaridade, foi criada uma estratégia diferenciada de organização dos seus espaços deliberativos.

A etapa deliberativa reservava uma Assembléia do OPCA³ em cada uma das seis Regionais Administrativas da Cidade. O OPCA também contava com as Deliberativas em escolas da Rede Pública Municipal – uma escola por regional. Em cada uma dessas Assembléias do Orçamento Participativo eram eleitos/as, além das propostas, os delegados/as.⁴

Posteriormente a todas as Assembléias Deliberativas eram formados os seis Fóruns Regionais dos quais participam os delegados/as Territoriais e de Segmentos daquela regional. O OPCA também contava com seis Fóruns Regionais nos quais seus delegados/as se reuniam (FORTALEZA, 2006).

Conforme o regimento interno do Orçamento Participativo, os/as delegados/as eram responsáveis pela eleição dos/as conselheiros/as do Conselho do OP (COP), e pelas ações de acompanhamento e fiscalização das ações aprovadas na negociação com a prefeitura.

Dentro do cotidiano dos espaços do Orçamento Participativo, existia uma nomenclatura para os delegados/as conforme o tipo de assembléia onde foi eleito/a: delegados/as Territoriais, de Segmentos e do OP Criança e Adolescente. Em seus respectivos Fóruns, do OPCA e dos adultos (territoriais e segmentos sociais), eram escolhidos, pelos delegados/as, os conselheiros/as que constituiriam o Conselho do Orçamento Participativo - COP.

Quanto ao número de conselheiros/as a cada ano no COP colhemos os seguintes dados junto à coordenação do OP de Fortaleza:

TABELA 01 – Conselheiros/as

2005	2006	2007	2008	2009	2010
75	107	98	84	84	85

Fonte: Coordenadoria do OP Fortaleza (2010)

Na construção desse mecanismo governamental de democracia participativa, a estratégia metodológica do OP foi de criar espaços específicos conforme o território e o

³ A experiência do OP Criança e Adolescente originou-se em Recife e se desenvolveu também em São Paulo, Rio das Ostras, Icapuí, Goiânia, Barra Mansa e Belo Horizonte.

⁴ Eleitos/as pela população participante das assembléias deliberativas pela proporção de para cada 20 participantes da respectiva assembléia, um delegado/a.

segmento social. E, assim, favorecer a visibilidade das necessidades e vontades próprias de cada lugar e/ou grupo específico da cidade.

O Conselho OP é, nessa perspectiva, um instrumento de representação da multiplicidade de atores da Cidade: os/as conselheiros territoriais das seis regionais, dos segmentos sociais e do Orçamento Participativo Criança e Adolescente (FORTALEZA, 2006).

No conselho do OP, os/as Conselheiros/as territoriais, de segmentos e do OPCA, no período em que se centrou a pesquisa, possuíam direitos iguais de voz e voto. O OPCA tinha direito a 12 Conselheiros/as no COP, dois por regional da cidade e, preferencialmente, um menino e uma menina. A Prefeitura tinha direito a quatro Conselheiros com direito a voz, mas sem direito a voto. E os demais conselheiros seguiam uma proporção conforme o número de delegados eleitos em cada assembleia territorial ou de segmento.

O COP era a instância na qual ocorriam: a rodada de negociações das propostas da população com a Prefeitura e, entre outras atividades, a revisão anual do regimento interno do OP. as negociações cruzavam elemento técnicos, com regras estabelecidas em regimento (por exemplo, uma maior atenção para regiões da cidade de baixo IDH) ou pelos/as conselheiros/as (FORTALEZA, 2006).

Essa era uma característica diferencial do OP de Fortaleza para os demais do país: a presença de crianças, adolescentes e adultos no Conselho, com iguais direitos e deveres, deliberando sobre os investimentos orçamentários da prefeitura.

Para concluir essa apresentação do OP de Fortaleza, exponho a seguinte tabela que contém dados, colhidos junto à coordenação do OP, no que diz respeito à execução das obras e dos serviços aprovadas no OP no período de 2006 a 2009:

Tabela 02 – Execução de obras e serviços.

Em fase de análise	Busca ou aquisição do terreno	Realização do projeto	Em processo de licitação	Em andamento	Concluídas
295	34	160	76	295	812
17,64%	2,03%	9,57%	4,55%	17,64%	48,56%

Fonte: Coordenadoria do OP Fortaleza (2010)

São dados provisórios obtidos junto à coordenadoria do OP em 2010, mas que ilustram o cenário de implementação desse mecanismo de democracia participativa.

Acerca dessas informações, a porcentagem de obras e de serviços não concluídos, mais de 50%, proporciona várias tensões nos espaços do Orçamento Participativo. Por um lado, isso implica na legítima efetivação do controle social da população sobre a administração municipal. Por outro, cria condições favoráveis para o questionamento sobre o compromisso do poder executivo em assumir a deliberação popular.

Por isso, esse cenário de porcentagens das execuções de ações fruto da participação insere-se na avaliação da credibilidade do Orçamento Participativo enquanto um mecanismo de transformação da cidade e de suas relações políticas. (SÁNCHEZ, 2002)

2.5. O Orçamento Participativo Criança e Adolescente – OPCA

Para terminar este capítulo, é necessária uma rápida apresentação do que vem a ser a proposta do OPCA. Afinal, inevitavelmente, sem a sua existência no Orçamento Participativo de Fortaleza, talvez eu não despertasse para esse aspecto das relações intergeracionais.

O OPCA surge em mediante uma afirmação que trago do pedagogo espanhol César Munoz, que a partir de seu trabalho no Orçamento Participativo Criança de São Paulo em 2003, defende algo que, junto com Sánchez denominam de democracia etária: “(...) não existe OP democrático se não incorpora todas as idades em sua organização.”(2004, p. 92)

Para esses autores, que contribuíram no processo formativo do OP de Fortaleza em 2006, tanto com os delegados/as quanto com os mobilizadores/as e coordenadoria do Orçamento Participativo, a participação cidadã deve se articular com a idéia de governo local e de protagonismo cidadão de crianças e adolescentes (FORTALEZA, 2006).

Para Sánchez (2002), em referência a Hart, os governos que se pretendem comprometidos com a democracia participativa teriam como referência que:

Uma nação é democrática na medida que seus cidadãos participam, especialmente em nível comunitário. A confiança e a competência para participar devem ser adquiridas gradativamente com a prática. Por essa razão, deve haver oportunidades crescentes para que as crianças participem em qualquer sistema que aspire a ser democrático e, particularmente, naquelas nações que acreditam já serem democráticas. (p. 4)

A participação das crianças nos e para os processos democráticos representa a radicalidade do incentivo e da promoção da participação cidadã em torno das decisões governamentais. Não só de crianças, mas em especial, principalmente, diante das tantas visões “protecionistas” da infância e adolescência ou que consideram inadequado possibilitar sua presença na gerência de investimentos orçamentários da cidade ou na implementação de políticas públicas que os afetam. (SÁNCHEZ, 2002)

O Orçamento Participativo Criança e Adolescente em Fortaleza possibilitaria a presença de crianças e adolescentes em espaços nos quais eles exerceriam a sua cidadania por meio do debate e criação de demandas ou propostas para as suas realidades, e de acordo com suas vontades e dificuldades: “O OP Fortaleza acredita que promover a participação de crianças e adolescentes é a melhor forma de protegê-los e garantir seus direitos, por isso eles são protagonistas em todas as etapas desse processo.” (FORTALEZA, 2006, p. 13)

Esse ponto de vista, arrisco dizer, assimila a representação social citada por Pinheiro (2005) das crianças e adolescentes sujeitos de direitos e elabora sua relação com a cidadania. No entanto, tanto pelas demais representações, como pela muito forte vigência do pensamento moderno, Sánchez aponta um grande desafio que:

(..) parece residir, justamente, na incapacidade da sociedade de compreender que a participação democrática e a confiança e a capacidade para participar somente se podem adquirir gradativamente por meio da prática, não pode ser ensinada como uma abstração. (2002, p. 9)

Dessa forma, o OPCA é um mecanismo de aprendizagem, da mesma forma que o Orçamento Participativo no qual participam adultos e os outros segmentos sociais da cidade. Essa dimensão educativa proporciona e só pode acontecer em uma “cumplicidade intergeracional” (MUNOZ, 2004). Tal cumplicidade seria desenvolvida, segundo Munoz (2004, p. 35):

Desde mundo da criança com a cumplicidade e a parceria do mundo adulto coloca em questão a possibilidade de construir uma sociedade nova, que esteja assentada no reconhecimento e na participação de adultos, crianças, adolescentes, idosos (...)

O OP Criança e Adolescente de Fortaleza está integrado ao OP, digamos, adulto, e orienta-se pelos mesmo princípios, resguardando suas peculiaridades. Inclusive, possui representação no Conselho do Orçamento Participativo, instância na qual partilham deliberações acerca das obras e serviços do OP com conselheiros/as adultos e dos demais segmentos: “Desta forma, apesar de ter assembléias próprias, é importante

destacar que o OPCA é um processo totalmente integrado ao OP, participando do mesmo conselho e deliberando o mesmo conjunto de obras e serviços para a cidade.” (FORTALEZA, 2007, p. 13)

Para Munoz (FORTALEZA, 2009) existem três razões primordiais, mas não únicas, de se acreditar, ouvir e incentivar a voz de crianças e adolescentes.

A primeira é a de que eles possuem idéias novas, primeiras, que surgem de sua espontaneidade e imaginação, que são diferentes de muitas idéias de nós, adultos, oriundas de nossa experiência e memórias. Para ele, a cidade pode e deveria surgir no e do encontro entre essas formas de pensar (MUNOZ, 2004).

A segunda razão envolve que, se as crianças e adolescentes não participam, perdem-se, não se recuperam ou podem ser substituídas, suas idéias de cidadania. A nossa sociedade, infelizmente, vem testemunhando essa perda.

E essa já é a terceira questão, trata-se de uma perda pois, se as crianças não podem pensar pelos adultos, o contrário também não acontece. E isso não minimiza a imaginação e espontaneidade dos adultos, nem a memória das crianças. Apenas, situa os sujeitos em sua diferenças impossíveis de se capturar. (MUNOZ, 2004)

O OPCA representa uma oportunidade de articulação entre os mundos infanto-juvenis e o dos adultos. Consiste na busca de “uma cumplicidade intergeracional que é essencial ao processo de aprendizado sobre as potencialidades e limites da vida social sob uma democracia.” (SÁNCHEZ, 2002, p. 10)

A democracia participativa, nesse sentido, é reafirmada como um instrumento de transformação das relações entre pessoas e seu contexto, e possui em si um potencial de aprendizagem a ser cultivado, vivenciado e estudado.

3. DA MINHA TRAJETÓRIA NO OP AO OBJETIVO DA PESQUISA

3.1. Minha Entrada no OP

Passo a trabalhar na Coordenadoria do OP de Fortaleza em junho de 2007, mais precisamente na Coordenação de Formação. Essa Coordenação tinha como finalidades gerais: acompanhar as atividades ordinárias do OP e seus desdobramentos políticos e psicossociais entre seus participantes, e promover uma série de atividades específicas de Formação para os/as delegados/as do OP de modo a favorecer sua progressiva e permanente apropriação criativa sobre o Ciclo Anual de atividades do OP, bem como de seu Regimento regulador.

Como Coordenador de Formação, inspirei-me na Psicologia Comunitária que é uma área da Psicologia Social com a qual entrei em contato na graduação do Curso de Psicologia da UFC. Na articulação entre teoria, prática e compromisso social, o arcabouço teórico da Psicologia Comunitária foi sistematizado pelo esforço reflexivo a partir das atuações em Políticas Públicas e nos movimentos sociais e populares (GÓIS, 2003).

Destaco a presença da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1987) e a Educação Popular, mais notadamente na Pedagogia de Paulo Freire como suas as bases teóricas de maior influência. Com essas influências, parti do método de atuação da Psicologia Comunitária, fundado por Góis (2003), que afirma a análise e vivência do cotidiano (no caso, dos vários tempos e espaços de atividades do Orçamento Participativo) como a estratégia de construção das práticas do/a Psicólogo com a população participante (das atividades de Formação em cooperação com os demais atores desse processo).

Desenvolvi, então, meu olhar sobre a participação no Orçamento Participativo, inspirado pela conceituação de Góis (2003, p. 118) que a compreende como “uma condição intrínseca à atividade social significativa dos indivíduos (...) – potencialização dos indivíduos.”

A ação de participar ou não, depende do sentido que tenha o contexto para cada pessoa. Assim, para alguns, participar da associação comunitária significa buscar uma vida melhor para sua própria vida e lugar onde mora. Para outras, participar dos eventos culturais é mais significativo, para outros ainda, participar de atividades esportivas, grupos de dança, de caminhada faz mais sentido para a sua vida. Todos nós, de alguma forma, participamos da

vida comunitária, e a participação se dá pelo sentido que a atividade tenha em nossas vidas. (GÓIS, 2003, p.118)

A participação se relaciona, portanto, aos interesses, vontades e necessidades das pessoas por algo que as mobiliza para participar. Traz consigo a construção de um sentido pessoal em permanente relação de interferência mútua com os significados – sentidos coletivos, envolvidos nesse contexto de participação.

Para Vygotsky (REGO, 1995), o sentido é algo particular da pessoa em sua relação com o mundo e consigo mesma. A expressão de sua singularidade. Já os significados, são sentidos coletivos, relacionadas aos símbolos sociais que orientam a vida social. Sentidos e significados estão em permanente transformação e em relações de interferência recíproca.

Para que emergissem então as múltiplas expressões dos participantes, compreendi que um processo formativo se constituiria na criação de condições mais dialógicas (FREIRE, 1987) para a expressão e construção coletiva de práticas e saberes. Segundo Góis sobre o diálogo em Paulo Freire (2005, p. 110):

(...) diálogo vai além do intercâmbio verbal, se torna um mecanismo de interiorização da realidade físico-social, em sua diversidade e mudança, e ao mesmo tempo de expressão do indivíduo no mundo. nele se encontra a problematização, um modo de perguntar a partir do reconhecimento da existência do outro e dos conhecimentos que ele tem do mundo.

Por isso, ao ingressar na Coordenação de Formação do OP construí os seguintes versos como forma de partilhar com as equipes de mobilização e as demais coordenações do Orçamento Participativo sobre a dialogicidade em nosso fazer formativo inclusive diante das possíveis dificuldades e contradições que encontraríamos:

A formação é uma estrada que todo mundo atravessa
Uns caminham atrasados, outros com muita pressa
Alguns ficam parados numa eterna espera
E há quem corra tão rápido que até atropela.
Nessa estrada é importante não caminhar sozinho
Pois se você se perde no mêi do caminho,
Fica difícil encontrar um abrigo.
A formação é a partida e a chegada,
Mas é mais do que isso: é a própria caminhada
É o jeito de aprender com as nossas pegadas
Que vai nos preparar para as próximas jornadas
É por isso que na Formação temos quatro perguntas:
Onde queremos chegar?
Com quem vamos caminhar?
Como vamos andar?
E afinal de contas, pra que caminhar?

Quatro perguntas que se repetem em toda caminhada.
Quatro respostas que se seguem sem nunca parar.
Pois a Formação é muito mais um processo do que um lugar
É mais um jeito de aprender do que de apenas ensinar
Não é só responder, mas é também perguntar! (FORTALEZA, 2007)

Nesse sentido, eu tentava partilhar a importância da processualidade na formação como forma de compreender e lidar diante de seus vários desafios, além de nos movimentarmos na criação coletiva de ações formativas mais favoráveis ao diálogo nas mediações intersubjetivas que permeavam os espaços e tempos do Orçamento Participativo.

Assim, aos poucos, esboçamos princípios, valores e entendimentos que geravam noções compartilhadas sobre a formação por um número maior de mobilizadores/as e delegados/as. Os versos abaixo já incorporavam acúmulos e re-significações acerca da Formação e foram utilizados nas oficinas de Controle Social junto aos Conselheiros/as do OP:

A Formação é uma caminhada e aqueles que caminham
Nela todos/as aprendem e todos/as ensinam
Na Formação todo mundo tem algo a dizer
Todo mundo tem algo a escutar
Informações, experiências, sentimentos
Idéias, músicas e questionamentos

São as ações continuadas que nos vão formando
São os princípios que orientam o nosso escolher
É o jeito de olhar e sentir a vida que vai mudando
Na medida em que mudamos o nosso viver

Sua sala de aula é a própria vida
Não é só um seminário, uma palestra, uma oficina
É tudo isso mas é também a conversa na esquina
Na hora da merenda, na visita e na festa junina
Onde tem gente e diálogo, ela germina (FORTALEZA, 2007)

Então, a formação seria esse “processo” de aprendizagem pessoal e coletiva de construção de saberes e de valores na própria ação de transformação de nossas realidades. A problematização sobre os sentidos da formação, da participação e de tudo que a elas se relaciona fez parte das interações cotidianas e de meu percurso no OP.⁵

E, tais aprendizagens, proporcionaram as condições para que eu escutasse minhas inquietações e formulasse meus questionamentos textualizados nesta dissertação. De início uma indagação sobre os sentidos da participação nos processos

⁵ Tal percurso se finalizou em maio de 2009 quando deixei a Coordenação de Formação para me dedicar ao mestrado mediante a conquista de uma bolsa de estudos pela FUNCAP.

formativos dos/as mobilizadores/as do OP e dos/as delegados/as da população, inspirada na Psicologia Comunitária.

Depois, uma curiosidade epistemológica acerca dos conceitos de participação produzidos por crianças, adolescentes e adultos conselheiros/as do Orçamento Participativo.

Por isso, nas próximas linhas detalharei um pouco do que me levou a esse recorte investigativo em que, do mergulhar nos sentidos da participação veio o meu emergir para a pesquisa com a interrogação sobre os conceitos, e meu convencimento da riqueza de uma busca intergeracional como modo de promover a atual situação de pesquisa.

3.2. Os conflitos entre adultos/as e o OPCA

Na época em que eu trabalhava na coordenadoria na prefeitura e em boa parte dessa pesquisa se deu, o Conselho do OP já apresentava a presença de conselheiros/as crianças, adolescentes e adultos. Partilharei agora, então, alguns acontecimentos em minha experiência profissional no OP relevantes para o despertar sobre as relações e que me fizeram optar por realizar uma pesquisa intergeracional sobre o tema participação.

Assim, ao ingressar no orçamento participativo, um dos espaços no qual estive próximo, até pela sua relevância dentro do ciclo do Orçamento Participativo, foi o COP. Um conselho marcado pela peculiaridade da participação de crianças, adolescentes e adultos com os mesmo direitos de voz e voto.

Desse modo, foi que, progressivamente, pude me deparar, ora com os relatos de alguns profissionais ou delegados/as do Orçamento Participativo, positivamente surpresos acerca da participação das crianças e adolescentes, ora com questionamentos sobre as formas dessa participação e a relevância ou não de sua presença no Conselho do OP.

Na medida em que me inseria nas reuniões do Conselho do OP, pude entrar em contato com indagações a respeito do OPCA. Para ilustrar, alguns Conselheiros/as adultos/as passaram a questionar a competência de uma criança em um momento de votação (se eram guiadas por uma decisão própria e consciente de suas motivações, ou se estavam apenas imitando ou até sendo manipuladas por outros conselheiros). Neste

caso, uma incapacidade das crianças, e, para alguns, também dos adolescentes, para decidir algo sobre a cidade.

Havia outras questões: não seria um ambiente prejudicial à sua educação? Pois, segundo eles, as crianças presenciam os conflitos, as vezes acirrado, entre população e prefeitura. Também se questionava o horário noturno das reuniões, será que não tornaria o processo mais cansativo para as crianças? Já que em dados momentos não se mantém mais sentadas ou teriam até dormido no final de uma reunião?

A criança a ser protegida daquilo que pode corrompê-la e a ser disciplinada no modelo da reunião ou convidada a se retirar. O principal é que em ambos os casos, crianças e adolescentes não parecem ser tratados como atores, com voz própria, mas como público a ser cuidado, sem voz. Uma voz do futuro e não do presente. E os adultos, em sua maioria, não se perguntam sobre seu próprio modo de estar e o que poderiam fazer com as crianças.

Com o tempo, eu fui percebendo que as crianças possuíam também seus múltiplos e próprios modos de participação no COP e expressavam também afinidades, estranhamentos ou desacordos em relação às posturas de alguns adultos. Elas, inclusive, chegaram por vezes a questionar também os modos de participação entre si e dos considerados adolescentes.

Tais questionamentos eram feitos ora entre elas, ora, mais raramente, diante da plenária em situações mais específicas de discussão. E envolvia geralmente as dificuldades de relação entre os/as conselheiros/as, ou entre conselheiros/as e representantes da Gestão.

Compreendo que tais estranhamentos, curiosidades e afetos expressavam um contato entre gerações em um espaço e tempo, até então, eminentemente adultocêntrico.

Nesse sentido, os questionamentos gerados nos adultos e entre as crianças e adolescentes é algo passível de entendimento, pois como vimos, definida com uma negação, a infância, e também a adolescência, possuem linhas demarcadoras em nossa sociedade do que é apropriado ou não “para menores de 18 anos.

Esses contatos intergeracionais envolvem processos que podem levar a significações acompanhadas de estranhamentos, como o dos adultos diante das crianças em um espaço de decisão como o COP.

Uma estranheza necessária, sobretudo, para a possibilidade de reinvenção ou de mera repetição dessas relações entre gerações – de novos sentidos pessoais a surgir ou antigos a se reproduzir nesse contexto de participação.

Como clímax dos dilemas que repercutiam de diferentes modos entre os conselheiros/as adultos, crianças, adolescentes e entre nós, profissionais, houve a alteração da idade mínima para a eleição de conselheiros/as do OPCA, na Revisão do Regimento Interno do Orçamento Participativo em janeiro de 2008. Até então, a idade mínima para se tornar conselheiro/a era de 06 anos, e com a revisão aumentou para 10 anos.

Essa decisão no COP se deu por múltiplas motivações. Alguns conselheiros/as, favoráveis à mudança, destacavam o ritmo das reuniões do COP, com alto teor de informações, grandes dilemas e decisões políticas. E as crianças com menos de 10 anos não teriam condições de acompanhar ou de opinar em tais aspectos.

Outros demonstravam uma falta de perspectivas em lidar com essas diferenças – as crianças. Houve conselheiros que defenderam a mudança por considerar uma forma de defender aquelas crianças da influencia de certas lideranças presentes no Conselho do OP.

Algumas características dessas referidas lideranças descritas pelos/as conselheiros/as do Orçamento Participativo: agiam com certo constrangimento (falar alto, olhar raivoso e amedrontador, palavras e gestos intimidadores), a auto-promoção (destacam suas habilidades, suas preocupações, sua luta, sempre o destaque para a primeira pessoa no singular: “eu”), mantinham uma relação com os demais participantes como objetos em disputa, os liderados ou pessoas incapazes de caminhar mais autonomamente.

Ao tentar proteger, os adultos acabavam legitimando essas mesmas práticas e mais uma vez, fazia-se presente a concepção moderna da criança como “não ser” e da política como algo para o varão adulto.

Entre os que afirmaram a permanência da idade de seis anos, inclusive crianças e adolescentes, no geral, afirmavam que era necessário alterar a “forma” das reuniões e/ou as atitudes dos conselheiros/as de maior respeito e diálogo entre si.

Tal acontecimento proporcionou, como resposta, uma série de reuniões por parte dos conselheiros do OPCA e da Coordenadoria do OP acerca dessa modificação no regimento interno.

Embora movidos por sentimentos diversos, havia, entre as crianças e adolescentes conselheiros/as e, nós da coordenação do orçamento participativo, um intuito comum de conversar com o conjunto de conselheiros/as do Orçamento Participativo sobre a importância em se repensar o formato do conselho e da presença de crianças e a volta à idade mínima de 06 anos. Essa mobilização e sensibilização levou meses depois o COP a rever sua decisão com a volta da idade mínima de 06 anos para o Conselho.

Dessa maneira, esses acontecimentos permitiram meu contato com as diferentes vontades e compreensões sobre o participar, principalmente no conflito de posições acerca da participação de crianças e adultos.

Isso reforçou a escolha do tema da participação para a pesquisa e da curiosidade sobre como seria realizar um processo investigativo sobre a participação permeado de diálogos (conflitos e contradições) entre crianças, adolescentes e adultos.

Como anúncio dos ecos desses desafios e dilemas da participação, partilho um poema de minha autoria que utilizei, na época em que ainda trabalhava no OP, como fonte de inspiração para um diálogo problematizador em uma atividade junto à equipe da coordenação de formação do OP que reflete algumas aprendizagens originadas dessa vivência:

Pelas estradas do nosso Ceará
Já me tinham falado:
- “menino que se mete nas conversa dos adulto,
É menino adiantado!
De castigo fica no quarto calado pra não se meter
Naquilo que não é chamado!”

Já ouvi também aqui em Fortaleza
Uma mãe dizer com muita firmeza:
- Essa menina não pára quieta, eita bicha danada!
Eu não sei o que eu faço
Pra segurar essa menina, essa abençoada!

Mas tem também quem ache o contrário:
Que desde criança já é necessário
Ajudar em casa, com o seu trabalho.
E quando o menino faz as coisas
Bem fácil e rápido:
- ô menino bom, é superdotado!
Mas quando não faz o que o pai mandou:
- eita menino, ave maria,
Quem foi que tu puxou?

Pra umas coisas é “pequeno” demais
Pra outras “já tá na hora de crescer meu rapaz!”
Tem as “coisas de adulto” que criança não faz
Mas algumas trabalham até nos sinais

E tem pai de todo jeito:
Pai coruja, mãe do peito,
Pai ausente, mãe sem zelo,
Separados, reunidos
Com valores e defeitos.

É por isso que eu diria
Que entre a criança e o adulto
É o medo que nos deixa confusos:
Medo do adulto com sua voz pesada
Medo da criança com sua risada

A maior distância não está na idade
Está nas palavras: “adiantados”, “abençoadas”...
Palavras que deixam mudas outras palavras
Palavras que educam ‘mal-educadas’

E Pra terminar com essa falação
Faço aqui uns versos sobre educação:
Educar para a vida é da vida participar.
E participar ninguém nasce sabido:
Vai crescendo o menino, vai crescendo bonito
Mas se participar, cresce sábio e nutrido!
Cresce sua cabeça e seu coração
Esquecendo o umbigo e estendendo a mão
Quando participar é também união!

4. MINHAS ESCOLHAS CONCEITUAIS

A idéia de uma pesquisa com o tema gerador participação e realizada com crianças, adolescentes e adultos foi debulhada em minha trajetória no OP e a partir das reflexões no decorrer do mestrado. Desse modo, pretendo primeiramente historicizar e insinuar a complexidade das relações entre crianças e adultos. Assim, trago autores que tratam dessas relações na modernidade, Szasz (1994) e Sarmento (2010). Para pensar a realidade brasileira dessas relações dialogo com Pinheiro (2006) com sua pesquisa sobre as representações sociais de adultos sobre crianças e adolescentes.

E com Guattari (1981), abordo as iniciações das crianças ao mundo adulto em nossa contemporaneidade, para ilustrar, mas, sobretudo, alguns aspectos de uma relação de constituição entre ambos. Desta forma, creio conseguir desenhar o pano de fundo do OPCA no Conselho do OP e do que motivou a escolher a sociopoética.

No segundo momento, pretendo partilhar a assunção na noção de ‘entre-lugar’ de Homi Bhabha (1998) da qual parto para as reflexões acerca do conceito de geração.

Sobre a categoria “geração”, creio que o diferencial em meu olhar se deu através do contato com Sarmento, autor português da sociologia da infância, e Bhabha (1998), autor indo-britânico em seus estudos sobre identidade cultural e pós-colonialismo no qual me apoio para justificar os entre-lugares no método da pesquisa.

4.1. Sobre as relações entre crianças, adolescentes e adultos

Para iniciar, é importante atentar que as idéias, as representações e os sentimentos de infância emergiram lentamente, segundo Áries (1981), nas civilizações ocidentais, entre os séculos XIII e XVII. Esse surgimento ocorreu integrado às transformações sociais e econômicas desses períodos, bem como de instituições como a família, as escolas e as ciências, e segue um curso de mutações dessas representações até os dias de hoje. A infância é uma invenção histórica e de adultos, poderia se afirmar que as representações de infância, são olhares dos adultos em relação às crianças.

E um traço marcante na noção dominante de infância na história ocidental caracteriza-a por suas, supostas, ausências. Essa concepção da modernidade, por um lado, herda uma tradição de outras épocas. Sobre isso, Thomas Szasz, ousa afirmar:

Em todas as culturas, as crianças são subordinadas aos adultos. Sua condição inferior e cativa é ilustrada por evidência etimológica. No sul antibélico, o

escravo era chamado “menino” e a escrava era chamada pelo primeiro nome. Os termos “criança”, “menino” e “menina”, explica John Boswell, “são normalmente empregados para significar ‘escravo’ ou ‘criado’ em grego, latim, árabe, aramaico e muitas línguas medievais.” A condição de inferioridade é intrínseca à idéia de infância, do mesmo modo que a noção de irracionalidade é intrínseca à idéia de insanidade. (1994, p. 104)

Szasz (1994) identifica nessas abusivas interações entre crianças e adultos um aspecto que adquiriu grande relevância na modernidade: a cruel compaixão. As crianças passam a ser protegidas diante de inequívocos abusos, que realmente existiam e ainda persistem, mas, pagam um preço caro: a sua própria autonomia devido ao poder do adulto de definir e afastar tudo que possa “macular” sua passagem para a vida.

Esse discurso contraditório da modernidade acerca não só das crianças, mas inclusive dos/as adolescentes, têm como eixo principal uma representação deles enquanto objetos, que nesse contexto, possui a indelével marca da inferioridade.

No nosso país, segundo a pesquisa de Pinheiro (2006) sobre as representações sociais das crianças e adolescentes na história da vida social brasileira, há diferentes representações, que, embora tenham surgido em contextos históricos diferentes, são atualizadas em novos discursos e instituições.

Vale mencionar, que, para a autora, crianças e adolescentes são categorias histórica e socialmente concebidas, ultrapassando referenciais biologicistas, e compreendidas nos múltiplos aspectos de sua vida social. (PINHEIRO, 2006)

Nesse sentido, as representações surgem nesses contextos sociais e possuem em sua autoria a forte presença da percepção dos adultos sobre as crianças e adolescentes, compondo relações intergeracionais, sobretudo nas ações de um Estado adultocêntrico.

Uma representação bem emblemática é a de objeto de proteção, permeada por um sentido caritativo:

É fundamental observar que a necessidade da proteção social como a alternativa para a preservação da vida da criança já revela em si uma omissão ou transferência de responsabilidade (...) A proteção social circunscreve-se desta forma, ao campo do “favor”, da “benesse”, da caridade de alguém que assume a responsabilidade de quem deveria proteger, originariamente, a criança. (PINHEIRO, 2006, p. 54)

Para a autora, essa representação já é identificada no Brasil colônia, e, na modernidade ela se encarna nos orfanatos e nas adoções, pois em ambos a criança está sendo abandonada por seus adultos genitores. Uma outra representação emerge no final

do século XIX e no início do século XX, que é a de objeto de controle e disciplinamento social (PINHEIRO, 2006).

Essa representação traz o objetivo de conjugar os esforços da higienização das cidades, de diminuição da mortalidade infantil e de consolidação da República. Para Kramer (1996), o horizonte do interesse do Estado pela criança estava em “preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e fortalecer o Estado.” (p. 54).

Outra questão inerente a essa representação é a construção social da criança e adolescente delinqüente. Esse aspecto produz mais uma meta no horizonte do Estado e da sociedade: impedir que os “delinqüentes” perturbem a ordem social. As encarnações dessa representação na atualidade vão desde os gazeteiros, os empacotadores de supermercados até certas instituições ou políticas públicas de formação profissional. Pinheiro (2006) nos adverte, entretanto, de uma nuance dessa representação:

O seu núcleo central está na prevenção à marginalização e na fabricação de mão de obra produtiva. De um lado as práticas sociais de controle e disciplinamento da criança e adolescente pobres buscam prevenir a desintegração social, que pode se concretizar mediante sua marginalização; por outro, busca a sua integração, pela ocupação do lugar social de trabalhador, no exercício de funções subalternas. (p. 60)

Essas duas representações têm em comum, entre outras coisas, a idéia de proteção que varia entre um proteger do outro e um proteger de si mesmo. Voltam-se para a criança e adolescente, em sua maioria, de classes economicamente pobres. E apontam relações intergeracionais de tutela ou disciplinamento, por parte dos adultos, e de um confronto mútuo – quanto às ameaças à ordem social.

A terceira representação encontrada pela autora, nasce em um contexto de urbanização desenfreada a partir das décadas de 1930 e 1940, com a inversão da ocupação da população brasileira que deixa de ser em sua maioria rural para assumir e fazer parte dos valores e de um convívio urbano (PINHEIRO, 2006).

Como conseqüência de um crescimento para poucos, associa-se esse processo de urbanização das cidades ao aumento da dita “delinqüência”, que passa a ser confrontada através de mecanismos jurídicos e policiais de isolamento da sociedade para a segurança da ordem (PINHEIRO, 2006). Um exemplo, as FEBEM’s e seus correlatos atuais.

O fundamental é perceber que a modernidade introduz em suas tentativas de proteção uma progressiva repressão. Quanto mais as relações intergeracionais, com seus vários contextos econômicos e sociais, ocorrem por meio dessa proteção caritativa, mais acirram-se mecanismos de controle e repressão.

Por outro lado, surge em concorrência com as três representações sociais mencionadas, a das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos. Essa representação surge no contexto de redemocratização do final da década de 1990 e tem como autores principais, manifestações e movimentos de defesa dos direitos constitucionais de crianças e adolescentes (PINHEIRO, 2006). Assim, assume a compreensão de que crianças e adolescentes são iguais perante a lei, devem ter suas diferenças respeitadas e suas relações estreitadas com a cidadania.

Pinheiro (2006) considera que essa representação diverge das demais e sinaliza uma ruptura com a “cruel proteção e repressão” tão presente nas demais. Esse modo de pensar da autora é congruente com o pensamento de Sarmiento (2010, p. 02), sobre isso, ele destaca que:

Com efeito, cidadania da infância é algo proclamado na Convenção dos Direitos da Criança, desenvolve-se pelo resgate da visão da criança como actor social e, portanto, como um sujeito portador de direitos, e implica necessariamente o reconhecimento da capacidade de influenciar a vida colectiva.

O autor nos fala, no entanto, do quanto estão distantes as condições sociais e simbólicas para o exercício dessa cidadania da infância. Tal contradição intrínseca à modernidade, demonstra a oscilação de um discurso das crianças objetos de atenção a cidadãos - sujeitos de direitos.

Sarmiento (2010) aponta que uma noção de cidadania só pode se estabelecer satisfatoriamente na medida em que se modifiquem os elementos da idéia moderna de infância que traz consigo a herança da proteção e de negatividade, atualizada, pelo que vimos em Pinheiro (2006) em diversas formas de disciplinamento, controle e repressão.

Nesse sentido, é importante perceber outros olhares sobre essas relações intergeracionais: quais as características do processo de transição da criança ao mundo adulto? Que potencialidades e perigos incorrem na entrada de criança e de adolescentes em contextos até então adultocêntricos?

Para dialogar sobre tais desafiantes questões, trago para o debate o autor Felix Guattari (1981) e suas contribuições acerca do processo de iniciação, de transição entre os mundos das crianças e dos adultos em nosso contexto atual. Acredito que com esse diálogo entre autores de diferentes campos teóricos, seja possível uma multirreferencialidade propositiva a pesquisa, sem buscar esgotar os referidos dilemas.

Em seu texto “As creches e a iniciação”, o autor Félix Guattari (1981) versa sobre os desafios na busca para que as crianças não percam sua liberdade de expressão

diante da iniciação à semiótica dominante de nossa sociedade. Em sua análise, aponta que nas sociedades industriais desenvolvidas, o processo de iniciação, de transição da criança ao mundo adulto, ocorre cada vez mais cedo, de modo integral e mobiliza diversos atores sociais. Essa iniciação segundo as palavras de Guattari (1981, p. 51):

Trata-se pois de uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo que não mais põe em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda tecnologia capitalista das relações sociais dominantes

A criança em nossa época atual passaria então por uma “modelagem” ao mundo adulto em períodos cada vez mais precoces, principalmente, por intermédio da TV e das instituições educacionais (escolas, creches, projetos etc). Esse processo de iniciação envolve a mobilização de um máximo de atores, de modo a facilitar as condições para que a criança decifre os códigos de poder vigentes: “A iniciação não está mais circunscrita a um período preciso, não mais se efetua segundo um cerimonial particular, por exemplo naquilo que se chama ‘campos de iniciação’. Ela tem lugar em ‘tempo integral’; mobiliza todo o meio familiar e os educadores.” (GUATTARI, 1981, p.51)

O importante na atual iniciação é a expectativa de que as crianças formem-se o mais cedo em uma espécie de “tradutibilidade do conjunto dos sistemas semióticos” (GUATTARI, 1981, p. 52) produzidos pela sociedade: “Desse modo, os desejos das crianças facilmente se adaptariam ao se tornarem traduzíveis à semiótica dominante do mundo adulto. Tal processo [...] ocorreria em qualquer ponto do sistema sócio-econômico, não só na escola, mas em outros espaços.”

Segundo o autor, o adestramento atual dispensaria a primazia da punição como recurso disciplinante, mas faria uso de técnicas mais sutis e com efeitos mais profundos. Por isso, essa iniciação semiótica dos diferentes modos de tradutibilidade consistiria em uma iniciação ao próprio sistema capitalista (GUATTARI, 1981).

Um empreendimento educacional não deveria, portanto, circunscrever seu campo de atuação a questões técnicas de aprendizagem, mas a um modo de formação atento aos problemas e desafios micropolíticos de agenciamentos dos desejos.

Para isso, questionar-se de como a atitude dos adultos em tais empreendimentos educacionais facilitam essa iniciação das crianças aos valores do sistema é uma interrogação crucial e permanente. Afinal, não apenas os conteúdos conscientes das crianças estão conectados aos dos adultos de seu círculo de convivência, mas o seu

próprio inconsciente está permeado dos dilemas de seus pais, familiares e das outras crianças e adolescentes mais próximos.

Diante de tais aspectos, Guattari (1981) destaca que não representará uma resistência a esse sistema de iniciação ao capital apenas proporcionar à criança diversos recursos expressivos que não somente o da escrita. Como por exemplo, a pintura, a dança ou jogos coletivos. Para ele, o desafio consistiria em não submeter totalmente todo o processo educativo às finalidades de aprendizagem dominantes de adaptação à sociedade e aos seus modelos de família, de autoridades, referenciais de existência.

O desejo das crianças, nesse trabalho educativo somado a uma variedade de recursos expressivos, poderia encontrar brechas, ou escapar da modelagem à política capitalista de agenciamento à semiótica dominante. Em suas palavras:

Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão. O ideal seria que sua economia de desejo conseguisse escapar ao máximo a política de sobre-codificação do capitalismo, ao mesmo tempo suportando, sem traumatismo maior seu modo de funcionamento. (GUATTARI, 1981, p.54)

Para ele, é crucial associar a capacidade da criança em localizar os valores do sistema capitalista, à polivocidade de sua expressão de sentidos para si e para a sua realidade. De tal forma, evitaríamos, ao meu ver, uma visão paternalista da criança como um ser desprovido de condições de compreender e intervir em nosso mundo.

Esse seria um eixo central para a micropolítica em um empreendimento educacional. Sem ingressar, entretanto, em outros perigos de modelação conforme o autor: “Isso não significa que se buscará sistematicamente fabricar marginais, delinquentes, revoltados ou revolucionários!” (GUATTARI, 1981, p.55)

Dessa perspectiva, encaro que as políticas sociais para crianças e adolescentes são perpassadas por múltiplas lutas micropolíticas relacionadas a essas possibilidades de interação com as crianças. Como o OP, por exemplo. O que me parece ser o cerne da questão é que, para além do rígido viés prospectivo do adulto a querer fazer da criança seu desejo de futuro, o importante para Guattari é que:

Se, ao atingir a idade adulta, num momento ou noutro ele decide assumir as roupas e papéis que o sistema lhe apresenta, convém que ele possa fazê-lo sem que lhes colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se deles e então passar a investir nos próprios valores que estas roupas e papéis são portadores. (GUATTARI, 1981, p.55)

Desse modo, creio que a presença de crianças em um espaço como o OP, marcado até então pela presença de adultos, proporciona perigos e potenciais educativos significativos para ambos. Primeiro, por se tratar de uma política referente à temática do orçamento público, considerada por muitos inacessível para boa parte da população pelo seu arcabouço técnico. No OP de Fortaleza, vivenciam-se os desafios dessa tematização junto às crianças e adolescentes.

Mas como não reproduzir relações intergeracionais unilaterais, nas quais os adultos, supostos conhecedores dessa matéria, meramente repassariam, ou depositariam como no modelo da educação bancária (FREIRE, 1987), os saberes aos que, aparentemente, não sabem, as crianças e os adolescentes? Pois assim, nada mais consistiria do que uma iniciação à semiótica dominante.

Durante minha estadia na coordenação de formação tive a oportunidade de me deparar com tal indagação, mas, agora, o percurso metodológico desta dissertação é que representa um modo de colaborar nesse inquietante e permanente desafio.

Nesse aspecto, a opção pela sociopoética (PETIT, 2002) emergiu como uma generosa possibilidade, não enquanto solução, mas como um caminhar, um método investigativo mais congruente com essa busca dialógica de democratização e de participação na pesquisa através da abertura à polivocidade das culturas silenciadas.

É relevante sinalizar que os possíveis encantamentos e estranhamentos gerados no próprio conviver entre crianças, adolescentes e adultos conselheiros/as do OP, coadunam com o referencial da sociopoética de construção do conhecimento através da assunção das diferenças e dos conflitos de saberes.

O principal é criar um campo fértil para possíveis experimentações de conceitos entre adultos, adolescentes e crianças. Confeccionar situações de pesquisa que não facilitem a promoção de agenciamentos à semiótica dominante, mas sim, a singularização da expressão dos desejos de todos/as os/as participantes.

Afinal, a sociopoética já visa esse devir em seu horizonte epistemológico, no qual o pesquisar, não coincide com uma procura pela totalidade do “saber” do outro, mas em investigar com outros novos saberes sobre o tema da pesquisa, sem, inclusive, o menor receio de delirar:

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que escutar não funciona para a cor, mas para o som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é voz de fazer nascimentos – o verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 1998, p. 12)

4.2. Um entre-lugar das gerações

Resta-me, enfim, contemplar os aspectos aqui que legitimaram a lapidação do recorte de minha curiosidade pelos conceitos criados, antes “por”, e agora “entre” crianças, adolescentes e adultos sobre participação.

Para destrinchar melhor essa mudança, devo partilhar minimamente o que afinal de contas significa “geração” no cenário desta pesquisa. De acordo com Sarmiento (2005), o conceito de ‘geração’ retornou às análises sociológicas e pedagógicas, entre outros motivos, pelas inúmeras transformações das relações intergeracionais hoje.

Tanto pelas novas tecnologias, a desafiar adultos e a deleitar crianças e adolescentes, como o computador e a vastidão da internet, quanto pelo tratamento de esquecimento destinado a muitos idosos. E não à toa, o Brasil possui um estatuto da criança e do adolescente e um do idoso, pois as diferentes gerações têm requerido um olhar e políticas sociais específicas, como podemos ver a partir das representações sociais abordadas por Pinheiro (2006).

O resgate desse conceito evidencia a complexidade de elementos constituintes da sociedade, em relações sincrônicas a aglutinar toda a diversidade característica do humano. Nesse aspecto, Sarmiento sinaliza que:

A geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos. (2005, p. 363)

Por essas e muitas outras razões, o conceito de ‘geração’ ganha novo fôlego nas ciências humanas. Segundo Sarmiento (2005), uma tradição forte desse conceito encontra-se na obra do sociólogo húngaro Karl Mannheim, para o qual:

A geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que vivem os mesmo acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso da vida. (SARMENTO, 2005, p. 364)

Para Mannheim, as relações de cada geração com as suas precedentes, promovem tensões desencadeadoras de mudanças sociais, encaradas por ele, como “evolução intelectual” da sociedade (SARMENTO, 2005). Sarmiento mostra, entretanto,

a existência de um conceito estruturalista, a-histórico, de ‘geração’. É o de Qvortrup, que o elege como categoria fundante da infância. Nesse olhar estruturalista a:

“Geração” é assumida como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada a aspectos demográficos e econômicos. A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional. (SARMENTO, 2005, p. 364)

Com esse conceito, os personagens concretos variam, mas essa categoria estrutural se perpetua na análise de fatores como: mudança demográfica, impacto das políticas sociais, dos movimentos, dos mecanismos de Estado, as relações de produção e de consumo etc.

Por essa facilidade de estabelecer analogias, esse conceito de ‘geração’ privilegia o estudo sobre relações intergeracionais, em detrimento das relações intrageracionais e de aspectos culturais da infância. (SARMENTO, 2005)

Ao almejar superar essa perspectiva estruturalista na sociologia da infância, Sarmento (2005) recorre ao conceito de Leena Alanen, que compreende a ‘geração’ como um grupo vinculado a uma dada faixa etária que se constitui em suas interações e produções simbólicas a refletir seus referenciais de existência. A consequência desse conceito que retoma aspectos de Mannheim e usufrui de dimensões estruturais, é que:

Desse modo, a autora tematiza a geração simultaneamente como variável dependente de aspectos estruturais mais vastos e como variável independente, pelos efeitos estruturantes da acção das crianças como autores sociais, e como tópico de análise externa da infância, pela abordagem das intergeracionais com a geração adulta, e tópico de análise interna sobre as relações intrageracionais em que a infância (também) se (auto) constitui. (SARMENTO, 2005, p. 365)

Assim, conclui que o grande salto está na historicização do conceito de ‘geração’, sem abdicar de dimensões estruturais e interacionais. Penso que trata-se de um conceito que não sobrevive independente das interações simbólicas das várias crianças, adolescentes e adultos, e convive com elementos estruturais, como as normas jurídicas a definir a certas faixas etárias, uma gama de direitos e deveres. E Sarmento (2005, p. 366 e 367) sintetiza esse arranjo conceitual da seguinte forma:

“geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interacções dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano, diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e

papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas de actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

Pensar no conceito de geração pressupõe, nesse referencial, perceber essas duas ‘faces da mesma moeda’ que aglutina um grupo idade e um grupo de um tempo histórico (SARMENTO, 2005). Disso resulta, que, nesta pesquisa, as crianças, adolescentes e adultos são entendidas enquanto diferentes grupos de idade, com suas relações estruturais e simbólicas peculiares, e, ao mesmo tempo, como grupos de tempos históricos distintos.

E, principalmente, são gerações que se constroem nas permanentes interações entre si, relações entre gerações, e “dentro” de si, intrageracionais. Por isso, optei por uma pesquisa situada nesses “entres” inter e intrageracionais.

Sarmento (2004) reelabora a idéia de infância por meio da noção de “entre-lugar” de Homi Bhabha (1998). Para esse autor, as identidades culturais devem ser pensadas a partir do contexto pós-colonial marcado por migrações demográficas, e, sobretudo, da colonialidade como desdobramento na atualidade das formas de inscrição da cultura.

Segundo Bhabha (1998) a colonização, sempre pensada em seus efeitos históricos e econômicos, implicou em formas de poder e de saber que não se estagnaram com a fictícia independência das colônias, como o Brasil, por exemplo.

Um efeito substancial é o da autoridade colonialista que se legitimou através da discriminações criadoras de identidades mapeadas por um poder que as confere visibilidade e transparência. No entanto, isso não se dá por uma pura reprodução moderna de “iluminar” a escuridão do coletivo (BHABHA, 1998).

A autoridade colonial, para esse autor, propõe-se a desqualificar uma unicidade coletiva estável. Nesse sentido, a parte sempre se intitula representativa do todo, não por expressar uma identificação com ele, mas, pelo contrário, por dele se diferenciar (BHABHA, 1998). Daí que a marca do todo é o *hibridismo*, uma diversidade reconhecida mas deslegitimada perante a identidade original da autoridade. Por outro lado, o sujeito cultural híbrido expressa uma semelhança aos modelos coloniais modernos, mas, com efeito, uma ameaça por sua diferença. É uma ambivalência que exprime uma identidade carregada de essencialidade que se afirma como a referência para a semelhança, mas, ao mesmo tempo, se utiliza da discriminação das diferenças para não ‘comprometer’ sua suposta pureza identitária (BHABHA, 1998).

Tal ambigüidade resulta no hibridismo não enquanto um conflito entre culturas diferentes, mas de: (...) uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornam estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento. (BHABHA, 1998, p. 166)

O efeito maior da presença do híbrido é a impossibilidade de identificação de diferentes essências culturais. Isso faz estremecer o que Bhabha (1998) chama de ética liberal da tolerância à pluralidade, mas mantenedora de um consenso etnocêntrico em torno do qual giram em órbitas disciplinadas as diferentes identidades culturais.

A tensão surge justamente dessa ameaça desse outro, imprevisível, à centralidade das centralidades em nosso mundo. De modo mais ilustrativo, Bhabha (1998) aponta que o descentramento das categorias de “classe” e “gênero” permitiu a visibilidade de outras constitutivas do sujeito, como o território, a raça e a geração.

Para ele, o fundamental é ir além das narrativas de subjetividades originárias, como a busca pelo “ser” de uma classe, raça ou geração e incorrer no erro e ambição da herança da autoridade colonial a querer domesticar a alteridade. O importante é focar as estratégias de subjetivação, singulares ou coletivas, a surgir nos entre-lugares, nas fronteiras do tornar-se presente das diferenças culturais (BHABHA, 1998).

Longe de ser um encontro de essências diversas, mas de outro modo, das tensões entre sistemas culturais que já trazem em si mutações que, se por um lado, impossibilita a sua identificação rígida e essencializante, faz de seus interstícios o local da cultura enquanto produção (BHABHA, 1998).

Para Sarmiento (2005), essa idéia do entre-lugar da cultura, repercute no entendimento do espaço tempo de crianças e adultos:

O lugar da infância é um entre-lugar (Bhabha, 1998) o espaço intersticial entre os dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção coletiva das crianças (p.10)

Entendo que ao mesmo tempo que são erguidos esforços nas mais variadas instâncias para definir o lugar certo da criança e, assim, protegê-la, disciplinada e controlá-la, irrompem em entre-lugares tensões de fronteira que, ora produzem impedimentos, barreiras à cumplicidade (MUNOZ, 2004) e dialogo (FREIRE, 1987), ora usufruem dessas qualidades relacionais. Então:

a criança vive o processo de transição inerente ao seu trajecto de desenvolvimento (isso não se nega, o que se recusa é que seja um processo linear, padronizado em estágios e teleológico), sendo o seu lugar esse ponto de intercepção entre o que é a veiculação da culturas adultas, elas próprias compósitas e híbridas, e as culturas infantis, afirmadas pela interacção de pares e pelo processo de “socialização horizontal”, isto é de pertença social aos coletivos infantis, com as suas linguagens, códigos, protocolos, lógicas e artefactos, etc. (SARMENTO, 2005, p. 19)

Um “entre-lugar” definido por sua transição a proporcionar interações com diferenças em sua “socialização horizontal” e na fronteira entre as culturas adultas e infantis. De outro modo, Sarmiento (2005) sugere que, adolescentes e adultos, também em permanente transição, forjam suas respectivas gerações por meio de suas socializações horizontais e de suas fronteiras culturais, nas quais habitam. O espaço das gerações está nas fronteiras, um entre-lugar que, conforme Bhabha (1998), é um entre-tempo, quando se fundem passado e futuro no presente de cada grupo e pessoa.

Por partir dessas premissas, passei a empreender essa pesquisa sociopoética situada nos entre-lugares de crianças, adolescentes e adultos. Inicialmente, eu visualizava identificar os saberes que crianças e que adultos produziam sobre a participação, e depois, perceber os saberes criados conjuntamente.

Entretanto, minha curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) me aproximou do “entre”, da fronteira de contato das gerações, diferindo de uma procura marcada por essências “a priori”, com suas fronteiras a delimitar o que é da criança e do adulto.

Então, com essas contribuições ingressei em uma pesquisa a, metodologicamente, focar o “entre” crianças, adolescentes e adultos. Assim, abandonei ou, pelo menos, diminuí a influência e os resquícios de um olhar desenvolvimentista ou classificatório a pressupor essências do ser criança, ser adolescente ou ser adulto e a, constantemente tentar identificar o lugar de cada um “no seu quadrado.”

Em uma comparação com o que Esteban (2006) traz sobre as interações educativas entre crianças e adultos na escola, essa pesquisa pretende não incorrer no erro de:

Na tentativa de encontrar o melhor lugar para elas, a escola não permite que elas vivam a dinâmica ensino-aprendizagem do entre-lugar – fluido, contraditório, deslizante, mutante híbrido, fronterizo, diferente – em que se encontram, fazendo da aprendizagem um ato dialógico que confronta e embaralha permanentemente o saber e o não saber. (p. 12)

Instigar justamente isso, um entre- lugar, um espaço-tempo de relações intergeracionais (crianças e adolescentes, crianças e adultos, adolescentes e adultos), de relações intrageracionais (socializações horizontais) e, ousado dizer, transgeracionais.

Essas últimas, nascidas inteiramente nos encontros concretos da pesquisa, quando as fronteiras de impedimento entre as gerações se diluíram de tal modo que o olhar e o sentir na dialogicidade do grupo participante da pesquisa, construíram conceitos, afetos e desejos indiferenciados, sem uma classe etária dominante.

Enfim, transformar as fronteiras entre crianças, adolescentes e adultos/as de seu sentido usual de cerca delimitadora e discriminatória, para o sentido de apontado por Bhabha e Sarmiento, do tornar presente entre os diferentes. E desse modo nos deleitarmos das crianças e adultos a habitar dentro de nós, como mostra essa música de Erasmo Carlos, apresentada pelo colega, Carlixto, em um dos encontros do grupo de estudo da Sociopoética do mestrado:

Antigamente quando eu me excedia
ou fazia alguma coisa errada
naturalmente minha mãe dizia:
“ele é uma criança, não entende nada...”
Por dentro eu ria
satisfeito e mudo
eu era um homem
e entendo tudo...
Hoje só com meus problemas
rezo, mas eu não me iludo
sempre me dizem quando fico sério:
“ele é um homem e entende tudo...”
Por dentro com
a alma tarantada
sou uma criança
não entendo nada...

5. PERCURSOS METODOLÓGICOS

5.1. O Método da Sociopoética

A sociopoética foi o método de pesquisa por mim escolhido e conhecido devido ao enriquecedor contato ocorrido na orientação da minha monografia de conclusão de curso⁶ pela Professora Sandra Petit, pesquisadora desse método, e na leitura da pesquisa de Moraes (2002) sobre a participação no OP de Icapuí.

Esse método, fundado pelo filósofo e pedagogo Jacque Gauthier, apresenta como objetivo a construção de conceitos afirmando as pessoas não como público-alvo da pesquisa, mas como co –pesquisadores do tema negociado.

Inspirada na Pedagogia Dialógica de Paulo Freire (1987), a sociopoética utiliza o dispositivo do Grupo-pesquisador (pesquisador oficial ou facilitador e co-pesquisadores) que participa de todo processo de pesquisa, da produção e análise dos dados à sua socialização (GAUTHIER, 1999).

O grupo-pesquisador é, então, um dispositivo que “se refere a todo tipo de montagem temporal ou espacial que propicia naturalmente ou de maneira propositada o surgimento do novo, do heterogêneo e do singular (PETIT, 2002, p. 40).” Ele é inspirado no círculo de cultura de Freire (1987), um instrumento de construção coletiva e democrática na qual todos/as são convidados a uma produção dialógica sobre um tema-gerador. Esse tema surge no Círculo de Cultura (FREIRE, 1987) como o tema que mobiliza saberes dos participantes e os convida a uma nova pronuncia do mundo, através do diálogo a partir daquele tema ou palavra-geradora.

Para alcançar esses aspectos, são realizadas oficinas com o Grupo-pesquisador e nelas são empregadas técnicas para a produção de dados, acompanhadas de momentos de análises dessas construções e de uma avaliação sobre as oficinas (PETIT, 2002).

Além disso, a sociopoética objetiva evitar cisões entre conhecimento e espiritualidade, razão de emoção, intuição e sensualidade, e a integração da produção científica com a artística. Segundo Petit (2002, p. 41): “A liberação das capacidades artísticas adormecidas é geralmente vivida pelo grupo pesquisador como um fluxo de

⁶ Título da monografia: “Caçando o coletivo nas mangas do Chico Mendes: a Complexa Trama Comunitária entre o individual e o coletivo” no Assentamento Rural Chico Mendes em Icó. Embora não seja uma pesquisa sociopoética, utilizei na monografia, utilizei uma técnica da Sociopoética inspirada no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, o que repercutiu significativamente na produção dos seus dados.

auto-libertação muito importante, ao descobrir ou reativar suas potencialidades abafadas no dia a dia.”

Isso é fundamental para a emergência de saberes não apenas racionalizados, mas amplos de possibilidades de constituição e de expressão. “Com efeito, a experiência demonstra que as técnicas que geram estranhamento nas pessoas, são mais fecundas em dados polifônicos e a-finitos, isto é, heterogêneos, ambíguos e não acabados, levantando por isso mesmo, mais questionamentos e interrogações.” (PETIT, 2002, p. 43-44). Não à toa são, portanto, também chamados de *confetos*:

Estes são conceitos produzidos pelo encontro da razão, da emoção, das sensações e da intuição; isto é, conceitos metafóricos sugeridos pelas técnicas e que fazem apelo à imaginação dos co-pesquisadores, o mexer com os sentidos geralmente esquecidos ns pesquisas convencionais (por ex: o tato, o sabor, o olfato) (SILVEIRA, PETIT, 2003, p. 93)

Os confetos podem revelar o que a esquizo-análise chama de “devires” ou “*como uma linha de fuga, algo que escapa à categorização socialmente produzida.*” (PETIT, 2002, p. 43). Os devires apontam para as complexas e múltiplas combinações que constroem as singularizações dos seres humanos, de seus saberes e mundos. O devir é a expressão do singular frente à homogeneização. Essa tendência homogeneizadora é um traço do que Guattari (1981) denomina de nosso sistema capitalístico, que segundo Gonzáles Rey (2002, p. 115):

Precisamente os modos de produção de subjetividade “capitalística”, para empregar a definição do autor no contexto da análise de sua contribuição, estão orientados a neutralizar e eliminar esta possibilidade de ruptura no nível singular, precisamente para garantir um controle social absoluto

Inverte-se na sociopoética a lógica das pesquisas que entendem os saberes das pessoas em função dos “verdadeiros” conceitos dos acadêmicos consagrados, os quais são usados como modelos a servir de referência diante das construções que surgem na pesquisa (GAUTHIER, 1999). Essa lógica contribui e está intimamente condizente com o processo de subjetivação homogeneizante da sociedade do qual Guattari (1981) alerta.

Na sociopoética, os participantes da pesquisa são, potencialmente, tão teóricos, criadores de teorias e conceitos, quanto os acadêmicos. Existem linguagens diferentes e processos de legitimação desiguais dessas teorizações. Por isso, a sociopoética, ancorada na pedagogia do diálogo de Freire (1983) busca facilitar a emergência dos devires enquanto singularizações do tema pesquisado:

O processo de singularização da subjetividade pode ganhar uma imensa importância exatamente como um grande poeta, um grande músico ou um grande pintor, que, com suas visões singulares da escrita, da música ou da pintura, podem desencadear uma mutação dos sistemas coletivos de escuta e de visão. (GUATTARI, 1996, p. 55)

Os confetos nascidos nas técnicas sociopoéticas tornam visíveis os devires criados no grupo pesquisador sobre o tema da investigação, em nosso caso, a ‘participação’. Essas singularizações podem se dar por infinitos caminhos. Mas priorizarei três vias de expressão dos devires, nas quais percebi sua feição em muitos dos confetos do grupo pesquisado: diagramática, generativa e maquínica.

A via diagramática ocorre na desterritorialização, ou no romper das delimitações e conteúdos hegemônicos sobre o tema. Conforme Petit e Adad (2009) é muito comum na sociopoética o grupo pesquisador trazer sentidos e/ou palavras inexistentes no dicionário.

De outro modo, a desterritorialização pode ocorrer através da ampliação do significado habitual de um termo ou da transversalização de conceitos – quando um conceito sofre uma mutação ao ser atravessado por outros (ADAD, PETIT, 2009). Em todas os modos, a via diagramática se dá em um destronamento das referências consolidadas, um “preferir ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” – lembrando aqui do nosso Raul Seixas.

A via generativa de criação de confetos tem como característica maior a polissemia, ou seja, um mesmo conceito possui sentidos diferentes. Isso nos mostra a complexidade do pensamento do grupo pesquisador acerca do tema gerador.

Geralmente, essa polissemia é impulsionada pelo fenômeno da supercontextualização (ADAD, PETIT, 2009), que consiste na assunção de sentidos originados de uma particularidade, o contexto ímpar de um co-pesquisador, que permite um arranjo singular do tema. Quando convergem diversos arranjos assim, cria-se a polissemia em torno de um confeto.

Já a via maquínica se dá através de transformações na micropolítica dos desejos a proporcionarem mudanças nas implicações dos co-pesquisadores que se propagam em práticas cotidianas, em sua vida, para além da pesquisa (ADAD, PETIT, 2009).

Para favorecer, sem absolutas certezas, essas vias de produção dos confetos, a sociopoética privilegia técnicas e análises facilitadoras de estranhamentos e do emergir das diferenças, as singularizações do tema gerador.

Assim, estamos interessad@s em desconstruções do óbvio e em trazer à tona algo que nos permita sair de nossos quadros filosóficos e eventualmente, também, evadir-nos da prisão de nossa cultura nativa. Por isso tentamos realizar análises disjuntivas e não conjuntivas, pois preferimos enfatizar a heterogeneidade antes que o homogêneo. (...) procuramos produzir dispositivos que intensifiquem as linhas de fratura e de antagonismo do grupo. (...) com isso queremos trazer à tona o resíduo do implícito/abafado, pois trata-se de tocar algo do invisível daquilo que dificilmente se imagina acerca da prática social do grupo. (ADAD, PETIT, 2009, p. 11)

Esses aspectos mostraram-se propícios a um processo investigativo coerente com o enfoque nos entre-lugares de crianças, adolescentes e adultos, pois manteve durante todo o itinerário da pesquisa, um postura de cultivo da dialogicidade no grupo pesquisador, sem perseguir supostas essências geracionais.

Guiado por essa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) sobre o tema gerador, foram realizadas as oficinas Sociopoéticas como espaços favoráveis ao emergir dos conceitos que partissem das vidas dos co-pesquisadores, mas singularizados em ampliações de sentidos – os devires. Nelas as técnicas propiciaram interações intra e intergeracionais, já que possibilitam no dispositivo do grupo pesquisador a produção e análise conjunta dos achados sobre o tema participação.

Nessas oficinas, fiz uso de técnicas ou, em minhas palavras, de recursos artísticos, para a produção de dados e possíveis devires, inspiradas na pedagogia do objeto gerador de Ramos (2004) e no Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2009) Essas fontes inspiradoras foram escolhidas pela minha familiaridade com essas técnicas – já participei e facilitei atividades com elas - e pelo seu potencial de estranhamento e de criação.

A seguir descreverei o círculo de cultura sociopoético, pois foi através dele que estimei a processualidade durante a pesquisa, que entendo como um itinerário dialógico de sucessivas aproximações e distanciamentos, estranhamentos e familiarizações, afetações e reflexões em torno do tema da pesquisa, a participação.

Em termos palpáveis, o círculo de cultura sociopoético (PETIT, 2002) constituiu o itinerário inicial dessa processualidade investigativa, que depois se serviu do teatro do Oprimido e de outros recursos dialógicos.

A seguir apresento algumas considerações sobre o círculo de cultura de Freire, com o qual me identifico, e do qual nasce o grupo pesquisador da sociopoética. Depois, descrevo o fio condutor inicial no labirinto da processualidade: a proposta dos objetos geradores criada por Ramos (2004), preponderantemente, inspirada e congruente com o método do diálogo de Freire. Após esse contato com a pedagogia do objeto, farei uma

breve explanação sobre o círculo de cultura sociopoético, para, em seguida, tecer conexões entre os objetos geradores e o círculo de cultura sociopoético. Ao longo da dissertação o teatro do oprimido e demais técnicas serão apresentadas.

5.2. O Círculo de Cultura de Paulo Freire

O círculo de cultura, desde sua origem, caracteriza-se essencialmente como um processo grupal dialógico, a buscar a horizontalidade das relações e a libertação do ser humano enquanto ser inconcluso.

Nele, Freire (1987) expressa seu referencial de cultura enquanto uma ação de produção e que, para tal, tem no diálogo sua condição de transformadora do mundo e do ser humano. Trata-se de um processo problematizador da realidade social vivida pelos participantes na medida em que ela passa de um “dado” para um constructo histórico. É uma proposta educativa que teve seu nascedouro na alfabetização de adultos, e expressa um método ativo, dialógico e participante de educação (BRANDÃO, 1985).

Poderíamos dizer inúmeros objetivos para o círculo de cultura, mas enfocaremos aqui o que nos parece ser o principal: volta-se para a co-construção do ser humano no e com o mundo, em uma expressão de seu “ser mais” a denunciar e anunciar o seu viver (FREIRE, 1987).

O círculo de cultura aponta, portanto, para uma concepção de ser humano e de educação em que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (FREIRE, 1994, p.61), considerando esse homem e mulher situados num tempo e espaço sociais e históricos.

O primeiro momento do círculo de cultura é o do “levantamento do universo temático” no qual se inaugura o diálogo (BRANDÃO, 1985) em que o educador realiza uma inserção nos contextos de convivência dos educandos, para realizar uma investigação acerca dos temas, questões, que sejam significativas para a cultura local.

Para AmatuZZi (1989), Freire compreende que esses saberes não existem previamente no educador ou pesquisador, e não devem ser procurados somente no educando ou na população participante da pesquisa.

(...) e mais, se não for buscado junto com o educando mas simplesmente no educando, não será encontrado. E isso porque só está no educando implicitamente, embrionariamente, escondido. É a busca conjunta que o revela, que o mobiliza, que o atua. Esse conteúdo não pré-existia como já revelado ao povo e escondido apenas ao pesquisador. (p. 83)

No levantamento vocabular, constrói-se um material de pesquisa fruto das atividades de inserção nos referidos lugares e suas dinâmicas culturais vivas. Nesse momento, a população participante também se junta aos educadores. O material deve ser representativo da história já vivida no contexto local e conter expressões típicas da população, constituindo-se como instrumentos mediadores para a releitura coletiva da realidade social (FREIRE, 2001; BRANDÃO, 1985). Desse modo, com o levantamento temático produz um conjunto de palavras geradoras, as quais não devem ser propiciadoras somente da leitura da língua, mas da “leitura do mundo” (FREIRE, 2001; BRANDÃO, 1985).

O segundo momento consiste na criação de “situações sociológicas” ou “situações existenciais típicas”, que funcionam como desafios pedagógicos para os grupos e articulam a alfabetização – leitura da palavra- com o de leitura do mundo (FREIRE, 1987; 1996). São situações locais problemáticas, que podem ser pintadas ou fotografadas, “[...] que abrem perspectivas para a análise de problemas nacionais e regionais. A participação de membros do grupo ou da comunidade nesses momentos são cruciais para que sejam criadas questões pertinentes ao contexto das pessoas.

O terceiro momento, segundo Brandão (1985), onde o processo grupal vai se concretizar, acontece com a utilização do material construído nas fases anteriores, a partir de atividades pedagógicas onde se dialoga sobre a experiência dos participantes com os referidos temas e palavras, como já dito, articulando aspectos técnicos e políticos da aprendizagem da leitura e da escrita. A origem do círculo de cultura, portanto, se dá em uma práxis pedagógica crítica de alfabetização de adultos. Todavia, esse método de trabalho com grupos passou a transcender as atividades de alfabetização, pelo destaque de sua própria essência, o diálogo (FREIRE, 2001).

O diálogo destaca-se como método orientador do modo como as atividades do círculo de cultura devem ser conduzidas. Ele expressa-se em uma atitude de abertura e de provocação comprometida com a construção coletiva da transformação da realidade, buscando a superação de relações antagônicas (contrárias ao diálogo) e daquelas em que “alguns homens são transformados em ‘seres para outro’” (FREIRE, 1987, p.43) através da manipulação e imposição de valores e idéias.

Por isto é que, para nós, o risco da investigação não está em que os supostos investigados se descubram investigadores, e, desta forma, “corrompam” os resultados da análise. O risco está exatamente no contrário. Em deslocar o centro da investigação, que é a temática significativa, a ser objeto da análise, para os homens mesmo, como se

fossem coisas, fazendo-os assim objetos da investigação. (FREIRE, 2001, p.117)

Há, no diálogo, relações horizontais, de intercâmbio e construção de saberes, marcadas pelo encontro mediatizado pelo mundo (FREIRE, 1996). A problematização, aqui, é entendida como procedimento ou processo, que perpassará os momentos de realização da atividade grupal, no círculo de cultura.

Problematizar é “generar situaciones en las cuales las personas se ven forzadas a revisar sus acciones u opiniones acerca de hechos de su vida diaria vistos como normales, convertidos por tal razón en habituales, o percibidos como inevitables al considerarlos naturales” (MONTERO, 2007, p.231).

Elementos importantes do processo de diálogo problematizador, segundo Freire (1996) são: o exercício do escutar; o comunicar; o cuidar do diálogo grupal; a humildade e respeito pelo outro; a troca de saberes; o exercício da análise crítica; a referência a situações reais; o focar-se no processo mútuo de aprendizagem entre educadores e educandos, a complexificação dos entendimentos.

Tem um caráter reflexivo, mas também amoroso; envolve uma construção coletiva; o desafio da suspensão de cargos e status, a valorização da horizontalidade das relações; a possibilidade de levar a transformações da realidade problematizada, sendo motivadora a ações (MONTERO, 2007).

O diálogo, por centrar-se na reflexão sobre a situacionalidade espaço-temporal dos sujeitos participantes, facilita processos de implicação dos mesmos, em compromisso com a transformação com e do mundo em que vivem (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a incorporação do círculo de cultura como elemento metodológico tem, como consequência ético-epistemológica, a concepção de que os participantes da pesquisa tem um papel ativo no desenrolar do estudo, de modo a influir diretamente na direção para onde aponta a construção do conhecimento.

Com isso, o papel do pesquisador deve ser de facilitador, de agente comprometido ética e politicamente com a transformação da realidade social estudada, onde os participantes devem ser considerados e tratados como sujeitos.

A produção do conhecimento, nessa perspectiva, deve buscar ser de relevância para a vida dos envolvidos. Torna-se necessária, para tanto, uma adaptação da metodologia de facilitação do círculo de cultura visando a construção de uma postura flexível capaz de abrir-se dialogicamente à interlocução com os participantes.

Essa abertura à participação e à intencionalidade de mudança social deve influir na construção do tema da pesquisa sem deixar que se perca o distanciamento crítico e a aproximação amorosa necessária à construção de conhecimentos.

Para finalizar, partilho minha compreensão de uma algumas convergências entre a concepção de cultura para Freire (1987) e a idéia de entre-lugares de Bhabha (1998). Ao situar o círculo de cultura enquanto uma estratégia de produção cultural, através do método do diálogo, que surge das contradições e conflitos entre as diferentes leituras da realidade, Freire contribui, ao meu ver, na potencialização das estratégias de subjetivação fronteiriças e imprevisíveis dos entre-lugares das culturas.

A proposta de educação de Freire (1987), não reproduz a ambição dos traços coloniais de nossas relações de poder, nas quais o outro é identificado em uma diferenciação discriminatória, no linguajar do educador, do “ser menos” a sobreviver em uma realidade dada, uma determinadora de uma relação de opressão.

Pelo contrário, afirma o diálogo como essa indeterminação do outro e do mundo pela afirmação de sua inconclusão. Isso não anula as diferenças entre os dois autores, mas torna possível o entendimento da coerência da opção pelo círculo de cultura neste processo de pesquisa.

5.3. Sobre a danação dos objetos

Em sua pesquisa denominada “A danação do objeto: o museu no ensino de História”, Ramos (2004) traz de forma envolvente o que chama de “pedagogia do objeto gerador” no museu.

Para tanto, ele apóia-se, para a confecção da proposta do objeto-gerador, em um dos fundamentos principais da Pedagogia de Paulo Freire (1986) que é o princípio da leitura do mundo antecedendo e permeando a leitura da palavra. Segundo Ramos: “antes da leitura das palavras, há uma leitura do mundo, e quando as palavras são lidas, surgem novas leituras do mundo.” (2004, p. 31)

De acordo com o contexto de alfabetização que Freire (1987) empreendeu, após um levantamento do universo vocabular do grupo ou comunidade, surgiam as palavras geradoras, ou seja, aquelas providas de grande significado para as pessoas. Tais palavras eram identificadas e escolhidas pelo educador nessa inserção comunitária e se tornavam o ponto de partida para a construção da forma pela qual seriam lidas as palavras.

Assim, influenciado por esses elementos do Círculo de Cultura de Freire (1987), Ramos (2004) transporta para o cenário do museu as inspirações singulares que transformariam o modo de organizar e compreender os objetos ali presentes. Nesse sentido, ele compreende a necessidade de se realizar um levantamento nos moldes do que Paulo Freire (1986) fez, mas não só do universo vocabular, mais, digamos, do universo de objetos:

em sala de aula, no museu, ou em outros espaços educativos, o professor ou o orientador faria uma pesquisa e escolheria objetos significativos para os alunos, ou participantes de certo grupo, e a partir daí realizaria exercícios sobre a leitura do mundo através dos objetos selecionados (RAMOS, 2004, p. 32)

Com isso, ele muda radicalmente, por mexer na raiz da questão, o modo de conceber e promover a participação dos objetos nos contextos do museu e de outros espaços educativos. Uma transformação que alia e fortalece a leitura do mundo por meio dos objetos geradores, que assim como as palavras, são cheios de significado para os participantes. Em consonância com a pedagogia de Freire (1986), mas sem abdicar de sua originalidade, Ramos (2004) aponta alguns objetivos para o trabalho com o objeto gerador. O primeiro seria: “motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano.” (RAMOS, 2004, p. 32)

Desse modo, ele reposiciona o objeto diante de nós, ao confirmar essa interferência mútua entre sujeito e objeto. E valoriza o que Freire (1996) sinaliza como o respeito ao saberes dos educandos e de seu cotidiano. Isso inaugura, complementa Ramos (2004), o diálogo: “conversa entre o que se sabe e o que se vai saber – leitura dos objetos como ato de procurar novas leituras.” (p. 32).

Para alcançar esse primeiro objetivo, ele destaca a importância de se explicitar melhor a relevância do objeto para quem o escolheu e o alçou a objeto gerador. Essa partilha se daria através de um atividade montada entre os participantes: (...) cria-se um envolvimento coletivo para que cada um invente e conte uma história na qual o objeto tenha um papel decisivo:” (RAMOS, 2004, p. 33)

O principal dessa estratégia é o diálogo por intermédio da produção de um pretexto para se falar desses textos, os objetos no cotidiano e da vida das pessoas. E é aí que surge um passo também importante para Ramos (2004) que é proporcionar o surgimento de relações dos objetos geradores com outros objetos das experiências

vividas: “daríamos, assim, maior campo de visão para a complexidade dos objetos, explicitando ligações que ampliam a percepção diante do tempo presente...” (p.33).

É um objetivo, portanto, da pedagogia dos objetos geradores, a ampliação da percepção dos participantes sobre suas possibilidades de significações dos objetos com e na vida. Em sua proposta para o ensino de História nos museus, ele acrescenta ainda um passo que envolveria a construção de relações com objetos do passado, depois de uma exploração das leituras dos objetos do presente vivido. Percepções acerca, por exemplo, “dos objetos que já perderam valor de uso ou que mudaram de forma, como a televisão e o rádio” (RAMOS, 2004, p. 34)

Vale ressaltar que o cerne da pedagogia do objeto gerador que Ramos (2004) nos traz, não é o descobrimento da realidade pelos ou de uma essência dos objetos do cotidiano. Pelo contrário, para ele:

O fundamental é partir do mundo vivido. Contudo, não se trata de um método de revelação do real. Pelo contrário, o objetivo dessa pedagogia do objeto é ampliar nossa percepção sobre a historicidade do real, sobre a multiplicidade cultural entranhada nos objetos – a trama de valores e seres humanos que reside na criação, no uso, na transformação, na destruição ou na reconstrução dos objetos. (p. 34)

Essa diferença demarcada por Ramos (2004) é crucial para a assunção do objeto em sua potencia criadora e do inacabamento de saberes e do diálogo. Se não fosse assim, nada mais haveria do que um processo instrutivo acerca do “real” significado do objeto, sem tensionamentos próprios do diálogo que se nutre da vida. Em congruência com Freire (2001), Ramos (2004) alude à pedagogia da provocação enquanto componente do trabalho com os objetos ao privilegiar o debate em torno das situações – problema que germinam de nossas próprias situações existenciais.

se usamos vários objetos no cotidiano é porque, de alguma forma, os conhecemos. Mas ao pensar sobre tais objetos, a partir de certos exercícios, faremos novas leituras, nos relacionaremos de outro modo com esses mesmos objetos. Teremos, por conseguinte, outras “situacionalidades” do nosso ser no mundo, novas inserções na historicidade do tempo e do espaço. (2004, p. 34)

É com esse horizonte que Ramos (2004) desenvolve a proposta do objeto gerador na qual emergem os objetos em nossas vidas e a vida dos nossos objetos. E, inclusive, por estar cultivando essa pedagogia em um contexto de ensino da História no museu, ele ocupa a perspectiva da historicidade sem negligenciar, passado, presente ou futuro:

Em tal perspectiva educativa, passado, presente e futuro não podem formar uma linha. A noção de múltiplas temporalidades deve ser trabalhada. Bruno Latour lembra que, em uma mesma atividade, podemos usar objetos de tempos distintos: ...no uso que fazemos dos objetos e no uso que o objeto faz de nós, nunca estamos no presente puro. (RAMOS, 2004, p. 35-36)

Os objetos são alvos de nosso olhar e, ao mesmo tempo, flechas a nos transpassar em um processo em que se misturam os tempos de quem olha, dos alvos e das flechas. Conforme Ramos (2004), essa multiplicidade de tempos traz consigo a oportunidade de se investigar as diversas dimensões sociais inerentes à origem e ao manuseio dos objetos. Assim como, “é igualmente necessário refletir sobre as formas pelas quais os objetos criam e usam os seres humanos.” (p . 36)

A pedagogia da pergunta de Freire constitui a provocação necessária para o que ele chama de desnaturalização, ou seja, a assunção do objeto não como “dado” mas enquanto construção em e de nossa vida (RAMOS, 2004). Entretanto adverte que essa pedagogia não tem a resposta como fim e solução.

A desnaturalização ocorre por uma abertura de visibilidade, ou “acasalamentos” entre os corpos dos objetos e de nós seres humanos, que surgem a partir das indagações. Para isso, ele realça, com muita sabedoria, o valor das sombras: “(...) poderosa e focalizada, uma certa luz ofusca, enquanto o ato de pôr no claro-escuro faz ver. Na verdade, só vemos desse modo, no claro-obsuro da atmosfera real. A claridade pura do sol queimaria os olhos e morreríamos de frio na escuridão.” (SERRES *apud* RAMOS, 2004, p. 19)

Nesse movimento entre claro-escuro, dá-se o trabalho de “admiração” do objeto gerador. A prática de ad-mirar (FREIRE, 2001) da qual Ramos (2004) se refere foi gestada por Freire em alusão ao “mirar junto”. É o deslocamento constante do sujeito frente ao objeto a promover um distanciamento e uma imersão como condição de criação de novos saberes.

Dessa forma, Ramos (2004) entende que a pedagogia do objeto “trata-se de um ato processual, pois não há conhecimento acabado” (p. 57). E um processo de admiração a semear, segundo suas palavras, “acasalamentos entre o “eu” e o “não-eu”, o que exige a superação das divisões corriqueiras entre sujeito e objeto.

Nesse momento, Ramos (2004) aglutina outras referências para que possa reforçar o reposicionamento entre objetos e seres humanos. Ele afirma que entre sujeito

e objeto existem interações não reconhecidas ou aceitas pela filosofia racionalista tão presente em nosso mundo. Por isso, Ramos (2004) ouve Bruno Latour a ressaltar que: (...) possuímos centenas de mitos contando como o sujeito (...) construiu o objeto. Não temos, entretanto, nada para nos contar o outro aspecto da história: como o objeto faz o sujeito. (LATOURE *apud* RAMOS, 2004, p. 28)

Em sua proposta para o museu, Ramos (2004) defende a busca por perceber nossas relações com e no mundo através das provocações acerca do “que há de sujeito no objeto e o que há de objeto no sujeito” (p.57).

Por isso, o conhecer se faz muito mais na vivência de situações-problema (FREIRE, 2001), ou no que Ramos (2004) evidencia nas palavras de Denise Sant’Anna: “assim, a cognição ocorre não na harmonia e na ausência de tensão, mas nos momentos de disputa, em que se é chamado a enfrentar uma situação desconhecida, em que estranhamos o mundo e necessitamos enfrentá-lo” (SANTANA *apud* RAMOS, 2004, p. 82).

A tensão entre sujeito e objeto revelaria não apenas dos usos e abusos dos objetos pelos nós, seres humanos. Ramos ousa mais ao insinuar que não apenas nós usamos objetos, mas o inverso também, pois: “(...) o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha” (DIDI-HUBERMAN *apud* RAMOS, 2004, p. 58).

Os objetos deixam de ser passivos diante da ação humana e adquirem vitalidade pela descentralização do sujeito. Assim, a pedagogia do objeto (RAMOS, 2004), não negligencia o ser humano, mas permite a releitura das “próprias razões do pensamento, sobre as possibilidades do ser humano no que ele faz e deixa de fazer” (p. 59).

E isso se fortalece na medida em que, não simplesmente reverte-se, mas se destrona essa relação de poder constituída na modernidade de inferioridade e submissão do objeto. Ao contrário, reconhece-se a “danação” do objeto: “Quando “ad-miramos” o objeto-gerador, nós também somos mirados pelo objeto, ficamos seduzidos pelo que é olhado – trama de fuga e captura” (RAMOS, 2004, p. 57).

Almeja-se, portanto, um diálogo diferenciado entre sujeito e objeto, e de acordo com Ramos (2004): “(...) entre o humano e o não humano, englobando, desde uma planta, uma pedra até uma pintura a óleo ou a batina do Padre Cícero que se encontra no Museu do Ceará” (p.59).

Essa crítica à relação na modernidade entre objeto e sujeito indica a rigidez relacional existente entre ambos sobre a perspectiva de um sujeito autocentrado, cego e

insensível a outras dimensões dos objetos que não a de uma construção humana: “o que fizemos com as coisas para devotar-lhes um tal desprezo? E quem pode se permitir ter esse desprezo? Por que os prisioneiros são despojados de suas roupas a não ser para que se despojem de si mesmos?” (STALLYBRASS *apud* RAMOS, 2004, p. 59).

Nesse aspecto, Ramos (2004) declara uma aproximação da pedagogia do objeto e dessa museologia com os ecologistas a reivindicar a dignidade do não humano. Assim, os objetos podem ser percebidos “em suas peculiaridades e em suas múltiplas ligações com a humanidade.”(p. 58)

Trata-se de uma “abertura ecológica” (RAMOS, 2004) à vida presente nos objetos, a qual não diminui ou menospreza os seres humanos, mas principalmente, enriquece a vida. Os objetos possibilitam novas compreensões sobre nós mesmos por meio das significações a brotar dessa e com essa materialidade dos objetos.

“Somos o que fazemos e, sobretudo, aquilo que fazemos para mudar o que somos”, já dizia Eduardo Galeano. Esse fazer ganha mais valor mediante o caráter de mundanidade (RAMOS, 2004) encarnado em nossas relações de construção, desconstrução ou reformas com e dos objetos no dia-a-dia.

Por isso, a pedagogia do objeto gerador, assim como a da palavra de Paulo Freire, é um ato político, mais precisamente, no dizer de Ramos, de “mundanidade”. A consequência disso, é que o ato de conhecer, é muito mais as relações de experiências humanas com e no mundo (RAMOS, 2004), do que a revelação da essência das coisas.

Por mais indigesta que possa ser esse desmoronamento de nosso antropocentrismo tão habitual, Ramos (2004, p. 64) não vacila em anunciar a dignidade e autoria dos objetos na vida: “Cada objeto exibido é uma fratura exposta: fragmentos do mundo que podem se transformar em orgia de sentidos.”

Com isso, ele quer alargar o humano ao situá-lo em outras ecologias, para além da polarização entre sujeito e objeto, o que não implica negar a historicidade dos conflitos e dos significados produzidos socialmente. Além disso, ele confronta as tendências pedagógicas e de outras lógicas centradas no sujeito que compreendem uma emancipação das pessoas por meio do desbloqueio de sua liberdade individual.

Ramos partilha o problema do que ele chama de imperialismo do sujeito emancipado. Baseado em tendências influenciadas por Foucault, ele destaca a conivência e cumplicidade dessa tirania do sujeito ao horizonte político característico da suposta autonomia neoliberal. Pois: “as tecnologias da subjetividade não são o oposto

do domínio estatal sobre a esfera privada ou civil, mas a condição mesma do processo de governabilidade do estado.” (RAMOS, 2004, p. 63)

Assim, deslocar do sujeito a essência do que institui a liberdade se faz necessário, pois quanto maior o sujeito, quanto mais cidadania, maior a autoregulação a partir das tecnologias da subjetividade inerentes aos modos *operando* do estado (RAMOS, 2004).

Vislumbra para o museu e as tantas atividades educativas correlatas esse “brincar de inverter” as polaridades entre sujeito e objeto para outras ecologias, ou do mundo e do mundo com o ser humano. É com esse brincar de Baudrillard que Ramos confecciona a sua pedagogia do objeto gerador:

Quem pressentiu alguma vez o poder próprio, o poder soberano do objeto? no nosso pensamento sobre o desejo, o sujeito detém um privilégio absoluto, já que é ele que deseja. Mas tudo se inverte, se passarmos para um pensamento sobre a sedução. Aí, não é mais o desejo que deseja, é o objeto que seduz. Tudo parte do objeto e tudo volta a ele, tal como tudo parte da sedução e não do desejo. (...) (BAUDRILLARD *apud* RAMOS, 2004, p. 65)

5.4. O Círculo de Cultura Sociopoética

Em seu livro, “Sociopoética: encontros entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação”, Jacques Gauthier (1999) aponta a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987) como o coração da sociopoética.

Mas o que Gauthier (1999) teria percebido em Paulo Freire (1987) capaz de fazer pulsar e nutrir todos os tecidos da pesquisa sociopoética? Acredito que a seguinte afirmação oferece indícios sobre essa questão: Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. (FREIRE, 1987, p. 120)

É na crença nos saberes existentes no povo, em sua cultura e seus desejos de transformação que Gauthier (1999) expõe a influência radical da pedagogia dialógica de Freire (2001). A sociopoética (PETIT, 2002) tem no círculo de cultura a origem do método do grupo pesquisador, pois Freire (1987) entendia que as pessoas possuem saberes construídos nas tessituras de seu cotidiano e, por isso, não importa o grau escolar, ou suas características econômicas, o povo não se constitui em uma massa a ser simplesmente instruída por acadêmicos ou políticos.

Assim, para Gauthier (1999), qualquer processo educativo e, desse modo, de pesquisa deve e pode criar condições favoráveis para que o grupo participante transite de grupo objeto para sujeitos da pesquisa. Sujeitos aqui assume um sentido mais próximo de autores, de artesãos/ãs, inventores de saberes do cotidiano e, principalmente, de novos conceitos. O método do grupo pesquisador na sociopoética (PETIT, 2002) segue as propostas gerais do círculo de cultura no qual:

Freire propõe o círculo de cultura enquanto mecanismo de construção coletiva do conhecimento, através da constituição de um grupo pesquisador formado por especialistas e gente comum, que juntos investigam um tema gerador visando formular o conteúdo programático da ação educativa. (PETIT, 2002, p. 03)

O grupo deve possuir, conseqüentemente, condições favoráveis ao diálogo. Tal busca deve ser cultivada pelo ‘facilitador’ da pesquisa e pelos co-pesquisadores que são convidados a co-facilitar relações mais dialógicas no processo grupal vivenciado.

Um diferencial e contribuição da sociopoética para o círculo de cultura é o “efeito caleidoscópico” da dimensão do corpo no diálogo pronunciador do mundo. (PETIT, 2002). Segundo Correia (2009), a partir de uma vivência do círculo de cultura sociopoético:

A contribuição da sociopoética com o princípio de que todos os saberes são iguais em direito e que o corpo pensa e produz conhecimento potencializou o círculo de cultura ao permitir outras possibilidades de olhar, de criar. (p. 02)

O corpo abre caminhos para a sensibilidade na construção coletiva do conhecimento. Algo, de certa forma, presente em Freire, em suas expressões da amorosidade do diálogo e do querer bem aos educandos como exigência do ato educativo. A amorosidade, para Freire (1987), constitui-se no fundamento do diálogo. É essa quase essência da dialogicidade para assunção não só de sujeitos, mas de um mundo no qual e com o qual pronunciam em outras palavras: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronuncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 1987, p. 93- 94).

Essa concepção de diálogo não nega o conflito, mas, pelo contrário, surge a partir dele. Por isso, a ele convergem aspectos distante do racionalismo da modernidade:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é

consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 1987, p. 96)

Há outros momentos e exemplos da amorosidade e da afetuosidade nos escritos de Freire (1987, 2001) sobre a educação. O querer bem aos educandos e ao próprio ato educativo sinaliza a presença dessas dimensões em seu pensamento:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre a seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996, p. 159- 160)

Se por um lado, Freire (1996) reconheceu a falsa polarização entre afeto e cognição, por outro, a sociopoética introduziu o corpo no processo dialógico do círculo de cultura:

(...) ao descentralizar o processo de produção do conhecimento do alto do corpo, a cabeça, onde se localiza o cérebro, para as demais partes do corpo. Ou seja, o conhecimento é apreendido e produzido com o corpo todo, com os braços, as pernas, os sentidos, os gestos, as expressões, o ritmo etc, o pensamento. (UMBELINO, 2001, p. 44)

Soma-se a isso, a integração da aprendizagem científica com a expressividade artística que na sociopoética imprime a escolha de técnicas que sejam favoráveis ao diálogo em sua imprevisibilidade e seu estranhamento: “A sociopoética espera que a técnica escolhida seja potencialmente geradora de dados não previsíveis, que permitam tocar na afetividade e o inconsciente envolvidos no pensamento” (PETIT, 2002, p. 12).

Isso repercute na aceção da riqueza do conhecimento a emergir não de situações familiares e seguras, mas de situações que desafiem os seres humanos e sua dialogicidade, situações-limites (FREIRE, 1987) que:

Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva. (FREIRE, 1987, p. 106)

O zelo sociopoético com o corpo e a criação artística tem origem na perspectiva da Esquizo-análise que destaca os diversos modos de homogeneização de nossa

sociedade. Dessa forma, nosso viver é permeado de tendências padronizantes as quais enrijecem nossos saberes e a nós mesmos.

Por outro lado, conforme assinala Petit (2002), a mesma diversidade de agenciamentos que criam tendências homogeneizantes, produzem linhas de fuga dessas cristalizações. É o devir, aquilo que escapa nesses processos de subjetivação, como um cantor a inventar uma melodia ou letra musical destoante e “destronante” dos modelos consolidados socialmente. Assim, o círculo de cultura sociopoético instiga as dimensões corporais e artísticas do grupo pesquisador, pois acredita que reside nesses elementos a fertilidade, embora ainda incerta, de surgimentos de devires acerca do tema da pesquisa.

5.5. Objetos geradores e o Círculo de cultura sociopoético

Como podemos perceber, os objetos geradores possuem uma estreita relação com a proposta de Freire (1987) do círculo de cultura, no qual emergem as palavras e os temas geradores. A diferença maior é a inversão promovida por Ramos (2004) quanto ao, digamos, protagonismo dos objetos nos museus ou outros espaços educativos que alçam um status de importância ao da palavra no contexto da alfabetização.

Tal inversão não negligencia ou anula o sujeito, mas cria outro parâmetro relacional para as interações entre seres humanos e não humanos na historicidade do mundo em que vivemos. Quando passamos a refletir sobre o círculo de cultura sociopoético e os objetos geradores, creio que aumenta a superfície de contato entre essas propostas de modo a tornar inadiável sua integração em uma situação de pesquisa.

A permeabilidade que enxergo entre esses métodos se dá, primeiramente, pela transformação da multirreferencialidade – círculo de cultura, sociopoética e objetos geradores- em interferencialidade:

Isto é, cada interlocutor (a), ou autor (a), estabelece as relações com seus parceiros e parceiras, falando para todos os outros, com os outros e entre os outros e outras, ouvindo-as e participando assim na tecelagem de um língua comum, talvez mestiça, cruzando e miscigenando as referências de cada um (a). (FLEURI *apud* GAUTHIER, 1999, p. 9)

Assim, exercitei a costura desses tecidos diversos para construir uma metodologia para a pesquisa sobre o tema participação que contivesse a convergência dos seguintes aspectos:

- O método dialógico de Paulo Freire a permear o processo da pesquisa, orientador do círculo de cultura;

A dialogicidade está presente tanto na sociopoética quanto na pedagogia dos objetos geradores. Na sociopoética, o diálogo se radicaliza para a transformação do “público-alvo” da pesquisa, para “sujeitos da pesquisa” ou “co-pesquisadores”.

Gauthier (1999) entende que ser necessária a construção de uma relação de parceria entre o facilitador- pesquisador e os/as co-pesquisadores/as durante os momentos da pesquisa. No entanto ele nos adverte:

Evidentemente, a parceria não é sinônima de ausência de conflitos. A dialogicidade, como mostraram Bakhtin ou Freire, é diálogo e dialética. No diálogo acontecem negociações, contradições e, até, conflitos nem sempre superados, como acordos, crescimento mútuo, alterações de uns graças aos outros... (p. 41- 42)

O diálogo contribui nessa perspectiva “ad- mirativa” que pressupõe, a processualidade na construção dos saberes, do humano e do mundo (FREIRE, 2001). Um permanente e complexo distanciamento e aproximação entre co-pesquisadores/as no e com seu viver do tema participação.

Os sujeitos da pesquisa inseridos em um diálogo mediatizado pelos objetos geradores potencializam a possibilidade do trânsito dos “ad-miráveis” para “ad-mirados” por suas posições perceptivas diferentes nesse processo de pesquisa e aprendizagem (FREIRE, 1987).

O objeto ad-mirável é percebido sem uma curiosidade epistemológica, o que acontece com o “ad-mirado” (FREIRE, 2001). Como imaginar um processo de pesquisa na ausência de uma curiosidade que nos movimenta a novas pronuncias?

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. (FREIRE, 1996, p. 96)

A curiosidade é, por conseguinte, um elemento chave para Freire (1996), Ramos (2004) e Gauthier (1999), com ela a investigação adquire um refinamento na busca por conhecer, que reflete, o ser mais dos seres humanos, bem como dos seus objetos.

- O método da sociopoética a promover a assunção do conhecimento pela integração das várias partes do corpo, da arte com a ciência e de devires acerca do tema participação;

Gauthier (1999) afirma o ato de conhecer com o corpo em sua inteireza irreduzível à idéia moderna da “cabeça pensante”. A emoção, por exemplo, envolve uma perturbação do corpo que pode se desdobrar em vários sentidos, da raiva, da alegria, do medo, da euforia etc. Na sociopoética, essa premissa da perturbação do corpo, a emoção, se faz crucial para o estranhamento, conforme nos referimos anteriormente sobre o círculo de cultura sociopoético.

Para Freire (1983), o ato educativo envolvia muito mais uma provocação, um encontro com situações-limites do que uma acomodação ao mundo e a nós mesmos com um dado natural – concluído.

Ramos (2004), inspirado por essa perspectiva e por outros autores, compreende a tensão como intrínseca à produção de conhecimento. Os objetos-geradores, dessa forma, seriam meios de tensionamento para a ampliação da percepção do ser humano sobre si mesmo e, principalmente, do mundo, já que os objetos emergem também como artefatos do viver não humano.

A congruência desses horizontes quanto à educação e à pesquisa, permitem a exploração do estranhamento do corpo pesquisador diante dos objetos geradores, e dos pesquisadores sobre seus corpos no contexto de investigação da sociopoética.

Dessa forma, para o cultivo da provocação e do estranhamento, mas diga-se de passagem, em sua imprevisibilidade, o círculo de cultura sociopoético recorre à arte para criar condições facilitadoras desses dois aspectos:

Apesar de não pretendermos ser artistas, referimos as expressões da criatividade à arte, pois temos em mente aquelas correntes de energia desconhecidas que percorrem o grupo-pesquisador, criando formas inesperadas; um segredo, uma das alquimias do pesquisar é de dar uma forma a essas energias evanescentes. É um desafio. Mas o que sabemos é que o conhecimento, a ciência, se alimenta dessas correntes. Foi um erro de separar, durante séculos, arte e conhecimento científico, pelo menos na área das ciências humanas e sociais. (GAUTHIER, 1999, p. 55)

O uso de técnicas artísticas ou de recursos de expressão da criatividade aproxima o facilitador- pesquisador do campo do artesanato, da criação ímpar de recursos que convidam o grupo pesquisador a experimentar a invenção de dados.

Isso casa com a perspectiva da pedagogia do objeto (RAMOS, 2004) em ampliar as percepções da vida dos objetos e de nossa presença neles – esse último já destacado, por exemplo, no materialismo histórico-, mas, inclusive, o inverso, e, provavelmente, mais passível de estranhamentos, os objetos, nossos criadores.

Tais casamentos pela via do estranhamento, da provocação e da perturbação próprias do conhecer, têm como elo a construção de “disparadores” de devires. Se o coração da sociopoética (PETIT, 2002) é o círculo de cultura a inspirar o grupo pesquisador, o seu pulsar visa ativar produções de achados nos quais habitam devires sobre o tema da pesquisa: “Assim, a sociopoética é um revelador e catalisador da heterogeneidade, muitas vezes, encoberta por uma aparente homogeneidade” (GAUTHIER, 1999, p. 60) .

Então, o uso dos objetos geradores no círculo de cultura sociopoético não tem como objetivo, assim como para Ramos (2004), o descobrimento de uma suposta essência de cada objeto. Eles figuram nas técnicas em seu potencial provocador de nossas relações no e com o mundo.

Em sua danação, ao invés de seu bom comportamento frente aos sujeitos, é que reside sua imprevisibilidade e riqueza para o círculo de cultura sociopoético. Por isso, é que nessa pesquisa, o grupo pesquisador entrou em contato não apenas com objetos familiares à participação, mas com aqueles mais aparentemente distantes ou dissociados.

Com isso, confeccionei dois momentos distintos com os objetos geradores com as crianças, adolescentes e adultos. No primeiro, que batizei de “a participação na ponta dos dedos”, envolve a vivência do tocar os objetos com os olhos fechados para um deslocamento da primazia da visão e a valorização do sentido do tato, de suas sensações e do emergir das relações com o tema participação.

Em outro momento, há uma criação feita pelos co-pesquisadores, em trios ou duplas de montagens da participação com os objetos geradores e a partilha dos olhares sobre essas montagens que dizem o que elas suscitam acerca da participação, em geral, e da participação no OP, mais especificamente.

- A pedagogia do objeto gerador a possibilitar a vivência em pesquisa de uma abertura ecológica pela ampliação de nossas percepções acerca dos objetos;

Com os aspectos aqui refletidos sobre o círculo de cultura sociopoético e a pedagogia dos objetos criei um dispositivo fértil ao surgimento de conceitos de participação.

Tais conceitos e toda a gama de aprendizagens oriundas nos momentos de investigação com os objetos geradores também poderá nos oferecer o que Freire (1996) denomina de processo relacionais frutos de nossa curiosidade. Para ele, há um conhecimento relacional:

(...) no fundo , interrelacional, “molhado” de intuições, adivinhações, desejos, aspirações, dúvidas, medo a que não falta, porém, razão também, tem qualidade diferente do conhecimento que se tem do objeto apreendido na sua substantividade pelo esforço da curiosidade epistemológica. (p. 53)

São constructos das próprias relações experimentadas dentre os sujeitos da pesquisa, e entre eles e os objetos durante as produções de dados. Vejamos o que Freire (1996) diz:

Estou convencido, porém, de que a finalidade diferente deste conhecimento chamado *relacional*, em face, por exemplo, do que posso ter da *mesa* em que escrevo e de suas relações com objetos que compõem minha sala de trabalho com que e em que me ligo com as coisas, as pessoas, em que escrevo, leio, penso e falo não lhe nega o *status* de conhecimento. (p. 53- 54)

O conhecimento das relações tecidas dessa forma, como Freire (1996) descreve com a mesa, expõe o que Ramos (2004) trouxe como o ato político de mundanidade a anunciar os saberes, nossa subjetivação e a historicidade do mundo incrustada nessa vastidão de artefatos não humanos, mas parte da vida com seres humanos.

A situação de pesquisa com os objetos geradores, enfim, tenta disparar aberturas ecológicas pela descentralização do sujeito em sua onipotência, em uma provocação que convida a uma saída da segurança antropocêntrica e cartesiana, essencialista e interpretativa: “Nenhuma teoria nem mito desvelará a verdade ou o sentido escondido da realidade pesquisada. Não somos portadores da luz frente à escuridão da vida.” (GAUTHIER, 1999, p. 39)

Busca muito mais estabelecer relações, interrelações de sentidos, “encharcados” de um ser mais com e no mundo, tão inacabado quanto nós:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (FREIRE, 1996, p. 55)

Congruente, nesse aspecto, a sociopoética não pretende explicações ou interpretações, mas “experimentações” das quais fala Guattari (1981). Em uma costura interferencial de Freire (1987), Ramos (2004) e Gauthier (1999), eu diria que são leituras do mundo experimentadas no brincar de inverter o diálogo entre os sujeitos nos objetos geradores e os objetos nos sujeitos pesquisadores. Entre os quais, também estou incluído e inconcluso.

Experimentamos nossas “verdades” provisórias com as “verdades” de outros, costuramos sentidos heterogêneos, descobrimos novas perguntas, inventamos novos conceitos, que inquietarão, ou não, os leitores e leitoras, lhes dando, ou não, vontade de dialogar criticamente conosco, de transformar a realidade a partir dos nossos resultados ou de pesquisar mais, até *contra* nós. (GAUTHIER, 1999, p. 39- 40)

5.6. Passo a passo da pesquisa

Em derradeiro, para alcançar os apontamentos até aqui expostos vislumbrei os seguintes momentos nessa pesquisa sociopoética:

Tabela 3 – Passo a passo da pesquisa

Etapas da pesquisa	Objetivo e o que acontece?	Aspectos do círculo de cultura sociopoético
1. Negociação do tema gerador com os participantes.	Primeiro momento da pesquisa sociopoética, onde ocorre um chamamento e posterior pactuação com os sujeitos da pesquisa acerca do tema gerador participação. Preparação para as visitas.	Inauguração do processo de democratização do ato de pesquisar da sociopoética e do método dialógico círculo de cultura de Freire;
2. Visitas dialógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento, convite e autorização para participação na pesquisa; - Levantamento do universo temático da vida dos participantes e, principalmente, do universo de objetos que giram em torno do tema participação; - Escolha dos objetos geradores para as oficinas; 	Primeiro passo do círculo de cultura e da pedagogia dos objetos geradores;
3. I Oficina com as crianças e adolescentes e os objetos geradores. I Oficina com os adultos e os	3- produção e análise dos dados sobre o tema da pesquisa, neste caso, por meio das técnicas com os objetos geradores que surgiram nas visitas: a participação na ponta dos dedos (tocar os objetos com os olhos fechados) e a criação de	Segundo momento da pesquisa sociopoética, produção de dados, que se vale do momento de ampliação da percepção na pedagogia dos objetos. Para proporcionar uma

objetos geradores	montagens da participação com os objetos	diversidade de processos criativos dos conceitos de participação, faz-se uso de uma técnica distinta da anterior, no caso optei pelo teatro do oprimido.
4. Oficina com crianças, adolescentes e adultos	4- análise intergeracional das imagens das montagens da participação e vivência de uma técnica do Teatro do oprimido.	
5. Análise dos achados produzidos nas oficinas	Análise classificatória das técnicas voltada para o elenco de categorias e dos confetos do grupo pesquisador. Em seguida, é feito o estudo transversal dos confetos das oficinas;	Metodologia de análise do facilitador acerca dos dados produzidos nos dispositivos dos objetos geradores e do teatro do oprimido. Corresponde à
6. Contra-análise	A reafirmação dos sujeitos pesquisadores: experimentação da partilha do estudo transversal com os participantes e análise feita por esses de tal estudo;	Antepenúltimo momento da pesquisa sociopoética de contra-análise do estudo transversal do facilitador- pesquisador acerca dos dispositivos objetos geradores e teatro do oprimido;
7. Análise Filosófica	Confrontar os confetos dos/as co-pesquisadores/as com os conceitos dos acadêmicos;	Penúltimo momento da sociopoética: afirmação de um referencial teórico dialógico sobre o tema participação;

Fonte: Pesquisador.

Para a plena realização dessa pesquisa, pareceu-me apropriada a mobilização de um número mínimo de 6 crianças⁷ e de 6 adultos ainda integrantes ou de gestões passadas do Conselho do OP.

Essa escolha ocorreu para que existissem conselheiros/as das seis regionais da cidade participantes de um ciclo completo do Orçamento Participativo. E busquei garantir uma maior equidade de gênero entre os/as co-pesquisadores/as.

Para esse fim, realizei uma apresentação dos objetivos da pesquisa em uma reunião ordinária do Conselho do OP no dia 29 de junho de 2009. Durante a reunião alguns conselheiros/as se disponibilizaram a participar da pesquisa. Para contemplar a presença de integrantes da cada regional e a equidade de gênero, fiz alguns convites diretos a alguns conselheiros/as que prontamente aceitaram.

No entanto, para contemplar o critério de idade das crianças, bem como de integrantes das seis regionais da cidade, foi necessário entrar em contato com três crianças (e seus respectivos pais) das gestões anteriores do Conselho do Orçamento Participativo, duas meninas e um menino.

⁷ Crianças aqui compreendidas àquelas que ainda se afirmam crianças, tenham no máximo 12 anos (seguindo o parâmetro do OP) e que participaram pela primeira vez como conselheiros/as no OP com a idade de até 12 anos.

Com as definições finais dos conselheiros/as interessados pela pesquisa, chegamos a um total de quinze participantes. Entre os quais, havia quatro crianças (duas meninas e dois meninos), quatro adolescentes (apenas uma adolescente) e sete adultos (três homens e quatro mulheres).

Posteriormente a essas definições finais sobre os participantes, realizei neste mês de agosto visitas aos lares ou locais comunitários dos/as conselheiros/as. As visitas visavam esclarecer a eles/as e sua família sobre os objetivos e momentos da pesquisa, solicitar a autorização por parte dos pais da participação das crianças e adolescentes, bem como o fazer levantamento dos objetos geradores para as primeiras oficinas.

Após as visitas, houve primeiramente um encontro⁸ – oficina- com um grupo das crianças e adolescentes e outro dos adultos/as. A formação desses dois grupos-pesquisadores pretendeu contemplar a processualidade dos encontros intergeracionais e proporcionar um espaço mais favorável para a espontaneidade e a criatividade diante das primeiras técnicas ou recursos experienciais da pesquisa.

Em todas as oficinas, mediante cada técnica proposta serão realizadas a produção e a análise dos dados pelos/as participantes. Ao final, então, das primeiras oficinas, haverá uma outra com crianças, adolescentes e adultos juntos, na qual tanto poderemos partilhar algo das produções passadas e experimentar nessa mistura etária as técnicas escolhidas.

Nesse encontro também houve uma análise coletiva intergeracional do conjunto das imagens das montagens da participação das duas oficinas iniciais do grupo-pesquisador⁹.

Depois, com o conjunto de dados das oficinas e as análises do grupo de crianças, adolescentes e de adultos, realizarei a análise classificatória, como o pesquisador “oficial”, com o intuito de compreender as categorias e os confetos que emergiram na dialogicidade do grupo pesquisador acerca do tema gerador.

Essa análise contribuiu para o estudo transversal que tem como objetivo mostrar os cruzamentos das confetos que produzidos pelo grupo pesquisador, demonstrando suas possíveis divergências, convergências, oposições, ambigüidades e paradoxos.

Ocorreu em seguida, a contra-análise com os co-pesquisadores sobre os estudos transversais feitos por mim. Após ela, pude realizar a análise filosófica a qual preenche

⁸ Em setembro de 2009.

⁹ Com o cuidado do facilitador não induzir nessa sistematização das várias leituras reflexivas ou intuitivas dos co-pesquisadores sobre os dados produzidos.

a processualidade do diálogo na pesquisa entre os membros do grupo pesquisador e o conceito de participação cidadã utilizado por pesquisadores acadêmicos do orçamento participativo.

No próximo tópico, apresentarei elementos teórico-metodológicos das visitas realizadas e farei uma descrição do que surgiu em cada visita aos que efetivamente participaram da pesquisa.

6. AS VISITAS DIALÓGICAS

Essas linhas apresentam sistematizações das atuações que me levaram a pensar a Visita Dialógica (VD) enquanto instrumento dessa pesquisa sociopoética. Envolve aprendizagens corporificadas por diversas situações de visitas, mas, no geral, todas se relacionaram a processos de inserção e de “intervenção” em minha atuação na Psicologia Comunitária, bem como em outras áreas.

A primeira atuação da qual destaco o meu despertar para a visita, foi o estágio de vivência em assentamentos rurais, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra em 2004, quando fui para o assentamento Chico Mendes em Icó – CE, e passei cerca de 17 dias.

Já nesse estágio, realizei muitas visitas a casas de moradores, locais de trabalho, cultos, reuniões, festas e etc. e percebi o quanto era diferenciada a visita em cada um desses contextos.

Desse estágio de vivência surgiu a minha monografia de conclusão de curso, Psicologia, na qual investiguei a questão das relações entre o individual e o coletivo, dois modos de organização e apropriação do espaço e dos bens do assentamento.

Nesse momento, as visitas surgiram como forma de conhecer o lugar de moradia e estabelecer uma conversa com os moradores sobre o assentamento. Realizei três visitas, à casa de um poeta, à professora na escola e a uma moradora em seu lar. Embora tivesse algumas perguntas comuns, tudo era marcado por uma profunda e rica improvisação.

Paralelamente, vivenciei o estágio em Psicologia Educacional na escola do Assentamento Santa Bárbara entre 2005 e 2006, onde as visitas passaram a ser um instrumento de conhecer o cotidiano da comunidade, de diálogo com as famílias dos/as estudantes da escola e dos professores/as.

Em 2007, já graduado, como Psicólogo Comunitário no projeto de desenvolvimento local Raízes da Cidadania da Prefeitura de Fortaleza, as visitas passaram a ter um viés de inserção na vida da comunidade – Conjunto Palmeiras- e de atendimento às famílias do bairro.

Nessas experiências, seguindo o método reflexivo-vivencial (GÓIS, 2003) da Psicologia Comunitária, pude perceber que a Visita tornou-se um instrumento de resignificação dos saberes e práticas mediatizadoras das relações entre o estudante ou o psicólogo e os moradores/as.

Ela emergiu do atuar no cotidiano a produzir a palavra e o gesto criados e criadores de sentidos e afetos entre os sujeitos denunciadores da realidade e anunciadores do mundo.

Assim, passei a compreender a visita enquanto dialógica, pois consistia em uma interação de reconhecimento mútuo no e do lugar de moradia das pessoas. Uma oportunidade de atribuição de novos sentidos à família, ao psicólogo/a e às políticas do cotidiano em um contexto histórico-cultural em permanente mudança. Contexto esse só percebido dessa forma devido a esse contato efetivo.

A visita dialógica, portanto, é uma interação associada e promotora de estratégias de inserção/”cooperação” territorial que ampliam aos/as psicólogos/as a possibilidade de um espaço de socialização dialógico com as famílias e as comunidades, e vice-versa também.

Ela proporciona um teor ético e estético do Diálogo de Paulo Freire (1987) na atuação comunitária por procurar não reproduzir as posturas tecnicistas – a visita do saber que pretende ser disseminado- e assistencialistas – a visita enquanto gesto de uma relação de dependência- da colonialidade do poder e do saber - traços vigentes do sistema capitalístico (GUATTARI, 1981).

Com o passar do tempo, fui atentando para alguns aspectos relevantes da visita dialógica: a apropriação da materialidade ambiental e simbólica- ecológica- da existência das pessoas, a re-significação das imagens identitárias das pessoas e das comunidades, um maior “entendimento” sobre as perspectivas na atuação do/a psicólogo/a, bem como dos objetivos e contradições inerentes à política social da qual faz parte.

A visita dialógica surgiu de uma práxis de inserção e cooperação em diversos espaços comunitários significativos, como o lar de um morador/a, um grupo comunitário, uma associação de moradores etc.

E compreendo que está em seu potencial de estranhamento diante das realidades e das vinculações afetivas que residem sua relevância para a atuação nas áreas da psicologia, educação e das ciências humanas.

Nesta situação de pesquisa, a visita se associou à efetivação de uma aproximação provisória com os contextos familiar e comunitário dos participantes da pesquisa. Além disso, pretendi realizar o levantamento dos objetos apontados pelos/as sujeitos da pesquisa como relacionados e que não tinham “nada a ver” com a participação.

Tais objetos serão levados para as oficinas sociopoéticas. Isso corresponde à primeira etapa do círculo de cultura:

Assim, nas primeiras experiências, depois de a comunidade aceitar envolver-se com o trabalho de alfabetização, a tarefa que inicia a troca-que-ensina é uma pequena pesquisa. É um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizados. (BRANDÃO, 1985, p. 24)

Nesse contexto do círculo de cultura sociopoético (PETIT, 2002), esse primeiro momento envolve uma descoberta mútua entre o facilitador- pesquisador e os sujeitos da pesquisa, o principal é a inauguração do diálogo acerca do tema participação. Então:

Não há questionários nem roteiros predeterminados para a pesquisa. Se houvesse, eles seriam como uma cartilha. Trariam pronto o ponto de vista dos pesquisadores. Há perguntas sobre a vida, sobre modos de ver e compreender o mundo. Perguntas que emergem de uma vivência que começa ali. (BRANDÃO, 1985, p. 25)

Nessa busca pelo diálogo já no início, pretende-se uma diminuição ao máximo possível da assimetria entre pesquisador e pesquisado. É o intuito de uma relação de parceria, colaboração mútua, e não de favor ou obrigação. Trata-se da relação simpática que Freire (1987) afirma:

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplesmente bem 'comportada', mas, na complexidade de seu permanente vir a ser. Investigadores profissionais e povo, nesta operação simpática, que é a investigação do tema gerador, são ambos sujeitos deste processo. (FREIRE, 1987, 118)

A grande marca da dialogicidade da visita é ela ser deflagradora de um processo de admiração (FREIRE, 1996) conjunto sobre o tema e o percurso da pesquisa, bem como a assunção, de uma curiosidade mútua e uma abertura ao diálogo. Então:

O que se “descobre” com o levantamento não são homens-objetos, nem é uma “realidade neutra”. São os pensamentos –linguagens das pessoas. São as falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os temas geradores falados através das palavras geradoras. (BRANDÃO, 1985, p. 27)

O tema participação por meio de objetos geradores por um lado, descobertos nos sujeitos, e por outro, produzidos enquanto um sentido da participação não só pronunciado mas manuseado. Segue abaixo, digamos, compilações das visitas, com

narrações do que ocorreu ou descrições das informações sobre os/as participantes, minhas impressões, reflexões e sensações.

- **Visita à casa de M.**

No dia 29 de julho realizei a primeira visita domiciliar para a efetivação dessa pesquisa de mestrado. Anteriormente, havia falado com o irmão de M. (10 anos), apresentando a idéia de realizar a visita para expor os objetivos da pesquisa. Ele prontamente acolheu a possibilidade, combinamos o dia e a hora.

Após algumas voltas por quarteirões e conversas com moradores, encontrei a rua e recordei um momento em que, trabalhando no OP, tinha ido com a equipe da regional buscá-la para uma reunião do COP. Havia crianças soltando pipa e alguns senhores sentados na entrada de casa, em sua maioria mais idosos, parecia um clima de casas ainda adormecidas e outras esvaziadas pelos seus moradores que talvez tenham saído para trabalhar.

Então bati na porta e rapidamente a mãe de M. me atendeu. Ela me convidou para entrar na casa e ficar a vontade para sentar em uma das cadeiras. Entrei no espaço que constitui a sala da casa. Havia duas cadeiras próxima a uma pilha de telhas novas – uma indicação de que estão reformando o teto. Ao sentar vi a minha frente uma cômoda com um microsystem, livros e espelhos.

Acima da cômoda um espelho em forma de círculo grande, provavelmente um cantinho para as pessoas se verem... à minha frente uma entrada para um pequeno compartimento onde estava o fogão, panelas etc. Logo chegou uma menina de olhar curioso e sorridente que imaginei ser irmã de M. que chegou vindo de um outro espaço da casa com uma feição de satisfação pela visita.

Iniciei minha apresentação de que tinha trabalhado no OP – a mãe disse ter a impressão de que tinha me visto em alguma atividade do OP - acompanhando as reuniões entre os delegados e delegadas e com as crianças e adolescentes, daí ter conhecido a M. nesses encontros.

Mas que agora tinha saído do OP e estava só estudando na Universidade Federal, na Faculdade de Educação que ficava ali no bairro do Benfica - a mãe disse conhecer o bairro, pois já tinha ido com o marido entregar encomendas lá e as meninas confirmaram com o olhar como se conhecessem também. Em todas as visitas foi realizada uma explicação sobre o tema, o propósito e via junto aos pais a autorização para a participação na pesquisa.

Continuei dizendo que, agora estudando, estava realizando uma pesquisa sobre o que as crianças, adolescentes e adultos que participam do OP acham sobre o assunto, a palavra Participação e estava fazendo aquela visita para explicar melhor sobre a pesquisa, saber da disponibilidade das pessoas e conhecer um pouco do seu contexto.

Disse que eu faria essa visita na casa de todos os participantes durante esse mês de agosto e em setembro é que haveria os encontros. Pois a pesquisa seria feita em grupo, não seria individual, o único momento mais individual seria da visita. Então haveria um encontro primeiro só entre as crianças e adolescentes e outro com adultos.

Depois realizaria um encontro com todos/as juntos. Para esses encontros, eu mesmo ou com ajuda de algum colega do mestrado iríamos garantir um transporte para buscar e deixar as crianças e adolescentes em casa, pois esses encontros provavelmente seriam no final de semana ou a noite durante a semana.

Assim perguntei o que achavam da proposta da pesquisa. A mãe de M. logo respondeu dizendo que não via problema, que seria algo importante, tudo que envolvesse assim era bom... Depois falei que seria interessante também saber de M., se ela estava disposta a participar da pesquisa, então perguntei isso para ela, que demonstrou estar interessada – o que foi seguido da aprovação da mãe.

Com a confirmação de seu interesse e de sua disponibilidade, conversei com a família para conhecer mais sobre cada um. E assim descobri que seu pai era marceneiro e, naquele horário, estava no emprego. A mãe trabalhava em casa e tanto M., quanto sua irmã estudavam em uma escola do bairro – onde foi eleita delegada no OPCA.

Ao final da visita, perguntei a M. que objeto da sua casa ela diria ter tudo a ver com a participação. Ela respondeu: “o livro do OP tem a ver por causa que dá pra gente estudar. ler, aprender, tem instrução para a organização da cidade e do município.”

Logo, lancei uma segunda questão: e um objeto que não tenha nada ou pouco a ver com a participação? De início, ela pensou no som, mas viu que ele tem a ver com a participação por conta “das falas das notícias sobre o bolsa-família, da loteria, da megasena...”

Daí ela disse outro objeto: o espelho não a ver porque é objeto que só reflete a pessoa e não ajuda a vê a comunidade, na organização da cidade e do município.

A resposta sobre o espelho me chamou muito a atenção, pois o critério para ter relação com a participação foi não se restringir à pessoa somente. Combinamos, por fim, dela levar para a primeira oficina esses objetos.

- **Visita à casa de Jason** (nome fictício criado pelo participante)

Era o início de uma tarde quando cheguei na casa de Jason. Na porta de entrada, fui recebido por uma moça que trabalha na casa que pediu que eu estacionasse o carro na garagem. Após estacionar, Jason vem ao meu encontro e pede para que eu entre na casa. Oferece-me um copo d'água e pede para que eu aguarde um instante sentado na sala.

Enquanto esperava, observei o quanto é grande a residência e o terreno. Parecia ser uma casa construída pela família de Jason e que moravam ali há muito tempo. Impressionou-me também o enorme quintal, ou melhor, o terreno dos fundos onde percebi haver uma criação de alguns animais como galinhas, vacas e ovelhas.

Eis que chegou Jason junto de seu pai. Com um cumprimento de boas vindas, o pai dele se apresentou. Ele pediu que conversássemos ali mesmo na sala, demonstrando muita hospitalidade. Seguimos então a conversar sobre a proposta da pesquisa e de minha visita. Assim, conheci mais da família de Jason e de seu dia-a-dia.

Seu pai, tem 45 anos. Teve uma primeira formação em contabilidade e uma segunda em técnico agrícola. É casado com a mãe de Jason que possui 33 anos. Jason tem 12 anos, cursa o sétimo ano, e sua irmã com 10 anos, ambos estudam no quinto ano em um colégio estadual, próximo de sua casa. Segundo o pai de Jason, existem 03 inspirados no modelo dos colégios de Brizola.

Os pais trabalham ainda na criação de gado. O pai vem de Itapipoca e tinha uma vida rural, o avô paterno de Jason era agricultor e pecuarista quando veio para Fortaleza montar um comércio e depois montou uma vacaria. Já a avó paterna era tesoureira e também trabalhava em uma confecção. O pai aposentou-se por problema de saúde e montou a vacaria.

A mãe de Jason, morava na Granja Portugal. Seu pai era do comércio de vestido e sua mãe trabalhava em casa. Ela fez o curso de Técnica de Enfermagem e trabalhou durante dois anos em um laboratório de análises Clínicas em um Hospital. Atualmente ela é vendedora de bijuterias em uma feirinha da cidade e faz o curso Técnico em Segurança do Trabalho.

O pai conta que lia muito livros de história para Jason. Contava a história do Brasil quando ele tinha 3 anos. “Hoje ele é muito bom em história e geografia.” Segundo Jason, foi eleito em uma assembléia deliberativa de março de 2008 no

território. Ele afirma que tinha muita curiosidade e foi por isso que se candidatou a delegado do OPCA.

Destacou o convívio, a participação, a busca por ajudar o povo e “tá defendendo a pessoa” como aspectos de sua caminhada no OP. Quando perguntei sobre que objeto da casa ele acharia ter relação com a participação, ele seguiu em sua resposta por aquele que ele acreditava que não tinha nada a ver: “...não sei...a televisão não tem nada a ver, as pessoas aqui não participam do que acontecem lá”.

Por outro lado, ele ressaltou a mesa como um objeto que teria relação pois “na mesa tem a família reunida”. Ao final da visita, combinamos de Jason levar esses objetos para a oficina. De início ficaram muito envolvidos no pensar sobre como iriam levar a TV e a mesa. Isso arrancou muitas risadas na despedida.

- **Visita a Saski**

Saski tem 13 anos e possui três irmãs, uma de 16 anos, outra de 18 e a primogênita com 21. Em 2006, Saski começou a participar muito estimulado por sua mãe, também conselheira do OP, mas só se tornou delegado do OP Criança e Adolescente em 2008 quando tinha 11 anos. Na época da visita, ele estava na oitava série. Sua mãe trabalha na Secretaria de Assistência Social em uma regional da cidade.

A mãe conta que o padrasto de Saski trabalha e estuda. Ela destaca esse ritmo intenso do dia-a-dia de todos/as: “todo mundo faz um pouquim de cada coisa...é alta rotatividade.” Ela relata que acorda, faz a merenda e sai por volta das 6 horas para deixar um dos filhos na parada de ônibus para ir à escola que fica em outro bairro. Às 8h vai para o trabalho e volta por volta das 18h ou 19 horas.

Além disso, compartilhou que na rua onde moram falta água, de modo que só chega à noite, e às vezes até de madrugada. Ao chegar do trabalho, ela prepara a janta e envolve-se na rotina da casa. Às vezes vai para a associação de moradores.

Por ter essa gama de atividades em seu cotidiano, ela conclui sorrindo, “pra mim é essencial o jornal da meia noite”, como forma de se manter informada dos acontecimentos. Sobre sua rotina diária, Saski disse que acorda às 7 horas da manhã. Geralmente, fica nesse turno em casa, mas, às vezes vai à Associação de Moradores da qual sua mãe faz parte. Ele relata que já fez cursos lá. A mãe deseja que ele seja um dia monitor na lan house da Associação.

À tarde, ele vai à escola de 13h às 17h. Depois da aula, vai jogar bola de novo. Quando chega à noite, ora sai com os amigos, ora vai para um grupo de teatro que faz parte, ou arranja mais um tempo para uma bolinha. Ele igualmente ressalta que “todo mundo na casa tem agenda cheia”.

Quando perguntado sobre qual objeto teria a ver com a participação, Saski afirma “os livros do OP, a cartilha, o livro que tem as demandas, tem tudo a ver”. De outro modo, ele disse que a bola não tem nada a ver e comenta o momento de jogar como diferente, de mais brincadeira, uma diversão.

Percebi que não dicotomizou, como se o livro expressasse algo ruim, mas distinguiu as diferenças de cada espaço.

- **Visita a I.**

I. tem 19 anos, mora no Morro Santa Terezinha com seus pais. Ele começou a participar do OPCA quando tinha 17 anos. E se tornou delegado em 2008. Seu pai é um simpático senhor de 50 anos e sua mãe, também muito atenciosa, de 39.

Durante a semana, I. trabalha como zelador de um prédio, já há um ano e 2 meses. Realiza essa atividade das 13 às 17 horas de segunda a sábado. Além disso, ele frequenta uma igreja evangélica.

A casa onde moram fica no alto do morro em uma rua onde percebi que praticamente todos/as se conhecem. A minha chegada, portanto, logo provocou olhares curiosos da vizinhança.

Foi interessante prosear com I. em um cenário diferente do Orçamento Participativo. Creio que esse modo de estar não tão habitual proporcionou uma aproximação maior que, inclusive, favoreceu sua espontaneidade ao tirar dúvidas sobre a pesquisa e ao descrever a região.

Quando perguntei sobre um objeto que teria a ver com a participação, ele disse a televisão. “Por que você vê muita coisa que coloca na sua cabeça...a parte que você participa quanto tá assistindo”.

Sobre um objeto que não teria nada a ver com a participação ele apontou o raque que estava a sua frente e explicou que ele “só põe em cima, não tem muita coisa...” Uma referência à sua suposta inutilidade e condições precárias, pois estava bem deteriorado.

Despedimos-nos com o convite ao encontro da oficina com os adultos, pois concordamos de que seria mais oportuno e interessante sua contribuição com eles.

- **Visita à casa do Tio patinhas**

Foi na segunda tentativa que encontrei a casa do tio patinhas. Ele mora no bairro Caça e pesca, bem próximo à praia do futuro em um rua de difícil acesso, por não ter muitas sinalizações.

Ao chegar, logo no início, minha conversa se deu primeiramente com a sua avó. Ela tem 54 anos, nasceu em Itapipoca, morou oito anos no maranhão, onde trabalhou como agricultora e adquiriu o gosto por plantar.

Por sinal, ela me repassou alguns conhecimentos sobre ervas medicinais que aprendeu nesse período em terras maranhenses. Ela confidenciou que há 14 anos fez o EJA 3, onde passou um ano. Freqüenta uma igreja evangélica assiduamente e diz gostar de ler a bíblia.

Na visita, a conversa transitava por mim, Tio Patinhas e sua avó. Ela contou que eles moraram um tempo no Genibaú, 04 meses aproximadamente. No entanto, voltaram para sua casa atual.

Aos pouco, fui descobrindo dos dois que tio patinhas, 11 anos, estava no sexto ano no colégio e tinha uma irmã com dois anos de idade. E ele mora com o pai e a avó.

Foi no projeto semear da prefeitura que ele soube do Orçamento Participativo e foi participar das assembléias no Teatro São José, tinha sete anos quando foi eleito delegado e depois conselheiro em 2005. Na assembléia no colégio em que estuda foi eleito novamente.

Ele destaca seu esforço pela melhoria da quadra do colégio. Atualmente, faz um ano que não participa do Orçamento Participativo. Quando perguntado sobre um objeto que tenha a ver com a participação, tio patinhas aponta o rádio por ter escutado nele o OP.

E como objeto com nenhuma relação com a participação, ele indicou o computador que só fica na parte de cima da casa. Posteriormente, após conversar também com o pai de tio patinhas, deixei a casa com uma muda de hortelã dada por sua avó para que eu plantasse e usufrísse de suas qualidades fitoterápicas.

- **Visita a “Ed”**

Ele tem 51 de idade e mora no bairro pan-americano há 47 anos mais ou menos. Nasceu na cidade de Cocal no Piauí, mas se considera cearense pois veio pra cá com 4 meses de nascido. Morou na Villa Ellery e destaca com orgulho ter o ensino médio completo. Tem dois filhos, um menino e uma menina, e é casado há 23 anos com uma pedagoga, 43 anos, coordenadora pedagógica e administrativa de uma escola de ensino infantil e fundamental. A escola do casal existe já faz dez anos.

Como bem diz, “Trabalhei em várias coisas”. Relata o tempo em que trabalhava na xaroparia da Coca-cola e, por descobrir o modo como é feito esse refrigerante, afirma que desde então nunca mais bebeu Coca-cola.

Em 1982, morou 7 meses em São Paulo onde diz ter tido uma experiência muito boa. Essa é a quinta escola em que atua e a segunda na qual está à frente de algum projeto. Ele começou a trabalhar em 2001.

Atualmente na escola, ele é responsável pelo PROALI, um projeto de reeducação alimentar que disponibiliza um cardápio mais nutritivo possível que se repete a cada quinze dias.

Ele enfatiza: “não tem cantina vendendo porcaria”. Quanto à participação, disse que tudo começou em 1974. Ele fazia parte do grupo de jovens da Igreja Católica. Tal movimento existia, segundo ele, do Rio Grande do Sul ao Acre.

Foi uma época de vários trabalhos. Havia uma grupo do bairro que realizava “mobilização com a juventude no sentido de promover festas, estudos e várias atividades.” Tempos depois, participou da pastoral do batismo “preparando os pais para o batismo das crianças.”

Depois esteve na pastoral social e do trabalho “voltada para a ajuda às pessoas nos aspectos sociais.” Ainda hoje tem a missa da partilha “que as pessoas levam alimentos não perecíveis.” É ele quem organiza essa partilha por meio de um sopão.

Foi monitor da pastoral da Crisma e passou a organizar os Encontros de Casais com Cristo – ECC com católicos e evangélicos. Enfatiza sua capacitação na ESPAC – Escola de Pastoral Catequética que realiza uma formação de agentes pastorais.

Ele recorda com orgulho que isso ocorreu no final da década de 80, antes da queda do muro de Berlim. Em outra área de atuação, contribuiu em um conselho

escolar do bairro, no Conselho de Saúde e no de Assistência Social. Desse modo, esteve nas Conferências de Educação e de Saúde da cidade.

Ed participava do Movimento dos Conselhos Populares – MCP-, quando dentro do movimento souberam que iam criar o OP. Antes do Orçamento participativo começar, a coordenadora do OP- e outras pessoas foram falar sobre essa proposta política.

Dentro do movimento foi escolhido como uma das pessoas que iria representar o MCP no Orçamento Participativo. Com o passar do tempo o MCP foi “definindo” e hoje em dia estaria resumido a algumas iniciativas locais e Ed já não faz mais parte.

Foi delegado pela primeira vez em 2005 e se tornou conselheiro nos anos de 2005 e 2006. No ano seguinte, apesar de não ser conselheiro, participava assiduamente nas reuniões do COP. Em 2008, voltou a fazer parte do COP e novamente fez parte da coordenação do referido conselho.

Também ressalta a sua presença no primeiro Plano Plurianual Participativo e o ingresso em cursos ligados a ONG's. Além disso, fez cursos por um jornal da cidade sobre os temas: Compromisso, Responsabilidade Social e Sustentabilidade; Controle Social; e projetos Sociais. Ele se diz bem vivo na sua comunidade, tanto que chega até a apartar briga de vizinho.

Quando perguntado sobre um objeto relacionado à participação, ele afirma ser os que estão na biblioteca, “onde estão os livros ligados a esse assunto.” Quanto a um que não teria relação, ele afirma que “é possível encontrar participação em tudo.” Mas ele chega a um que considera pouco utilizado, a cadeira da área na entrada de sua casa.

- **Visita a V.**

V. tem 42 anos de idade. É casada com um homem de igual idade. Ela tem três filhos, o mais velho com 15 anos, outro com 13 anos e o caçula com 5 anos. Ela mora nessa casa há 16 anos e na rua há 30 anos. Nascida em Sobral na Serra da Meruoca, veio para Fortaleza ainda criança.

É coordenadora do projeto Escola Aberta em uma escola. Quando perguntada sobre os objetos que teriam a ver com Participação, ela responde que seria o “documentário de papel que estão dentro da estante”. Nesse sentido, ela afirma “Guardo

tudo lá, todas as coisas que recebo onde participo”. Fala com muito orgulho por essas experiências e momentos vividos. Destaca a aprendizagem em participar.

Em seguida, conversamos sobre os objetos que não tem nada a ver com Participação? Rapidamente, ela afirma ser a “cama”. “pois só uso pra descansar”. Faz referência ao cansaço do dia, das atividades de mãe, “dona de casa”, educadora, delegada... Ela refere-se ao dilema de ser delegada da regional III e I, devido à confusão entre os mapas dos bairros e a delimitação das regionais administrativas citadas.

Por isso, ela foi primeiramente delegada e conselheira pela Regional III. Depois, para melhor apresentar e acompanhar ações do OP, candidatou-se e foi eleita pela Regional I.

V. afirma que começou a participar dos movimentos em seu bairro para melhorar a situação do bairro. Conhece muito a vizinhança e anda inclusive em becos mais perigosos.

Ela fala do conjunto habitacional construído em frente à sua casa. Conta dos desafios para a efetivação dessa moradia. Ela demonstra preocupação quanto aos rumos dessa habitação. É um conjunto que foi definido no OP. Então, decidimos caminhar um pouco pelos arredores de sua casa.

Ela me mostra a construção das casas, o canteiro de obras. Mostra-me um campo de futebol na beira da lagoa e que está no projeto de urbanização da lagoa. Ela aponta algumas moradias precárias ainda próximas das margens da lagoa.

E reclama da situação do bairro, que possui muitas lideranças mas poucos trabalhos comunitários. Enquanto caminhamos ela conta dos desafios de acompanhar obras e serviços da Prefeitura, bem como das grandes necessidades da população. Ela demonstra, no conjunto de suas falas, que sua atuação se dá em meio a essa variedade de posturas, interesses e necessidades.

- **Visita Mira.**

Durante as articulações para a realização da visita, Mira preferiu que nosso encontro ocorresse na associação de moradores da qual faz parte. Tal associação, segundo ela, é próxima à sua casa.

Ela conta que o bairro onde mora era um conjunto habitacional e sua casa foi construída em mutirão. Contou-me algumas atividades presentes na associação e relatou o foco do trabalho com “jovens da área”.

Durante a prosa, percebi a religiosidade também a motivar as ações das associações. Segundo ela, a associação teria sido reformada. Com a mobilização comunitária em prol de melhorias nas condições de habitação, o espaço passou a ser sede das reuniões do que se tornou a associação de moradores.

Ela ressalta a importância de um conjunto habitacional que irá abrigar moradores que vivem em uma parte da comunidade com uma situação bastante precária. A essa parte, ela associa a violência na região.

Em nossa conversa, ela dá ênfase às relações entre moradia e violência. Por isso, a necessidade de efetivação das casas em construção. Até como forma de remover as pessoas que vivem em condições precárias para um lugar melhor. E também evitar que outras pessoas ocupem as novas moradias de modo irregular.

Conversamos sobre a proposta da pesquisa, os participantes e os momentos imaginados. Ela conta sobre como chegou no OP a partir da busca por essas melhorias para a comunidade. Qual o objeto que tem a ver com participação? “O sofá, onde a gente recebe as visitas...acho que tudo lá em casa tem a ver com participação.”

E sobre um objeto que não tenha nada a ver com a participação: “A cama, ela é mais íntima”, da esfera privada. Ela se dispõe a participar das atividades e demonstra uma curiosidade diante das atividades da pesquisa. As próprias perguntas sobre os objetos surpreendeu-a bastante.

É notória a novidade dessa situação de pensar a participação através de algum objeto de casa. Quando falo da proposta de levar os objetos para o encontro da pesquisa, ela sorri e pensa em voz alta: “como eu vou levar o sofá e a cama da casa?”

- **Visita à residência de “Dil”**

Dil tem 36 anos, nasceu em Sobral mas veio para Fortaleza quando tinha oito anos. Ele diz que morou em vários cantos da cidade, no bairro do Montese, perto da ETTUFOR, por dez anos na Serrinha onde hoje é o aeroporto internacional da cidade. Relata que saíram de lá com o dinheiro da indenização do governo.

Teve seu primeiro casamento e foi morar na lagoa do Opaia durante dois anos. Nesse momento, ele lembra do quanto é um lugar bonito, com lazer. Depois de um tempo, voltou para a Serrinha. Teve duas filhas, uma de 17 e outra de 13 anos de idade.

Quanto ao trabalho, ele aponta outros itinerários. De 1993 a 1995 trabalhou na Vicunha, uma empresa de tecido de Maracanaú. Após essa experiência foi ser cobrador de ônibus da CTC. No entanto, fez um curso de cabeleireiro e montou um salão. Ainda hoje tem o salão, e destaca a sua história como cabeleireiro há dez anos.

Seguimos em nossa conversa falando de seu percurso político e partidário. Segundo ele, tudo começou quando se tornou líder comunitário no Jardim União. Nessa época, fundou uma associação de moradores, da qual foi presidente. Hoje a associação não existe mais. Também organizou com um amigo uma ONG/OCIP dentro do bairro. Ressalta que conseguiram aprovar um projeto ponto de cultura no bairro.

Em 1994, é filiado ao PC do B há três anos. Fez parte do Conselho Local de Saúde da Família. Há três anos trabalha na FUNCI (Fundação da Criança e da Família Cidadã), na atual gestão da prefeitura de Fortaleza.

Quanto ao futuro, sinaliza que pretende sair e procurar outras possibilidades de atuação. Demonstra-se desiludido com o orçamento participativo. Ao final da prosa, já tendo explicado o passo a passo da pesquisa, perguntei para ele sobre um objeto que teria a ver com a participação.

Ele respondeu: “O computador, por causa da internet, a gente pode pesquisar, buscar informações...” Ele afirmou que levaria para o encontro de pesquisa o teclado. Quanto ao que não teria a ver, ele salienta: “acho que tudo tem a ver, mas o que tem pouco a ver seria a cafeteira que ninguém usa.” Em referência a uma cafeteira em sua cozinha não utilizada.

- **Visita à casa de Fred Kruger**

Na casa de Fred, após entrar em contato com sua mãe, que autorizou a sua participação na pesquisa, pude saber um pouco do seu contexto familiar. Ele partilhou que tem 14 anos, estuda à tarde em uma escola perto de sua casa.

Tem dois irmãos, um de 18 e outro de 09 anos de idade. Seu pai tem 36 anos e trabalha na lavanderia do hospital Albert Sabin. O Irmão mais velho é metalúrgico na

produção de fios de telefone. A mãe trabalha em casa e às vezes lava a roupa para pessoas.

Todos/as na casa moram no bairro há 18 anos. Há um ano nas quartas-feiras ele é coroinha em uma igreja. Como ele disse: “todo mundo é católico” em sua casa.

Relata que o coordenador da igreja convidou um primo e um amigo, e aí, ele acabou indo também. Interessante que ele associa esse se tornar coroinha com a sua entrada no OP. Soube do OP em uma palestra no colégio e junto com amigos foi para uma assembléia. Lá se candidatou e foi um dos delegados mais votado. É conselheiro pala primeira vez, pois entrou no lugar de outro conselheiro da regional IV.

Quando perguntado sobre um objeto que tenha relação com a participação, ele, surpreso com a indagação, respondeu: “o livro porque ajuda como se fosse um chá pra beber e ajudar a dá um passo.”

Quanto a um objeto que não tenha nenhuma relação, ele aponta o armário: “fica parado, muito isolado...as roupas que tã dentro elas ajudam, mas ele, não...”

- **Visita a B.**

A visita à casa de B., 34 anos, também acabou sendo ao seu ambiente de trabalho. Na sua casa funciona um espaço de aluguel de roupas para eventos diversos, como formaturas, casamentos e etc. Ela, portanto, tanto administra esse serviço, como ajuda na costura das roupas.

Nossa conversa se deu na mesa da cozinha, tomando um café e comendo umas bolachas. Ela partilhou que nasceu em Boa Viagem. Mas foi com a família quando tinha 9 anos para São Paulo. Lá passaram um ano mais ou menos, foi aí que voltaram para Fortaleza. Desde os 14 anos que ela costura.

Ela lembra que quando morava em outro bairo da cidade com sua família, fazia as duas atividades, tanto costurava como estudava. Ressalta com satisfação sua trajetória nos estudos. Terminou o primeiro grau em uma escola no Jardim América, depois foi para outro colégio concluir o segundo grau, até fazer o curso de Marketing em uma Faculdade da cidade.

Chegou a residir nos bairros da Bela Vista, Montese, Vila União, Canindezinho e, atualmente, na Maraponga, onde vive há 14 anos. É casada e tem duas filhas. O esposo, 42 anos, é funcionário do SAMU. Participa de uma igreja católica e dos

Encontros de Casais com Cristo. B. confia que hoje se acha mais 'rebelde' e associa a isso essa busca por participar em outros espaços.

Lembra que ouviu um chamado de uma assembléia e foi para lá com outras pessoas da igreja. Foram tentar aprovar cursos profissionalizantes para a juventude e pela conquista de um terreno para a construção de uma paróquia na comunidade. Em 2007, foi eleita delegada na regional VI pelo segmento Mulher. Logo em seguida tornou-se conselheira do OP.

Após uma explicação sobre a proposta e as etapas da pesquisa, perguntei a ela um objeto que ela achava que tinha tudo a ver com a participação. Ela respondeu a máquina de costura e associou ao seu trabalho, ao tempo dedicado na costura das roupas.

Quanto ao que não teria nenhuma relação, ela apontou o rádio da casa, que tem seu volume muito alto, assim "incomoda e não tem nada a ver com a participação, pois não é algo para todos."

- **Visita à casa de W.**

Nossa conversa se deu na sala logo da entrada da casa. E ocorreu com a presença de W., sua mãe e sua irmã. Ao longo da prosa, transitavam por nós parentes e sua avó.

W. tem 13 anos e mora com sua mãe, seu pai reside em uma outra casa no bairro do Montese. Desde que nasceu que ela mora ali na mesma casa que fica na fronteira entre o Bom Sucesso e a Granja Portugal.

Ela é a caçula e tem dois irmãos, um rapaz de 19 e uma menina de 16. Sua mãe trabalha em uma confecção próxima à casa há 9 anos. Estudou até a oitava série, mas parou pois o colégio público em que estudava fechou. O pai é pedreiro.

As casas vizinhas são de amigos e parentes. Todos/as parecem conviver bastante. Destaca como algo muito bom ter um convívio com a sua avó de 75 anos e seu avô de 64. Relata as conversas e coisas aprendidas com ele e ela.

Mais uma vez, senti a interação permanente das pessoas com seus mundos culturais tão distintos e tão próximos. Uma relação entre gerações que, ao mesmo tempo, escancara suas diferenças, e mostra a proximidade de seus processos de constituição.

Bem, W. participou pela primeira vez no OP na assembléia da escola Conceição Mourão, em 2008. Foi quando se elegeu delegada com 22 votos, realça. Sobre um objeto relacionado com a participação ela rapidamente aponta a TV e justifica pelas notícias que aparecem nela.

Já quanto a um que não teria nenhuma relação ela afirma ter dificuldade de dizer algum, chega achar que nenhum, mas por final, responde que a “poeira” pois não serve para nada.

Essa última resposta me fez atentar que o mundo adulto também não se encontra apartado da infância e, sobretudo, nesse caso, da adolescência. Foi importante visualizar isso de outro modo, não somente pela intuição “do” mundo adulto na infância.

7. I OFICINA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

7.1. Análise da Técnica “A participação na ponta dos dedos”

No dia 11 de setembro de 2009, ocorreu a primeira oficina da pesquisa. ela contou com duas crianças (um menino e uma menina) e três adolescentes (todos meninos). Uma adolescente não pode ir no dia e infelizmente não participou desse primeiro encontro.

A oficina se inseriu na processualidade dialógica do círculo de cultura sociopoético na qual os saberes dos/as conselheiros/as e seus contextos existenciais chegam ao espaço da oficina por meio dos objetos-geradores e, evidentemente, de sua presença.

Para imprimir o viés sociopoético e da pedagogia dos objetos, iniciamos o encontro com um momento de apresentação entre os/as co-pesquisadores/as e, em seguida, convidei a todos/as a fechar os olhos para iniciarmos um exercício de sentir os objetos apenas com as mãos.

O objetivo geral era, conforme os referenciais metodológicos citados, uma abertura ecológica através da ampliação sensorial e perceptiva do grupo pesquisador sobre os objetos e as possíveis relações dessas sensações com a participação.

A essa primeira técnica foi por mim batizada de “A participação na ponta dos dedos”, inspirada em um texto de Kastrup (2007): “A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual.”

Nesse trabalho, ela ressalta, a partir do acompanhamento de oficinas de cerâmica com pessoas com deficiência, duas formas de percepção: a ótica e a háptica. Para pensar essas percepções, a autora traz a distinção feita por Deleuze sobre elas (KASTRUP, 2007).

Segundo esse autor, a característica principal da percepção ótica é a da organização do campo perceptivo pela lei, muito estudada pela psicologia da gestalt, da figura e fundo.

Deleuze, segundo Kastrup (2007), aponta dois dualismos oriundos da ótica: da hierarquia da forma que emerge da profundidade do fundo e o do sujeito distanciado de seu objeto representado. Há, portanto, a dominância do sentido da visão, portanto, segue as leis da Gestalt.

Na percepção háptica, não predomina a lei da figura e fundo. Os componentes perceptíveis não se encontram em planos separados pela profundidade, mas em um mesmo plano e em proximidade. Deleuze denomina de movimento amebóide o da percepção háptica pelo seu deslocamento através da expansão e recolhimento do tatear (KASTRUP, 2007).

Assim, o autor conclui que essa percepção não necessariamente produz uma representação, mas sim, uma experiência direta na qual se transforma a relação entre sujeito e objeto, pois o sujeito toca o objeto e é tocado, simultaneamente, por ele (KASTRUP, 2007).

Os sentidos da visão, audição e tato podem ser óticos, quando governados pela lei da figura e fundo e das representações das relações sujeito-objeto, conforme a Psicologia da Gestalt. Ou podem ser hápticos, em movimentos amebóides, de captação das partes e das sensações em uma experiência direta que pode ou não se tornar uma representação (KASTRUP, 2007).

Para Kastrup (2007), a experiência do tocar sem ver, tanto pode ser vivenciada pelo apelo a um tato ótico, que tenta substituir a visão, como pelo tato háptico que tateia em deslocamentos amebóides de exploração sensorial.

Nesse segundo caso, a diminuição do automatismo da percepção e do apelo a significações pré concebidas pode proporcionar vastos processos de criação acerca de si e dos objetos.

Esses elementos acerca da percepção e das sensações no tocar, na ausência da visão, junto à perspectiva de descentralização do sujeito da pedagogia dos objetos (RAMOS, 2004) e do estranhamento na sociopoética (PETIT, 2002) enquanto condição para a produção de devires acerca do tema da participação, inspiraram a escolha por essa técnica.

Em linhas gerais, a proposta da “participação na ponta dos dedos” é do convite a um exercício lúdico de tocar nos objetos trazidos, acompanhado da partilha em torno de duas perguntas: “quais as suas sensações tocando os objetos?” e “o que essas sensações, o que você sentiu tem a ver com a participação?”

Na oficina em questão, os objetos que se seguem foram escolhidos pelos participantes em suas casas. Alguns foram de minha escolha e de minha orientadora para favorecer o estranhamento com peças inusitadas.



Foto 01 - Televisão



Foto 02 - mouse



Foto 03 – enfeite



Foto 04 - frasco de tempero



Foto 05 - Espelho



Foto 06 - moldura

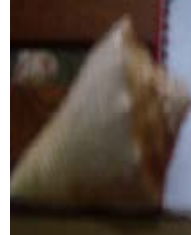


Foto 07 - concha



Foto 08 - Caderno de propostas



Foto 09 - rádio



Foto 10 - gaveta



Foto 11 – armário

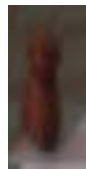


Foto 12 – boneco



Foto 13 – livro



Foto 16 - luvas



Foto 14 - copos



Foto 15 - televisão

Neste primeiro momento, a experiência de tocar os objetos com os olhos fechados revelou-se como algo novo para as crianças e os adolescentes presentes. Embora os boa parte dos objetos tenham sido trazidos por todos/as, a vivência de tocá-

los sem a participação da visão foi permeada de curiosidade e sensações de estranhamento.

O desafio e o estranhamento em tatear os objetos também proporcionaram a criação de enunciados que demonstraram uma re-visão sobre si mesmo ou sobre a peça, como, por exemplo, uma empatia com quem não enxerga, a partir de um colocar-se no lugar do outro. Esse “atijamento” da curiosidade associou-se à experimentação do contato inusitado dos/as participantes com os objetos-geradores, o que criou condições para o surgimento no processo de pesquisa de um diálogo oriundo da experiência do tatear o objeto-gerador, ao invés de já falar sobre ele.

Com esse intuito, após uma rodada pelas sensações ao tocar os objetos, passamos a conversar sobre relações possíveis entre esses afetos e a participação. Nesse instante, optei por não trazer diretamente a pergunta sobre a participação no OP, mas de forma geral, pois o intuito maior era de valorizar a processualidade na construção do conceito ad-mirado. No decorrer das falas, entretanto, muitos saberes já eram apresentados com alguma aproximação com a participação no OP.

Creio que essa vivência tornou-se uma oportunidade para o grupo pesquisador perceber as peculiaridades de se relacionar com os objetos por meio de outros sentidos e se mostrou fundamental para uma abertura maior dos/as co-pesquisadores/as a um processo criativo na pesquisa, e, principalmente, para a assunção de novas significações durante a oficina. Desse modo, apresento abaixo as categorias que surgiram na análise classificatória das falas dos co-pesquisadores nessa técnica e os confetos encontrados no pensamento do grupo pesquisador.

CATEGORIA – SENSACIONES DO SENTIR OS OBJETOS

- 1 - Uma caneta, um rádio, uma gaveta, uma televisão e um retrato... Eu senti mesmo e sabia o que é.
- 2 - “Ô loko meu”! Rapaz eu senti uma sensação que eu... tava tentando pegar assim todos os objetos e .. senti uma firmeza que eu sabia qual era o objeto. Sentir que eu senti assim uma firmeza que eu podia saber qual era. Que eu sou acostumado a fazer isso todos os dias, ai eu sinto logo qual é a sensação de pegar nos objetos.
- 3 - tentando entender e assim sentir, conhecer o objeto sem ver....
- 4 - Foi uma sensação estranha, que a gente, a gente não não, não consegue ver, Agente fica tentando adivinhar o que é. É difícil, você, a gente so consegue adivinhar porque a gente viu antes. Mas Se não a gente não adivinhava muita coisa, os objetos são diferentes. Uma mistura de ansiedade, de não sei.
- 5 - que a pessoa quando enxerga não quer saber do que ta vendo. Quando a pessoa não enxerga ela quer saber o que ta vendo, o que ta sentindo, porque não consegue enxergar
- 6 - Sensação ruim ...a pessoa fica, a pessoa fica com essa sensação ruim porque não sabe direito o que é. A, assim, a gente já sabia o que é que a gente já tinha visto, mas outro, pronto, se a gente não tivesse visto, pegado assim, ficava com essa sensação assim ruim querendo saber o que era...
- 7 - Eu senti um negocio liso e um retrato.

CRUZAMENTOS

Convergências, divergências, oposição, ambigüidades e paradoxos

- 1 e 7 expressam os objetos que sentiram e identificaram, sendo que 1 afirma ter sabido mesmo o que estava tocando e 7 descreve o que sentiu, algo liso e um retrato;
- 2 se diferencia de todos ao destacar sentir uma firmeza de que poderia saber qual era o objeto, pois ele está acostumado a fazer isso todos os dias. Por isso, ele sente logo a sensação de pegar nos objetos;
- 3, 4, 5 e 6 fazem menção a o “não ver” ou não “enxergar”, de modo que 4 e 6 afirmam que já tinha visto os objetos antes e fazem referências a quem viu e a quem não viu, sendo que 4 destaca uma sensação de estranha por não conseguir ver, a difícil busca por tentar adivinhar o que é, mesmo tendo visto antes e pela diferença dos objetos, e uma “mistura de ansiedade”, que não sabe dizer; e 6 se diferencia de todos/as ao dizer que a pessoa tem uma sensação ruim por não saber direito o que era, pois não tinha visto antes, já ele, já sabia o que era, pois já tinha visto;
- 3 e 5 fazem menção a um conhecer ou querer saber de quem não está vendo ou enxergando, de forma que 3 centra-se nas tentativas de entender o objeto e por sentir e conhecer os objetos sem ver, e 5 traz uma comparação entre o querer de quem enxerga, mas não quer saber do que ver, com o de quem não enxerga, que quer saber;

CONFETOS ENCONTRADOS:

- **Participação firmeza** – a partir da supercontextualização de seu costume de tentar enxergar todos os dias.
- **Participação mistura de ansiedade** – sensação estranha por não conseguir adivinhar, mesmo tendo visto, mas percebe as diferenças dos objetos.
- **Participação sentir** – simplesmente sente.
- **Participação sem ver** – polissêmico
 - tentar entender e sentir, conhecer
 - quando se enxerga não quer saber, não ver, e quando não enxerga, quer saber, quer tocar
 - apesar de não ver, sabe porque já viu, e acha que quem não sabia deve ter uma sensação ruim.

CATEGORIA – RELAÇÕES DA PARTICIPAÇÃO COM O TOCAR SEM VER

- 1 – O que tem a ver com participação por exemplo o rádio já tem as notícias, da pra escutar algumas coisas
- 2 - A caneta. A caneta ela escreve... Escrever, assim as palavras... essas coisas assim.
- 4 - Tem muita coisa porque tem gente que participa dessas coisas ai que é cego assim, que muitas coisas são assim do jeito que você estava fazendo, interessa muito sobre participação.
- 5 - Que a gente ó só, a gente agora que ta... ta com as vendas né? Ai tipo vai precisar de outra pessoa

sem as vendas para gente... pra saber, pra adivinhar o que é(...) Quando a gente ta com a venda.. se tivesse outra pessoa sem venda já ajudaria a gente, que ela ia participar com a gente...

6- Tem a ver que a gente tem que, vamos dizer, tem que tocar nos problemas e partilhar com os outros;

7 - Que nos precisamos de, sempre de alguém. Ajudar e ser ajudado.

CRUZAMENTOS

Convergências, divergências, oposição, ambigüidades e paradoxos

- 1 e 2 apontam alguns objetos, sendo que 1 e 2 afirmam os objetos, as suas qualidades ou funções: as notícias e o escrever, e o que se pode fazer com eles: escutar e escrever palavras;

- 4 destaca-se dos outros pois traz pessoas que participam e que são cegas, relaciona com a participação dos cegos assim como as “coisas” que estavam ocorrendo;

- 5 e 7 trazem que se precisa do outro, da presença de alguém e de ajuda, de modo que 5 é o único a expor que quem está de olhos vendados precisa de outra pessoa que enxerga para poder saber o que é; e 9 se distingue ao falar da relação mútua de ajudar e ser ajudado como uma precisão;

- 6 expõe um diferencial no grupo, que é preciso tocar nos problemas e partilhar com os outros;

CONFETOS ENCONTRADOS:

- **Participação espelho** – via diagramática pela criação de um sentido inusitado da pessoas se olhar para ele.
- **Participação notícias** – supercontextualização a partir da experiência de receber notícias do rádio ou da TV.
- **Participação do cego** – das pessoas cegas no OP.
- **Participação vendada** – não consegue ver e precisa de alguém para enxergar.
- **Participação tocar nos problemas** – é preciso tocar nos problemas e partilhar com os outros.
- **Participação ajuda** – todos precisam de alguém, de ajudar e ser ajudado

ESTUDO TRANSVERSAL

O estudo transversal é voltado para uma demonstração dos cruzamentos entre os confetos da referida técnica, suas convergências, divergências, oposições, possíveis ambigüidades ou paradoxos no pensamento do grupo pesquisador. Eis o estudo inspirado nessa oficina com as crianças e adolescentes.

A CIDADE DA PARTICIPAÇÃO

Vou contar para vocês um pouco de minha viagem para a cidade da participação. Desejo muito dizer algumas coisas que aconteceram enquanto estive lá.

Quando cheguei na cidade, as primeiras participações que me tocaram foram a **notícia** e a **espelho**. Elas me convidaram para a sua casa onde poderiam mostrar melhor suas qualidades. Fui com elas e lá, encontrei até, canetas escrevendo. A **participação notícias** não perdeu tempo e já estava com seu rádio ligado pra eu escutar algumas coisas.

Depois, a **participação espelho** me chamou para sentir uma coisa muito inusitada, ela me colocou na frente de um espelho.

Passou um tempo, eu me despedi delas e fui dá uma volta. Foi quando eu vi a porta de um auditório e resolvi tocar a campainha. Pois num é que eu descobri que tinha **participação do cego** lá e que ocorriam muitas coisas assim como eu tava fazendo?

Quando anoiteceu, eu fui pra calçada para pegar um transporte. Aí, enquanto eu esperava, apareceu a **participação vendada**, querendo pegar também.

Então, nós ficamos por ali esperando, mas ela ainda precisava de alguém pra ajudá-la a saber que transporte ela tinha que pegar, pois ela não sabia qual era. E eu não podia ajudar pois eu era um visitante na cidade.

Nessa hora, um respondeu na calçada que “não sabia”, e o outro ficou pensando, “deixa eu ver aqui...” O tempo ia passando e a **participação vendada** continuava querendo que alguém ajudasse ela a pegar o transporte.

Foi aí que do nada começou a chover, com muitos raios e trovões. A água escorria como um rio pelas ruas da cidade e pingava até dentro das casas.

Só sei que de tanto chover, faltou luz e a cidade ficou um breu total e sem transporte. As participações que estavam nas ruas foram surpreendidas com tanta escuridão.

De longe, vi que caminhavam, cada uma a seu jeito, as **participações sem ver**. Eram três e elas vinham na nossa direção.

Uma delas passou direto por nós, tentando entender onde estava pisando e sentir, conhecer os objetos do caminho.

A segunda parou e comentou resmungando:

- quando a gente enxerga, nem quer saber o que ta vendo, agora, basta uma escuridão dessa que dá vontade de saber né?

A **participação vendada** logo respondeu;

- ai, ai, eu preciso é de alguém que me ajude!

A segunda **participação sem ver** se despediu e prosseguiu querendo saber e sentir por onde pisava.

Nessa hora, a terceira **participação sem ver** disse que estava muito aliviada pois já sabia o caminho que ia pegar:

- ora, eu já sei que rua pegar sabe por que? Por que eu já tinha visto antes!

No mesmo instante, esbarrou na gente uma participação tentando adivinhar onde estava andando. A **participação sem ver** então perguntou:

- tá com uma sensação ruim né? Por que num sabe direito que rua você pegou?

- não, não, é uma sensação entranha... eu já tinha visto essa parte aqui, mas é difícil adivinhar, até porque as coisas nessa rua são diferentes.

- mas o que você tem então? – perguntou curiosa a **participação sem ver**.

- num sei...uma **mistura de ansiedade**...- respondeu a outra participação.

A **participação vendada** já foi pegando corda:

- ahhhh, eu sei como é isso viu? Por isso que eu fico pedindo ajuda!

Perto de nós, ô loko meu! Passou a **participação firmeza** pegando as ruas escuras e sentindo que sabia mesmo por onde estava indo.

ela já estava acostumada a fazer isso todo dia.

Foi aí que a **participação tocar nos problemas** falou algo diferente para todo mundo:

- sabe por que ela sabe mesmo por onde tá indo? Por que ela faz isso todo dia, ela ta acostumada. Por isso, a gente tem que tocar nos problemas e partilhar com os outros. Vamos pegar uma rua e depois a gente vê no que dá!

Foi justamente quando tava chegando na calçada a **participação ajuda**, que já foi dizendo:

- pode contar comigo, nós sempre precisamos ajudar e ser ajudados!

- graças a deus, encontrei alguém! Finalmente!!! – disse a **participação vendada**.

- mas olha, vou logo avisando, tem que ser uma via de mão dupla viu? – respondeu a **participação ajuda**.

Bem, acabou que fomos todos embora. A terceira **participação ser ver** foi tocando no rumo que já sabia. A **participação vendada** aperreando a **participação ajuda**. A **participação tocar nos problemas** continuou futucando as coisas na cidade e a **participação mistura de ansiedade**, estranhando o chão que pisava.

Eu, ainda encontrei a **participação sentir**, ela simplesmente sentia a rua que estava pegando. Às vezes ela sentia e também identificava onde tava pisando. Ela me disse que conhecia a **participação notícias** e a **espelho**. Que coincidência não é?

E assim terminou a noite de sensações, as participações andando pela cidade escura, pegando ruas, pisando sem ver... e a chuva caindo... E eu tocando em frente para conhecer o resto da cidade da participação.

7.2. Análise da Técnica “Montagens da participação”

O segundo momento da oficina envolveu a construção de uma montagem ou cenário sobre o tema participação através dos objetos ali presentes. Essa técnica surgiu da proposta da pedagogia dos objetos de ampliar as percepções acerca das relações com e entre os objetos na vida e sobre o tema da pesquisa através de uma atividade a ser montada e admirada pelos próprios participantes.

Formaram-se subgrupos espontaneamente e os objetos foram distribuídos entre eles a partir de rodadas de escolha de um objeto por cada participante. Para sua respectiva montagem, os subgrupos criaram um nome que foi posteriormente partilhado com os demais participantes. Após um tempo de no máximo 5 minutos foram construídos os cenários.

Observei que todos/as estavam bem envolvidos e não houve centralizações na montagem dos cenários por parte de nenhum dos participantes. As montagens foram feitas em um clima bem descontraído, com muita animação e com uma contribuição preponderante de todos/as. Então, passamos posteriormente à contemplação de cada montagem. De início, os/as participantes observavam o cenário de um subgrupo e

partilhavam o que sentiam ou como compreendiam a montagem e sua relação com a participação no OP.

Enfatizei que o objetivo não era adivinhar a idéia do subgrupo, como um jogo de acerto e erro, mas dizer o que cada um sentia olhando o cenário criado sobre a participação.

Dessa maneira, o subgrupo criador da montagem escutava e, ao final das falas dos demais participantes, ele partilhava suas intenções na construção do cenário e o seu nome.

É importante frisar que, ao trazer o “olhar” sobre a montagem, refiro-me a ele ciente de sua constituição histórica e cultural a qual implica seu caráter de produção, “sua apreensão não é de uma realidade dada, mas de uma realidade criada, ou seja cultural.”(REY, 2003)

Devo ressaltar, entretanto que, não se trata de tentar conhecer a relação habitual com os objetos ou a montagem. Mas de, nas múltiplas contemplações de cada montagem, nos estranhamentos e familiaridades dessa percepção visual e da mediação dialógica inerente a esse processo de partilha sobre os sentidos das montagens, favorecer a irrupção de devires sobre a participação.

Trata-se de potencializar a percepção estética:

(...) a percepção estética é criativa, pois não se esgota no reconhecimento do mesmo naquilo que percebe, ao contrário, amplia as possibilidades significativas, expandindo assim as fronteiras do perceptível. A especificidade desse olhar reside em sua originalidade, qualidade que permite denomina-lo de “olhar do estrangeiro” (Peixoto, 1999) porque vê as coisas como se fosse pela primeira vez, (re) significando o instituído, vendo o diferente onde o olho dos “nativos” já havia se habituado a somente enxergar o mesmo, o igual. (REY, 2003, p. 54)

Em virtude, da presença de objetos dos/as co-pesquisadores que não teriam nada a ver com a participação e a alguns outros que levamos, a perspectiva de pensar a participação na mescla de um olhar estrangeiro com um nativo cria a tensão e o estranhamento mobilizadores dos processos de criatividade.



Foto 17 - montagem Neverland



Foto 18 – montagem neverland



Foto 19 - montagem “comunicação”



Foto 20 – montagem ‘comunicação’



Foto 21 - montagem “comunicação II”



Foto 22 – montagem “comunicação II”

Assim, as trocas em torno das percepções sobre as montagens e as relações com a participação no OP se deram em uma fluidez e ludicidade que permitiu o emergir de diferentes sentidos sobre a participação. As imagens acima são das montagens criadas pelo grupo pesquisador de crianças e adolescentes.

Nesses diálogos, o pensamento do grupo pesquisador oscilou caoticamente da visão ótica (KASTRUP, 2007), fundada na lei de figura e fundo, na representação e na relação sujeito-objeto, para a háptica, em deslocamentos amebóides a montar sentidos pela junção das partes.

Para ilustrar, no primeiro caso, a ótica, podemos observar muito fortemente na categoria “objetos participantes do OP”, quando se elencava a figura que saltava do

plano de fundo da montagem. A segunda, a háptica, pode ser bem identificada na categoria “relações entre os objetos participantes do OP.

Nas demais categorias o caos do processo criativo não permite estabelecer uma preponderância maior entre essas percepções, o importante é que a técnica, em sua proposição, conseguiu provocar o pensamento do grupo pesquisador.

Tanto no sentido de um desafiar e de instigar sua percepção estética. Eis o conjunto de categorias encontradas na análise classificatória dessa técnica, bem como seus respectivos confetos.

CATEGORIA – OS NOMES QUE MONTAM A PARTICIPAÇÃO

- 1- Só não pode ser Comunicação! Aí, não pode, não pode!...
- 2- Comunicação...
- 3- Foi a internet por causa das comunicações, sms, por causa do Orkut...
- 4- Sobre o Orkut, pesquisar, das notícias...
- 5- E o televisor também...também sabe a notícia da televisão...
- 6 - ...não precisa é o mesmo da outra...” (apontam para a outra montagem com o nome de comunicação)
- 8 - qual o nome da casa do Michael Jackson? (...) É isso!!! Neverland!
- 9 – bom, a gente pensou isso aqui como se fosse uma sala e o quarto e o cômodo da casa.
- 10 - Aqui é a poltrona da luva dele (faz referência ao Michael Jackson)

CRUZAMENTOS

Convergências, divergências, oposição, ambigüidades e paradoxos

- 2, 3, 4, e 5 possuem em comum o destaque à comunicação, mas apontam aspectos diferentes; de modo que 2 e 6 coincidem quanto à “comunicação” como nome de suas montagens sobre a participação; 4 e 5 convergem ao apontar formas de se ter notícias e o Orkut, mas 4 se diferencia de 5 ao apontar a pesquisa das notícias na internet, enquanto que 5 enfatiza as notícias da televisão; 1 faz oposição a 2 por afirmar que 2 não pode ter o mesmo nome: comunicação;
- 8, 9, e 10 fazem referência à casa Neverland, de modo que 8 e 10 se distinguem dos outros por apenas citarem a casa do artista Michael Jackson como sua montagem da participação; e 9 e 10 fazem uma descrição de partes (sala e quarto) ou objetos da casa montada (cômoda e poltrona da luva).

CONFETOS ENCONTRADOS:

- **Participação Comunicações** – polissêmico
 - obter notícias da internet e da Televisão
 - pesquisar as notícias
- **Participação casa Neverland**

CATEGORIA – OBJETOS PARTICIPANTES DO OP

- 1- ...a televisão.
- 2- Só a televisão e o livro...
- 3- Que dá notícias (referindo-se à TV)
- 4- O livro também pode participar, o jornal (apontando para a TV). E isso vai gerar na gente...(movimentos com as mãos rodando juntas perto da cabeça)
- 5- A televisão.
- 6- O rádio que dá notícia.
- 7- Tava me lembrando desse negócio aqui (apontando para o caderno do OP)
- 8- Caderno de propostas do OP de 2007
- 9- O livro do OP, o caderno de negociações, a informação que passa pra nós
- 10- O rádio
- 11- O livro (sinaliza o caderno de propostas)
- 12- A televisão...a televisão porque pode se comunicar.
- 13- ... O livro do OP, o computador é um meio de comunicação
- 14- A mesma coisa (uma referência à fala acima), o livro do OP e a participação, a televisão dá informações...
- 15- O computador
- 16- O computador
- 17- A caneta... porque sim!
- 18- ... E também o livro, o mouse, tudo participação.
- 19- Tem a ver a televisão.
- 20 - Televisor. (...) Porque lá ainda agora a gente falamos, lá na outra equipe, da pra gente ver o que acontece no mundo inteiro.
- 21 - Todo dia a gente ver. (...) o que eu achei mais interessante ainda é o televisor. Ô louco meu! Ô louco!
- 22 – a televisão. Como a tia tinha dito, que dá pra gente ver o que tá passando no mundo e participar;
- 23 – o livro do OP é uma ferramenta de comunicação também... o livro do OP é uma ferramenta de comunicação do próprio OP;
- 24 - A gente vê o OP pela televisão, a gente vai lá e participa...é uma forma de comunicar, falar do OP

CRUZAMENTOS

Convergências, divergências, oposição, ambigüidades e paradoxos

- 17 é o único entre todos que aponta o objeto caneta como relação de uma montagem com a participação;
- 18 é a única a mencionar que tudo, todos os objetos se relacionam com a participação no OP;
- 7 e 8 indicam o caderno de propostas do OP como objeto relacionado à participação no OP;
- 1, 2, 5, 12, 14, 19, 20, 21, 22 e 24 se assemelham ao citarem a televisão como objeto que se relaciona à participação no OP, mas fazem diferentes referências, sendo que 1, 5 e 19 apenas afirmam a televisão; enquanto que 3 e 4 fazem referência indireta à televisão, o 3 ao falar das notícias e 4 ao jornal;
- 12 de outra forma aponta que pode se comunicar através da televisão; 20 e 22 convergem ao indicar especificamente os acontecimentos do mundo, já 22 se distingue ao vincular o participar; 21 difere dos demais por enfatizar o ver o televisor todos os dias e adjetivá-lo como o mais interessante; 24 traz as idéias de ver o OP pela TV e ir lá participar, e de ser uma forma de comunicar, falar do OP;
- 9, 11, 13, 14 e 23 denominam de “livro do OP” o objeto que possui o título grafado de “caderno de propostas do OP 2007” e o afirmam na relação com a participação no OP; 9 se diferencia pois afirma as informações que são passadas pelo livro do OP; 11 e 13 apenas citam o livro do OP; 14 traz em sua fala o Livro do OP e a participação juntos; e 23 se distingue ao destacar a ferramenta de comunicação do próprio OP;
- 2 e 4 convergem no que concerne à expressarem o livro (um livro de ciências do primeiro grau escolar) como objeto que participa de uma relação com OP. Eles também convergem ao apresentar o livro e a televisão, de modo direto por 2, e implícito no 4, ao citar o jornal; e 4 sinaliza que algo é gerado dentro deles pelo jornal e também pelo livro;
- 13, 15, 16 e 18 mencionam em suas falas o computador enquanto objetos participantes do OP; de forma que 15 e 16 apenas citam o computador; 13 se distingue dos demais ao definir o que é um computador:

um meio de comunicação; e 18 faz uma referência ao computador ao citar o mouse;
- 6 e 10 trazem o rádio como objeto que se relaciona com o OP; sendo que 6 se diferencia de 10 ao apontar as notícias do rádio;
- 3, 6, 9 e 14 convergem ao apresentarem algo que os objetos dão como relação com a participação no OP; 3 e 6 se assemelham ao indicarem as notícias que são dadas pela televisão, no caso do 3, e pelo rádio, no 6; de outro lado, 9 e 14 se referem às informações dadas pelo livro do OP e pela televisão, respectivamente.

CONFETOS ENCONTRADOS:

- **Participação objeto** - destaque de um objeto em meio a montagem (visão ótica)
- **Participação todo dia** – ênfase à interação do dia-a-dia com a TV.
- **Participação o que os objetos dão** – as informações e as notícias dadas pelos objetos.
- **Participação acontecimentos do mundo** – supercontextualização da experiência de ver pela TV os acontecimentos do mundo.
- **Participação comunicações** – polissemia
 - a TV que ajuda a se comunicar
 - o computador um meio de comunicação
- **Participação falar do OP** – o falar do OP na TV que faz participar.
- **Participação livro do OP** -
 - informações passadas pelo livro
 - é uma ferramenta de comunicação do próprio OP
- **Participação tudo** – tudo na montagem, todos os objetos, tem relação com a participação.

CATEGORIA – AS MONTAGENS E A PARTICIPAÇÃO NO OP

1, 2, 3 e 4 (em coro) – nada a ver!!!
5 – nada.
6 – a montagem (denominada “comunicação”)
7 – quando a gente tá a vontade no OP, a gente sente o OP como se fosse uma segunda casa para a gente, então representa uma casa...como se fosse uma casa
8 – então é isso que a gente falou (fazendo referência à fala acima)
9 – porque nós, no OP muitas vezes nós se sente assim, amigo, como se fosse uma família...Aí a casa é o jeito de simbolizar isso que nós sentimos...
10 - ...eu já falei...a montagem (apontando para toda a montagem denominada “comunicação”
11 - A participação no OP é o caderno, a proposta, o rádio que a gente pode escutar, o povo avisando o

OP, o celular que é quando eles ligam pra gente, o caderno de proposta a gente dá as nossas propostas onde pra cidade melhorar

CRUZAMENTOS

Convergências, divergências, oposição, ambigüidades e paradoxos

- 1, 2, 3, 4 e 5 convergem ao afirmarem com convicção o “nada a ver” da montagem com a participação no OP;
- 6 e 10 se diferenciam dos demais por focar a própria montagem como relacionada à participação do OP, no caso, cujo nome é “comunicação”;
- 7, 8, 9 e 10 convergem na menção ao símbolo da casa como relação da montagem com a participação no OP; sendo que 7 se diferencia ao trazer a idéia de uma segunda casa implicada a um estar a vontade no OP, enquanto que 8 apenas confirma essa idéia falada, 9, por sua vez, destaca o sentir-se amigo, uma família e destaca a casa como símbolo disso que sentem ;
- 11 se distingue de todos pois elenca a participação no OP com objetos da montagem: o caderno de propostas do OP com as propostas (deles) de melhorias da cidade, além do escutar o povo que avisa do OP pelo rádio e o celular quando ligam pra eles;

CONFETOS ENCONTRADOS:

- **Participação segunda casa** – quando se sente à vontade no OP
- **Participação casa família** – o símbolo da casa nas vezes em que se sente como amigo, uma família
- **Participação nada a ver** – negação de uma relação com a participação
- **Participação nossas propostas** – as propostas dos participantes de melhorias da cidade presentes no caderno

CATEGORIA – RELAÇÕES ENTRE OS OBJETOS PARTICIPANTES DO OP

- 1 – isso lá no cantinho como se tivesse uma lembrança do OP...pronto
- 2 ...é como se fosse um retrato do OP...(complemento da fala acima)
- 3 – pegar esse retrato e botar assim no Orkut...
- 4 – na internet...(continuando a fala anterior)
- 5 – Nada
- 6 – com o rádio e o celular não, mas (a gaveta) com os outros, o caderno de proposta a gente tinha que guardar as mensagens que vieram, as comunicações, para a gente, como se diz, participar
- 8 - Essa é um quadro que representa pra gente igual a moldurar as...
- 9- ... Artes (complementa o trecho anterior)
- 10 - ...a participação, pra gente ficar participando (ele confirma com cabeça a fala anterior e aponta para a moldura e o caderno de negociações do OP de 2007)
- 11 - É pra gente moldurar que é pra....
- 12 - ...não se esquecer! (complemento da fala acima)
- 13 - ... e não se esquecer, de moldurar...(continuação da anterior)
- 14 - ...o que é a participação(fechamento de fala acima)

CRUZAMENTOS

Convergências, divergências, oposição, ambigüidades e paradoxos

- 1 e 2 convergem ao apontarem o cantinho da lembrança do OP(1) e 2 complementa como se fosse o retrato do OP(2);
- 3 e 4 convergem na construção do colocar o retrato (do OP) no Orkut ou na internet;
- 5 aponta não ver relação entre os objetos da montagem e a participação no OP;
- 6 destaca não haver relação entre a gaveta com o rádio e o celular, mas confirma a relação dela com o caderno de propostas, por guardar as mensagens e comunicações que vieram para que eles participassem;
- 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 convergem na construção da idéia de uma moldura, sendo que 8 e 9 convergem na construção de um quadro de moldurar arte, e 10 destaca moldurá a participação, para que gente ficar participando; de outro modo 12 afirma moldurar pra não se esquecer e 13 de não se esquecer de moldurar o que é a participação;
- 1, 2, 11 e 12 convergem no destaque a formas de lembrar ou de não esquecer: o “no cantinho a lembrança do OP”, o retrato do OP e a “moldura”.

CONFETOS ENCONTRADOS:

- **Participação lembrança do OP** – um retrato no cantinho como uma lembrança do OP.
- **Participação gaveta** – supercontextualização da experiência de guardar o caderno de propostas do OP
- **Moldura da participação** – polissêmico e diagramático (ampliação do sentido usual)
 - moldurar a participação pra que fiquem participando;
 - moldurar pra não se esquecer;
 - não se esquecer de moldurar o que é a participação;
- **Participação não se esquecer** – transversaliza os demais confetos com a idéia comum de formas de reter, não esquecer.

Estudo Transversal dos confetos:

Festival de Cinema da Participação

Para cada filme da participação no OP, oferecemos comentários para ajudar na sua escolha. Leia as sinopses, observe os comentários e bom filme!

Sinopses

Título: Participação Lembrança do OP

Em cartaz nas relações entre os objetos participantes do OP. Censura: nenhuma .
Drama.

o filme conta a história de um lembrança do OP, desde o seu cantinho, na quando era um retrato do OP, até o outro sentido de sua trajetória, quando foi colocado na internet, mais precisamente no orkut.

Comentários

Para se saciar deste filme, é necessário mais que o próprio objeto, então não é uma **participação objeto**, mas dá pra perceber que também não é **participação tudo**. O importante é um pouco mais de **participação comunicações** para facilitar a conexão com o orkut. Se você, durante o filme, se sentir a vontade nesse cantinho, tire uma cópia e leve para a **participação segunda casa** e, se despertar a lembrança de um amigo, pode até ir pra **participação casa família**, mas só se for mesmo uma amizade.

Título: Participação gaveta

Em cartaz nas relações entre os objetos participantes do OP. Censura: nenhuma.
Aventura.

A gaveta não tinha muito a ver com o rádio e o celular, mas logo descobriu uma afinidade com o caderno de propostas. A partir daí ela passa a guardar as mensagens e as comunicações, para que as pessoas participem.

Comentários

Nada de exagerar com a **participação tudo**, pois o filme mostra que nem todos os objetos servem neste caso. O melhor é misturar a **participação comunicações** com as notícias e informações da **participação “o que os objetos dão.”** Durante a sessão no cinema, uma leve sobremesa com as informações da **participação livro do OP** não tem problema. Quem sabe se não sobra espaço nessa gaveta para **nossas propostas** e uma **Moldura da participação** do que é participar? Não há nada contra viu? E se ainda couber na gaveta, põe um pouco de **participação acontecimentos do mundo**.

Filme: Moldura da Participação

Em cartaz nas relações entre os objetos participantes do OP. Censura: nenhuma.
Animação..

Narra a trajetória da moldura, em sua primeira fase, em que passa da arte para moldurar a participação, para as pessoas ficarem participando, depois seu segundo momento, de moldurar pra não se esquecer e, por fim sua terceira fase, de não se esquecer de moldurar o que é a participação.

Comentários

Como é uma animação, não é bom colocar logo na **participação gaveta**, pois estamos falando também de arte. Como a **participação falar do OP** é estimulante, ajuda a entrar no clima de ver o OP e ir participar. Ter por perto a **participação todo dia** assistindo televisão pode deixar mais interessante o moldurar. Depois do cinema, quando voltar pra **casa família**, junte os amigos no OP, e moldure as **nossas propostas** pra cidade melhorar. Se não der, moldure uma **lembrança**, veja o que tem na **gaveta**, entre tantas mensagens guardadas, deixe a TV a **falar do OP**, ou no **livro**, afinal, ele é uma ferramenta de comunicação do próprio OP. Mas, se não tiver **nada a ver**, esqueça.

Título: Participação não se esquecer

Em breve nas relações entre os objetos participantes do OP. Censura: nenhuma..
Documentário/reportagem.

Tem como tema principal as formas de lembrar ou de não se esquecer nos filmes
Participação lembrança do OP e Moldura da Participação

Comentários

Se a idéia é não se esquecer, então é bom observar a **participação tudo**. A **participação todo dia e a participação falar do OP** com certeza ajudam a lembrar. Não perca o rádio e o celular avisando o OP. Na **gaveta** pode guardar também, tem que ver é se cabe nela.

8. I OFICINA ENTRE ADULTOS/AS

8.1. Análise da Técnica “A participação na ponta dos dedos”

Na manhã do dia 12 de setembro de 2009, foi realizada a segunda oficina desta pesquisa, neste caso, com os/as adultos/as conselheiros/as do OP. Contou com a presença de seis participantes, três homens e três mulheres. Duas pessoas faltaram e não usufruíram desse momento de trocas e invenções na pesquisa.

Vale destacar que as duas primeiras oficinas foram inspiradas em uma proposta intergeracional, por reconhecer a existência de diferentes gerações, grupo idade e grupo tempo histórico, em ambas. Na primeira, crianças e adolescentes, e na segunda, adultos, entendidos no pressuposto de sua heterogeneidade etária e histórica.

De outro modo, essas oficinas tentam potencializar em seus encontros as socializações horizontais (SARMENTO, 2005) para facilitar a construção de devires dentre as concepções existentes de cada grupo geracional. Com isso, cada oficina proporciona um diálogo no entre-lugar das gerações, seja por relações intra ou intergeracionais.

Conforme a proposta da sociopoética, iniciamos com um momento de relaxamento entre os/as participantes. Sugerimos que cada um trouxesse um movimento que contribuísse para uma descontração dos músculos, uma desaceleração e diluição dos pensamentos rotineiros do grupo pesquisador.

Esse momento no princípio da oficina propiciou um clima de maior leveza, espontaneidade e autenticidade. Isso era crucial para esse primeiro instante, pois a pretensão da sociopoética é possibilitar a criação e a assunção de conceitos e de saberes adormecidos ou oprimidos. Tal clima para a pesquisa é fundamental para uma postura dialógica de mais abertura para a escuta da diferença e de uma fala autêntica, menos estereotipada. Então, começamos a técnica da “participação na ponta dos dedos” com a mesma programação feita na oficina das crianças e adolescentes. Para seguir nesse propósito, continuamos com o exercício com os objetos-geradores. Primeiramente, com a experimentação do sentir os objetos com os olhos fechados, e a expressão dessas sensações. Por conseguinte, a partilha sobre as possíveis relações ou significações sobre participação a partir dessa vivência.

Esses objetos abaixo foram os escolhidos pelos participantes em suas casas e levados para a oficina. Novamente, alguns foram escolhidos por mim e minha orientadora e seriam peças diferentes justamente para ampliar ainda mais a diversidade de texturas e relevos físicos e simbólicos.



Foto 23 - Televisão



Foto 24 - gaveta



Foto 25 - cama



Foto 26 – concha



Foto 27 - Cadeira



Foto 28 - lápis de cera

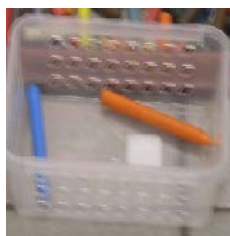


Foto 29 - recipiente



Foto 30 – luva



Foto 31- Lápis de cor



Foto 32 -moldura



Foto 33 - sofá



Foto 34 – mouse



Foto 35 – rádio



Foto 36 - Som

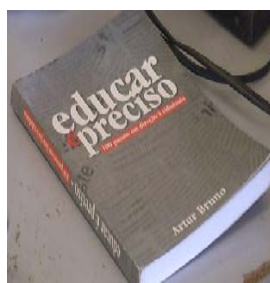


Foto 37 - livro



Foto 38 - máquina de costura



Foto 39 - Teclado



Foto 40 - cafeteira



Foto 41 – papéis



Foto 42 - Cama



Foto 43 - crachá do OP

O grupo pesquisador se entregou com muita suavidade ao tatear os objetos. Como veremos a diante, diversas e inusitadas sensações e correlações foram feitas com o tem participação.

Destaco apenas algo que surgiu tanto na oficina das crianças e adolescentes, como nessa dos/as adultos/as: a empatia. Em linhas gerais, empatia seria essa identificação com o outro, mas também um colocar-se no lugar do outro.

Faço uma correlação com a noção de compreensão empática ou empatia formulada por Rogers *apud* Meireles (1994): “Sentir o mundo particular do cliente como se fosse o seu próprio, mas sem nunca deixar de levar em conta a qualidade de “como se” – isto é, a empatia e isto parece essencial na terapia.”

Para ele, o processo terapêutico seria atravessado e facilitado por algumas condições, entre as quais, a empatia. Sobre a compreensão empática enquanto condição terapêutica em Rogers, Meireles (2006) conclui que, “compreendida desta forma, a empatia seria, então, deixar-se impactar pela diferença trazida pelo outro, deslocando-se de um lugar fixo.”

Essa abertura à diferença constitui o campo fértil para o diálogo mediatizado pelo estranhamento experienciado no tocar os objetos. Abaixo, segue a categoria formulada por meio da análise classificatória das falas dos/as co-pesquisadores/as e os confetes que brotaram dessa experimentação perceptiva.

CATEGORIA – SENTIDOS E RELAÇÕES DA PARTICIPAÇÃO COM O TOCAR

1- eu entendo que, fazendo um paralelo, as pessoas são como os objetos. Você ao chegar num local onde tem várias pessoas, normalmente você não conhece, você tem que ir devagar, do mesmo jeito aqui, com cuidado, procurando conhecer, aí na medida que você vai conhecendo, você vai sabendo até onde pode ir aquela relação com a pessoa, pelo fato de já conhecer pelo menos um pouco a pessoa;

2- eu acho que foi muito sábia as palavras de “Ed” (nome fictício para o participante acima), né? Mas eu quero dizer assim tem gente que trabalha com a gente né e que não enxerga e a gente não tem esse cuidado, eu vejo assim até hoje eu mesmo não tinha muito cuidado com as pessoas que não enxergavam como eu acho que hoje eu vou ter mais cuidado, é uma coisa assim mais delicada, porque ela não tá vendo nada, como aquela pessoa vai andar sem saber, pegar as coisas, então nós que estamos ao redor dela, temos que ajudar ela a caminhar também, apesar dela já saber muito por que ela tem muito tempo de não enxergar nada e aí é isso, né? Nós temos que nos ajudar e ajudar ela. Muito delicado.

3- A relação que eu vejo dessa experiência com a participação é a questão de você chegar no desconhecido, no escuro, varias pessoas que você não conhece, trabalhando num projeto que você também nem conhece muito o que que é, mas estão todos ali com o mesmo intuito, essa é a relação que eu vejo com a participação;

4- e a relação que faço desse exercício com a participação, que é uma descoberta. Que quando você participa você tá descobrindo. Ao tocar nesses determinados objetos , é você recebe informações que vão para o seu cérebro, né, que você visualiza de fato aquilo. Então é uma descoberta. É um aprendizado. É participação

5- Então realmente é, ao tocar nos objetos, é a relação que tem com a participação é a descoberta, é a aprendizado como já foi falado. Por que como a gente, as pessoas são, são, todas as gentes precisa, ao longo do tempo, a gente conhecendo, como a gente vai conhecendo também é a, os movimentos, as pessoas, o trabalho, tudo isso é uma descoberta,

6- eu acho que isso aqui valeu também pra gente poder fazer uma reflexão, é com relação a, o tocante, na parte de educação, a parte de tudo, eu acho que isso é um, eu acho que a gente tem que pensar na participação num todo, né? Na educação, na saúde, tudo quanto é relacionado ao trabalho de participação, eu acho que a gente aqui, com isso, a gente, a gente dá pra gente ter uma noção do que a gente, do que é ser uma participação.

7 - ... a sensação que eu tive foi de ter cuidado por não saber onde está pegando. A primeira sensação foi essa, tá me entendendo? E depois, de ir procurando conhecer o que estava tocando, para que pudesse imaginar e a partir daí, já avançar um pouco mais no que diz respeito a tocar, porque já deu pra perceber o que é, a partir do momento que já percebeu o que que é você já pode avançar um pouco mais, você já sabe o que é, como é, e assim por diante.

8 - nessa pesquisa eu me senti como o cego, como? Por que? o cego quando ele não enxerga, ele procura, mesmo não enxergando, enxergar, enquanto a gente enxerga, não enxerga o que tem na frente pra gente poder, como o objeto tocar ...e a gente mesmo enxergando, não quer tocar, enquanto um cego ele, quer tocar, quer sentir...o que a gente tem, tem que sentir(menção ao tocar) realmente sobre a participação, que é todos participarem juntos. É isso que eu tava querendo falar.

CRUZAMENTOS

Convergências, divergências, oposição, ambigüidades e paradoxos

- 6 também se distingue entre todos ao indicar que a noção do que é participação se tem ao pensar num todo, na educação, na saúde;

- 4 e 5 se referem às descobertas e aprendizagens; 5 destaca que elas se dão no tocar os objetos e a visualização daquilo no cérebro; enquanto que 6 enfoca que, assim como eles/as, todas as pessoas precisam também ao longo do tempo conhecer os movimentos, as pessoas e o trabalho;

- 1, 2 e 7 citam o cuidado, 1 e 7 trazem o cuidado antes de procurar conhecer, 1 relaciona as pessoas aos objetos e traz o chegar com cuidado, devagar, nas pessoas enquanto que 7, mostra o ter cuidado no tocar e imaginar os objetos; já 2 em contraste com 1 e 7 se refere à falta de cuidado com as pessoas cegas, pois é algo muito delicado não estar vendo nada, assim, expressa o cuidado como uma ajuda a quem não enxerga, e traz o paradoxo de ajudar a pessoa cega pois ela não sabe onde está pegando e, ao mesmo tempo, que ela sabe muito por não enxergar há muito tempo;

- 1 e 3 referem-se ambos a um encontro com pessoas desconhecidas, mas 3 ressalta também o deparar-se com o escuro, com o projeto desconhecido; já 1 traz um procurar conhecer um pouco a pessoa primeiro para saber até onde pode ir na relação com ela;

- 8 e 2 fazem divergentes menções às pessoas cegas. 8 mostra a postura ativa do cego que busca enxergar o que não vê, enquanto 2, destaca a necessidade de ajudar o cego a enxergar;

- 8 é o único a destacar o que se deve realmente tocar e o sentir na participação: que é todos participarem

juntos.

Confetos encontrados:

- **Participação descoberta**

Polissêmico com dois sentidos:

1. a informação para o cérebro;
2. o aprendizado sobre os movimentos, as pessoas e o trabalho.

- **Participação cuidado**

Polissêmico com três sentidos:

1. o paradoxo do ajudar a pessoa cega que já sabe,
2. o cuidado por não saber onde está pegando, para poder avançar mais
3. o cuidado de ver até onde pode ir com as pessoas

- **Participação chegar no escuro** – o escuro com pessoas desconhecidas e um projeto também desconhecido.
- **Participação não tocar** – quando se enxerga mas não enxerga o que está na frente porque não quer tocar e sentir.
- **Participação sentir** – o tocar e o sentir realmente.
- **Participação enxergar** – a procura e o querer do cego.

ESTUDO TRANSVERSAL:

Cordel com toque de participação

peço licença a vocês
pra história que eu vou contar
são as idas e vindas
de quem vai participar

Quando **chegar no escuro**
já num conhece ninguém.
Nem o projeto se sabe
mas o intuito se tem.

Pegando bem devagar
avança um pouco meu bem,

com um pouco de **cuidado**
melhora tudo neném!

Nessa peleja não nego
tem que saber **enxergar**,
veja o exemplo do cego
que num deixa de tocar!

Tem dessa gente olhuda
que acha melhor **não tocar**,
mas até o que tá na frente
não consegue enxergar!

Tem uns bem preocupados
com os cegos também
querem guiar com **cuidado**
pra protegê-lo do trem,

um cego desconfiado
disse que num precisa não
de có e salteado
já sei bem a direção!

Tem que **sentir** se tocar
Pra coisa sair mais certa
É tanta aprendizagem
São essas **descobertas**:

Os movimentos, as pessoas,
Trabalho não falta não
até no cérebro ecoa
aquela informação

mas se você **não tocar**,
não aprende nada não,
mas se quiser enxergar
basta **sentir** meu irmão!

tem gente com **cuidado**
sempre tentando **sentir**
pra ver até onde a prosa
com o outro pode ir

chegar no escuro, amigo
num é problema não,
pois em toda **descoberta**
há um toque na escuridão

8.2. Análise da Técnica “Montagens da participação”

Iniciamos o segundo momento da oficina com um outro tipo de interação com os objetos. Com o mesmo roteiro da proposta da montagem feito com as crianças e adolescentes, formaram-se três duplas. Cada par escolheu, um de cada vez, um objeto, até compor um conjunto com o qual se criou uma montagem ou cenário sobre a participação. Tais construções se deram pelo manuseio dos objetos, evitando-se o uso da voz para que aflorassem outros órgãos do sentido e, assim, novos sentidos.

A intenção foi de possibilitar uma interação criativa entre os/as co-pesquisadores/as, com os objetos e a produção de um arranjo significativo expressivo dos saberes e conceitos do tema gerador “participação” no OP. As duas fotos abaixo representam a montagem denominada de “Participa Ação”. Nela, os objetos que levamos para se juntar aos dos/as co-pesquisadores/as foram as luvas (da minha orientadora), os lápis de cera e os de madeira (meus) e a moldura que eu havia achado no lixo de uma loja de quadros artísticos.



Foto 44 – montagem ‘participação’

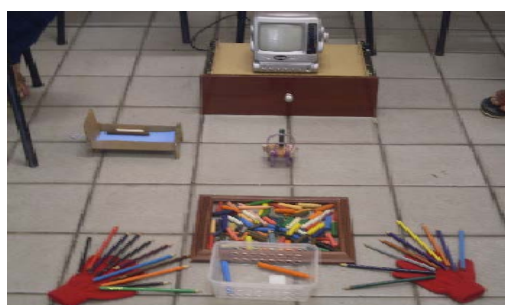


Foto 45 – montagem ‘participação’

Nas imagens que se seguem da montagem batizada de “participação”, os objetos “estrangeiros” aos dos/as co-pesquisadores/as são os seguintes: o rádio e a concha.



Foto 46 – montagem ‘participação’



Foto 47 – montagem ‘participação’

E nessa última montagem chamada de “dia-a-dia”, os objetos que inserimos na oficina foi o frasco de temperos e o ímã de geladeira (o louro José) – colocados pela dupla na cadeira do meio, entre o teclado e a pilha de papéis.

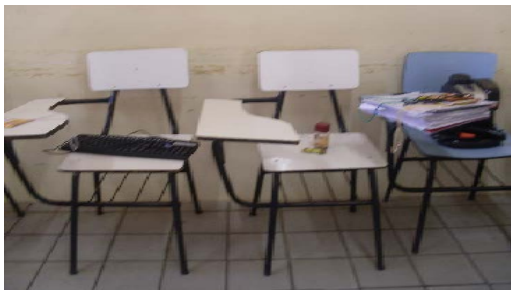


Foto 48 – montagem dia-a-dia



Foto 49 - Montagem dia-a-dia

Com essas produções surgiram na análise classificatória as categorias:

- **Significado das montagens**
- **Objetos e a participação no OP**
- **A participação nos objetos**

CATEGORIA – SIGNIFICADOS DAS MONTAGENS

1 – Com relação a isso, da participação do OP, é como se fosse no caso as reuniões nos COPS,
2- , aqui fosse a mesa e aqui fosse os conselheiros e os delegados de como muita gente falou de muitas raças, de todas as cores, porque a gente somos não importa a cor, todos nos somos iguais. É isso.
3 - e a participação nisso, a relação disso no OP tem exatamente isso, no OP há muito trabalho, o que a máquina representa.
4- (É preciso) Muita informação,(...) informação da prefeitura para conosco e nós para a prefeitura.
5- É preciso muito conhecimento, estudo, senão você não tira o melhor proveito, né, desta idéia que é o orçamento participativo.
6- É preciso que tenha, o mínimo possível, algum momento de lazer para que as pessoas se relacionem de uma forma mais agradável que venha ajudar o outro relacionamento que é o do trabalho.
7 - (...) ah é bom que aja uma diversidade no que diz respeito a pessoas, pessoas, de classe média, de classe alto, pessoas que moram em locais totalmente diferentes, pessoas com formações totalmente diferentes, com interesses diferentes e a uma diversidade muito grande e essa diversidade traz a riqueza.
8 – (...) muita informação e muito trabalho, né,
9 – (...) eu acho que a questão, de, de, tem tudo a ver com o COP, que a gente realmente ta buscando muitas informações e trabalhando muito na fiscalização.
10 - Acho que é isso né? Comunicação, informação.
11 - Trabalho, muito trabalho, né? (...) é sempre o trabalho, primeira mão é que tá o trabalho. E a relação que ele tem como o orçamento participativo é exatamente isso. É o trabalho,
12 - Eu vejo muito a situação do dia a dia, né, (...) você lembra, pega seu material de informação, dá uma passadinha na cozinha, dá uma preparada no almoço e vai pro campo. Vai trabalhar, (...) aqui ele ta escrevendo suas necessidades, suas angustias, depois (...) vai lá pro Orçamento Participativo, pras reuniões, pras lutas, lutar pelas melhorias do bairro, da nossa comunidade, da nossa cidade.
13 – (...) é toda a parte de informação, é tudo, porque é um aprendizado, porque eu acredito que o OP pra todos nos foi, está sendo, uma aprendizado né? comunicação, aprendizado, né, educação mesmo, porque não?
14- ... tem tudo a ver com o trabalho, muito o trabalho né?
15 – (...) o meio ambiente, com as pessoas, então a relação é muito forte.
16- Dia-a-dia, uma relação, uma relação de participação no dia das pessoas. Apesar de existir uma

relação direta com a participação, né, do dia! nós somos pessoas comuns, e como todas as outras pessoas, acordamos de manhazinha, tomamos o nosso café, (...) a gente vai para escola, adquirir conhecimento, e depois de adquirir esse conhecimento, a gente se alimenta de alguma outra forma e é depois vai buscar outras atividades... pesquisa, a gente tá buscando mais informações para que você possa de fato poder interagir com o meio da qual você faz parte, do seu dia a dia.

17 - minha primeira idéia (...) era da questão do lar, é, o principal da casa, vamo dizer assim; onde as pessoas se reúnem, é na sala pra ver TV, (...) a pessoa sentada, a cama com (...) o casal... (risos)

18 – (...) tem uma relação muito grande com a história e o pensamento, né, de cada um.

19 - Tudo o que esta aqui para que ele pudesse chegar ao seu objetivo final, e ate estar nessa mesa foi preciso a participação de varias pessoas, cada um fazendo sua parte, para que no final o todo fosse feito(...). Então tudo o que existe há participação porque sempre alguém faz uma coisa, outro faz outra, outro participa de outra até se chegar a um determinado momento, determinada finalidade.

CRUZAMENTOS

Convergências, divergências, oposição, ambigüidades e paradoxos

- 1 e 9 fazem referência bastantes diferentes ao COP nas montagens, 1 aponta o cenário das reuniões do COP, e 9 associa ao COP a busca por informações e o trabalho na fiscalização;

- 2 traz a referência às cores no OP e enfatizar todas as cores e muitas raças junto à mesa do COP pois, não importa cor;

- 7 diferencia-se dos demais por mostrar uma diversidade de pessoas, classes, locais e enfatizar diferentes formações e interesses e isso é que traz a riqueza;

- 3, 6, 8, 9, 11 e 14 fazem menção ao trabalho na relação das montagens com a participação no OP; de forma que 3 e 9 convergem ao apresentarem a máquina representando o trabalho, mas 9 se distingue pois expressa o trabalho de fiscalização e 6 é o único a se referir ao lazer para que as pessoas se relacionem de um forma mais agradável e isso ajude no trabalho; 3, 6, 8 e 11 ressaltam o trabalho, de maneira que para 8 acrescenta muita informação;

- 5 se diferencia ao associar o estudo ao conhecimento e relacionar a um melhor proveito do OP;

- 4, 9 e 13 acrescentam em suas falas a informação, sendo que 4 enfoca as informações entre a prefeitura e eles, e eles com a prefeitura; 4 diferencia-se ao apontar a busca por informações no COP e objetos de captação de informações; 13, por sua vez, traz a informação muito associada ao aprendizado no OP e que para todos/as está sendo um aprendizado;

- 10 e 13 citam a comunicação, de modo que 10 traz a comunicação e a informação, e 13 a comunicação e o aprendizado, a educação;

- 12 e 16 tem em comum o trazer o dia-a-dia com os objetos, sendo que eles se diferenciam na medida em que 8 traz um dia que se finaliza no OP com as lutas por melhorias, e 9 destaca que, apesar da participação do dia, eles também são pessoas comuns, e finaliza pesquisando, buscando informações para interagir com o seu meio;

- 15 diferencia-se ao apontar a relação com o meio ambiente e com as pessoas;

- 17 destaca como primeira idéia “o principal da casa” – a sala pra ver TV-, e o quarto (...) o casal;

- 18 se diferencia ao focar a história e o pensamento de cada um;

- 19 expõe a associação de que o fazer de cada pessoa permite se chegar a um momento, uma finalidade, um objetivo final, assim tudo que existe tem participação pois teve o fazer das pessoas;

Confetos encontrados:

- **Participação Cores das raças** – as pessoas de todas as raças presentes nas mesa de reuniões do COP, pois todos são iguais, não importa a cor.
- **Participação trabalho em primeira mão** – ênfase a muito trabalho no OP e à fiscalização.
- **Participação diversidade/diferença** – pessoas com formações e interesses diferentes, de diferentes classes e locais, que constituem a riqueza do OP.

- **Participação estudo** – é necessário estudo, conhecimento, para se tirar o melhor proveito da idéia do OP.
- **Participação dia-a-dia** - polissêmico
 - a participação nos acontecimentos do dia que culminam na luta no OP por melhorias do bairro e da cidade.
 - igual a anterior com a diferença do seu desfecho: na busca por informações para melhor participar de seu meio social.
- **Participação lazer** – contribui para que se tenha, no mínimo possível, um momento para que as pessoas se relacionem de uma forma mais agradável e ajuda a contribuir no trabalho.
- **Participação informações** – polissêmico
 - aprendizado
 - comunicações entre conselheiros e prefeitura
 - captar e buscar informações
- **Participação meio ambiente**
- **Participação casa** – o principal da casa, a sala e o quarto.
- **Participação história** – relação com a história e pensamento de cada um.
- **Participação fazer das pessoas** – o fazer de cada um que leva à evolução até um objetivo final.

CATEGORIA – OBJETOS DA PARTICIPAÇÃO NO OP

1 – (...) os lápis pra mim simbolizam assim representam as pessoas, as pessoas de varias raças, que envolvem etnias, as mulheres, os homossexuais, os lápis ta dizendo isso, né?

2- E a TV como eu disse continua assim sendo o meio de convidar o povo, a lutar pelos seus direitos. Só.

3 – (...) a gaveta tem a ver com a participação? Tem assim todos os documentos que eu ganho, todos esses papeis que eu ganho no OP e até em todo lugar que eu vá eu guardo nas gavetas.

4 – (Apontando os papéis) eu posso ver muitas demandas, tem que ser concluída,

5- (...) o teclado como se tivesse afirmando algumas coisas que já foram feitas no Orçamento Participativo..

6 - (...) eu escuto muito o radio né? ai as vezes eu escuto falar assim, num sei o que vai acontecer no colégio tal, ai falava né? que ia haver alguma coisa sobre o op, aí eu vejo sempre como um veículo de comunicação e convite às pessoas que, no meu caso eu tenho as informações do OP, mas eu queria tanto que as pessoas que moram perto de mim, que são pessoas também igual ou melhor do que eu poderiam estar comigo e não tão por que não sabem o que é, né? Então eu vejo que o radio é uma participação muito boa mas que ele precisa ter mais, ter mais esse canal juntos com os órgãos né? pra poder, o povo saber, o povo mais pobre que eles usa mais o radio (...)

7 - (...) esses lápis de cera, de cores, eles podem representar varias pessoas envolvidas pelos mesmos objetivos, né.

8 - E que nesse momento ali a informação ela é fundamental para que a aja uma participação de qualidade. Para que você possa participar você tem que ter uma informação e é isso que aquele outro lápis de cera ta representando ali naquela cadeira buscando informações, pra que possa ter uma participação efetiva.

9 - ...é até mesmo, é, os papéis tão representando aqui até as nossas demandas né do orçamento que são tantas...

10 - A União né, acho que a união, eu acredito que aí, porque toda, pelo menos, essas cores formando o leque (objeto luva com lápis coloridos), eu acredito que elas representa a união, a participação, a união das pessoas, dos movimentos, de, do todo.

11 - Eu vi tudo o que a gente usa, né?(...) o que é que a gente faz? A gente foi pro OP, usou o crachá, a gente participou, votou sobre alguma demanda, sobre alguma coisa.

12 - Chega em casa, quem tem internet (aponta o objeto teclado) vai escrever alguma coisa, né, se fosse meu caso eu faria isso.

13 - Janta (frasco de tempero), dá mais uma olhada, quando eu tô deitada ainda ficam esses papéis em cima de mim, olhando? aí então, eu digo assim, depois que eu janto eu ainda fico deitada com esses papeis, levanto, bebo um cafezinho e vou pra cama. ...menino, o homem fica no último...

14 - (...) com os lápis nos colocamos, como se fosse pessoas dentro de um ambiente, pessoas de varias possibilidades, vários pensamentos,

15-(...) nas luvas nos colocamos lápis (nos dedos da luva) simbolizando a questão da educação, da cultura, do dos conhecimentos, que eu acho que é o que a gente tem que prezar muito... a questão da juventude, foi isso.

16 - acho eles quiseram representar ai os movimentos, pessoas, né? a ligação entre pessoas... a luva, né? acho que representou uma mão, as pessoas... aí eu acho a relação da participação como um todo,

17 - A TV também né? Pra mobilizar o povo, chamar as comunidades pras coisa. Só.

18 - a minha idéia que me puxou mais foi só essas partes aqui dessas coisas que eu guardo que nem os troféu. Ele perguntou assim o que é o objetos que você tem mais carinho, que você guarda assim? aí abri a estante e o que foi que eu disse? Tudo isso aqui (conjunto de papéis) Então tudo assim que eu vou em uma reunião e eles me dão crachá, tudo assim que eu participei,

19 - questão da escuta ta muito forte ai, através do rádio,

20 - É ...eu vejo a tecnologia (...) a comunicação através do mouse, do click rápido, da coisa rápida, só isso.

21 - a televisão fica ligada e eu fico lá na cozinha ouvindo e eu to participando para saber assim o que ta acontecendo no dia-a-dia né? da nossa vida

CRUZAMENTOS

Convergências, divergências, oposição, ambigüidades e paradoxos

- 1, 7, 8 e 14 fazem diferentes referências aos lápis e várias pessoas; de forma que 1 associa a várias raças, etnias, às mulheres e homossexuais; já 7 aponta os lápis de cores, como várias pessoas envolvidas com o mesmo objetivo; 8 traz a informação para uma participação de qualidade, efetiva, e, por sua vez, 14 destaca um quadro com pessoas de varias possibilidades e pensamentos

- 3 é o único a apontar uma relação da gaveta com o guardar todos os documentos e papéis que se ganha;

- 4, 9 e 18 mencionam papéis, sendo que 4 e 9 representam demandas do OP, ambos citam os papéis empilhados como demandas do OP – sendo que 4 indica as que tem que ser concluídas; e 9 se distingue ao destacar demandas que são “tantas”; e 18 dos demais se distingue ao trazer os papéis como um troféu, os objetos que ela tem mais carinho;

- 5 mostra o teclado a afirmar algumas coisas que já foram feitas no OP;

- 2 e 6 citam objetos para se convidar as pessoas; 2 refere-se à tv e 6 ao rádio; de modo que 2 traz o convite do povo a lutar pelos seus direitos, e 6 um convite para se ter as pessoas por perto e o povo saber o que vai acontecer;

- 17 se distingue de 2 pois aponta a Tv para chamar o povo, chamar as comunidades pra coisa; já 21 associa a televisão ao que tá acontecendo no dia-a-dia da nossa vida;

- 19 se diferencia de 6 pois associa ao rádio a questão da escuta;

- 11 se diferencia de todos ao destacar o crachá no momento do voto de uma demanda e os papéis a olharem para ela na cama;

- 10, 15 e 16 trazem diferentes conotações para a luva, 15 associa as luvas às questões da educação, da cultura e do conhecimento, que deveriam ser muito prezadas; 10 se distingue dos demais pois associa a união das pessoas, dos movimentos, do todo às cores em leque; 16 se assemelha a 15, mas acrescenta a

idéia de mão, ligação entre as pessoas,
- 20 é o único a vincular o mouse à comunicação, ao click rápido.

Confetos encontrados:

- **Participação lápis** – Polissêmico
 1. pessoas de várias raças, etnias, mulheres, homossexuais (diversas)
 2. pessoas envolvidas pelos mesmos objetivos
 3. informações para uma participação com qualidade
 4. pessoas de várias possibilidades e pensamentos (diferentes)
- **Participação TV** – convida para lutar por direitos e chamar o povo, chamar as comunidades pra coisa; ver o que ta acontecendo no dia-a-dia da nossa vida;
- **Participação rádio** – convida para saber o que acontece e tem a questão da escuta muito forte
- **Participação luva** – questão da educação, cultura, conhecimento, juventude
– união das pessoas, dos movimentos do todo e uma mão, a ligação entre as pessoas
- **Participação crachá** – votar sobre alguma demanda
- **Participação teclado** - coisas já feitas no OP
- **Participação gaveta** – guardas o que se ganha
- **Participação papéis** – polissêmico
 1. muitas demandas que tem que ser concluídas
 2. as tantas demandas
 3. troféu as coisas que ganha
- **participação mouse** – comunicação, coisa rápida, click rápido

ESTUDO TRANSVERSAL:

Coleções da participação no op

Cada coleção possui um conjunto, uma reunião de participações diferentes que se combinam por algum motivo.

Coleção de **participação lápis**

Essa coleção de **lápis** possuem pessoas de várias raças, etnias, mulheres e homossexuais que marcam presença na **participação cores das raças** presentes nas reuniões do COP, pois todos são iguais na mesa do COP.

A **participação história** e os pensamentos de cada um mostra na coleção que na **participação cores das raças**, há também uma **participação diversidade** de formações e interesses, de pessoas também de várias classes e locais. Por isso, são iguais e diferentes.

Há **lápis** pessoas envolvidas pelos mesmos objetivos que podem cair como uma **participação luva** de união dos movimentos, do todo, com essa mão, que ligando as pessoas.

Mas é bom lembrar que na **participação lápis** há também pessoas de várias possibilidades e pensamentos, será que estarão sempre segurando a **participação luva** um do outro, para se unir?

E, por último, nessa coleção de **participações lápis**, tem a busca por informações para se ter uma participação de qualidade e efetiva.

Por isso nesse conjunto podem estar a **participação TV** para ver o que ta acontecendo no dia-a-dia da nossa vida e a **participação rádio** que ajuda o povo a saber o que ta acontecendo. Se quiser uma comunicação rápida, um click na **participação mouse**. Na **participação dia-a-dia** a escola é um bom momento para se buscar de informações para se interagir com o meio.

Dá pra perceber que a **participação lápis** se combina com a comunicação e o aprendizado da **participação informações**. E por falar em aprendizagem, a **participação estudo** tem presença garantida para que a participação seja de qualidade. Pois com esse conhecimento é que se tira o melhor proveito da idéia do OP.

Coleção de **participações papéis**

Essa coleção foi feita com três tipos de **participações papéis**.

Tem a **participação papéis** das muitas demandas do OP que tem ser concluídas. Que, se juntar com a **participação trabalho em primeira mão**, pode aproveitar o trabalho de fiscalização no COP dessas demandas.

Nada melhor, então do que a presença da **participação TV** que convida o povo a lutar pelos seus direitos. Pra ajudar nessa luta pela demandas olha a **participação luva** aí de novo com a união dos movimentos e do todo. Mas sem esquecer que há várias possibilidades e pensamentos como diz a **participação lápis**. Assim, na **participação dia-a-dia** as pessoas vão lá no OP lutar por melhorias do bairro e da cidade.

Nesse momento da luta, uma combinação boa é da **participação fazer das pessoas** e a **participação história** para que com o fazer de cada um, com sua história e pensamento, se chegue ao objetivo final, as demandas.

Se tem o povo lutando por demandas na **participação dia-a-dia**, a **participação informações** tem sua vaga nessa coleção. Afinal, uma das **participações papéis** são as tantas demandas do OP. Aja informação e trabalho! Para uma **participação**

informações rápida, é só clicar na **participação mouse**. Isso ajuda na **participação dia-a-dia** quando, no fim do dia, se pesquisa informações para melhor interagir com o seu meio.

Com tantas coisas, a **participação lazer** pode contribuir para que tenha, no mínimo possível, algum momento de lazer para que as pessoas se relacionem de uma forma mais agradável e possa ajudar nesse trabalho todo.

Até para não se deixar de lado uma outra **participação papéis** que são os troféus: as coisas que se ganha. Podem ser troféus dos aprendizados da **participação informações** ou da riqueza da **participação diversidade** das pessoas com formações e interesses diferentes.

No final, pode colocar os troféus da **participação papéis** no principal da **participação casa**, na sala onde todo mundo se reúne ou no quarto só pro casal ver na intimidade.

Coleção de **participações pelado**

A **participação pelado** possui diferentes formas. Uma delas é o pelado sem conhecimento que quando chega no OP se veste de conhecimento, como se fosse uma roupa.

Dá pra ver, que a aprendizagem da **participação informações** pode ajudar o povo a se vestir. É bom olhar se dentro da **participação gaveta**, as coisas que se ganhou, não tem algum conhecimento também.

Quem está com seu lugar guardado nessa coleção é a **participação estudo** com seus conhecimentos que podem ser vestidos e caem muito bem no OP.

Outra forma da coleção, são as pessoas que vão sem querer saber, sem interesse e querem ficar peladas mesmo. Então, nada de **participação informações**, não precisa de **participação mouse**, de **participação TV** pra ver os acontecimentos do dia-a-dia e de **participação rádio** pra ver o que acontece. A **participação gaveta** vai ficar com muito espaço.

Será que com tantas informações e tantas demandas da **participação papéis**, não dá vontade de ficar às vezes sem roupa? Se for o caso, a **participação lazer** vai ajudar a entrar num clima mais agradável e, qualquer coisa, é só ir pra **participação casa** ficar no quarto.

E tem muitos que chegam pelados e saem mais pelado ainda. Nesse caso, os conhecimentos da **participação estudo** parecem não ter ajudado num melhor proveito do OP.

Nas duas últimas formas, fica uma perguntinha: permanecer pelado pode também ser um desinteresse por conta das muitas demandas pra terminar mostradas **participação papéis**?

Coleções de **participação tempero**

Nessa coleção é preciso temperar o conhecimento, para quando for comer ele ficar mais gostoso. Mais fortificado, grandinho. E os ingredientes do orçamento são os próprios conselheiros/as, que temperam o ambiente, conseguindo fazer uma boa discussão.

Então, se na **participação pelado** tem gente sem interesse, que não quer saber, ou que saiu foi mais pelado ainda, quem sabe a **participação tempero** melhore esse conhecimento. Se não vai vestir a roupa, pode fazer uma merenda numa boa discussão ou até sair de barriga cheia mesmo.

A **participação estudo** tem seu lugar nessa coleção, para que seu conhecimentos fiquem mais temperados e daí se aproveite melhor a idéia do OP.

O aprendizado da **participação informação** fica mais fortificado e gostoso. Até a **participação luva** pode se engrandecer com o tempero das questões da educação, da cultura, conhecimento e juventude que sempre devem ser muito prezados.

E se os ingredientes são os próprios conselheiros/as, a **participação tempero** possui o colorido da **participação cores das raças**, as várias pessoas, possibilidades e pensamentos das **participações lápis**, a união e a ligação entre as pessoas da **participação luva**, a **participação história** e **participação fazer das pessoas** de cada um.

Tudo isso porque, como diz a **participação diversidade**, há uma grande diversidade no OP e é isso que traz a riqueza. Na coleção da **participação tempero** o conhecimento se enriquece pelos vários e diferentes ingredientes: as pessoas.

9. OFICINA INTERGERACIONAL

9.1. Análise das imagens das montagens

O terceiro encontro da oficina se deu na manhã de um sábado em uma sala da Faculdade de Teologia localizada em frente ao Imparh na avenida João Pessoa.

Percebi que as crianças e adolescentes riam e andavam pela sala como quem está a explorar um lugar desconhecido – e realmente era para todos/as nós. Os adultos aparentavam humores diversos. I. parecia estar bem a vontade e liberava sorrisos junto com as crianças e adolescentes. Dil transmitia um ar de quem estava atarefado, pois, realmente, teria um compromisso posteriormente às 11h. Ed aguardava sentado, descansando de sua pedalada de bicicleta do projeto que coordena aos sábados até o local da oficina. Ainda assim, esse era o único e melhor horário para ele participar. Como constatei que já haviam chegado a maioria dos/as participantes, com exceção de três conselheiras adultas, optei por iniciar a oficina.

Formamos um círculo, dei boas vindas a todos e todas e realizamos uma apresentação entre nós, pois alguns participantes não se conheciam. Fiz o convite para que cada um dissesse seu nome e algumas de suas características. O grupo se envolveu bem nessa apresentação e, ao final, estava bem agitado. Por perceber essa ativação do grupo, optei por aproveitar essa generosa disponibilidade com um pedido para que admirassem as produções dos encontros passados.

Então, assim começou o primeiro momento da oficina intergeracional: a exposição das fotos dos cenários da participação. Distribuí as fotos formando dois murais. Na parede à direita da foto acima estavam as imagens das montagens das crianças e adolescentes em um semicírculo ao redor de uma cartolina em branco à disposição para possíveis registros. Na da esquerda, havia as fotos dos cenários criados no encontro entre os adultos. Sugeri que os adultos, a princípio, contemplassem as imagens das crianças e adolescente, e vice-versa.

Vou me deter primeiramente nos olhares emergentes da admiração das fotos do encontro das crianças e adolescentes. Os três adultos presentes ficaram a observar as fotos e se revezaram para escrever suas impressões sobre elas. Estavam bem atenciosos às imagens o que revelava uma curiosidade despertada pelas montagens criadas. Em paralelo, as crianças e adolescentes faziam sua observação das fotos dos cenários da participação criados pelos adultos.

Assim seguia a exibição das fotos das montagens da participação, conforme olhavam, sentiam e pensavam os adultos, ao seu tempo, iam registrando na cartolina algumas impressões sobre as imagens das montagens da participação.



Foto 50 – oficina intergeracional 01

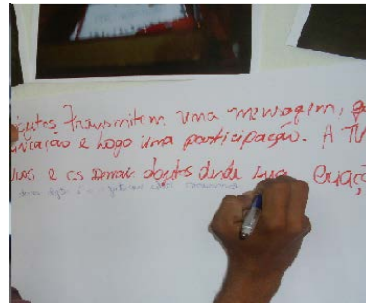


Foto 51 – oficina intergeracional 02

Vejamos, portanto, os registros feitos pelos três participantes adultos acerca dos cenários feitos pelas crianças e adolescentes:

Todos os objetos transmitem uma mensagem, que gera comunicação e logo uma participação. A TV, o rádio, os livros e os demais objetos desde a sua criação.

A recordação desses objetos é o jeito que estão arrumados porque na participação tem que ter organização e os objetos estão muito bem organizados.

Todos os objetos p/ estarem neste local, foi necessário a participação de várias pessoas, desde a extração da matéria prima, transformação, transporte, venda, utilização e etc.

Em seguida, após alguns poucos minutos e aparentemente saciados, invertemos, agora, as crianças foram contemplar o mural das suas montagens e registrar algumas de suas sensações ou pensamentos sobre suas próprias imagens. Eis suas anotações sobre a participação que se somaram às feitas pelos adultos:

Adultos

Todos os objetos transmitem uma mensagem, que gera comunicação e logo uma participação. A TV, o rádio, os livros e os demais objetos desde a sua criação.

A recordação desses objetos é o jeito que estão arrumados porque na participação tem que ter organização e os objetos estão muito bem organizados.

Todos os objetos p/ estarem neste local, foi necessário a participação de várias pessoas, desde a extração da matéria prima, transformação, transporte, venda, utilização e etc.

Crianças e adolescentes

O rádio trás transmissão sobre a participação do OP.
A TV porque anuncia e atrai as pessoas a virem ao OP.

Os objetos participam de todas as formas.
Alguns objetos são assessórios.

Ao término do registro de seus olhares sobre as montagens da participação, realizamos uma partilha sobre o mural das montagens criadas pelas crianças e adolescentes.

A partir desse momento, os co-pesquisadores realizavam suas falas e questões, analisando as montagens. Não é o objetivo na sociopoética uma análise sobre cada pessoa e sua fala, do grupo, ou do processo grupal, pois isso tornaria os co-pesquisadores um grupo objeto.

Então, de modo a partilhar apenas as formas e as respectivas análises dos participantes demonstro abaixo em cada quadro, as consignas disparadoras dos diálogos e, posteriormente, um comentário feito por mim acerca das análises dos co-pesquisadores das montagens da participação criadas por crianças e adolescentes.

I. Partilhas sobre os escritos na cartolina

1 - Então, vamo lá. Escrevi aqui, Eu escrevi aqui todos os objetos transmitem uma mensagem que gera comunicação e logo uma participação, a TV, o rádio, os livros e os demais objetos desde sua criação. Aí o que quê você, aí eu perguntei o que quê vocês tem de dúvida nisso, né? Que os objetos transmitem uma mensagem... Porque quando você vê um objeto logo vem a sua mente pra que serve aquele objeto. O que que aquele objeto represente pra pras pessoas, pra as necessidades das pessoas, né? E Logo gera uma comunicação, né? E Logo uma participação. Ai quando eu falo desde sua criação, né, porque assim, para se chegar a uma televisão, por exemplo, ouvi comunicação, né, ouvi uma criação, né, e ouvi, né, uma interlocução, uma interação entre as partes para se chegar até aí, esse objeto de fato concreto. Então é isso que eu quis na verdade passar pra vocês. Ficou claro?

2- Gostaria de explicar o meu. (...) sou da Regional 2. Eu coloquei assim, porque a TV, assim, anuncia e atrai as pessoa para vim no OP. Tosse. Isso aconteceu comigo mesmo, deu olhar a TV, a televisão, e anunciar sobre o OP, o Orçamento Participativo, lá no projeto que eu fazia me ensinaram muito a vim no OP, isso me dá, dá o exemplo para todos que verem a televisão se interessarem a vim ao OP.

3 - Vou falar agora um pouco do que eu coloquei... I. regional 2. É, sobre a organização que como o Dil falou sobre a comunicação, também antes de tudo já tem a organização. Antes da comunicação, antes de tudo a pessoa primeiro se organiza para poder fazer uma coisa como objeto. Muita gente deve ter se organizado para fazer isso, isso, isso. Como a pessoa no OP, a gente se organiza pra, pra elaborar proposta, discutir proposta, sobre a cidade. É só isso que eu queria falar

4 - Bom dia, eu vou falar, meu nome é Ed, delegado e conselheiro da regional 4. Neste trabalho aqui tem duas formas de ver a participação. A primeira forma é a palavra isolada, no qual eu escrevi que.... Os objetos através de fotos que estão aqui, eles, todos os objetos, para estarem nesse local foi necessário a participação de várias pessoas, desde a extração da matéria prima,né? passado pela transformação, transporte, venda, utilização e tal. Até estarem aqui em forma de foto, né? Várias pessoas participaram em vários processos para chegar no objeto final. A outra forma de participação que foi salientada, é a participação ligada ao Orçamento Participativo, né? Qual a forma de perceber... na minha maneira de entender é que alguns desses objetos serviram, e servem, como acessórios de trabalho para realizar a participação maior, que é estar presente e participar, através de palavras, ações, outras coisas mais. Bom, essa é o meu depoimento, muito obrigada. Bom dia

5 - Eu acho assim, ó, que todos os objetos. Meu nome é W. da regional 5. Eu acho assim que todos os objetos participam de alguma forma... né.. todos... tudo aqui participa de todos... eu acho que tudo participar aqui, por isso que eu não sei o que não participa da nossa vida.

Nessa partilha dos escritos da cartolina, chamou a minha atenção à ênfase da comunicação estabelecida com os objetos. Isso me faz remontar à pedagogia dos objetos geradores e sua busca por perceber a vida nos objetos e o sujeito no objeto. Afinal, as mensagens dos objetos são relacionadas às pessoas e às suas necessidades, como se o objeto transmitisse as marcas do humano que o tocaram.

Por outro lado, os objetos são percebidos como acessórios para a participação. O que os transforma em servos, pois servem para algo “maior”, a participação, o estar presente. E servem no sentido de sua utilidade para a participação por meio de ações e palavras. Servem para atrair e anunciar sobre o OP, e, em outra posição, todos participam da vida. São, portanto, polissêmicos, mas guardam uma relação com a participação – idéia já contemplada nas falas dos dois primeiros encontros.

II. O que os objetos nas fotos mostram da participação no OP?

1- Eu acho assim, que o, o caderno, é da negociação, participa, que tudo aqui participa do OP. Eu acho que menos o rádio, risos.. e o livro... a luva... os copos em pirâmide aqui, eu não entendi nada, né? O lolo José aqui... Eu não entendi mais só o caderno, a televisão, o rádio... O rádio participa? Não, mas o rádio participa do OP? Não participa do OP

Não, mas ele perguntô que participa do OP... (...) Não, não sei do rádio não. Sei que o caderno participa, a televisão, o copo quando a gente vai beber água lá no OP, é isso aí...

Faz referência a um pensamento no encontro das crianças e adolescentes no qual se associa a participação à utilização do objeto nos espaços do OP.

III. Comentários sobre as imagens

1- Não gostei disso aqui, ó... Dando um cotoco pra gente, ó!

Respostas ao comentário

1. Michael Jackson. Foi o Michael Jacson dando cotôco... Foi o Michael Jackson deixou só a luva.
2. É interessante que na na intervenção dela, não gostei disso aqui porque ta dando cotoco. Veja bem, ta gerando aí uma informação, e uma comunicação, né? Ela interagiu com o objeto, ela não gostou, né? Ela não gostou da luva dando cotoco pra ela.
3. Eu não quis mostrar nada, só foi pura coincidência, porque eu quis, eu quis... eu quis criar, junto com o Fred, um, um, um conjunto de objetos, um ar familiar, como a gente se sente no OP, um ar de família para um objetivo comum, comum. Não é, não? Eu to metindo? Toca aê... Então, não foi de propósito, foi de coincidência mesmo, ok?

Na pedagogia dos objetos, assim como na sociopoética, os estranhamentos e possíveis conflitos deles resultantes, são o terreno fértil para a construção de conhecimentos.

A análise do próprio grupo pesquisador sobre suas criações possibilita esse diálogo diante, inclusive, do que incomoda – “o côtoco” – possibilitando oportunidades de aprendizagens acerca do tema da pesquisa, dos pensamentos e sensações no processo de produção dos dados.

Dessa forma, o conhecimento se constrói na indagação, na provocação (FREIRE, 2001) e não apenas na concordância, que, pelo contrário, pode silenciar os saberes.

Após essas trocas, o diálogo no grupo continuou a partir da partilha dos olhares acerca das imagens das montagens feitas na oficina dos adultos:

Durante o primeiro momento de contemplação das fotos, foram feitos os seguintes escritos na cartolina acerca das imagens das montagens da oficina com as crianças e adolescentes:



Foto 52 - oficina intergeracional 03



Foto 53 – oficina intergeracional 04

Crianças e adolescentes

- O som é um meio de comunicação e leva a participação familiar ao OP.
- os objetos, participam de 1 conjunto de fatores que os fazem passar 1 mensagem participativa, de objetivos comuns.
- Algumas coisas (objetos) são assessorios.
- União de todos, porque nós temos objetivos em comum

Adultos

- Organização: por que pelos objetos, se vê uma organização no orçamento participativo.
- Todas as informações apresentadas pelos objetos, tem haver com o OP, pois há informações e interações.

Em seguida, também realizei algumas consignas, perguntas que deram início às falas sobre as montagens. Conforme ia caminhando o processo do grupo, fui inserindo questões que colaborassem para partilha das falas, ou investissem em aspectos ainda

não contemplados ou parcialmente esgotados. O objetivo não era conduzir o grupo, mas facilitar o diálogo e a reflexão de aspectos inusitados trazidos.

I. perguntas sobre as imagens
<p>1. Eu queria saber o que essa figura representa.. esse conjunto de objetos .. alguém explica?</p> <p>Resposta: Essa foto aqui, é... Bom, na verdade aqui é uma cafeteira, um monte de livros, crachás, alguma coisas, né? Tem um temperinho por aqui, acho que quis representar nessa figura o dia-a-dia, né, certo, onde a pessoa vem, se acorda, toma seu café, vem para escola, almoça, depois vai pro OP para a participação, assim, mais ou menos o dia-a-dia que a gente quis mostrar pras pessoas. Aí é lógico que a internet, né, é uma ferramenta muito importante pra gente tá informado do que acontece no nosso país e no mundo. Então... É o dia-a-dia, inclusive o nome dessa imagem a gente batizou de o dia-a-dia.</p>
<p>2. E essa luva aqui, com esses palitinhos que, quis transmitir o que?</p> <p>Respostas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Aí é a Luva do Michale Jackson... cresceu muito: wolverine.- Sobre essa questão dessa foto, eu não sei explicar muito bem essas mãos, que represente, porque não foi eu, mas eu posso explicar o tema todo. O tema todo, o tema, é, é uma casa. Uma casa com TV, com tudo. Só que você tem uma participação, uma pessoa aqui assistindo TV. E ela tá vendo que tá participando, só em tá vendo ela tá participando. E era só isso que eu queria falar.- E complementando essa figura... eu, não foi eu que participei, mas assim, da da construção, mas eu pude observar a menina colocando essas cores, todas essas cores aqui, como se fosse um momento do OP. Como se todas essas cores aí fossem as pessoas ali no auditório, né, que estivessem participando lá naquele momento do OP.
<p>3. Pra que que isso aqui serve? (a máquina de costurar)</p> <p>Resposta:</p> <p>Bom, a maquina de costurar eu não sei porque tinha uma equipe, a equipe tinha mais de uma pessoas, eu sei, o que eu fiz...a disposição, a forma de colocar os objetos na mesa, Eu procurei colocar por ordem, certo, maior e depois o menos até chegar no menor de todos. Isso aí eu fiz, né? Outra coisa, o livro foi eu que fiz, né? Objeto que eu trouxe aí na reunião anterior, e a maquina foi outra pessoa, e eu não não sei exatamente o que ela quis dizer.</p>
<p>4. Eu queria dizer o que é esse pedaço preto aqui...</p> <p>Resposta:</p> <p>É o pedal da maquina, de acionar a máquina para funcionar</p>

A grande diferença dessa análise das imagens das montagens dos adultos é que as crianças e adolescentes privilegiam a pergunta sobre o que representa, o que é e o que se quis transmitir.

É uma pedagogia da pergunta a expressar uma curiosidade epistemológica – um conhecer o conhecimento do outro. Isso gerou um clima de diálogo em que todos/as respondiam, adultos, adolescentes e crianças. Em uma transição cada vez maior para um grupo a responder as perguntas do próprio grupo, ao invés de cada um responder por si e de acordo com a montagem que tinha colaborado na criação.

Já os adultos, no momento anterior de análise das montagens das crianças e adolescentes, em nenhum momento perguntaram algo sobre as montagens, todos

explicaram o que tinham escrito nas cartolinas. Era uma pedagogia da resposta, da explicação.

Por sinal, uma criança também explicou seu registro, enquanto que, somente, uma apontou o que não tinha gostado – o cômico – em uma das montagens.

Essas formas de analisar diferentes e opostas trazem diferentes movimentos dos modos de pensar do grupo pesquisador. E creio que a pedagogia da pergunta, deflagrada pelas crianças e adolescentes contribuiu mais para uma postura de análise do grupo pesquisador, e não da análise de cada um com sua explicação.

II. Comentários sobre as imagens

- O que eu observei também é que tem televisão, tem rádio, tem livro, quase as mesmas coisas que tem o adolescente.

- Oh loco meu, agora aqui é o som, que leva a comunicação para as famílias do OP, atrai muito como eu falei ali do outro lado, porque isso aconteceu comigo mesmo que não sabia o que era e me atrai para saber as coisas e é isso mesmo. Oh loco, meu!

Novamente a idéia de atração amplia o sentido do comunicar. Essa contribuição se fará presente nos estudos transversais entre os confetos encontrados em cada técnica.

IV. o que uma máquina de costura tem a ver com a participação no OP?

Respostas:

- Costurar a roupa!...é isso aí!

- Olha só ele colocou a questão da maquina de costura, tem a ver com participação no pé, costurar a roupa, né? Ai você disse assim não tem nada a ver, mas tem tudo a ver. quem é que vai pelado lá pro OP aqui?

- Mas aí tem o seguinte, tem o porque, então é, desde a sua criação como eu coloquei no inicio, todos os objetos representam uma mensagem, né, uma comunicação, a maquina de costurar, e eu me lembro muito bem quando o Ed falou, que ali representa muito bem a questão do trabalho, e dentro do OP existe muito trabalho. Existe a equipe do OP que trabalha, que está lá pra pra dar, dar a garantia dos acontecimentos, da organização, de tudo, então existe a questão do trabalho, né.

- Acho que a maquina não tem nada a ver com a participação no OP especifico.

- eu acho que a maquina tem a ver com participação, mas não no OP. Com participação assim, a pessoa vai fazer uma cooperativa, dessas de mu, várias mulher, e tem que ter comunicação, essas corras assim...

- Eu já acho que tem, porque no caso, a pessoa já ta trabalhando, na, ela ta costurando mas já ta trabalhando. O que a gente faz no OP? Claro é o trabalho, porque quem ta indo pro OP está trabalhando...

- eu falei que acho que tem nada a ver participação, participação no OP...

- Tem tudo a ver... Tem... no OP, você acha que no OP você só vai se divertir?...Não, não, só responde. Não trabalha? Então, do mesmo jeito. A pessoa que ta naquela maquina, ta trabalhando.

- A questão da maquina não é que tenha a ver com participação no OP, mas simboliza a questão do trabalho que existe dentro do OP. Uma simbolização, como tudo, nem tudo que ta nesse objetos, faz, tem parte com o OP, mas simboliza de alguma forma tem a ver com o OP

- E também, e também na hora que a pessoa, ei, agora isso aí, ó, no OP na hora que você não pode dar proposta pra coisa de trabalho e renda? Aí... pode ser costura... curso de costura...

- Eu to dizendo que a máquina não tem nada a ver no OP, mas a máquina, mas ela simboliza sim o trabalho.
- Chegamos a um consenso.
- Êêê...(palmas)

O grupo pesquisador desenvolve suas análises através da exposição de diferenciações, convergências e oposições. São vários os sentidos da máquina quanto à participação e no OP em específico. A oposição entre quem acha que ela não tem nada a ver, com os demais, mobiliza os saberes do grupo. E o consenso não elimina a oposição de idéias, mas sinaliza para um entendimento comum específico – a máquina simbolizando o trabalho.

V. O que que vocês acham disso? Ninguém vai pelado pro OP.

Respostas:

- Muita ignorância. Muita ignorância... Ele ta muito abusado hoje... Porque tem que ser preso.

VI. Porque a participação não pode ser pelado?

Respostas:

- Vou dá uma ajuda aqui. A participação não pode ser pelado... Isso depende da cultura... Em outros locais do próprio Brasil há participação em alguma atividade e é pelado, porque depende da cultura. A nossa cultura não permite, né, que a gente participe de alguns trabalhos, na maioria dos trabalhos pelado, mas vá num campo de nudismo. Lá tem muitos trabalhos, lá todo mundo ta pelado. Então, depende da cultura, do momento, do objetivo.
- Vá pro campo de nudismo, que é o seu lugar....
- Posso dizer que ele disse que no sei o que vai pelado, né? Foi a primeira opinião, a primeira coisa que ele pensou do OP, foi que ninguém vai pelado.
- Mas também pode ser pelado assim no sentido de ser assim conhecimento. O pelado sem conhecimento e quando chegar lá se veste com o conhecimento... como se fosse a roupa
- É o filosofo!
- Porque tem muitos que chega pelado e sai mais pelado ainda.
- É aquelas pessoas que vão sem querer saber, sem interesse...Não quer ficar... quer pelado... é...

Surgiu aqui o confeto, polissêmico, de participação pelado. Ele se juntará aos demais confetos da técnica das montagens da participação dos adultos durante o estudo transversal.

VI. O que que o tempero tem a ver com participação no OP pessoal?

Respostas:

- Porque a gente tem que temperar o conhecimento... É igual PA, pra gente comer. ... é, fica mais gostoso.
- Fortificado. Fica grandinho.
- Digamos que nos somos o tempero, nos somos o ingrediente,
- Ai Jesus!

- Desse orçamento, então através dessa participação, né, a gente tempera de fato aquele ambiente, né, e consegue fazer uma boa discussão.
- Vai cumer, fica calado, que é melhor agora...
- O tempero no OP, fala aí agora...

Um outro confeto que emergiu nesse instante da análise do grupo pesquisador – participação tempero. Assim como no da “participação pelado”, foi necessária a minha mediação para que o grupo investisse um pouco nesses conceitos, que passariam despercebidos ou sem maiores investimentos dos sujeitos da pesquisa.

A facilitação na sociopoética tem esse objetivo, não de criar ou induzir a construção de um dado sentido, mas de devolver para o grupo algo inusitado, do próprio grupo, que pode, ou não, sinalizar uma fagulha de criação de conceitos singulares.

9.2. Análise da Técnica “Imagens dinâmicas”

Segundo Gauthier (1999), é importante o uso de pelo menos duas técnicas diferentes durante a pesquisa sociopoética. Nesse sentido, para distinguir das técnicas com os objetos geradores, lancei mão do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

Essa escolha se deu pela minha familiaridade como participante de algumas técnicas do Teatro do Oprimido, assim como por considerar que um recurso artístico de produção coletiva seria congruente com a proposta de misturar crianças, adolescentes e adultos entre si em um momento de produção de dados situado em seus entre-lugares culturais (BHABHA, 1998).

Desse modo, os recursos do Teatro do Oprimido contribuem na sociopoética por proporcionarem que “os co-pesquisadores encenem eles mesmos como *espect-atores* situações relacionadas ao tema gerador para fins de análise coletiva.” (Petit, 2004)

Com isso, partimos do pressuposto de que “(...) embora só algumas pessoas sejam *nomeadas* com o *adjetivo* de artistas, todo o ser humano é, *substantivamente*, artista.” (BOAL, 2009, p. 162)

E de que a ação dramatizada mostra das formas gestuais e simbólicas do grupo pesquisador, que exprime através da linguagem não apenas um conteúdo, mas uma estética expressiva do seu viver.

A estética do oprimido se constitui no belo construído pelas pessoas enquanto verdade em suas lutas contra a opressão. Dessa forma, Boal (2009) anuncia que no Teatro do Oprimido: Buscamos o belo que se esconde em cada cidadão: “mesmo que

alguns não sejam capazes de criar um *produto artístico*, todos são capazes de desenvolver um processo estético.” (p.169)

Convencido desses aspectos, a técnica sugerida a grupo foi a de construção de imagens dinâmicas da participação no OP. Ela foi iniciada com um aquecimento com a brincadeira do repolho. Nela, os/as co-pesquisadores/as passavam uma bola de papel, o repolho, uns para os outros enquanto tocava uma música. Em cada pausa do som, era lida a camada mais externa do repolho que continha um convite para se cantar uma música, contar uma piada, fazer um movimento com o corpo para que todos/as repetissem e etc.

Esse momento de aquecimento serviu de preparação para o afrouxamento das inibições e de abertura à criação mais espontânea, sem tantos controles ou censores a bloquear a produção de dados.

Ao final do aquecimento, perguntei para o grupo pesquisador: se você não fosse um ser humano, o que você gostaria de ser? E essas foram as respostas:

Ed: Eu gostaria de ser uma água!

Tio patinhas: Eu gostaria de ser um tigre

I.: Eu gostaria de ser o sol. O sol porque eu sou a luz, você é a luz, todos nos somos a luz!

W. : Eu quero ser alguma coisa que não esteja em extinção, alguma coisa que não acabe, a Irma do sol, eu gostaria de ser a lua

Dil: eu gostaria de ser um macaco – porque o macaco tem muita safadeza

M.: a águia

Fred: Nuvem

Jason: Fogo

Saski: Leão

Assim, formamos três trios nos quais as crianças, adolescentes e adultos se misturassem e produzissem um enredo de imagens dinâmicas a mostrar a participação no OP. Os trios foram os seguintes: a nuvem, a água e o fogo; o macaco, a águia e o tigre; e o sol, a lua e o leão.

Os trios tinham cerca de dois minutos para criar as imagens dinâmicas. Depois da apresentação de cada um era realizado um olhar pelos demais pesquisadores sobre suas percepções e sensações sobre as imagens e a relação delas com o OP. e, por fim, uma partilha sobre as intenções das pessoas participantes.

Foi um momento de bastante riqueza e representou o ápice das interações transgeracionais, com uma quase total diluição de um crivo antecipadamente geracional no grupo. As categorias encontradas foram as abaixo:

- **O que se vê nas imagens**
- **Relações com a participação no OP**

CATEGORIA – o que se vê nas imagens

- 1 - eu acho que é, tão em extinção e tão fazendo assim para espantar os caçadores... espantar os caçadores que tão querendo pegar ele... (sobre a apresentação da água nuvem e fogo)
- 2 - Tá rezando pra Deus, dizendo assim ohhh, de joelhos...(o mesmo acima)
- 3 - Assim, o que eu pude perceber é que a nuvem, o fogo e a água, eles tentam criar esse equilíbrio da natureza....
- 4 - O gavião foi baleado!... O gavião foi baleado. o macaco e o tigre se bateram, quem sobrou foi o pobre do tigre.
- 5 - No caso do tigre, quando eu vi o tigre ali querendo comer o macaco, tentando pegar o macaco...
- 6 - A águia tava tentando tirar o dela mas sempre se deu mal. Sempre se deu mal.
- 7 - a águia eu não sei o que ela tava fazendo que se deu tão mal que acabou no chão.... Mas o importante é que, no final, todos eles (águia, tigre e macaco) se deram mal. (risos)
- 8 - Eu entendi que o Sol tava querendo atrapalhar a vida da lua e o leão chegou pra, pra ajudar ela (...) é, que ele tava querendo roubar ela.
- 9 - eu entendi que tava passando um tempo... e o leão tava assim velho, ai tava morrendo e tal... passando o tempo... ai tava com fome pobrezinho. Ai, ta ai, morreu, o pobre chegou a velhice e morreu.
- 10 - E a águia se preocupou tanto com a vida dos outros que acabou no chão, ne?
- 11 - Bem, no meu ponto de vista o I. (sol) e a W. (lua) representou o tempo....O sol se pôs, a lua veio, a lua ia embora, o sol vinha e as coisas passando.
- 12 - Bom, nos tomamos como ponto de partida o movimento que cada é um de nos, representando a natureza, que pertence a natureza, tem, né? Bom, o fogo, as labaredas, tentam ir para cima por causa do calor, e a nuvem é o sentido contrário, ela cai, no sentido da terra. E a água, né, tem o movimento ondular, por conta da influencia do vento também. E assim foi, a gente realizou o trabalho tomando como ponto de partida os movimentos
- 13 - Não era pra ter caído não (a águia), foi um acidente. Ela não caiu, faz de conta que ela não caiu. A águia ta lá glamourosa, com sua visão panorâmica
- 14 - e eu tava protegendo o macaco(águia protegendo o macaco do tigre)
- 15 - O leão tava caminhando certo, tava caminhando, pelo caminho ia caminhando, e o sol e a lua tava assim com as intrigas, mas o leão tava conseguindo o que ele queria, mas a lua tava já pensando em outra coisa, na intriga, o sol já tava pensando na intriga, e o leão sem intriga nenhuma consegue tudo o que ele quer

CRUZAMENTOS

- 1 diferencia-se de todos ao trazer a percepção de que os elementos em extinção querendo espantar os caçadores;
- 2 afirma perceber um rezando a deus, de joelhos;
- 3 destaca o equilíbrio da natureza....

- 4 enfatiza o que aconteceu com cada animal e o pobre do tigre sobrando no final;
- 5 diferencia-se de 4 pois entende que o tigre tava querendo comer o macaco;
- 4 e 7 fazem referencia aos três bichos, de forma que 7 enfatiza de que o mais importante é que todos os bichos se deram mal;
- 8, 11 e 15 expõem o sol e a lua, porém 8 traz o sol querendo roubar, atrapalhar a lua, 11 conta o ir e vir deles, sem se encontrarem, e o passar das coisas, do tempo, já 15 destaca as intrigas entre eles;
- 6, 7 e 10 destacam a águia caindo, de forma que 6 e 7 apontam o cair ou acabar no chão e se dando mal; mas diferenciam-se pois 7 não sabe o que a águia tava fazendo, e para 6, a águia queria “tirar o dela” e, por isso, sempre se deu mal; já 10 destaca que ela caiu por se preocupar muito com a vida dos outros;
- 13 contraria 6, 7 e 10 pois a águia não caiu, e dar ênfase às suas qualidades;
- 14 é a única a apresentar a águia a proteger o macaco;
- 9 e 11 mencionam o tempo, de forma que 11 destaca o tempo passando com o sol e a lua e 11, diferentemente, o tempo passando para o leão;
- 12 se distingue dos demais ao apontar os movimentos da natureza;
- 9 e 15 trazem representações do leão, mas de forma distintas, 9 traz descreve a caminhada de morte do leão, e 15 o caminho certo, conseguindo o que ele quer;

CATEGORIA – RELAÇÕES COM A PARTICIPAÇÃO NO OP

1 - No caso aí a gente pode ver, que o Jason, que é o fogo, pode dizer que é as situações ruins que acontecem na cidade, como buraco, pessoas que moram na rua, e ele, o Ed e o Fred, eles são representando a comunidade que vai no ponto de encontro dessa união para discutir sobre a demanda e melhorar a cidade. Por isso que eles estão fazendo como se tivesse apagando o fogo, quer dizer, melhoria para toda Fortaleza através do Orçamento Participativo.

2 - Nada.

3- O que isso tem a ver com o OP? No OP também, a gente que participa do OP, também tenta fazer que a cidade, que as coisas estejam equilibradas por toda a cidade, então levando por esse ponto, claro que o fogo, digamos que assim, a água apaga o fogo, não é verdade? Se não existisse a água para apagar o fogo, o fogo se estenderia e acabaria com tudo, né? A nuvem, ela, de certa forma, faz um pouco disso, ela resfria, dá sombra, ela resfria também as paisagens, as matas, para que não pegue fogo, digamos assim todinhos, né? Eu acredito por aí, a água querendo apagar o fogo a todo instante e o fogo querendo sobreviver, querendo escapar, tudo assim se mexendo, a água apaga de um canto, ele levantava do outro, e assim ía. Né?

4- eu vejo que tá acontecendo um pouco no orçamento participativo. Não mais agora, mais assim no começo, porque muita gente tava discutindo a proposta só mais pro seu bairro, não tava prestando atenção em toda Fortaleza. E foi o que eu vi, que o tigre tava atrás da comida dele, só atrás da comida dele, era o que eu tava vendo no OP no começo. Era isso que eu queria falar.

5 - Eu posso dar minha opinião? Eu acho que isso tem a ver que a pessoa não deve querer só as obras pro bairro dela, que tem que se reunir, Não pode sair fora desse jeito (em menção à águia), tem que conseguir, até no outro bairro mesmo. Tchau

6- Assim, depois que a pessoa conseguiu a obra do seu bairro, depois sai fora igual o que ela (a águia) tentou fazer... se deu mal.

7 – (em menção aos bichos) Tem a ver com o OP porque as pessoas, independente de OP ou não, já que tamos falando de OP, as pessoas normalmente imitam os outros e dificilmente tentam imitar a si mesmo, porque não conhecem a si mesmos...

8 - Não faltam macacos no OP, aquela pessoa que vai lá, gaiata, só mais, fazer macaquice, e pouco entende, e pouco quer saber, mas as macaquices não deixa de fazer. A águia é a pessoa com muita vontade, com muita velocidade, com muito visual, mas vai pensando que é uma coisa, chega lá é outra, e acaba no chão como nossa águia aqui, né? E o tigre ele pensa muito ferozmente em avançar, conseguir demandas pra si e pra seu bairro, sem saber como é o processo, sem pensar no todo, e ai a gente acaba sem saber se ele vai ganhar alguma coisa e no final também fica prejudicado sua participação. Mas o importante que cada um tá fazendo seu trabalho e dá pra perceber dentro da sua participação.

9 - .O tempo que o OP passou junto, o tempo das propostas, foi isso.... (sobre o sol e lua representando o tempo, os dois indo e vindo e as coisas passando)

10 – ...que nos devemos ter atenção (...) com as propostas do OP...é

11 - sei lá...

12 – acho que ele (leão) queria, sei lá, fazer as propostas pra vê se ele coisa, tá ate ficar, ate morrer assim... tentar lutar por um direito dele...

13 – A união dos três...

14 - A união

15 - união

16 – é preciso que haja movimento para que o OP aconteça a contento, porque se as pessoas não se deslocarem de casa até o local de encontro, né, não fizerem esse movimento, e as pessoas que representam a prefeitura também não fizerem um mesmo movimento, para que em um determinado local elas se encontrem, conversem, decidam o que é preciso decidir, ai não acontece.

17 - Não, falta dizer... Porque a águia tava querendo avisar pro macaco que... ele tava em perigo... que ele tava em perigo, quer dizer que a comunicação tem tudo a ver com orçamento participativo

18 - É desse jeito, é que foi a intriga, sem a comunicação entre o sol e a lua. A lua tentando tomar o lugar do sol, que é o que acontece no OP, tem muita gente que quer ser mais do que é, tomar o lugar dos outros, do povo.

19 - Não é totalmente só o caso que o saski ta falando (fala acima), a gente tá querendo dizer que, como, é, tem certas demandas que tem gente no Orçamento Participativo quer trocar. Vamos supor seu Ed ele tem uma demanda, essa demanda foi isso, isso, isso, e quando foi lá ele disse outra coisa. Tem gente da própria comunidade que é conselheiro, que diz: não, tem que ser isso, isso, isso! Que quê Faltou? É a falta de comunicação entre o sol e a lua.

20 - Vai, consegue tudo o que quer... (...) aquele delegado (o leão) que vai já com seu dever, seguir o seu caminho pra ir atrás do seu propósito, sem brigar, sem usar isso vai, vai conseguir o que quer, mas o povo que fica brigando (lua e sol), vai ficar pra trás, vão ficar brigando entre si e não vão conseguir o que eles querem. Isso ai que eu entendi

21 - Que tudo tem que ter sua comunicação

CRUZAMENTOS

- 2 e 11 negam uma relação do que tinha sido percebido com a participação no OP;

- 4, 5, 6, 8, 19 e 20 trazem a relação dos personagens com as pessoas e no OP da maneira que 4, 5 e 6 relacionam ao querer obras só para o seu bairro; e 19 e 20 mencionam a falta de comunicação, mas 19 associa isso às intrigas; 4 é ambíguo se as pessoas ainda agora discutem propostas do seu bairro, e

associa isso ao tigre; 5 destaca que tem que se reunir, que não pode sair como a águia tem que conseguir, até pro outro bairro, 6 difere de 5 ao mostrar a águia se dando mal por que saiu fora;

- 8 diferencia-se dos demais ao retratar cada bicho no OP e todos terminando mal; destaca as macaquices do macaco, que pouco quer saber; descreve a águia que se dá mal apesar de sua vontade, visão e velocidade; aponta o tigre feroz por demandas do seu bairro que se prejudica;

- 1 e 3 mencionam a nuvem e a água a apagar o fogo, mas trazem diferenças, 1 destaca a união desses elementos que representam a comunidade e suas demandas para apagar o fogo ou as situações ruins na cidade, já 3 afirma a busca pelo equilíbrio na cidade e associa isso ao constante movimento dos elementos;

- 9, 10, 18, 19 e 20 destacam o sol e lua de diferentes formas, 9 se diferencia pois cita o sol e a lua, e expõe que os dois representam o tempo que o OP passou junto, o tempo das propostas; 10 afirma, em menção ao sol roubar a lua, que é preciso estar atento às propostas do OP; 18 e 19 trazem falta de comunicação entre o sol e a lua, sendo que 18 aponta a intriga da lua tentando tomar o lugar do sol, e relaciona às pessoas no querendo ser mais do que, tomar o lugar do povo, já 19 mostra a falta de comunicação entre um conselheiro que quer trocar a demanda e outro que não quer; 20 mostra a briga entre o sol e a lua prejudicando eles;

- 22 é único a destacar que tudo tem que ter sua comunicação;

- 12 e 20 mencionam o leão, com conotações divergentes, 13 é o único a perceber que o leão queria, fazer as propostas pra tentar lutar por um direito dele até a sua morte; já 21 diverge de 13 pois mostra o seu caminhar e conseguindo tudo que ele quer;

- 7 enfoca uma relação incomum que as pessoas não conhecem a si mesmas e por isso imitam aos outros e não a si mesmos;

- 13, 14 e 15 percebem a união;

- 1 e 16 mencionam um encontro, de modo que 1 traz o ponto de encontro da união da comunidade representada pela nuvem e a água; e 16 destaca o movimento que leva à decisão, daquilo que vai acontecer;

- 5, 6, 8 e 17 fazem referência à águia, mas com diferentes conotações, 5 e 6 trazem a águia saindo, mas 5 relaciona ao querer só obras para ela e não lutar por outros bairros, e 6 a ela se dá mal depois de sair porque conseguiu uma obra; já 8 aponta a qualidades da águia, mas mesmo assim ela se dando mal, e 17 se diverge de 5 e 6 pois traz a águia querendo avisar o macaco do perigo;

Confetos encontrados:

- **Participação fogo-água-nuvem**

Polissêmico com dois sentidos:

1. busca do equilíbrio da cidade pelo movimento dos elementos da natureza;
2. nuvem e água representando a comunidade unida para apagar o fogo/situações ruins da cidade

- **Participação intrigas – composto pelos confetos Sol e lua.**

Polissêmico com dois sentidos:

1. falta de comunicação entre o sol e a lua, que só pensam nas intrigas;
 2. o povo que fica brigando, fica para trás e não vão conseguir o que queriam
- **Participação Sol** – quer roubar, atrapalhar a lua.
 - **Participação Lua** – tenta tomar o lugar do sol
 - **Participação tempo sol e lua** – é o tempo que o OP passou junto, das propostas, das coisas passando com o sol e a lua;
 - **Participação imitação** – as pessoas que por não se conhecerem, imitam os outros e não a si mesmas;
 - **Participação leão**

Polissêmico com dois sentidos:

1. o leão pobrezinho que tenta lutar por seus direitos, mas morre;
 2. o caminhar do leão que persiste que consegue tudo o que quer;
 3. leão que ajuda;
- **Participação águia**

Polissêmico

1. águia glamourosa
2. águia protetora
3. águia que se dá mal: ora porque conseguiu suas obras, ora porque depois de conseguir, saiu sem lutar por outros bairros.
4. águia no chão: mesmo com visão, se engana e acaba no chão, ou por se preocupar muito com a vida dos outros;

- **Participação Tigre** – só vai atrás da comida dele – demandas do seu bairro-, pensa ferozmente em avançar, mas acaba prejudicado;
- **Participação macaco** – pessoa gaiata, nunca deixa de fazer suas macaquices, mas pouso entende e quer saber;
- **Participação comunicação** – Polissêmica com dois sentidos: avisar dos perigos e tudo tem que ter a sua comunicação

Estudo Transversal dos Confetos

Horóscopo da participação no OP

São quatro os signos da participação no OP: o **tigre, o macaco, o leão e a águia**. Eles são rigidos, ou são influenciados por várias participações.

Entre as participações que organizam o universo do horóscopo do OP as principais são: a **participação fogo-água-nuvem**, a **participação tempo sol e lua**, a **participação comunicação**, a **participação intrigas**, a **participação imitação**.

SIGNOS

Tigre	Você pensa muito ferozmente em avançar para conseguir demandas pro seu bairro. Seu signo faminto, só busca comida pra si mesmo. Na participação fogo-água-nuvem você está mais no ponto de encontro da comunidade para apagar o fogo das suas situações ruins do que na busca do equilíbrio da cidade. Mas, ir com muita sede ao pote pode deixar você sem saber do processo do OP. É preciso ver o todo. Sem isso, no final você acaba prejudicando a si e a sua comunidade. Preste mais atenção na participação tempo sol e lua para ver as passagens do tempo do OP, de estar junto, das propostas. Buscar mais participação comunicação pode aumentar as chances de você ganhar alguma coisa. Seu jeito feroz atrai brigas da participação intrigas , prejuízos podem ocorrer.
Macaco	Seu signo por ser gaiato, traz muita macaquice. Você pouco entende e quer saber, mas nunca deixa de fazer suas macaquices. Sua presença nas passagens da participação tempo lua e sol pode animar ou incomodar. Aproveite esse seu não querer saber para não pensar nas participações intrigas e acabar ficando para trás. Olhe ao seu redor, você pode estar em perigo. Se aproximar da participação comunicação traz proteção. Você tem o dom de chamar a atenção, invista em suas macaquices. Grandes desafios na participação fogo-água-nuvem ,
Leão	Com forte ascendência do sol e da lua, tem oscilações bem divergentes. Ora, você é o leão pobrezinho, que passa pela participação tempo sol e lua , com fome e tentando lutar por seus direitos, por suas demandas, mas nada, nada e morre na praia. Ora você é persistente e segue no caminho certo para conseguir tudo o que quer. Nesse caso, é importante se decidir na

	<p>participação fogo-água-nuvem, se quer o equilíbrio na cidade ou apagar situações ruins da comunidade. Para o leão pobrezinho, se aproximar da participação comunicação pode ser bom para que alguém lhe ajude. Lembre que na participação tempo sol e lua existe um tempo que o OP passou junto, novas companhias podem fazer bem. O leão persistente passa sem desvios pela intrigas da participação sol que quer roubar a e a atrapalhar lua e da participação lua, querendo tomar o lugar do sol. Mas pode acabar fechando os olhos para a participação comunicação. Não esqueça, o leão também avisa dos perigos! Muitos dilemas esperam você. É preciso se conhecer para não ficar na participação imitação dos outros.</p>
Águia	<p>Sua visão panorâmica tem seus altos e baixos. Você pode ver melhor certos perigos do OP e ter uma participação comunicação para tentar proteger as pessoas, mas cuidado para também não acabar no chão por se preocupar muito com os outros e não ver seus próprios perigos. Cuidado na participação fogo-água-nuvem para não se queimar quando for apagar o fogo. Seu olhar panorâmico e sua velocidade podem ajudar no equilíbrio da cidade e a acompanhar as escapadas do fogo, ou escolher uma boa sombra da nuvem. Reveja seu modo de ver o OP, pois as vezes você pensa que é uma coisa e quando chega lá é outra. Não perca de vista a participação tempo sol e lua, o tempo que o OP passou junto, das demandas. Com muita vontade você pode conseguir obras pro seu bairro, mas, às vezes, pode acabar se dando mal, por não ter participação comunicação. Não se esqueça, tudo tem que ter sua comunicação! Esse ano, usar sua visão e vontade para lutar pelas obras dos outros pode trazer novas experiências. Aprenda com as quedas, se sair fora com as suas obras e não lutar com os outros, você pode se dar mal e ficar para traz nas participações intrigas. Lembre-se da participação fogo-água-nuvem, a sombra da nuvem passa e o fogo sempre escapa. Cuidado para cair na participação imitação, você é glamourosa, imite a si mesma e deixe de olhar tanto pros outros.</p>

Sinastria: será que o meu signo tem a ver com o seu?

Tigre + macaco –

Esse relacionamento pode provocar atritos. Um é muito feroz e faminto, e o outro é gaiato e pouco quer saber. Podem surgir **participações intrigas** se não surgirem entre eles ou alguém de fora trazer a **participação comunicação**.

Águia + macaco –

Um relacionamento que pode ter muitas trocas ou um bom tombo no chão. A **participação águia** tem muita visão panorâmica, por cima, e isso pode ajudar na **participação macaco** quando ele estiver sem entender o todo do OP na **participação tempo sol e lua**.

Mas também pode não dá certo, já que a **participação águia** às vezes pensa que é uma coisa e na hora é outra. Mas, nesse caso, a **participação macaco** não verá tanto problema já que ela não busca saber muito.

Um pode contribuir com o outro. A **águia** mostrando o que pensa para o **macaco** saber mais. E protegendo ele dos perigos que só ela ver.

Já o **macaco**, com sua macaquice, pode chamar a atenção da águia para que ela não caia no chão de tanto se preocupar com os outros. E por não ficar toda hora querendo saber, o **macaco** pode ajudá-la a não ficar só pensando nas **participações intrigas**.

Tudo vai depender da **participação comunicação** entre eles e de aproveitarem a **participação imitação** para aprender com o outro.

9.3. Análise da Técnica Troca de Cordéis

A princípio, esse momento foi pensado como um recurso de fechamento da oficina. A proposta era bastante simples, havia os cordéis abaixo na foto e cada co-pesquisador/a iria escolher e dá de presente a outra pessoa do grupo, que, por sua vez, daria prosseguimento à brincadeira.



Foto 54 - cordel

Mas, no desenrolar da brincadeira, intuí a potencialidade dessa inocente troca de cordéis entre os/as co-pesquisadores/as, principalmente, pelo engajamento e atenção dada à atividade.

Por isso, ao final das trocas, perguntei ao grupo qual a relação dessa brincadeira com a participação no OP. E em resposta vieram alguns elementos conflitivos que ainda não haviam ultrapassado as barreiras do conforto e da uniformidade inerentes da ilusão grupal.

Isso me fez entender que, embora a sociopoética não esteja voltada para uma análise do processo grupal, mas sim da estrutura do pensamento do grupo pesquisador, o momento de facilitação da oficina não se resume ao uso de técnicas, mas também na percepção do que afetou ou inspirou os/as co-pesquisadores/as e, por conseguinte, tornou-se uma fonte de produção de dados.

A técnica surge por meio da provocação, da pergunta que introduz um outro caminho de múltiplas possibilidades de avanço. Ela não pode, portanto, está dissociada

dos elementos da investigação: a curiosidade epistemológica e a intuição das tensões subterrâneas do grupo.

Por fim, a seguir apresento as categorias e confetos encontrados na análise classificatória das falas dos/as participantes.

Categorias encontradas

- **relações da brincadeira com a Participação no OP;**
- **as partilhas e o que ocorre no dia-a-dia do OP;**

CATEGORIA – RELAÇÕES DA BRINCADEIRA COM A PARTICIPAÇÃO NO OP

1 - bom, não só essa brincadeira, mas como qualquer brincadeira que tenha uma intenção séria, tem a ver com o OP, porque lá é um momento de muita seriedade e participação. Agora o que não falta lá também são momento de brincadeira, por que ajuda a relaxar, ajuda a fazer amizades, ajudar a manter o clima mais leve, porque a brincadeira, principalmente a saudável, ela cabe em todo canto. E aqui como é um trabalho sério, onde em diversos momento tem brincadeira, então no mesmo jeito no OP também tem brincadeira e é um negocio sério, a nossa socialização. E muito obrigada, e um beijo para todos.

2- Que um, deixa eu ver aqui, tipo assim, o que quê eu falo... depois eu falo, não to conseguindo...

3- Esse momento pra mim da troca dos cordéis eu vi que havia é um pouco, um pouco não, muita união e muito amor, porque você em dar alguma coisa pra alguém, porque enquanto você dar já tem uma outra pessoa também para te dar em troca. (...) Com a participação o que quê tem a ver? Que no orçamento participativo eu acho que se uma pessoa ta vendo que aquela proposta ela não ta, aquela pessoa que não é da comunidade dela e sendo de outra, ela pode muito bem lutar pela proposta de outra naquela comunidade. Ajudando aquela pessoa que não pode estar naquele dia na reunião.

4 - Eu acho que a gente compartilhou os cordéis, e eu acho que lá no OP a gente compartilha as nossas idéias, discute, eu n ao tenho mais...

5 - Muito a ver... muitas coisas, trocas assim... quando uma pessoa vê assim primeiro, dá à pessoa mais querida que você acha. A eu acho que tem muito a ver com o OP.

6 - O momento de compartilhamento, ta doando. Acho bom porque a gente se compartilha com os outros, conhece novos amigos, tudo com o OP, em toda reunião a gente conhece novos amigos.

7 - Da união... a participação assim de todos, que um vai ajudar o outro, e nem sempre um vai ajudar assim, né, porque tem vezes que a pessoa não pode, mas sempre que puder assim, ajudar. Se compartilhar e ser compartilhado

8 - Falar um poquinho o que o I. falou... que foi que tu falou mesmo?

9 - da união

10 - Bom, na minha opinião é assim. Como a gente já sabe muito, já convive muito um com os outros, a gente já sabe muito o que um gosta e o que não gosta, talvez por isso a gente tenha... Bom, isso tem a ver com OP porque a gente convive um com o outro, entendeu? então a gente tem debate. A gente tem que se reunir, tem que conhecer, por isso a gente deu os cordéis, deu, viu, o que era familiar com as pessoas, e por isso a gente escolheu os cordéis específicos.

CRUZAMENTOS

- 2 declara que não está conseguindo falar e pede para falar depois;
- 1 destaca que qualquer brincadeira com uma intenção séria e saudável, tem a ver com o OP, porque lá é um momento de seriedade e participação, mas não falta momento de brincadeira, por que ajuda a relaxar, a fazer amizades, a manter o clima mais leve;
- 5 destaca que tem muito a ver com o OP trocas assim (como ocorreu no grupo) e o dar à pessoa que você acha mais querida;
- 4, 6 e 7 referem-se ao compartilhar, da forma que 4 se refere à partilha de idéias; 6 se centra no momento de compartilhamento, uma doação, se compartilhar com os outros e fazer amigos; e se 7 refere-se a um se compartilhar e ser compartilhado, em referência à ajuda,;
- 3, 7, 8 e 9 destacam a união, sendo que 9, apenas cita a união, 8 faz referencia ao 3, que aponta que havia muito amor e união na troca dos cordéis, e isso tem a ver com uma pessoa lutar pela proposta de outra comunidade, ajudando uma pessoa dessa comunidade que não esteja no dia da reunião; 7 se diferencia de todos pois enfatiza a união e a participação, através da ajuda mútua, , sabendo que nem sempre vai ser possível ajudar;
- 6 e 10 trazem o conhecer , para o 6 é o conhecer amigos e 10 afirma que tem o conviver, e isso proporciona o debate, um conhecer e um saber muito do outro, seus gostos, e que por isso, no momento da troca foi possível ver o que era familiar ao outro e fazer as escolhas específicas dos cordéis;

CONFETOS ENCONTRADOS:

- **participação brincadeira**
- **participação compartilhar**
- **participação união**
- **participação compartilhamento**
- **participação conviver**

CATEGORIA – AS PARTILHAS NO DIA-A-DIA DO OP

1- As vezes...

2- Não, porque. Porque não, porque ta faltando o que falaram nesse instante aqui, a união. Ta faltando a união de quem? do adulto, da juventude, das pessoas de mais idade com o povo do OPCA, porque a gente vê um pouco de intriga no Orçamento Participativo. E ta faltando a união, de todos, tanto do Orçamento Participativo como do OPCA, como do...(tenta lembrar os segmentos sociais)

3 - Eu posso dizer sim que tem a união do OPCA, o segmento adulto ele não quer juntar, não quer ter a união com o OPCA. Mas o OPCA, grupo, somos unidos sim, estaremos sempre aqui, mas os adultos não querem se unir com a gente. Não sei porque.

4- Não, ta ocorrendo agora

5 - sim (se deveria fazer parte do OP)

6 - Não, mas tem a ver com o OP...

CRUZAMENTOS

- 2 e 3 trazem a falta de união dos adultos com o OPCA, sendo que 2 aponta a falta da união não apenas do adulto, mas da juventude e das pessoas de mais idade com o OPCA, e como porque disso, relaciona a intrigas no OP enquanto que 3 se distingue de 2 pois expressa que não sabe o por que disso;

- 2 se diferencia dos demais ao afirma que falta união de todos, adultos, crianças e adolescentes, (segmentos); de modo que 3 se opõe a 2 ao defender que existe a união do grupo OPCA, são unidos, mas o segmento adulto é que não quer ter união com o OPCA;

- 1, 4, 5 e 6 referem-se à partilha, de modo 1 que aponta que às vezes ocorre essa partilha; já 4 afirma que não ta ocorrendo agora; e 5 confirma que a partilha deveria fazer parte do OP e 6 diverge de todos ao indicar que a partilha tem a ver com o OP;

CONFETOS ENCONTRADOS:

- **Participação união OPCA**
- **Participação intrigas**

ESTUDO TRANSVERSAL

Lenda da Participação

Diz a lenda, que havia um lugar muito distante e bem perto de nós onde havia uma grande sábia, a **participação convivência**.

Alguns viajantes falavam que ela sabia muito justamente porque vivia muito com os outros. Alguns contavam que ela era capaz de saber o que um gosta e o que não gosta, que ela debatia com qualquer um, sem problema.

Dizem que certa vez, a **participação brincadeira** estava andando pelo mundo e encontrou o local onde falavam que morava a tal **participação convivência**.

Como a **participação brincadeira** estava atrás de um lugar para morar, para poder relaxar, ter um clima leve, fazer amizades... ela decidiu ir entrar naquele local.

Logo na chegada, ela foi recebida por duas participações: a **compartilhar** e a **compartilhação**.

A primeira deu suas boas vindas à **participação brincadeira** da seguinte forma:

- seja bem vinda, aqui eu garanto que haverá muitas trocas de idéia e você poderá discutir qualquer assunto que desejar!.

Depois, foi a vez da **participação compartilhação** recepcionar a **participação brincadeira**:

- que bom que você veio, temos muitos momentos para a gente se compartilhar, tá doando, e em toda reunião você vai conhecer um novo amigo. – disse a **compartilhação** com um sorriso no rosto.

A **participação brincadeira** ficou impressionada com essas boas vindas e decidiu dá uma volta naquele lugar. Afinal ela também ajudava a fazer amizades, poderia até contribui com a **compartilhação**.

Quando chegou em uma praça do lugar, a **participação brincadeira** viu uma discussão entre a **participação união** e a **participação intrigas**.

As duas estavam discutindo por que a **participação união** defendia o seguinte:

- aqui, as pessoas podem muito bem lutar pela a proposta de uma outra comunidade! Num é porque uma pessoa faltou a reunião, e eu não sou da comunidade dela, que eu não posso ajudá-la.

Já **participação intrigas** respondia:

- é, poder até pode, mas eu vou lhe dizer uma coisa, falta união rapaz! Falta união de todos! E sabe de quem? Do adulto, da juventude e das pessoas de mais idade com o povo do OPCA.

A **participação brincadeira** achou tudo isso muito diferente do que disse a **participação compartilhãõ**, mas que, pelo visto, **compartilhar** discussões realmente não ia faltar.

E a **participação união** continuou falando:

- mas aí, não ta ocorrendo agora, mas deveria ocorrer sim! Olhe, pra melhorar isso, tem que ter uma troca entre eles, porque aí, vai ter muita união e muito amor!

Mas a **participação intrigas** não se convencia:

- é mas o que a gente ver por aqui é um pouco do que eu lhe disse!

Foi bem na hora que chegou a **participação união OPCA** e foi entrando na conversa:

- ei, mas eu discordo de você **intrigas**, o grupo do OPCA é muito unido sim, os adultos é que não querem se unir com a gente. Eu num sei por que, mas, tenha certeza, nós sempre estaremos aqui.

A **participação brincadeira** se empolgou com a discussão, e decidiu se doar um pouco, como a **compartilhãõ** tinha dito.

- pessoal, minha intenção é séria e saudável, eu cheguei agora nesse local, mas vi que o que num falta é espaço pra mim! Eu tenho uma sugestão, que tal todo mundo ir na **participação convivência**? Será que ela pode ajudar nesse debate?

Nessa hora, a **participação união** foi logo dizendo:

- pode contar comigo pra ter essa troca!

- por mim também pode ser! É como eu disse, nós estaremos sempre aqui pra **compartilhar** também! – respondeu a **participação união OPCA**.

- é, eu vou lá ver no que é que dá, mas eu repito: falta união! nem todo mundo é que nem a **compartilhãõ** não! – disse a **participação intriga**

E assim a **participação brincadeira** foi com todas as participações atrás da **participação convivência** para ver se elas se familiarizavam mais.

Se isso aconteceu, só a **convivência** para dizer...

10. CONTRA-ANÁLISE

No dia 12 de janeiro de 2011, em uma agradável tarde de quarta-feira, após uma árdua mobilização dos/as participantes da pesquisa, ocorreu o encontro de contra-análise em uma sala do IMPARH na av. João Pessoa.

A escolha desse lugar se deve pela sua centralidade na cidade, o que facilita o acesso das pessoas, e por ser o local onde ocorrem as reuniões ordinárias do Conselho do OP em Fortaleza.

Dos/as treze integrantes do grupo pesquisador, três haviam avisado que não poderiam participar nesta data. Assim, dos dez que sinalizaram sua presença, oito compareceram. Depois, eu fui informado pelas duas conselheiras que faltaram que tiveram contratempos nesse dia.

Então, a contra-análise se deu com a minha presença enquanto pesquisador da academia, de três adultos (dois homens e uma mulher) e quatro adolescentes (três meninos e uma menina) e uma pré-adolescente.

Essa terminologia de adolescentes e pré-adolescentes é oriunda dos respectivos integrantes do grupo pesquisador. Eles e elas se denominaram assim.

Destaco, desde já, como foi interessante ver o que mudou e não mudou no jeito e nas feições de cada participante.

Principalmente, das crianças, que agora, afirmavam-se como adolescentes ou pré-adolescentes. Sobre esse momento da contra-análise é possível mencionar que:

(...) o facilitador volta a se encontrar com os co-pesquisadores para submetê-los ao crivo de sua avaliação bem como para fazer perguntas de esclarecimento. Esse momento (...) é fundamental para que o pesquisador oficial retifique, re-examine e torne mais precisas suas reflexões. Nesta fase pode ser interessante o pesquisador oficial trazer suas análises, geralmente muito extensas, de forma mais sintética e comunicativa. (PETIT, 2002, p 02)

Nessa etapa da pesquisa, é possível, inclusive, que surjam novos confetos. Embora, caso não sejam produzidos, não se constitua um problema ou fracasso, já que esse não é o objetivo maior da contra-análise.

O encontro foi iniciado com uma apresentação entre as pessoas. Esse momento teve um caráter forte de reencontro, pois muitos já não se viam há um bom tempo.

Passadas essas prosas de boas-vindas e de confidências sobre as caminhadas de cada um, partilhei com o grupo um pouco dos passos dados em minha análise dos dados produzidos nas oficinas anteriores.

Para isso, levei para a sala do encontro uma grande peneira, duas lupas, e um enorme pilão de madeira. Através desses objetos, eu descrevi e expliquei as análises realizadas.

A idéia de trabalhar com esses objetos têm uma inspiração óbvia na pedagogia dos objetos geradores de Ramos (1994). A escolha específica da peneira, das lupas e do pilão possuem razões distintas.

A peneira e o pilão apareceram a partir de uma conversa na cozinha do apartamento onde eu morava em Sobral, com a Benedita, uma simpática mulher que trabalhava como diarista.

Certo dia, no horário do almoço, eu estava a procurar objetos que contribuíssem em uma atividade de grupo pelas idéias de transformação que eles suscitavam.

Então, foi quando, ao observar a peneira e o pilão, perguntei para Benedita, no entendimento dela, para que eles serviam. Ela respondeu o seguinte:

- A peneira: peneirar as coisas, separar pra jogar fora ou pra aproveitar na comida.
- O pilão: pra machucar o alho, soltar o gosto, pra misturar e colocar na comida pra temperar.

Com essas respostas de Benedita, despertei para os sentidos da peneira e do pilão e vislumbrei boas aprendizagens a partir dessas e outras significações desses objetos.

Quanto às lupas, elas, junto a outros objetos, tinham sido usadas em uma oficina com as equipes de Saúde da Família sobre o “conhecer a comunidade” em meu trabalho na Residência Multiprofissional em Saúde da Família em Sobral.

Foi dessas experiências que decidi levar esses objetos para explicar um pouco de minhas análises na pesquisa. Então, antes de partilhar as relações que enxergava nesses objetos, repeti a minha pergunta feita para a Benedita: para que servem a peneira, a lupa e o pilão. E eles/as deram as seguintes respostas:

- A lupa: para aumentar, ver melhor as coisas pequenas, os detalhes...
- A peneira: para separar, classificar, ver o precioso...

- O pilão: tem a ver com processamento, transformação, para moer, pro que ta duro, amolecer...

Com essas ricas significações sobre os objetos apresentei ao grupo pesquisador a trajetória das análises. A peneira e as lupas foram os objetos que simbolizaram a análise classificatória.

Das águas do rio de idéias e sensações do grupo pesquisador nas oficinas, eu me aproximei com a peneira e a lupa, para peneirar essa água, separar as idéias semelhantes num canto, perceber um conceito aqui, outro acolá, ir catando, classificando...

As lupas como esse olhar de perto, esse mirar próximo, atentando para os detalhes, as minúcias...

E com a peneira, deixando passar o que não se apresentava como conceitos ou que não contribuiria na refeição – a pesquisa- pois tudo passa pela peneira, mas nem tudo precisa ficar, podemos devolver ao rio de pensamentos e sensações.

E em meio a essas classificações e lentes de aumento, ver o precioso escondido ou deslizando entre as águas do rio.

São os confetos, preciosos pela singularidade de seus traços, cores, texturas e consistências... por sua diferenciação, não a diminuir os demais conceitos, mas a requalificar o tema em comum para todos: a participação.

Assim, a peneira e a lupa trazem essa idéia de peneirar, classificar em categorias as falas do grupo pesquisador, para mirar na intimidade dessa leitura das falas, possíveis confetos.

Após a análise classificatória dessa matéria-prima do grupo pesquisador, iniciei o estudo transversal dos confetos encontrados. Coloquei tudo no pilão e moí, amolecendo a dureza dos conceitos, soltando seus gostos, misturando suas semelhanças, diferenças, oposições e divergências.

Um trabalho de processamento e de transformação em textos mais temperados, atrativos e comunicativos dos confetos moídos, no ponto para serem degustados pelo paladar do grupo pesquisador.

Essa explicação para o grupo foi seguida da distribuição dos textos dos estudos transversais entre quatro duplas. Cada uma ficou com dois textos, ambos sobre a mesma técnica. Com a seguinte organização:

- Técnica “A participação na ponta dos dedos” com os textos: Cordel com toque de participação (oficina com os adultos/as) e A cidade da participação (oficina com crianças e adolescentes);
- Técnica “montagens da participação” com os textos: Festival de cinema da participação (oficina com crianças e adolescentes) e Coleções da participação no OP (oficina com adultos/as);
- Técnica imagens dinâmicas: Horóscopo da participação no OP;
- Técnica brincadeira da troca de cordéis: Lenda da participação.

As duplas com seus respectivos textos por técnica foram convidadas à leitura deles e a preparar uma forma (nas linguagens que desejassem) de partilhar o que acharam de cada texto, o que suscitou uma nova idéia, ou um sentimento, o que surpreendeu, ou se familiarizaram, e sobre possíveis dúvidas ou discordâncias quanto algo do material.

As duplas se juntaram e levaram aproximadamente meia hora lendo e conversando sobre os textos. Durante esse tempo, circulei entre as duplas tirando dúvidas sobre os textos ou reiterando a proposta da contra-análise.

Dessa maneira, demonstro a seguir as expressões e impressões dos co-pesquisadores acerca dos textos do estudo transversal de cada técnica.

Para começar, na ordem das apresentações das duplas, trago as apreciações dos co-pesquisadores sobre a técnica brincadeira da troca de cordéis com o texto Lenda da participação.

A primeira dupla iniciou sua apresentação com uma entrevista em que o adolescente perguntava e o adulto respondia.

Eles relacionaram os conceitos a pessoas, assim como na “Lenda da participação”, onde os personagens representavam os confetos.

Técnica brincadeira da troca de cordéis: Lenda da participação

Entrevista

<p>Adulto- assim, existem vários tipos de participação dependendo da cabeça de cada um, porque a maioria das pessoas acreditam que participação é só ta presente...e aí conforme cada forma de participação a gente pode definir que a participação dela é assim, a participação dela é isso</p>

<p>Adolescente - e a participação convivência?</p>

<p>Adulto - são aquelas pessoas que acreditam que participação tem que ter convivência, certo? Então, pra elas não é só está presente é interagir é conviver umas com as outras, embora existam diferenças, mas a</p>

convivência, para esse tipo de pessoa que pensa assim, é que dá uma definição melhor de participação.

Adolescente - e a participação brincadeira?

Adulto - bom, a participação brincadeira, que são aquelas pessoas que pensam dessa forma, elas mostram isso através do estar presente e a sua forma de expressão ser mais na brincadeira, seja qual for o tipo de brincadeira, então a maioria das coisas que elas fazem tem no bojo da sua ação, momentos de brincadeiras, então pra elas a participação com brincadeiras, com qualquer tipo de brincadeiras é que vai definir, estar ali presente participando da forma que ela pensa...

Adolescente - e a participação compartilhar?

Adulto - São as pessoas que pensam que tem que haver um partilhar, tem que haver um participar onde um e outro saiam satisfeitos a partir daquilo que elas vão buscar, que haja uma partilha onde todos recebam aquilo que querem ou não, mas que haja uma partilha e todos saiam satisfeitos...

Adolescente - essas duas palavras são bem semelhantes né? Compartilhar...e o que significaria compartilhamento?

Adulto - compartilhar é haver a partilha mesmo que a pessoa que fez a partilha não sejam aquelas que vão se beneficiar, a compartilhamento que é uma ação "com" a pessoa... é a partilha onde as próprias pessoas que vão se beneficiar fazem a partilha...

Adolescente - e a participação união?

Adulto - quando você vê as pessoas num momento de trabalho juntos, que acreditam estar participando e fazem questão de que aquilo seja uma boa medida, é que elas entendem que a melhor forma de participação é com união, onde também existem várias outras situações que representam que houve união, como a compartilhamento, e outros momentos em que pode se entender que as pessoas estão unidas, estão juntas, não só está presente, mas também participar e com resultados satisfatórios para todos ou para a maioria...

Adolescente - e participação intrigas?

Adulto - infelizmente isso aí a gente também consegue encontrar, consegue perceber que existe também esse tipo, são aquelas pessoas que pra elas a participação é estar lá sem que tenham o espírito de união, de compartilhamento e outro mais, porque o interesse é mais pessoal, e a parti do momento em que ela não leva vantagem, ela vai fazer alguma coisa que gera desunião, então participação pra essa pessoa, desunião, tem como característica principal ela levar vantagem independente das outras pessoas, e automaticamente isso gera desunião...

Falas de fechamento sobre o que se percebeu a partir do texto:

Adulto - pra mim o mais importante da participação é antes de você ir, você já ter informação da coisa, por que? Porque você já vai participar sabendo do que vai fazer, quando você não vai sabendo do que vai fazer, você primeiro fica naquela expectativa olhando pro tempo assim como cachorro que caiu da mudança, que num sabe pra onde ir, as pessoas ficam sem entender das coisas né? Aí com o tempo é que vão tomando uma definição a partir do que ela quer,

Adulto - E aí assim, cada um leva a sua história e misturam-se várias histórias, né? naquele momento alguém tem que tá a frente pra ir dando um direcionamento, de preferência o melhor direcionamento possível, esse é a melhor experiência, definição de participação...essa é a minha história...

Adolescente - aqui (o texto) tem várias, tipo, como se fossem pessoas aqui, cada um teria uma cabeça,

cada um taria pensando do jeito que ele é, tipo, eu penso desse jeito, ele pensa daquele, aí ou seja, tem que ter uma pessoa, como ele falou né, pra tá a frente, pra decidir, o caminho certo é aquele ali, por que senão, tipo, eu vou falar de um jeito e ele de outro né, aí ele ta pensando em ajeitar essa cadeira e eu já tô pensando em quebrar? Aí nós tamo fazendo uma desunião, aí nós temos que focar pra pensar em ajeitar a cadeira, nós dois juntos, e não um fazer uma coisa e o outro fazendo outra...

Adulta -pelo que eu entendi dele eu acho que pode ser os dois né? Tanto você tem que ter como se fosse um líder uma liderança que dê um direcionamento, que passe para as pessoas a informação necessária para que elas possam escolher a demanda certa daquela participação, como também cada pessoa tem que dizer o que quer e depois escolher um objetivo pra lutar...

Creio que acerca do estudo transversal “Lenda da participação” todos os confetos foram destacados pela dupla, com a exceção da **participação união OPCA**.

A dupla ressaltou no início, algo que me parece ter sido uma aprendizagem com a leitura do texto, de que participar não é só está presente, mas que possui várias formas. E trouxe alguns acréscimos nos sentidos da **participação compartilhar e participação compartilhamento** que foram feitos de modo a melhor diferenciá-los, apesar de sua semelhança.

A **participação união** foi de certa forma contemplada em seu sentido, mas a principal contribuição foi a oposição criada entre ela e a **participação compartilhamento** com a **participação intriga** que passou a significar a desunião. Desse modo, a dupla enriqueceu o confeto **participação intriga** ao detalhar como e por que ela ocorre.

Após a entrevista simulada entre a dupla, houve espécies de sínteses ou conclusões do que cada um absorveu do texto do estudo transversal.

Nesse momento, uma definição que emergiu sobre participação foi a da informação para se saber o que fazer.

Observo que essa idéia complementa ou se soma, de certo modo, a um confeto presente na técnica das montagens da participação, um dos sentidos da **participação lápis**: a busca por informações para se ter uma participação de qualidade e efetiva. Caso contrário, como mostra a dupla, a pessoa fica que nem cachorro quando cai do caminhão de mudança.

Outro destaque dado nas falas de fechamento sobre o texto foi o que um afirmou como a melhor definição de participação: o encontro ou a mistura das histórias que cada um leva.

Esse confeto nasce por meio de uma supercontextualização da própria história do co-pesquisador (essa é a minha história) e, embora, assemelhe-se ao da **participação história** da técnica das montagens, distingue-se pela ênfase à mistura e, que perante, essa mistura, a importância de um líder a direcionar o caminho. Pela primeira vez a idéia de líder surgiu explicitamente relacionada a um confeto.

Outra pessoa, ao invés de vincular à história de cada um, relacionou os tipos de participação (confetos) a cada pessoa com a sua cabeça, pensando do seu jeito, e diante disso, semelhante à fala anterior, a idéia de alguém à frente, nas decisões, associando a uma situação de desunião.

O líder foi apontado como uma espécie de solução diante da **participação intrigas**. No entanto, posteriormente, a mesma pessoa menciona a idéia do fazer junto, dos dois focarem para pensar, o que se somou ao confeto **participação união** – o oposto às intrigas.

Finalmente, em uma terceira pessoa, a sua síntese aglutinou aspectos que se referem a diferentes confetos para se referir à questão da desunião – a **participação intrigas**.

Dessa forma, percebo que ela relacionou os elementos que fazem parte da escolha por demandas certas ou pelo objetivo da luta: a **participação informação** - a informação necessária para se decidir – com a **participação compartilhamento** pelo necessário gesto de doar da liderança, e complementando com algo distinto para o confeto **participação união**, de que é preciso que cada um diga o que quer para assim se escolher.

Essa técnica teve sua apreciação terminada nesse clima instigante. A apresentação da dupla foi bastante didática o que pareceu ter proporcionado uma satisfação e fácil entendimento entre os demais co-pesquisadores sobre os confetos e as opiniões de cada um.

Sigo agora para a apresentação da segunda técnica, o teatro de imagens dinâmicas, com o texto “Horóscopo da participação no OP”. A dupla optou por escrever um texto a ser lido ao restante do grupo. Eis os textos produzidos pela dupla:

PARTICIPAÇÃO NO OP PARA AS COMUNIDADES (adulto)

Eu vejo que a participação no O.P para todos os bairros ou comunidades como chamamos é muito interessante.

Devemos buscar o interesse das demandas do nosso bairro, por que se eu que faço parte da minha

comunidade e não der o 1º passo, ninguém vai se mobilizar. Então se eu começar a procurar as demandas do que está faltando no meu bairro, claro que vai aparecer mais gente para interagir comigo. E é por isso que o orçamento participativo está nessa batalha com nós para juntos buscar integrar e conquistar todos os objetivos e demandas para as nossas comunidades.

E por isso que nós estamos no ponto dos encontros das comunidades para apagar o fogo de cada situação ruim seja ela qual for. O orçamento participativo vai está ali para nos propor algumas idéias.

E então vamos agir como o tigre pensando ferozmente para avançar e conseguir várias demandas para o seu bairro.

Devemos buscar comida uns para os outros e não buscar comida só para si, se não nos ajudarmos como vamos prosseguir e avançar para conquistar as demandas para nossa comunidade?

PARTICIPAÇÃO NO O.P PARA AS COMUNIDADES (pré-adolescente)

Toda participação das comunidade ajuda a fazer um município mais procria...mais criativo, mais animado etc. Por isso toda comunicação tem que ter a participação do OP. O OP ele ajuda a fazer uma cidade que está com dificuldades...faz com que ela melhore de aparência. Nisso explica o tigre que ele só quer a comida para ele e não quer dividir com ninguém e que só busca comida para si mesmo que não pensa nos outros que também quer comer.

Os textos trazem em seu título o que a dupla entende sobre a participação no OP “para” as comunidades. Antes da leitura dos textos, a dupla apresentou brevemente os animais e outros confetos do horóscopo. Agora, vejamos a fala de uma das pessoas da dupla sobre a leitura dos textos:

Adulto - nós somos um grupo como vocês falaram (a dupla anterior) então nós temos que interagir com as comunidades ...que é onde nós temos que nos apoiar...então eu vou fazer uma coisa aqui que é o certo e vem dez pra desmanchar, como é que nós vamos se unir? Então é tipo como o Ed tava falando, nós temos que interagir e conquistar as demandas do nosso bairro juntamente com orçamento participativo...

Em seguida, perguntei ao grupo como eles/as viam a relação da **participação tigre** feroz atrás de comida só para o seu bairro e os dois sentidos da **participação fogo-água-nuvem**: a comunidade unida para apagar o fogo de suas situações ruins e a busca por equilibrar a cidade através do equilíbrio em movimento dos elementos da natureza. No quadro abaixo estão as suas respostas.

Adulto - Eu vejo o tigre como a própria necessidade da comunidade, o tigre faminto...o animal feroz, necessitado, com fome, doente, machucado, precisando de ajuda, precisando de conspiração em favor

dele;

Adolescente - no caso ó, o tigre ele é atento ...nós temos que perceber que nós temos que ir atrás de nossas demandas, então faz a demanda, aí a pessoa ela não sabe como, como é que ela vai saber o procedimento dela? Assim é no caso ó? nós somos assim o tigre, o tigre tá atrás de que? Da caça, e no caso a nossa caça é o que? As demandas. E nós sempre temos que ficar atento, por que tem gente que num, tá com a cabeça, viajando na maionese, não presta atenção. Faz a demanda mas num ta nem aí...é mêm que nada.

Adolescente - os tigres na maioria das vezes vão atrás só do que eles querem, e sim, o que, era o melhor...por causa que, pronto, dá um exemplo aqui, acho que foi no último COP que teve, o pessoal disseram que só vinha (pro COP) com a prefeitura? Aí pronto, aí seguiram o caminho do tigre, só fizeram o que eles queria, só o que era vontade deles, não o que era o melhor pra todos, pela comunidade...

Adulto - tem os que na comunidade vão, fazem aquela, como é que se diz, associação, e fica ali só pra eles, tudo que eles ganham é só pra si, então eles não divide pra comunidade, e eu não, eu tô a sete anos que sou o que? Voluntário, eu nunca ganhei, ...quando eu vou na comunidade eu não ganho nada, eu sou voluntário (em uma escola de surf)...eu tô focando o que? A comunidade, eu num to buscando benefício só pra mim...

Adulta -é o tigre-mãe (em referencia à fala acima) que vai a busca para partilhar com os seus filhotes.

As respostas, como é possível ver, voltaram-se mais para a própria **participação tigre**. Chamou a minha atenção, a primeira fala a trazer o outro lado dessa ferocidade e fome do tigre, ao representá-lo como a própria necessidade da comunidade.

Seu jeito feroz por demandas do seu bairro, deixa de ter uma conotação implícita de egoísmo, e adquire um outro sentido, o tigre como a expressão da comunidade doente, machucada, faminta, ao ponto de precisar que algo conspire a seu favor.

A segunda fala, mostra uma outra faceta do tigre, o ser atento as demandas, o que, ao meu ver, converge e complementa o sentido da **participação fogo-água-nuvem** do apagar o fogo, pois é preciso estar atento para apagá-lo.

A terceira fala reitera os elementos que apareceram no texto do estudo transversal.

Já as duas últimas falas, apesar de diferentes, trazem uma complementaridade. É a primeira vez que se vincula o tigre não a uma pessoa, conselheiro/a ou participante do OP.

Ele é relacionado a uma associação que fica com tudo para si, em contraponto, a outro tigre, o morador – co-pesquisador – que é voluntário na comunidade e não ganha nada, mas busca benefício para todos da comunidade.

Tais idéias trazem várias facetas ou tipos de tigre. Isso complexifica a relação do **tigre** com a **participação fogo-água-nuvem** pois há o tigre que quer só para si, e não contribui na união da comunidade para apagar o fogo, e o outro que colabora para isso. Esse é o **tigre-mãe**, uma comparação com o que busca benefício para todos, os seus filhotes. Há uma vinculação diferente, maternal.

Penso que essas contribuições tornaram mais polissêmicos os confetos da **participação tigre** e da **participação fogo-água-nuvem**.

Antes de passar para a outra técnica, aproveitei esse momento, para tirar convidar o grupo pesquisador a trazer mais elementos sobre a **participação macaco** pois, dentre os confetos do horóscopo, era a que tinha me parecido menos detalhada. Eis as criações do grupo pesquisador:

Adulta - eu acho que o macaco é aquele, o oportunista, o macaco é aquele que pula, ele vê onde é que tem a melhor situação pra ele, a melhor oportunidade, ela tá atrás de uma oportunidade, de se promover, tá pulando de galho em galho, vai vendo onde é melhor pra ele, ele num tá preocupado com nada, com nada, com todos.

Adolescente - ele espalha pros outros...que ele espalha a notícia assim, vamo supor, que ele espalha pra comunidade...ele ouve e sai espalhando pro povo...sai espalhando pra quem ele ver pela frente...

Adolescente - eu acho que ele fica se empenhando...tipo, ele aqui é bom né, vou dá um exemplo de colégio certo? Ele aqui é bom em matemática, eu sou ruim, aí vou ser aquele cara que fica assim olhando pra ele, fica só se escorando nele, tem uma prova e tal, fica tentando pescar...cê sabe aquele que fica empenhado nos outro? Pois é assim mesmo...

Adolescente - pode ficar como ela falou, indeciso né? ...eu tô nesse lado aqui, e esse lado (apontando para um outro lugar) tá bom, o outro lado melhorou? O que é que eu vou fazer? Eu já vou pular pro outro lado, o macaco é aquela pessoa que não tem um lado onde fica, um lado certo, ele pode ter duas caras, não tem partido...não tem convicção de onde vai ficar, ele pula de galho toda hora...

Para o grupo pesquisador, há uma variedade de aspectos na **participação macaco**. São destacados, entretanto, aspectos em que o macaco tenta tirar o melhor proveito das situações.

Assim, na primeira fala, o **macaco** é o oportunista que quer se promover e não se preocupa com os outros. Na terceira, é aquele que se empenha nos outros, que fica se escorando e na quarta fala, é o que não tem lado certo, não toma partido, pode ter duas caras, sem convicção.

Todas essas idéias trouxeram um tom, a princípio, bastante negativo sobre o macaco e, de diferentes modos, se distinguem do sentido atribuído à **participação macaco** da técnica do teatro, mas mantiveram um tom pejorativo.

Com exceção da segunda fala, que trouxe a qualidade do espalhar a notícia pra comunidade, sem imprimir, à primeira vista, um tom negativo ou positivo para isso.

No entanto, na continuidade dessa idéia do “espalhar”, a **participação macaco** volta a ter, não a mesma idéia, mas o tom das demais falas, até contradizendo o que havia dito antes:

Adolescente - No caso ó, ele vê uma penca de banana, aí ele sai, vai discretamente e pega, mas aí no caso faz a zuada num galho, aí os outros já ficam assim de cola, aí a notícia também pode ser o mesmo fato também, a pessoa não quer falar, mas a pessoa faz um erro aí todos já sabem, todos acabam sabendo do fato

Por isso, indaguei o grupo pesquisador sobre esse tom preponderantemente negativo para a **participação macaco**. Se eles percebiam esse tom. É interessante que eles prontamente confirmaram.

Então perguntei haveria algo na **participação macaco** que não teria esse tom, então, o grupo pesquisador respondeu:

Adulta - essa coisa de sair espalhando a notícia tanto a boa como a ruim, tem essa capacidade...ele é ágil, ele tem as suas qualidades, ele é ágil, ele poderia ser um grande macaco! Ele tem a possibilidade de ser porque ele é atento, mas ele, na primeira oportunidade que ele vê de pegar alguma coisa pra ele, ele pega e sai correndo...

A adolescente- quer dizer que o macaco não é amigo?

Adulta - ele não é amigo...

Adulto - ele ajuda e ao mesmo tempo que atrapalha, ele chega aqui, focaliza ó uma coisa e fica com ele ...

Adulta - no OP tá cheio de macaco...

Adolescente - ele disse que dá aula de surf, tem alguns outros que ele falou né? de associação que vai e pega o dinheiro e fica pra ele, essa pessoa é o macaco que vê a penca de banana, vai lá pega pra ele, esconde, ganha e fica só pra ele, não divide pros outros, esse (um outro macaco) é ao contrário, ele espalha, ele avisa à colônia pra, que tem coisa lá, pra eles participar, pra ir pegar...o macaco faria isso, alguns pode ser que façam...

Na **participação macaco** residem muitas controvérsias. Mesmo diante da minha pergunta, a co-pesquisadora aponta que ele “poderia” ser um grande macaco, pois ele possui as qualidades, mas, penso eu, em congruência com o sentido dado na oficina passada, ele nunca deixa de fazer suas macaquices. Essas características trazem o macaco como o não amigo. Em relação a isso, chegou-se a frisar que no OP tá cheio de macaco.

Por outro lado, na **participação macaco** existe um paradoxo; ele ajuda ao mesmo tempo que atrapalha, ao focalizar e querer ficar com ele.

Mas, na última fala, encontramos uma diferença das demais. Foram apontados dois tipos de macacos, um em referência à associação que foi comparada ao tigre que só quer a comida para si, assim o macaco também. E o outro tipo é o oposto, espalha o que existe para que os outros possam participar.

Entendo essa polissemia da **participação macaco** sendo atravessada pelos conteúdos dos confetos **participação intrigas e participação união/compartilhação**. O grupo pesquisador cria novas situações e contextos, ampliando o sentido da **participação macaco**, mas a mudança do tom presente nas falas, só ocorre quando se reposiciona o **macaco** na polaridade união/desunião. E no caso dele, sempre com um ar de desconfiança.

Ressalto aqui, que, na apresentação do texto do horóscopo, consolidou-se um diálogo e interações realmente “do” grupo pesquisador. As falas passaram a se construir não isoladamente por cada um, mas com uns contribuindo com os outros, convergindo ou divergindo.

Não só eu a perguntar, mas eles também entre si. Uma pedagogia da pergunta mais espalhada e fluida no grupo pesquisador. Estavam, aos poucos, co-facilitando.

Bem, deixemos o horóscopo de lado, e passemos para o estudo transversal da técnica montagens da participação, a dupla registrou o seguinte sobre o que sentiram na leitura dos textos:

<p>(adulta e a adolescente) Possibilidade de mostrar a participação através de imagens montadas formando cenários, explicando as diversas formas de participação no OP.</p> <p>E as imagens formadas capturam bem as participações.</p> <p>Formando as imagens vemos que criamos várias participações.</p>

A dupla explicou os dois textos, mas focou em sua apresentação as coleções da participação no OP. Primeiramente leu o trecho acima para o restante do grupo pesquisador e em seguida fizeram os seguintes comentários:

Adulta - então, a gente observou que assim, apesar de todos os elementos que trouxemos, foram elementos inusitados até, como por exemplo, uma máquina de costura, né? o que é que isso tem a ver com participação? Mas no final das contas a gente viu que qualquer elemento que tivesse, qualquer objeto, qualquer pessoa, ela pode participar, ela pode estar em algum grupo participando, seja de que forma for, lutando por algum ideal, qualquer que seja o ideal...então a gente ver assim que qualquer elemento ele faz parte da participação, ele enriquece a participação, qualquer elemento, qualquer pessoa, qualquer idéia ajuda na participação.

Os demais integrantes do grupo pesquisador fizeram as seguintes considerações sobre a apresentação da dupla:

Adolescente - que algumas coisas que num tem nada a ver com o OP, mas se for olhar, você encontra, um resultado dele, uma coisa ligada ao OP.

Reflico que os co-pesquisadores ao mencionarem que qualquer pessoa, elemento ou objeto tem a ver, ajuda e enriquece a participação, contribuíram com a dimensão maquínica do confeto **participação tudo**, na qual, anteriormente nas oficinas das crianças e adolescentes, tudo nas montagens tinha a ver com a participação.

Dessa forma, compreendo que o grupo partilhou uma mudança no seu modo de sentir e de estar, em que, mesmo algo inusitado ou que não teria nada a ver, há uma ligação com o OP.

O confeto **participação nada a ver**, das montagens das crianças e adolescentes, sofre uma modificação, que não o anula, mas o torna transitório à **participação tudo**.

Enfim, a última dupla (de adolescentes) apresentou os textos da técnica “a participação na ponta dos dedos”, inicialmente com a declamação de um trecho do cordel e realizaram alguns registros do que havia despertado na leitura dos versos.

Cordel com toque de participação

*peço licença a vocês
pra história que eu vou contar
são as idas e vindas*

de quem vai participar

*Quando **chegar no escuro**
já num conhece ninguém.
Nem o projeto conhece
mas o intuito se tem.*

*Pegando bem devagar
avança um pouco meu bem,
com um pouco de **cuidado**
melhora tudo neném!*

*Nessa peleja não nego
tem que saber **enxergar**,
veja o exemplo do cego
que num deixa de tocar!*

*Tem dessa gente olhuda
que acha melhor **não tocar**,
mas até o que tá na frente
não consegue enxergar!*

*Tem uns bem preocupados
com os cegos também
querem guiar com **cuidado**
pra protegê-lo do trem,*

*um cego desconfiado
disse que num precisa não
de có e salteado -> “me chamou muita atenção por causa por que tem que prestar muita atenção!!!”
já sei bem a direção!*

escrito no próprio papel do texto:

*(...)
chegar no escuro, amigo -> sobre esses últimos versos: “essa frase me chamou muita atenção por que num é problema não,
pois em toda **descoberta**
há um toque na escuridão
eu nunca tinha visto isso. “*

Logo após a leitura do trecho acima, outro integrante da dupla partilhou à respeito da história “A Cidade da Participação”:

Adolescente - é tem, a **participação notícia**, a **participação notícia** é aquela que, pelo rádio, que a pessoa pega vai anunciar, sai na televisão, é uma participação que “intera” a comunidade toda...pronto, a participação **vendada**, eu digo que é aquela participação, pronto tem muita gente no OP que fala que assim, que tá participando das coisas e num ta vendo? É a **participação vendada**, porque você pode num tá vendo, mas os outros que não estão vendados, tão observando, pode tá bom, pode tá ruim...tem aquela participação que, acha que tá ruim também mas, porque tá **vendada**, mas quem não ta, ta achando boa...é...a **participação sem ver** é aquela que você participou aqui, mas só de corpo presente, num qué saber o que tá, o que foi que aconteceu...a **participação que toca nos problemas** é, eu digo que é o OP, porque vai atrás de onde tá faltando as coisas aqui em Fortaleza, problema do bairro, a situação como tá, se tá bom ou se tá ruim...também tem a **participação espelhada**, que são aquelas participação que pode

se espelhar em outra coisa que também tá acontecendo, pode seguir de exemplo também o OP...pronto isso aqui nós tamos fazendo participação, pode tá se espelhando no OP...nós tamos debatendo igual como se fosse no OP, igual como se fosse um espelho, mas não vendo, você vendo as coisas, vendo a mesma coisa, mas com algumas poucas modificações...

Adolescente - (se espelhar no futuro) no caso a pessoa faz uma escolha, uma demanda, vamos supor, hoje, tem uma reunião, uma assembléia, a pessoa faz uma demanda pra sua rua, ela não pode se realizar agora, mas breve ela pode acontecer... que cada um decide o que quer pra sua comunidade, o que é melhor, no caso, ela acha que é bom pra sua comunidade, aí ela se espelha, começa com uma pessoa, que se espelha e sai espalhando para toda a cidade.

Adulta - ver uma pessoa lutando por alguma coisa, aí se junta a ela, aí outro ver aquele grupo, vai se juntando formando um grupo maior pra lutar pela mesma causa

Adolescente - ...ver o mudar a cidade...(em referência à fala acima e é continuação da segunda fala sobre a **participação espelhada**)

Adulto e adolescente - e tem a **participação ajuda** que... nós oito se reúne pra ajudar alguém e acontece muito isso no CRAS, o pessoal se reunir pra deixar cesta básica, as gestante, vão deixar o enxoval, é aquela participação que o pessoal se reúne, se organiza pra ajudar alguém né?

Em meio à apresentação da dupla, lendo o cordel e depois descrevendo os tipos de participação no texto da cidade da participação, os demais participantes foram introduzindo opiniões e principalmente exemplos das participações mencionadas pela dupla, em um diálogo muito atrativo.

A dupla trouxe significações que ora já estavam contempladas nos confetos dos textos, ora acrescentavam elementos diferentes e, sobretudo, enriquecedores.

A grande novidade desse momento, entretanto, foi a transformação da **participação espelho** em **participação espelhada**. A primeira tinha como sentido “a pessoa se olhar”.

Já a segunda é bastante polissêmica. Um dos seus sentidos é o do se espelhar como “seguir o exemplo” de algo que acontece, sem refletir a mesma coisa, com algumas poucas diferenças.

Outro é o do se espelhar no futuro, no “ver o mudar na cidade”, aqui se espelha na demanda, naquilo que se decide ser bom para a comunidade e que pode acontecer. Ela é a única citada de modo que começa com uma pessoa e se espalha pela cidade.

E o terceiro sentido é o de se espelhar na luta do outro e progressivamente se juntar formando um grupo que luta pela mesma causa.

Após essa efervescência criativa, lancei três perguntas que representavam dúvidas que eu trazia sobre alguns confetos.

Facilitador – qual o sentido do nome da montagem **Neverland** com a participação?

Adolescente - é uma união entre as pessoas, a família tem que ter uma união de todos dentro de uma casa tem uma participação entre eles – uma comunicação na família.

Essa fala sobre a montagem **Neverland** reiterou o sentido do confetos **casa família** a partir de um cruzamento com a ampliação do confeto **participação comunicação** em mais um ramo polissêmico, distinto dos anteriores, referentes aos meios de comunicação, e agora, enquanto à comunicação entre os membros da família que sinaliza a união de todos.

A segunda pergunta foi:

Facilitador - como é a **participação do cego** no OP?

Adolescente - como assim, você quer falar do cego ... ou daquele que enxerga mas não quer ver?

Facilitador – então vamos pegar, fazer esse exercício de ver as duas situações.

Sobre a **participação do cego**

Adolescente - num é por causa da deficiência dela, num é por causa da deficiência que alguns tem, nem por isso ela vai deixar de batalhar pela causa do seu bairro, da sua rua...

Adolescente - num é porque ela é cega que ela num pode participar, ela que é cega ela pode participar sim, como fosse qualquer outra pessoa, só que ela não tem, ela não tem a visão, mas o resto...

Adolescente- é tudo normal, todas as mesmas coisas, é muito importante como a nossa, não muda nada, é carne, é ser humano igual a nós, é tudo a mesma coisa...não é um ser especial, num é um artista..

Adolescente - é bom ter o cego no OP, o cadeirante, esses deficientes porque eles pode lutar, pelo o que eles querem, o que tá ruim pra eles, o que incomoda pra eles...

Sobre a **participação não tocar** (enxerga e não vê porque não quer tocar)

Adolescente - e aquele que num quer ver, é aquele que num quer prestar atenção, num tá nem aí, só foi por ir, só atrapalha o serviço no OP...

Adolescente - só pra num ter falta, só pra num ter falta... só pra dizer que faz parte do OP...

Adulto - antes e depois da reunião, se você perguntar, o que foi, algum assunto, num sabe...

Adulta - e tem aquele que vê e não repassa a informação pra comunidade

O grupo pesquisador respondeu à minha questão sobre a **participação do cego** de modo a apontar a importância de sua presença para que ele, e outras pessoas com deficiências, possam dizer o seu querer e o que tá ruim. Uma ênfase implícita do deficiente falar por si mesmo. A deficiência não impede de batalhar por suas causas.

Chamou-me a atenção a defesa de que, não tem a visão, mas é como se fosse qualquer pessoa, e, de outro modo, a igualdade na carne, como todo ser humano, tão importante quanto quem não é deficiente, nem especial ou um artista...

Considero que esta última forma de apresentar a **participação do cego** distingue das demais por essa ênfase dada ao ser igual, pela carne que nos faz humanos e pela desmistificação de um suposto ser especial ou artista.

Quanto ao enxergar sem ver, ou a **participação não tocar**, observo que o grupo ampliou o sentido desse confeto pela supercontextualização, ou seja, trazendo aspectos da experiência no OP e as incorporando a esse conceito de participação. Com o acréscimo da idéia de “atrapalhar” muito forte.

Ao final, o grupo trouxe uma versão do “enxergar”, que, como em outros momentos, parece-me estar atravessado pelos sentidos da oposição entre a **participação intriga** e a **participação compartilhãõ**, como o **macaco** a não querer espalhar as notícias para a comunidade.

E a última pergunta foi a seguinte:

Facilitador – na pesquisa surgiu a **participação intrigas**. Ela trouxe a falta de união no COP, entre adultos e crianças, e até entre todo mundo. O que vocês pensam disso?

1 adolescente - a **participação intrigas** entre adultos e crianças...pronto várias vezes que eu fui falar, depois chegaram e falaram: “não mas você não entende, você é criança, você é adolescente.” O que é que tem ser criança e adolescente, o que é que não entende? Se tá ali é porque já sabe o que é o certo e o errado.

2 adolescente - sabe o que é que a pessoa tem que fazer pelo seu bairro, por que, se a pessoa tá ali, é porque com certeza incentivaram a ela a buscar o que ela tem de ir fazer pelo seu bairro...ela num tá ali em vão...

3 adulto - a relação entre o adulto e a criança, na hora de discutir o que é bom pro seu bairro, a criança vai dá uma opinião e o adulto se levanta, aí tem que ter um adulto como ele falou o adulto ele tem que, antes de começar o debate, ele tem que lá na criança e: “olha, assim, assim, assim, você vai falar assim, assim, assim...” porque às vezes você se levanta e diz uma coisa, aí o adulto vem e é como tu falou: “não você num sabe de nada.” Então todo mundo ali, apesar de ser uma criança, ou um adulto, mas todo mundo tá com direito de falar, todo nós ali temos o direito de ir por alguma coisa para a nossa comunidade, se eu sou um adulto, se você é um jovem, um adolescente, se você falar alguma coisa que ta faltando, há tempos a obra embargou no seu bairro, você tem todo o direito de chegar e falar: “ó, a rua onde eu moro tá tanto tempo com o asfalto coisado, com um lamaçal, a ponte num foi concluída, a quadra do colégio onde a gente joga bola...então você vai lá por isso aí...”

4 a adolescente - até porque se for concluída é benefício pro adolescente...

5 adulto - exatamente, a proposta é de vocês, com as suas palavras aí, o que deve sentir aquela obra ser

restaurada concluída...então eu vejo assim que o adulto tanto como as criança, cada um tem a sua palavra, objetivo, e a gente tem que aceitar...

6 adulta - eu acho que a motivação das intrigas é, só tem uma palavra, é falta de respeito mesmo, das crianças, dos jovens, um pouco assim que eles se alteram, indevidamente em alguns momentos, e os adultos por não respeitarem as crianças, mas assim, eu me orgulho muito assim, das vezes que eu participei do OP e dos COP's onde tinha crianças e jovens e eu fico muito estimulada a lutar e feliz pela participação de vocês, porque, eu vejo assim, que o leque de participação, ele aumenta, vocês já entrando desde pequenininho...por que vocês sabem o que é que falta, sabe que a escola tá ruim, quando vão num posto (de saúde) que num tá legal, vocês sabem sim...agora eu acho assim, tem causas que competem mais aos adultos e outras que competem mais a vocês...não que tire a voz de vocês também por todas as causas, porque as necessidades elas fazem parte do dia-a-dia dos adultos e das crianças...

7 a adolescente - eu acho que tem adulto que esquece que nós estamos tratando de uma Fortaleza e pensa só no bairro, e num quer saber do bairro do adolescente, não quer saber o que é que o adolescente tá precisando, e só pensa naquele bairro, naquele bairro, e critica o adolescente por tá ali, e não conseguir aquilo que quer, porque o adolescente tá falando porque necessita também...

8 a adolescente - acontece assim ó, o adolescente ver que a escola não tá boa aí fala, faz a sua demanda, a escola, a quadra, o posto, aí aquele adulto tá pensando só no pavimento da rua!

9 adulta- tem reforma de quadra é importe pros jovens...saúde e educação é prioritário...eu acho assim

10 adolescente - agora uma coisa que eu acho assim que num tem nada a ver foi o que ela falou, que tem algumas demandas que criança e adolescente, não é área dele, agora, por que não? Transporte é dele porque ele usa, meio ambiente, tudo que tá ali no OP, ele tem todo o direito como os adultos, por que isso não modifica nada, ele num tá usando? porque ele vai usar sempre...

11 adolescente - agora, aqui voltando, as demandas lá da praia do futuro, eu tava olhando as demandas incompletas, aquela ponte da sabiaguaba, o CRAS e a quadra do colégio Frei Tito, tava olhando elas, elas tavam nas demandas que não iriam ser feitas, que foi aí que eu e o Carlão tomamos uma providência, de todas as reuniões é, incluir isso, porque a gente não aceitava mais essa desculpa que iam fazer, e ninguém sabia que essas obras estavam na lista de que não iam ser feitas....

12 adolescente - então também aqui ó, esse negócio da briga de adultos, crianças, e entre segmentos, eu digo que isso não tem nada a ver lá no OP, eu num posso chegar e falar, não, mas é que o meu bairro precisa mais do que o seu bairro, e eu vi como é o bairro daquela pessoa? Pra saber o que acontece lá? As vezes tá brigando lá, tudo bem, agora eu num vou chegar e me alterar, falar palavrão, porque várias vezes eu já vi lá no COP, o pessoal chegar lá e porra! caralho! Um bucado de palavrão...mas eu acho assim que num tem nada a ver, se você vai lá pra participar, pra melhorar seu bairro, tem nada a ver com a pessoa brigar...

13 a adolescente - eu acho que a participação do adolescente é importante por causa disso mesmo, por que ele tá dentro da necessidade mesmo, que é educação, né, lazer, a praça...

14 adulta - e é um dos poucos espaços que ele tem voz, direito a dizer o que é que ele tá precisando...

15 adolescente - Tanto como é isso, como é fundamental a voz da criança, do adolescente, do jovem, do idoso, do deficiente, por que é o fundamental pra a pessoa ter o que quer no bairro...

16 adolescente - também a, o adolescente começando cedo na participação ele não vai deixar a

participação acabar, não vai deixar o OP acabar, ele mesmo vai passar...de geração por geração...o adulto que vira idoso, o jovem que vira adulto aí vai passando de mão em mão...eu comecei pela minha mãe...

17 adulto - o menino começou em 2005, com 8 anos, faz 5 anos que ele participa...

18 adulto - eu comecei pelo Carlão, comecei com ele ...aí ele disse ó, aqui é assim, assim, assim..

Esse momento final da contra-análise foi de uma riqueza de idéias, trocas, convergências e divergências impossíveis de se esgotar nas linhas que virão. Deposito meu esforço, portanto, em apontar os principais pontos que permearam esse diálogo no grupo pesquisador.

À **participação intrigas** entre as crianças e os adultos, foi relacionada, na fala inaugural, um conteúdo diferente de todos os que despontaram acerca desse confeto. Não houve uma polarização com a **participação união ou compartilhamento**.

Essa **intriga** teve sua associação com a negação da capacidade de saber e entender das crianças e adolescentes.

Em contraponto, nas falas 1 e 2, defenderam-se as qualidades de crianças e adolescentes que estão ali, ora por saber do certo e do errado (1), ora por saber do que fazer para seu bairro (2).

De outro modo, a terceira fala dedicou-se à afirmação do direito de falar de crianças e adultos, de por algo para a comunidade.

Entretanto, fez uma descrição de um adulto, em referência à idéia de liderança a direcionar as pessoas com suas diferentes histórias, que iria orientar a criança. O que deixou sua posição dúbia, pois seria uma orientação para informar sobre a atividade, conforme o que disse a primeira dupla, ou se uma mera instrução do que dizer.

Além disso, trouxe alguns exemplos do que se deveria levar – espécies de demandas do bairro. Isso é reiterado em 5, onde se destacaram as palavras que cada um, crianças e adultos, tem a dizer de suas demandas.

Na fala 6, retornou-se à **participação intrigas** em um enfoque da falta de respeito entre ambos. No entanto, também se realçaram o estímulo e a felicidade de estar participando com as crianças e adolescentes, e do aumento do leque da participação com as suas contribuições.

No final da sexta fala, houve o reconhecimento da voz, mas não da competência, creio eu, de decidir. E isso se distingue do que trouxe a primeira fala, pois não nega os

saberes e formas de conhecer das crianças e adolescentes, mas estabelece uma divisão de competências, algumas dos adultos e outras das crianças.

Esse assunto das competências entra no contexto de discussão sobre demandas. Nesse sentido, a sétima fala, confronta o pensar do adulto só em sua comunidade (uma **participação tigre?**) com a importância de se pensar na cidade, na qual também vive o adolescente que traz as suas demandas.

Sobre essa questão, percebi que o/a adolescente ao expressar suas necessidades, rivaliza com o adulto focado em sua demanda específica.

As demandas possíveis para o/a adolescente foram elencadas na oitava e nona fala. Ambas mencionaram sobre espécies de propostas dos/as adolescentes daquilo que falta. E em 9, foi afirmado um tipo de proposta “para” o adolescente, uma proposta de um adulto/a. Já a oitava, mostrou diferenças entre as demandas de adolescentes e adultos, reforçando uma legitimidade do/a adolescente participar por ele/a saber o que não está bom. Isso convergiu com a fala 2, que confirma esse saber.

A décima fala foi uma oposição ao discurso das competências da sexta. Na fala 11, descreveu-se uma ação de cumplicidade intergeracional de conquista de demandas no OP.

Na fala 12 houve uma ênfase às brigas no COP e que elas não tinham a ver, não deveriam fazer parte do OP. No meu entendimento, são conteúdos que se acrescentam à **participação intrigas**.

Em 13, reafirmou-se que o/a adolescente está dentro da necessidade e por isso a sua importância. Há uma ideia carona de uma legitimidade pela vivência da necessidade, assim como nas falas 8 e 9.

Já 14 advertiu de que é um dos poucos espaços com voz para a participação de crianças e adolescentes. Enquanto que 15 estendeu esse espaço de voz e justificou como o que é preciso para saber o que se quer na comunidade.

A participação de geração em geração foi traçada na fala 16 e termina com a confiança do convite inter e transgeracional para a participação no OP. Em seguida, foram descritos outros personagens da, digamos, iniciação na participação.

Creio com essas respostas que a negação do saber das crianças e dos/as adolescentes é um elemento a influenciar os vários aspectos da **participação intrigas** entre crianças e adultos.

Há outras questões, como a disputa por proposta, o pensar somente em sua demanda, que mais rivalizam crianças e adultos.

As peculiaridades das demandas de crianças, adolescentes e adultos constituem, inclusive, um ponto a contribuir nessa **intriga**, mas possivelmente representam uma parte do leque que se amplia com as suas participações.

Nesse derradeiro instante da contra-análise percebi um diálogo múltiplo de formas e conteúdos.

Porém, um diferencial nas respostas, foi o oscilar entre dilemas ou desafios entre gerações, com fronteiras definidas pelo olhar que delimita, e menções a ações transgeracionais, das gerações juntas, em ações conjuntas, sem tantas essências a dirigir o olhar, um entre-lugar fronteiro do tornar-se presente mais dialógico.

Finalizo esse escrever, mas não o eco dessas falas dentro de mim. E confirmo o quanto o momento da contra-análise é indispensável em uma pesquisa que se pretenda democrática e participativa.

11. ANÁLISE FILOSÓFICA

Nesta pesquisa sociopoética, a análise filosófica é a etapa na qual os confetos produzidos pelos co-pesquisadores serão confrontados com as conceituações dos autores escolhidos, diga-se de passagem, dentro de um vasto campo teórico, sobre o tema participação.

É o momento então de uma incursão dialógica mediatizada por mim que tenho o privilégio de pôr frente a frente, e mover em diversas direções os confetos e as referências teóricas que elegi sobre a participação. Tudo de um modo que não desrespeite, ou desonestamente distorça a produção do grupo pesquisador ou dos outros autores.

Então, minha opção por trazer para nesse diálogo com o grupo pesquisador os conceitos de participação cidadã de Sánchez (2002) e Munoz (2004), deve-se ao fato deles terem prestado assessoria ao OP de Fortaleza na forma de atividades formativas com profissionais da prefeitura, com delegados/as, na elaboração de cadernos e revistas informativas ampla e intensamente utilizadas como recursos pedagógicos em alguns momentos formativos.

Acrescento que esses autores também possuem um acúmulo de leituras de outros teóricos do orçamento participativo, como Avritzer (2003), e possuem um acúmulo de experiências em outros contextos de OP, no caso, o OP de São Paulo.

Ao longo da apresentação da noção de orçamento participativo, certamente, a participação cidadã foi de algum modo abordada. Por isso, ao trazer os conceitos de Sánchez (2002) e Munoz (2004) realizarei sínteses provisórias e, por meio delas, estabelecerei uma conversa com os confetos do grupo pesquisador.

Primeiro, trarei as definições de Félix Sánchez (2002) sobre a participação cidadã e, posteriormente, abordarei as compreensões de Munoz (2004), pois os autores, apesar de suas convergências, diferenciam-se em seus enfoques, um mais sociológico, Sánchez (2002), e o outro, Munoz (2004), digamos que mais pedagógico.

Ao término da apresentação das conceituações de cada um dos autores, destacarei pontos fundantes do conceito de participação cidadã e realizarei um diálogo em torno de possíveis aspectos de convergência, divergência, oposição, diferenciação ou paradoxos com os confetos.

Para Sánchez (2002), a participação cidadã surge em um debate acerca das relações entre Estado e sociedade, bem como dos desafios das gestões e administrações públicas.

As dificuldades de gestão pública, frente à nossa cultura política e às inúmeras adversidades do processo de urbanização das cidades no Brasil, possibilitaram uma aproximação do tema da democracia participativa com o da eficiência e efetividade da gestão das políticas locais (SÁNCHEZ, 2002).

Essas relações se fazem em meio a uma hegemonia do neoliberalismo, no qual, o Estado, é cada vez mais regulado pelos interesses do mercado, o que aumenta ou cria uma profunda escassez de ações públicas relevantes para a população no que concerne a seus problemas.

Daí, o orçamento participativo pode vir a se tornar um instrumento efetivo de participação dos cidadãos/as nos rumos da gestão das políticas sociais, até então, orientadas segundo anseios de grupos políticos e privados específicos.

A contribuição do OP para a democracia está, portanto, na sua capacidade de colaborar em uma nova contratualidade social que valorize o processo democrático pela assunção de outros e novos personagens nos cenários políticos da sociedade. (SÁNCHEZ, 2002)

A democracia participativa enfoca o surgimento de personagens historicamente distanciados da esfera pública de deliberação. Com essas novas presenças, acredita-se que é possível decidir por uma alocação dos investimentos da cidade em uma lógica mais equitativa.

A participação cidadã aglutina essa perspectiva do direito a participar de todos os cidadãos/as, sem distinções, da expressão dos anseios e visões peculiares a cada um, e de uma ação política que promova transformações a tornar a cidade mais equânime. (SÁNCHEZ, 2002)

Nesse sentido, encontramos no caderno de formação do OP um princípio bastante congruente com o conceito de participação cidadã:

Universalidade, autonomia e voluntariedade da participação – O direito a participação é de todos e independe de credo religioso, idade, orientação sexual, etnia. Por isso, o OP é um espaço em que qualquer cidadão pode, de acordo com a sua vontade, discutir as ações do município. (FORTALEZA, 2007, p. 8)

Como resultado dessa universalidade, a simbiose entre democracia participativa e participação cidadã se dá em processos que:

(...) evidenciam a emergência de uma grande pluralidade e diversidade no aspecto social e cultural. Envolvem-se então povos, nações e etnias como protagonistas numa explosão de diferenças, ocultadas há décadas pela hegemonia nacional, desenvolvimentista ou keynesiana, sob a roupagem de uma cultura e uma identidades nacionais - que, por diversas vezes, foi denunciada pela academia como autoritária, repressora e antidemocrática. (SÁNCHEZ, 2002, p. 12)

A explosão de diferenças é um reconhecimento de uma cidadania que se constrói pela diversidade e não por uma unicidade que mais representa uma busca ou manutenção de uma hegemonia social por parcelas com privilégios de trânsito e de deliberação das ações governamentais. Daí a visibilidade no OP aos segmentos sociais da população:

A participação dos segmentos sociais na gestão dos recursos municipais pode significar muito mais que a atender as reivindicações desses grupos. A decisão de trabalhar com esse modelo de participação, que tem essas pessoas como protagonistas, pode significar um passo na construção de uma nova cultura política e efetivação da democracia. (FORTALEZA, 2007, p. 11)

Sánchez aponta então para processos de participação cidadã, não circunscritos apenas às escolhas de onde se investir, mas da ampliação dos canais de diálogos entre população e governo, de outras lógicas de gestão das políticas, do controle social sobre o Estado e de transformação das relações de poder na sociedade.

É impossível também dissociar a participação cidadã do controle social. De certo modo, nos textos de Sánchez, há uma profunda interação entre esses dois conceitos. O cerne, pelo que conluo de minhas leituras, é que o controle social é identificado como um objetivo e, simultaneamente, uma forma de participação cidadã. No caderno de formação do OP, observamos essa relação em que:

Através do OP a população acompanha e fiscaliza as ações do governo. Para isso, o OP facilita o acesso às informações sobre a execução orçamentária e dá condições para que os participantes possam exercer o controle social sobre os gastos públicos, contribuindo com uma maior transparência nas ações do governo. (FORTALEZA, 2007, p. 9)

O acesso à informação se faz necessário para o controle social inerente ao processo de participação cidadã no orçamento participativo. Sobre essa questão, Sánchez indica ser um dos pontos importantes para a adoção de mecanismos realmente voltados para uma ação política pública e democrática: “(...) a eficiência dos processos

de tomada de decisão através da universalização do acesso às tecnologias de informação e de conhecimento” (2004, p. 55)

Como diz o dito popularizado, “saber é poder”, e vice-versa, poder é saber. Por isso, para a participação cidadã a informação se faz fundamental por diferentes aspectos. Desde o entendimento do ciclo do OP, a formulação de propostas, os critérios de negociação (técnicos e políticos), as condições de vida nas diferentes regiões da cidade, o andamento da execução das obras e serviços, na autoregulação do OP etc.

Percebe-se que a participação cidadã possui um caráter educativo inaugurado nesse espaço público preenchido pela diversidade de personagens da cidade, das várias experiências e arranjos de uso do orçamento público. Essa participação exige a abertura a novos entendimentos, desse modo, “(...) no OP é importante aprender coletivamente sobre os problemas da cidade e construir políticas públicas a partir disso.” (FORTALEZA, 2007, p. 8)

Os múltiplos aspectos da gestão orçamentária, das necessidades da cidade, da diversidade de personagens e das lógicas e valores dos momentos de deliberação trazem ao âmbito da participação cidadã a construção de conhecimentos e de linguagens. Em menção a isso, vejamos o que nos diz a coordenadora do orçamento participativo, Neira de Moraes:

Segundo a coordenadora “o direito de definir que algo sim será feito traz também a responsabilidade de dizer que outra coisa não será feita, então isso exige um conhecimento que a sociedade civil não tinha, uma linguagem que ela não estava acostumada a lidar.” (FORTALEZA, 2009, p. 22 e 23)

Sánchez (2004) compreende que os conhecimentos e as linguagens constituem o que ele chama de educação para a cidadania e a democracia. O exercício da participação cidadã confunde-se com uma produção cultural das lógicas de gestão, das concepções sobre a cidade e sua diversidade territorial e populacional, e das relações entre governo e sociedade.

Um outro aspecto é o da extensão e diversificação de mecanismos participativos de tomada de decisões públicas (SÁNCHEZ, 2004) Compreende-se que a participação cidadã se dá não somente por uma via, o OP por exemplo, mas por várias outras de âmbito municipal, comunitário, por categoria profissional, segmento social, por infinitos caminhos.

Para sintetizar as idéias-chave desse conceito de Sánchez, elenco alguns elementos sem os quais se descaracterizaria a participação cidadã na visão desse autor.

Na medida em que forem apresentados, farei um confronto com os confetos do grupo pesquisador.

- A participação cidadã tem como cenário as relações entre Estado e sociedade e a aproximação da democracia participativa com a busca por mais eficiência na gestão das políticas sociais no contexto do neoliberalismo;

Ao contrário desse pensar as relações macrosociais e sobre a gestão pública, percebo que os confetos do grupo pesquisador seguem uma tendência em pensar “a participação no OP para as comunidades.”

Há uma diferença entre pensar a participação a partir das relações Estado e sociedade, dos mecanismos de eficiência da gestão das políticas, e pensar, partindo das próprias comunidades.

Desse modo, o grupo pesquisador, por um lado, trouxe que a participação no OP proporciona a mobilização para a conquista de demandas da comunidade. Um despertar do interesse pelo que falta no bairro.

Para ilustrar esse aspecto, trago a **participação tigre** a buscar ferozmente as demandas de seu bairro, e a **fogo-água-nuvem**, em um dos seus sentidos, a focar a união da comunidade para apagar o fogo de suas situações ruins.

Os confetos acima trazem a perspectiva da comunidade a despertar seus interesses, focar a sua união e mobilização para conseguir suas demandas. Na **participação tigre** e a **fogo-água-nuvem**, portanto, há uma perspectiva comunitária.

Por outro lado, o grupo pesquisador também apontou que para fazer com que um município com dificuldades, melhore sua aparência, ficando mais criativo e animado, é preciso daquilo que compõe a cidade, a participação das comunidades.

Nesse momento, a centralidade não se encontra também na sociedade e/ou Estado. E soma-se a isso o confeto **fogo-água-nuvem** em seu outro sentido, da busca do equilíbrio na cidade pelos movimentos da natureza.

Daí que a **participação tigre**, no sentido anterior perde força, pois é preciso dividir a comida com os outros bairros. Então ganha espaço o sentido do **tigre-mãe** em sua procura por demandas para distribuir entre os filhotes, a comunidade.

Esses confetos indicam ora a comunidade, ora a cidade com suas demandas a serem apagadas ou equilibradas entre todos. É, portanto, uma outra prioridade em seu conceituar a participação pelo viés comunitário e municipal (todas as comunidades).

A participação cidadã pode enriquecer seu cenário ao incorporar o referencial da comunidade, com suas buscas e necessidades específicas, e da cidade que precisa mudar de aparência, ficar mais criativa e mais animada.

Quanto ao aspecto da relação entre democracia participativa e a gestão das políticas sociais isso pode se integrar com os dois sentidos da **participação fogo-água-nuvem**, pois se pressupõe que uma gestão eficiente e democrática apagaria o fogo das situações ruins ou daria um equilíbrio na cidade.

Mesmo assim, ressalto essa diferença entre o objetivo final de uma, que é a democratização e a eficiência da administração pública, e da outra, a união da comunidade com seu fogo apagado ou o equilíbrio em movimento da cidade.

No referencial comunitário do grupo pesquisador, existe a **participação intrigas** com as desuniões e tentativas de se levar vantagem perante os demais. Esse confeto sempre aparece em oposição aos confetos **união** e **participação fogo-água-nuvem**, tanto por não promover trocas, como por não possibilitar apagar o fogo da comunidade ou equilibrar a cidade.

Isso por um lado complementa a lógica competitiva destacada por Sánchez (2004) ao se referir ao neoliberalismo, que para ele permanece no reconhecimento de grupos econômicos da sociedade com privilégios junto à gestão pública, sem avançar para a abordagem das disputas na comunidade e nos territórios da cidade.

No referencial de participação dos confetos acima, os conflitos e diferenças nas e entre as comunidades são bastante frisados, o que não chega a ser abordado no cenário de fundo da participação cidadã. Isso leva a crer que o contraponto maior para a participação cidadã são os limites do Estado neoliberal e a força de grupos privilegiados, sem atentar para os antagonismos no seio das comunidades.

Agregar a esses limites as contribuições dos confetos amplia o cenário no qual a participação cidadã é pensada. Tanto contribui a esse olhar macrosocial e com ênfase ao Estado, essa perspectiva comunitária permeada de intrigas e uniões na cidade. Como pode corroborar ao olhar do grupo pesquisador, perceber de que modo suas intrigas, o fogo das situações ruins e os próprios movimentos que constituem a cidade, podem está relacionados aos limites do Estado neoliberal.

- A intervenção da população na deliberação de recursos e na gestão pública;

Alguns confetos podem estabelecer uma relação de complementaridade com esse aspecto da participação cidadã.

Por exemplo, a **participação tocar nos problemas** pode estabelecer a seguinte relação: É necessário se tocar nos problemas e partilhar com os outros, o OP, então é esse lugar onde se vai atrás do que falta na cidade ou no bairro, onde se delibera recursos para essas demandas e se intervem na gestão pública.

Entretanto, mesmo com esse acréscimo mútuo uma diferença permanece, o foco no confeto é o gesto de encarar as dificuldades do bairro e da cidade e de expô-la ao outro, o OP é o cenário desse acontecimento. E na participação cidadã, o enfoque é a intervenção da população, apresentada novamente como uma totalidade, na gestão dos recursos.

O confeto se singulariza ao trazer algo anterior ao intervir nos recursos, que é encarar, defrontar-se com as problemáticas, e estendê-la ao outro.

No **dia-a-dia**, a participação é um itinerário de ações que culmina no OP, onde a ênfase está nas pessoas a lutar em seu cotidiano por melhorias do bairro e da cidade. A participação é o lutar de cada dia. E, fazendo uma correlação, essa luta tem como uma forma de concretização a deliberação de recursos e a intervenção na gestão.

No entanto, os aspectos conceituais ainda mantêm grandes distinções, um parte de um viés da luta pelo bairro e pela cidade, uma relação com o lugar onde se vive. E o outro na democratização na gestão dos recursos. São complementares, mas distintos.

A **participação intrigas** complexifica, por sua vez, essa intervenção da população, pois nela encontra-se a desunião, o querer levar vantagem sobre os outros. Uma intervenção nos recursos da gestão não estaria isento, portanto, das intrigas. Não se trata, assim, de uma ação desprovida de tensões oriundas dos conflitos.

Desse modo, a população, além de viver os atravessamentos dessa oposição das **intrigas** com a **participação união**, contém dentro de si a participação do tipo **tigre, macaco, leão e águia**. Todos/as a oscilar nessa polarização e com suas diferentes qualidades. Mais uma vez, os confetos trazem singularidades que tornam a participação permeada de peculiaridades.

Com a **participação trabalho em primeira mão** o grupo pesquisador aponta que há muito, muito trabalho mesmo no OP. Intervir na gestão envolve muito trabalho e, inclusive, com tanto trabalho, é importante o **lazer** para que a população tenha relações mais agradáveis e isso possa ajudar nesse trabalho de deliberação. Esse último confeto é, a meu ver, o que traz a significação mais inusitada no diálogo com esse aspecto da participação cidadã.

Enfim, a **participação tempo sol e lua** indica o tempo do OP, do estar junto e das propostas. A intervenção na gestão, nesse sentido, tem seus momentos, suas etapas. Por isso, as **participações estudo e lápis** indicam aspectos que o grupo pesquisador sinaliza como cruciais para a deliberação, respectivamente: o conhecimento e estudo para se ter um melhor proveito da idéia do OP e as informações para uma deliberação com qualidade e efetiva.

- A universalidade da participação para todos os cidadãos;

O grupo pesquisador elaborou a **participação história** na qual cada um leva a sua história que se misturam. O cruzamento desse confeto com a idéia de universalidade amplia o sentido da participação que é, agora, universal para a história de cada cidadão/ã. Passa a ser um direito a mistura das histórias de todos/as.

Em se tratar da conquista de direitos, com a **participação tudo**, essa universalidade também se estende a todos os objetos pois eles enriquecem e ajudam na participação no OP.

- A promoção da equidade nos investimentos orçamentários e na gestão pública no geral;

Os confetos dos co-pesquisadores podem em muito contribuir na compreensão de como pode ocorrer a promoção da equidade, antes de já transpô-la para o orçamento e a gestão pública.

Primeiramente, para se alcançar a equidade a partir do que trazem os confetos, é preciso enxergar as diferenças, para que se tome diferentes providências. Assim, a **participação enxergar** possibilita uma procura e um querer ver. Mas só quando estivermos cegos poderemos enxergar, pois quando enxergamos nos mantemos na **participação não tocar**, sem tocar e ver o que está na nossa frente.

Quando enxergarmos a **diversidade** de interesses, classes sociais e locais, será uma **participação descoberta** gravada em nosso cérebro e do todo, os movimentos e as pessoas. Poderemos assim na **fogo-água-nuvem** descobrir os movimentos de cada elemento e buscaremos o equilíbrio por toda a cidade.

Aí a equidade se presentifica quando chegamos a **participação sentir**, tocar e sentir realmente a própria necessidade da comunidade, doente, machucada, à espera de algo que conspire a seu favor.

Algo como uma **ajuda**, afinal todos precisamos ajudar e ser ajudados, na forma de apresentação de **nossas propostas** para melhorar a cidade. E a equidade se completa na **participação comunicação** com a luta do outro, quando poderemos ajudar na demanda de outra comunidade, como a do tigre faminto.

A equidade envolveria, desse modo, o enxergar o outro, uma descoberta desse desconhecido, uma perspectiva de equilibrar a cidade e se comunicar com demandas que não sejam as suas.

Essa transversalização dos confetos do grupo pesquisador possibilita interações entre seus sentidos. E é isso que torna possível experimentar arranjos que expressem possíveis trilhas para a equidade no pensamento do grupo pesquisador. Ou seus obstáculos, como a **participação não tocar**, já citada, e a **participação intrigas** quando hospedada nas **participações tigre, macaco, águia e leão**.

- A assunção da pluralidade e diferenças;

Esse elemento da participação cidadã possui muitas convergências com os determinados confetos que trazem sentidos a requintar essa explosão de diferenças.

Na **participação lápis**, nas **cores das raças** e na **participação do cego** junto ao diverso aparece uma idéia de igualdade, na primeira, raças, etnias, mulheres e homossexuais presentes nas reuniões do COP, pois todos são iguais no direito de estar ali, e na segunda, a participação do deficiente ser igual à de todos, pois por ser carne é também ser humano, não é especial, nem um artista, o principal, é que todo deficiente possa lutar pelo que quer e pelo que lhe incomoda.

A igualdade surge de modos distintos junto da diversidade, mas não a anula. Ela aparece como expressão do direito comum a todos/as de participar do COP. E ser igual pela carne que nos torna humanos, sem privilégios, ou mais valorização, pois o que importa é a expressão do seu querer, onde se reafirma a sua diferença inigualável.

Na **participação diversidade** ressalta-se não simplesmente o plural, mas as diferenças de formações, de interesses, de classes e de locais. Nesse sentido, a **participação história** evidencia a mistura das histórias de cada pessoa.

O grupo pesquisador, todavia, enfatiza na **participação intrigas** a desunião no OP entre todos e dos adultos com o OPCA. Essa explosão da pluralidade e da diferença na participação cidadã é tratada de uma forma mais harmônica, não se evidencia as oposições entre os diversos.

Ao serem atravessados pela **participação intrigas**, os confetos da **diversidade, cores das raças, cego e história** têm potencializados os conflitos que desagregam. Os co-pesquisadores estão sensíveis a isso e, com isso, ajudam a mostrar que o ascender da pluralidade e das diferenças na participação não significa um processo harmônico, mas que é bom ter essa **diversidade** pois é nela que está a riqueza e o **tempero** da participação.

- O surgimento de novos/as personagens na esfera política pública;

Com a **participação chegar no escuro**, os co-pesquisadores advertem que a entrada nessa esfera pode ser um se deparar com o desconhecido, com pessoas, ou mesmo personagens e, inclusive, um projeto que não se conhece.

Esse adentrar na esfera pública envolve então uma **participação cuidado** nos seus vários sentidos. O cuidado por não saber onde está tocando, pisando, para daí, aos poucos, avançar. Para ver até onde pode ir a sua relação com os outros personagens. E, às vezes, um cuidar até paradoxal de querer ajudar o outro a caminhar mesmo ele já sabendo.

A estréia de novos personagens na esfera pública é um complexo momento, cheio dessas nuances a transformar a todos/as. É marcada por **descobertas** desse todo formado pelos movimentos e pelas pessoas. Das **diversidades** e **histórias** de cada personagem, até então distante desses espaços. **Descobertas** registradas nas estruturas cerebrais de cada um.

E para que esses encontros ocorram em um clima agradável, que os/as personagens estejam mais relaxados e até façam amizades, sempre vai ter uma **participação brincadeira** séria e saudável.

Assim a esfera pública tornar-se-á uma **segunda casa** para seus novos personagens. Quando eles se sentem amigos, à vontade, ou, de repente, uma **casa**

família, afinal, não seria uma grande família? Isso difere da clássica distinção entre a esfera pública e a “privada”. Mostra a possibilidade de pensar uma esfera pública de intimidade e familiaridade. Sem excluir modos de subjetivação das relações que possibilitem a assunção do que se denomina de amizade, sem necessariamente, constituir-se uma prevaricação e um afronto à impessoalidade na gestão.

De todo modo, é possível que como toda família a esfera pública tenha também suas **intrigas**. Nesse aspecto, haja o que falar de tantos personagens e, peculiarmente, entre crianças, adolescentes e adultos. Mas a **participação OPCA**, apesar dessa desunião, pretende está sempre unida e presente nessa esfera.

A esfera pública com seus novos rostos, passa a ter outras **molduras da participação** para não se esquecer das **descobertas** e do que é participar agora, principalmente com a chegada das **participações tigre, macaco, águia, leão** e das intrigas intermináveis entre o **sol** e a **lua**.

- O controle social das ações do Estado;

Sob o prisma de Sánchez, o controle social é um fim e um meio da participação cidadã no OP. À sua maneira, o grupo pesquisador produziu elementos que podem até convergir, e na maioria das vezes, acrescentar ou requintar esse controle do Estado pela população.

Mas, como em outros momentos desse diálogo dos confetos com a conceituação de Sánchez, o pensamento do grupo pesquisador não gira em órbita da democratização do Estado, mas de suas relações e das melhorias da comunidade e/ou da cidade.

Dessa forma, há uma convergência com a idéia de controle das ações do Estado com a **participação trabalho em primeira mão** na fiscalização no COP das muitas demandas do OP a se concluir.

Existem ainda acréscimos por meio da **participação televisão** a convidar o povo a lutar por seus direitos e da **participação dia-a-dia** quando, ao final do dia, o povo vai ao OP lutar por melhorias do bairro e da cidade.

A diferença maior está no enfoque na luta por direitos e por melhorias do espaço comunitário e municipal, nos confetos, enquanto que na participação cidadã é o controle das ações do Estado. São horizontes com vias de aproximação e complementaridade, mas que levam a um caminhar e a lugares distintos.

Os confetos trazem a comunidade e, às vezes, a cidade como o cenário de sua **moldura da participação**. Na participação cidadã, nesse olhar sociológico, pressupõe-se e se tem como referência, não única, mas a principal, o Estado, apesar de suas contradições e limites. É ele quem protagoniza o cenário da **moldura da participação** cidadã.

Distintamente, na **moldura** do grupo pesquisador os confetos interagem em enredos de **intrigas** e de **comunicações** nessa **participação trabalho** de fiscalização, de luta por direitos e melhorias.

Então, é possível visualizar a **participação tigre** faminta por demandas do seu bairro, ou disposta a partilhá-las com seus pares. Tem o **macaco** ágil e atenta, sempre a fazer suas macaquices, espalhando as notícias na comunidade ou as pegando pra si. Surge a **participação leão**, ora morrendo de tanto lutar por seus direitos, ora persistente em seu caminho, apesar das **intrigas do sol** e da **lua**. E a **participação águia** que com sua visão panorâmica, tenta ajudar e conseguir suas demandas, mas, às vezes acaba no chão por querer ajudar demais ou quando conquista algo pro seu bairro e não luta com os outros.

Os confetos destronam a polaridade sociedade e Estado ao escancararem os múltiplos antagonismos e desafios presentes da participação no OP. Isso leva a pensar em dois embates distintos no seio dos dois conceitos quanto à lógica do mercado do neoliberalismo.

Na participação cidadã, trata-se da sociedade em contraposição e pela superação da lógica privatista do Estado no neoliberalismo, mas sem abrir mão dele, dirigida a ele. E nas participações do grupo pesquisador, as comunidades em contraposição ao contexto neoliberal no qual estão.

Além disso, os confetos introduzem outras dimensões que revelam um emaranhado de questões pertinentes ao tema do controle social.

O grupo pesquisador indica que não é tão simples ver o que acontece. Da **participação sem ver** intuímos que os acontecimentos não estão dados, visíveis a todos/as. Para torná-los visíveis é necessário antes, senti-los e tocá-los. E isso envolve um querer tocar e saber, presente justamente quando não enxergamos, pois quando olhamos muitas vezes não queremos saber o que vemos.

Nesse processo, há a **participação vendada** a precisar do outro para enxergar os acontecimentos, as ações da prefeitura e ver se a situação está boa ou ruim. Mas existe a

participação firmeza já habituada a esse tatear e sentir para saber, tornar visível a realidade.

O âmago das lutas por direitos e melhorias da comunidade e da cidade, bem como do controle sobre as ações do Estado, está no **tocar os problemas** pois os acontecimentos da realidade só ganham visibilidade através do sentir e do tatear, já que o nosso olhar não quer saber sobre aquilo que ver.

- O destaque às informações;

O processo de participação cidadã na gestão orçamentária traz consigo uma enorme e variável gama de informações.

Elas, com efeito, foram pronunciadas nos confetos e mostram as estratégias e modos de apropriação dos conselheiros/as.

Na ponta do **lápiz** um dos sentidos aponta para a busca de informação para que se tenha uma participação qualificada e de qualidade. Por sinal, em sua ausência a população fica como cachorro que cai do caminhão de mudança, desorientado.

Na participação cidadã, destacam-se as informações sobre o ciclo do OP, os aspectos técnicos do orçamento público, os critérios para a negociação das obras e serviços, o regimento interno do OP, as funções de cada setor da prefeitura e etc.

Para lidar com essa variedade de dados e instruções, o grupo pesquisador destacou a **participação gaveta**, onde se guarda as mensagens e comunicações que orientam o participar das pessoas.

Diante do histórico distanciamento da população com os órgãos públicas não é de se surpreender que cada informação adquirida seja valorizada, pois ela não só transmite, mas é um ganho e pode se desdobrar em vitórias, conquistas da comunidade. Esse é o efeito do diálogo entre o confeto **participação troféu** e a informação na participação cidadã.

Nesse aspecto, é igualmente valorizado o **livro do OP** pois ele é uma ferramenta do próprio OP e tem as **nossas propostas** de melhoria da cidade. E ampliando o leque dessa discussão, os/as co-pesquisadores identificaram na **participação o que os objetos dão** muitas informações relacionadas à participação.

Dessa forma, não se pode destacar as informações sem se levar em conta as que tratam do dia-a-dia e do que acontece na vida das pessoas. Esse elemento apresentado no grupo pesquisador amplia o repertório de informações da participação. Então a

participação rádio que o povo escuta o que acontece e a **participação televisão** onde se ver os acontecimentos do cotidiano, tornam-se indispensáveis.

É curioso que na participação cidadã não se frisa a procura por informações sobre a população por parte dos gestores e daqueles que executam as políticas sociais. A ênfase é do fornecer informações “para” a população, facilitar o seu acesso. Mas não se toca na outra via. Isso aproxima-se mais a uma extensão (Freire, 1987) do que a um diálogo.

Essa distinta forma de tratar o elemento, informação, situa a participação cidadã como um estímulo à população buscar as informações do Estado, enquanto que o conjunto dos confetos do grupo pesquisador identificou não só os órgãos públicos como alvo das pretensões da população, mas a vida em si.

Essa diferenciação repercute nos processos formativos que podem focar os temas orçamentários e da gestão em detrimento desse horizonte mais amplo do viver.

- Um caráter educativo – cultural - relacionado à educação para a cidadania que se dá pela: aprendizagem com a diversidade de personagens, por novas relações de poder e pela construção de novos conhecimentos e de linguagens;

Uma convergência preliminar entre o grupo pesquisador e Sánchez é de que a experiência do Orçamento Participativo possui um enorme potencial de aprendizagens, de contato com outros e novos saberes.

Nas formulações de Sáchez, a população aparece como detentora de parte dos saberes sobre a sua realidade, mas sempre a desconhecer à do outro, por isso, impera uma aprendizagem coletiva sobre os problemas da cidade. Quanto à gestão, a população precisaria ser informada, portanto, no geral, ela não sabe à respeito da dinâmica do governo.

Por outro lado, ele reconhece que os gestores, políticos e/ou técnicos não tem familiaridade com as realidades locais ou dos segmentos sociais. A participação cidadã entre como esse processo educativo para sanar esses vazios em ambos, população e gestores, e criar uma outra cultura de cidadania.

O grupo pesquisador, ao salientar suas buscas e registros das informações, converge no que se refere ao um desconhecimento e ao distanciamento da gestão pública. De tal modo, que a **participação pelado** traduz isso, ao chegar no OP, a

população está pelada e lá, ela se veste de conhecimento. Ou quando encontra uma notícia, pode como a **participação macaco** pegar para si e ficar quieta, ou espalhar para todos da comunidade.

Na participação cidadã, os saberes vem de uma aprendizagem coletiva e do gesto do Estado a garantir o acesso às informações.

Os co-pesquisadores expõem, digamos a sua pedagogia da participação, que se dá na **informação** na qual se dão as comunicações e aprendizagens, no **dia-a-dia** buscando informações na escola, na TV e na internet, na **participação tempero** do conhecimento para que ele fique mais gostoso e fortificado, e nesse caso, os temperos são os próprios conselheiros/as. A **participação diversidade** indica igualmente a riqueza nas pessoas, com suas diferenças a temperar o ambiente.

Dessa forma, ao chegar **pelado** no OP, a população pode se vestir de um conhecimento não só das informações da gestão ou do ciclo do OP, mas dessas diferenças. A roupa a se vestir são os saberes frutos dessa riqueza, a diversidade.

Uma pedagogia, ousado dizer, erguida na **participação compartilhar e compartilhamento** em menção às trocas, aos debates, às doações entre si. Todos esses confetos a potencializar a **participação descobertas** das pessoas e do todo.

Nessa “pedagogia da participação”, o grupo pesquisador trouxe o método do tocar para conseguir enxergar e o cuidado para avançar no tatear, sentir as pessoas e aí ver até onde pode se relacionar com elas.

É uma pedagogia não só para adquirir informações, mas para se aprender sobre as relações com o outro. Compreender e aprender com esse outro que é o **tigre**, a comunidade faminta ou a mãe zelosa, que é o **macaco**, atento, ágil e gaiato, a **águia**, com sua visão panorâmica e seus tombos no chão, e é o **leão**, persistente em seu caminho para conquistar o que quer, ou nas suas lutas até a morte.

São nessas interações, com esses personagens e atravessados pelas oposições constantes entre as **intrigas** e a **união**, que se dão as aprendizagens de novas **molduras da participação**. O grupo pesquisador chegou a citar a ação da prefeitura ou dos órgãos públicos em transmitir informações sobre a gestão. O principal não está, entretanto, em conhecer a dinâmica da gestão, mas em aprender na e para a luta por melhorias e com o outro, o diferente, dessa **participação convívio**.

Por último, vimos que os/as co-pesquisadores/as ressaltaram muito as aprendizagens, mas sinalizaram algo, sem o qual, não se usufrui desse ponto. É o interesse. Sem ele, continua-se **pelado, sem ver**, só de corpo presente.

Resta saber se o desinteresse é por uma falta de credibilidade no OP, se é um efeito da **participação intrigas**, se é o cachorro que caiu do caminhão da mudança e já desistiu de tentar se encontrar. Enfim, há uma infinidade de possibilidades que nem Sánchez, nem os confetos, poderão dá conta, afinal “viver não é preciso”.

- Diversificação e extensão da participação em outros espaços;

A extensão da participação cidadã encontra-se nos espaços das conferências, dos outros conselhos, e de outros mecanismos participativos.

A dos confetos alcançou outras existências como os objetos afirmados na **participação tudo** ou outros espaços-tempos no cotidiano da **participação dia-a-dia**, ou a esfera “privada” no principal da **casa**, a sala e o quarto do casal.

Atingiu o desconhecido do **chegar no escuro**, a passagem das coisas nas idas e vindas do sol e da lua na **participação tempo sol e lua** e as **lembranças do OP** no retrato do cantinho, que pode até divulgar e alcançar o orkut.

Diante do confeto **espelho**, olhar para ele, e foi se espelhar, seguir o exemplo das participações e se estender em outros espaços. Foi se espelhar na luta do outro por uma causa e formar um grupo com os mesmos objetivos.

E fundiu os tempos ao se espelhar no futuro, naquilo que se decidiu como bom para a comunidade e que guiará os passos que, inicialmente, pode ser até de uma só pessoa, mas vão se espelhando até se espalhar pela cidade.

A **participação espelhada**, por conseguinte, constitui uma forma de propagação da participação que permite o eco das aprendizagens e das práticas, e a afinidade que aglomera grupos e vitaliza causas. Mas de outro modo, projeta o futuro no presente, superando o plano das participações existentes e investindo em um “vir a ser” atualizado em cada aqui-agora, e com o resgate do potencial da ação da pessoa nas mudanças da comunidade e da cidade.

* * *

Com as linhas acima, creio ter concretizado um diálogo filosófico entre o conceito de participação cidadã em seu viés mais sociológico com os confetos produzidos nessa pesquisa.

Esse diálogo dos co-pesquisadores com Sánchez se interrompe agora pelos limites analíticos e criativos deste pesquisador e para prosseguir essa conversa com o pedagogo espanhol César Munoz.

Em um certo sentido, creio que existe uma zona de interseção entre Sánchez e Munoz: a radicalização da participação cidadã por meio do OPCA.

De modo que, enquanto Sánchez parte do discurso sociológico para chegar em questões educativas, e mais precisamente o OPCA, Munoz (2004), no outro extremo, parte de um discurso pedagógico, de situações educativas intergeracionais, principalmente, entre crianças, adolescentes e adultos, para chegar em apontamentos mais macros e gerais da participação cidadã.

Para descrever como o conceito de participação cidadã ganha forma na leitura de Munoz (2004), parto da interseção entre os dois autores, que é a noção de que, a partir dos dispositivos legais, da década de noventa, nos quais foram consagrados os direitos de crianças e adolescentes, eles passaram a ser, social e politicamente, cidadãos de pleno direito.

Assim, esse contexto de afirmação de seus direitos constitucionais traz aos mecanismos de democracia participativa, não só o incentivo e promoção da participação cidadã entre as diversidades de adultos, mas, inclusive, do população infanto-juvenil, especificamente. Conforme Sánchez (2002):

A disseminação de experiências de gestão participativa envolvendo o orçamento público, nos vários casos de aplicação dos orçamentos participativos (OP) em governos locais, e as experiências de adoção por governos municipais de programas de OP Criança, principalmente no Brasil, são um sinal do avanço prático do debate sobre o tema da participação cidadã e do fortalecimento de uma concepção radical de democracia. (p. 8)

A ênfase na democracia etária é algo que situa Sánchez (2002) e Munoz (2004) em um posicionamento comum diante do que se estabelece sobre a participação cidadã, pois, se as crianças e os adolescentes são cidadãos, logo, vivem a cidade e podem contribuir e usufruir de todos os aspectos dos mecanismos de democracia participativa.

Por isso, a cumplicidade intergeracional incorpora-se e atravessa o conceito de participação cidadã para que dele ressoem as potencialidades e os limites da vida social sob uma democracia (SÁNCHEZ, 2004).

Nesse momento, faço a transição do ponto de interseção entre os autores, para os fundamentos do conceito de participação cidadã para Munoz. Resta lembrar que,

diferentemente de Sánchez que, em seu discurso, chega na democracia etária, Munoz, parte dela para pensar a participação cidadã.

Um primeiro aspecto trazido por Munoz (2004) é o que ele denomina de “parâmetro que governa o mundo: o do homem-branco-adulto”. (p. 28)

Segundo o autor, tal parâmetro busca perpetuar sua hegemonia, organizando o mundo a partir de “necessidades e problemas”, por ele criado, e “deles, imprescindíveis” para a suposta solução dessas mesmas dificuldades.

Dessa forma, a maioria da população que não se enquadra nessa referência de ‘homem-branco-adulto’ não se sente, nem é desejada como cidadã. Pelo contrário, passam ou são vistas como os pacientes, os usuários, os governados, o público-alvo etc.

Nesse contexto, a participação, quando ocorre, é um ato de pedir, por parte dos que estão à margem desse parâmetro, e tem como melhor das respostas, dos que nele se situam, o oferecimento de uma inclusão ao modelo, a organização de espaços *para os/as* marginalizados.

Como alternativa para esse modo de participação, Munoz defende a criação de espaços:

(...) em que a cidadania , além de apresentar suas necessidades e problemas, intervenha, participe, colabore com seus *desejos e interesses*, com seus potenciais, em um empenho, com uma vontade de mudança individual e social. (2004, p. 29)

A participação cidadã possui em sua conceituação não apenas o direito à expressão das necessidades e problemas dos diferentes territórios e pessoas, legitimando o parâmetro do homem-branco-adulto, mas pela afirmação de seus insubstituíveis desejos e interesses.

Munoz (2004) demonstra que, na organização desse parâmetro dominante, a sociedade passa a se organizar por necessidade e problemas e a cultivar, contraditoriamente, um sentimento de que o próprio modelo “homem-branco-adulto” é imprescindível.

Assim, os imprescindíveis passam a trabalhar *para* os outros, para resolver os problemas dos outros, em uma relação de poder paternalista e paralisante. Segundo o autor, isso ocorre em diferentes âmbitos da sociedade, como a família, a profissão e os partidos políticos.

Os outros são os filhos, os clientes, os empregados, os usuários, a massa, os eleitores... Com eles se constrói uma relação de confiança de que o “homem-branco-adulto” irá atender a seus anseios. Dessa forma “bem” protegidos, tornam-se mais obedientes, dependentes, agradecidos e sem conflitos.

Não há, portanto, entre os imprescindíveis um sentimento de ausência dos outros na formulação e no exercício de transformação de sua própria realidade. A democracia passa a ser encarada como a universalização do pedir e a participação como o modo de pedir, de se dizer suas demandas e esperar pelas respostas dos *imprescindíveis* do parâmetro.

Munoz (2004) descreve o tipo de “homem-branco-adulto” que referenda o parâmetro dominante de nossa sociedade da seguinte maneira:

São “adultos, crianças mal-educadas” que, quando chegam à idade adulta, esquecem, negam, traem a sua infância e a infância em geral. Esquecem e traem seu processo da infância à idade adulta, e o processo de outros seres humanos. (p. 32)

Tal traição, segue o autor, ocorre na medida em que apontam os “ainda não” – as crianças, os adolescentes e a juventude- que só serão quando forem adultos como eles. Por isso, são o futuro, na melhor das hipóteses, uma transição para o que “é” – o adulto.

Munoz (2004) não nega uma característica de transição da adolescência e da juventude, mas salienta que todos/as estamos em transição enquanto não se morre.

Como compara o autor, se alguns estão em uma espécie de “sala de espera”, no caso das crianças, adolescentes e adultos, outros são colocados em direção à porta de saída, os idosos. O parâmetro homem-branco-adulto não deseja a participação dos “ainda não” ou dos que “não mais serão”.

O mais grave, porém, é que não evidencia que este não desejá-los, não convocá-los, provoca uma sociedade privada de grande capital socioeducativo e político que têm as crianças, adolescentes e jovens como portadores de idéias frescas, novas, capazes de provocar a mudança, e os idosos como transmissores de um saber, um saber acumulado, prenhe de vivências, de experiências. (MUNOZ, 2004, p. 33 e 34)

A participação cidadã para Munoz (2004) só pode ser potencializada conforme caminhe para a superação desse parâmetro, mas, sobretudo, na medida em que se construir outros parâmetros.

Ele entende que outros parâmetros devem inverter essa estrutura social, de modo que todos/as são imprescindíveis. São cidadãos e cidadãs. Daí que a participação cidadã ocorre nessa protagonização de todos/as, não só a partir de suas necessidades e problemas, mas de seus desejos e interesses.

Munoz (2004) chama de o enfoque “DESDE-COM” para essa inversão de parâmetros nos diferentes âmbitos familiares, profissionais e políticos, em que:

Tanto os pais como os profissionais, os políticos, intervêm não “para” a cidadania, mas “desde” ela, desde seus desejos, interesses, críticas, sugestões, necessidades problemas...”com” o apoio de seus desejos, interesses, críticas... (p. 34)

Há, nessa inversão, o sentimento de ausência pela compreensão de que os outros é que são detentores das informações imprescindíveis sobre as suas vidas. Ao contrário do dito popular, “todos são insubstituíveis”.

A participação cidadã se ancora nessa perspectiva que sente a ausência, da afirmação do capital socioeducativo intergeracional e de uma cidadania construída a partir dos desejos e interesses e não apenas das necessidades e problemas.

Para Munoz (2004), não se trata de negar a proteção diante daquilo que ameaça a vida, mas de que:

A melhor forma de proteger um ser humano é potencializando (junto com ele, sua colaboração e cumplicidade com ele e dele com os outros) sua promoção e sua participação. (p. 35)

A participação cidadã em Munoz é uma afirmação de que todos/as são imprescindíveis, com seus desejos, interesses, necessidades e problemas, no planejar as políticas públicas, os espaços públicos, no governar os bairros, as comunidades e cidades.

Os adultos, homens e mulheres, as crianças, adolescentes e jovens, os idosos mulheres ou homens, brancos, negros, sem nenhum tipo de exclusão, em decorrência de idade, raça, cultura, situação econômica... em cumplicidade, em colaboração, acreditando uns nos outros, necessitando uns dos outros, considerando cada um como imprescindível... (2004, p. 34)

Por isso, Sánchez em um diálogo com o autor espanhol, resume esse conceito como um “sinônimo de partilha das decisões que afetam a própria vida do indivíduo e da comunidade.”

A distinção entre o que se participa, se em decisões de sua vida pessoal ou de sua coletividade, não divide a cidadania dessa participação que é:

(...) a cidadania de base, à pé, a que vive os espaços cotidianos, a que irrompe nos espaços públicos e deseja fazê-lo seus em colaboração, a que participa nas instituições socioeducativas e políticas, a que, em suma, dá sentido ao trânsito dos seres humanos pelas “artérias” por onde passa a vida: as ruas, as praças de um bairro, de uma comunidade, de uma cidade. (MUNOZ, 2004, p. 35)

A participação cidadã pressupõe uma relação recíproca entre a participação na própria vida e a participação na vida social. Desse modo, Munoz (2004) aponta o corpo como a primeira cidade de um ser humano, a pele, a sua primeira fronteira, o espaço inicial de se viver, participar e transformar, é o seu próprio interior e o motor primordial de sua existência, desde os âmbitos mais íntimos aos mais públicos, é o desejo.

Para concluir, é impossível não se frisar o caráter de sedução-amor-paixão da participação cidadã conceituada por Munoz (2004).

Vocês não acham, leitoras e leitores, que os diversos processos que proponho realizar para se chegar a ser espontâneos, originais (...) ...vocês não acham, volto a perguntar, que no fundo primeiro, de forma latente, e na forma ulterior, de forma mais patente, são sérios jogos de sedução-amor-paixão? (p. 77)

Desse modo, faço uma síntese provisória desse conceito para Munoz através dos seguintes pontos:

- A participação cidadã se fortalece na inversão do parâmetro hegemônico de organização da sociedade do “homem-branco-adulto;

É possível perceber, que alguns confetos destacam os vários/as personagens da participação no OP, como a **participação lápis**, pessoas de várias raças, etnias, mulheres e homossexuais. Destoa, portanto, da uniformidade do homem-branco-adulto.

Na **participação cores das raças** a ênfase são as cores de conselheiros/as e delegados/as diante da mesa de negociação do OP e uma alusão à igualdade como uma espécie de direito de todas as cores estarem ali. Em paralelo com esse parâmetro dominante, a igualdade não parece descaracterizar, mas afirmar a legitimidade da presença de todos, não importando, no caso, a cor.

Não só o diverso, mas as diferenças surgem como elementos constitutivos em outros confetos. A **participação história** aponta os pensamentos de cada um e a mistura das histórias que cada pessoa leva. A **participação lápis** possui em sua polissemia, o sentido sobre os vários pensamentos e possibilidades nos participantes do OP. Ambos com conotações distintas, mas sinalizam as diferenças encontradas na participação, negando, então, uma unidimensionalidade nos processos de subjetivação.

Nesse sentido, a **participação diversidade** explicita, em oposição a esse e qualquer outro parâmetro sectário, que, inclusive, é bom ter a diversidade de formações, interesses, classes e locais, pois está nessas diferenças a riqueza da participação no OP.

- Funda-se na potencialização do capital socioeducativo intergeracional;

Embora Munoz (2004) se refira aos vários segmentos sociais presentes no OP, seu eixo maior de radicalização da democracia é a participação de crianças e de adolescentes juntos e com adultos e idosos.

Como sabemos, o encontro das diferenças e diversidades anteriormente mencionado é permeado de conflitos. Isso por um lado, traz a riqueza da **participação diversidade** envolvida em múltiplas tramas da população.

Sobre essa questão, o confeto **participação intrigas** entre os adultos, os idosos e as crianças, e todos os segmentos, revela tensões existentes na participação no OP nas quais é possível intuir aspectos intergeracionais do parâmetro homem-branco-adulto.

Um elemento desse parâmetro foi identificado, em situações de debate no OP, em que, diante de uma divergência alguns adultos recorreram à negação da capacidade de entender das crianças e adolescentes. Nesse conflito se manifestou, então, o olhar intergeracional de uma negatividade constituinte da infância e da adolescência.

Dessa forma, o outro, a criança e o/a adolescente, não é encarado em sua diferença, mas em um lugar de falta, do “ainda não”. Esse aspecto trazido pelo grupo pesquisador na contra-análise demonstra que, apesar dos confetos do tópico anterior exaltarem a diversidade e as diferenças, nessa dimensão intergeracional, tem sua força o parâmetro homem-branco-adulto.

Não há, entretanto uma hegemonia, pois as intrigas indicam não um consenso, mas um emaranhado de tensões entre os vários pensamentos. As crianças e os/as adolescentes se contrapõem à idéia do “ainda não” ao mostrarem que sua presença é a

expressão de um discernimento do certo e do errado, e de um saber e de uma busca enquanto integrante, como parte da comunidade. Não é um estar em vão.

Entre os adultos, por sua vez, não existe uma uniformidade de posicionamentos. Coexiste com a idéia de negatividade constituinte, o reconhecer dos saberes das crianças e dos adolescentes, principalmente, por compreender sua vivência da cidade ou de sua comunidade. Assim, o ‘leque da participação’ aumenta quando se participa desde “pequeninho”.

Dessa maneira, o que parece ser crucial para a legitimação, por parte dos adultos, é a afirmação dessa alteridade, as criança e os/as adolescentes em sua **moldura** do que é participar, o que parece ocorrer mediante a identificação desse outro presente na vida comunitária e municipal. E isso envolve uma **participação enxergar**, um procura e um tocar o outro para vê-lo, pois no olhar do homem-branco-adulto não se vê o outro, mesmo ele estando a sua frente.

Quando as crianças e adolescentes emergem com suas **propostas** para a cidade, ao levar a sua **história** ao OP, ascendem na **participação tempero** como parte dos ingredientes dos conhecimentos, tanto para si, como para os adultos, deixam, portanto, de ser o “ainda não” e passam a contribuir na riqueza indicada na **participação diversidade**.

Que para elas, tal riqueza, pode está no se sentir a vontade, no desejo do OP como **segunda casa**, um lugar em que se sentem amigos, uma família. Algo que pode criar uma outra significação para, por exemplo, a **participação intrigas** entre adultos e crianças, através de uma cumplicidade intergeracional.

A ativação do capital socioeducativo se relaciona com a potencialização da **participação espelhada** que toma como exemplo não só as participações dos homens-brancos-adultos, mas também de crianças e adolescentes.

Um processo de propagação da participação em infinitas possibilidades de ‘espelhamento’ por meio da autenticidade dos exemplos de outras gerações; das organizações ou, como diz Munoz, co-laborações de grupos intergeracionais a lutar por causas comuns; e do se espelhar no futuro, esse entre-lugar de experimentação da cumplicidade entre crianças, adolescentes, adultos e idosos para a mudança da comunidade e da cidade.

- A cidadania de base, parte primeiro dos desejos e interesses, acompanhados das necessidades e problemas do cotidiano invertendo a dinâmica da “demanda-resposta” para a “demanda-avaliação da demanda- estratégia conjunta de ação”;

Sobre esse ponto da participação cidadã de Munoz, é possível observar nos confetos uma significativa menção às necessidades e aos problemas da comunidade, da cidade ou de um segmento social.

O próprio momento de descrição da **participação do cego** e, principalmente, de defesa da participação das crianças e adolescentes nas **intrigas** intergeracionais é perpassado pela idéia de que a validade de suas participações se dá na medida em que apontam os problemas e as necessidades do seu segmento, comunidade ou da cidade.

Todavia, nesses confetos, os co-pesquisadores/as também legitimaram essas participações pela confirmação de sua capacidade de lutar por seu bairro, ou por algo para si.

Os confetos criaram, por conseguinte, relações em que se referenda a participação do outro por ele pronunciar suas necessidades, seus problemas e por sua capacidade de lutar por si e pela comunidade. Apesar de que nos conflitos intergeracionais da **participação intrigas**, a ênfase maior ainda se encontre na vivência das necessidades do bairro.

Creio que o pensamento do grupo pesquisador não parte, portanto, sempre de um mesmo ponto, segue do querer ao que incomoda (**participação cego**), da necessidade da própria comunidade à espera por uma conspiração a seu favor (**participação tigre**), do café da manhã à **participação crachá** votando em demandas (**participação dia-a-dia**), da união da comunidade ao apagar do fogo, ou do movimento dos elementos para alcançar o equilíbrio da cidade (**participação fogo-água-nuvem**).

Talvez, entre tantas linhas de singularização, o que tenha mais intensidade seja a imbricação das necessidades e problemas com as luta coletivas por melhorias da comunidade, do segmento social ou da cidade. Ao invés daquilo que Munoz idealiza de priorização dos desejos e interesses diante das necessidade e problemas.

Mas vale lembrar, o que o grupo pesquisador trouxe também a luta por si mesmo, da **participação macaco** que guarda a notícia e não espalha para a comunidade, das **intrigas** daqueles que só querem tirar vantagem e se promover, da **participação águia** a sair após conseguir as suas demandas e da **participação tigre** a lutar faminta e feroz pelo seu bairro.

Então, no universo conceitual do grupo pesquisador, a participação não parte só dos desejos e necessidades, nem apenas das necessidades e problemas. O pensamento do grupo filosofa a partir das lutas por melhorias em torno de suas necessidades e problemas em complexas dinâmicas individuais e coletivas.

Um outro aspecto é o de que a participação nos confetos não sinaliza para uma dinâmica de “demanda-resposta”.

A **participação fogo-água-nuvem** traz a idéia de um ponto de encontro da comunidade para apagar o fogo das situações ruins ou, em outro sentido, o equilibrar a cidade pelos constantes movimentos de seus elementos.

Na primeira, uma dinâmica de “fogo - união da comunidade-demanda- ação conjunta de apagar o fogo”, que visa a demanda mas sinaliza primeiramente uma ação comunitária diante dela. Aparece novamente de forma distinta da participação cidadã a intensidade e centralidade da comunidade no confeto.

Já no segundo sentido, arrisco o seguinte esquema: “movimentos da cidade – demandas – reequilíbrio – movimentos- demandas ...” Em um infinito ciclo de equilibração, onde a origem e a solução das demandas surgem dos movimentos da cidade. Mas uma solução provisória e que não anula o mexer constante da cidade.

Esse pensamento mais sistêmico se diferencia do esquema proposto por Munoz não apenas no que tange à forma de participação mas no entendimento sobre a perenidade do equilíbrio, não pela extinção de um elemento da cidade, como o fogo, mas pela reciprocidade de seus movimentos constituintes.

- Todos são insubstituíveis nessa co-laboração, por isso há um sentimento de ausência do outro ;

Em confetos como **participação diversidade** há um desejo pela diferença e a riqueza que ela traz. Na **participação lápis**, pessoas de várias raças, etnias, mulheres e homossexuais, existe um forte sentimento de presença. Na **participação cores das raças**, pode haver um sentimento de igualdade de oportunidades. E em todos eles, é possível um sentimento de ausência quando a participação perder a diversidade de cores dos seus lápis.

Algo singular sobre esse essa idéia da participação cidadã de que todos são indispensáveis, podemos tirar da **participação imitação**. Pois ela nos diz que é preciso se conhecer para não ficar simplesmente imitando os outros, mas imitar a si mesmo. O

indispensável que não se reconhece como e não conhece suas indispensabilidades, imita os outros e silencia o seu capital socioeducativo.

Talvez nem possua um sentimento de ausência de si e fique sempre a se espelhar nas causas dos outros, nos outros exemplos de participação. Por isso, conhecer a si mesmo, exige esse **participar chegar na escuridão** e tatear sua própria carne. Esse desconhecido ser humano, que ao procurar enxergar, por se perceber cego de si, tocará sua indispensabilidade e poderá se espelhar na sua imitação para toda a cidade.

Outro diálogo possível com esse ponto da participação cidadã, pode ocorrer com a **participação não se esquecer**. Esse confeto se transversaliza na **lembrança do OP** e na **moldura da participação**.

O sentimento de ausência só é possível por quem e quando não se esquece do outro, da **história** que cada pessoa levou, das **descobertas** e, inclusive, das tantas demandas ainda a ser concluídas, presentes na pilha de **papéis**.

Em meio a tantas possibilidades, não é de se surpreender encontrar um retrato, no cantinho, de uma **lembrança do OP**. Sempre a ajudar quando o sentimento de ausência chegar.

A participação é uma criação, uma obra de arte, a ser **moldurada** para não ser esquecida. Assim se perpetua a participação de **geração por geração**, do adulto que vira idoso, do jovem que se torna adulto, da criança que é incentivada pelos pais. Um espalhar no exemplo e no futuro que se torna presente entre as gerações, sem nunca esquecer de **moldurar** o que é indispensável para a participação.

- Participação cidadã é sinônimo de partilha das decisões que afetam a própria vida do indivíduo e da comunidade;

Convergem e somam com suas significações a esse sinônimo de participação cidadã, os confetos **participação compartilhar e participação compartilhamento**.

Os processos de decisão intrínsecos à participação no OP podem se dar em um **compartilhar** que envolve uma troca de idéias sobre diversos assuntos. Ao final dessas discussões a decisão é uma partilha entre as pessoas, mesmo que elas não sejam beneficiadas.

É uma partilha de decisões para uma coletividade, desse modo, afeta não só a vida dos participantes, mas de outras pessoas.

Na **compartilhação**, há um se compartilhar, uma doação, de modo que, em cada encontro de partilha se fazem novos amigos. Esse é o sentido de imbricação da vida dos indivíduos participantes. Por outro lado, amplia seu alcance ao indicar a partilha feita com as próprias pessoas que irão ser beneficiadas.

Desses confetos, compreendo que a decisão a afetar a vida de uma coletividade, ou da comunidade, não necessariamente também beneficia as pessoas que realizaram a partilha. Então, as deliberações sobre a vida da comunidade, nem sempre irão contemplar aos anseios pessoais.

Para isso, a **compartilhação** imprime uma partilha que afeta a vida das pessoas e de sua coletividade inserida em seus respectivos processos deliberativos. Esse confeto diverge da idéia de um líder a dar direcionamento como foi trazido na **participação histórias**, pois todos se compartilham nessa decisão, sem sacrifícios individuais. A não ser que ele se dirija para a própria **compartilhação**.

Por conseguinte, para que o processo de decisão promova o que Sánchez e Munoz preconizam é necessária ao redor das mesas de conversações sobre a vida em sua amplitude comunitária e pessoal, a **participação diversidade** e a **união OPCA** com todas as suas diferenças e seus **temperos**.

- Envolve um sério jogo de sedução-amor-paixão.

Um jogo de **participação união** com trocas e muito amor, nesses gestos de dar e receber. Da **ajuda** entre as pessoas da comunidade, uma solidariedade que produz uma intimidade social (Freire, 1987) e que afirma o âmbito comunitário como uma esfera política e afetiva. Como a **tigre mãe** a buscar comida e seguir o gesto de **compartilhação** com sua comunidade faminta. Ou até um **compartilhar**, pois nem sempre ela será a beneficiada. Há uma espécie de exercício do altruísmo nessa forma de deliberação.

De sedução, a atrair a comunidade necessitada, doente e machucada, simbolizada no **tigre feroz** a **chegar no escuro**, no desconhecido, com sua pressa em avançar. Do **sol** e da **lua** a atentar o **leão** a sair de seu caminho certo, para se perder nas intrigas e ficar para trás, distante daquilo que tanto quer. A sedução que trai o olhar panorâmico da **águia** que de longe vê uma coisa mas de perto se depara com outra.

Mas há a sedução que apaixone como a procura do cego por saber, por tocar e assim **enxergar**. A paixão pela comunidade e ao se espelhar na causa, na luta do outro e

com ele se juntar em um **fazer** que evolua até o alcance de seu objetivo final. Inclusive, quando esse outro trás a presença de uma geração diferente e historicamente subestimada – crianças e adolescentes.

E que pode cegar como a **participação não tocar** da **intriga** que sem nada mais ver à sua frente só quer se promover e tirar vantagem. Ou que pode despertar, nas horas que se passam da **participação dia-a-dia** ou na intimidade do casal no quarto da **casa**.

Um jogo de sedução-amor-paixão da luta por melhorias das relações entre as pessoas, das comunidades, da cidade e dos segmentos sociais, com muita união e intrigas, destronando a centralidade estatal e a hegemonia do parâmetro homem-branco-adulto.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início esse momento derradeiro da pesquisa, partilhando a narrativa do mito iorubano do Espelho, do qual, apreendo ensinamentos acerca da vida, e por conseguinte, dessa vivência investigativa.

Conta-se que no princípio havia uma única verdade no mundo. Entre o Orun, mundo espiritual e o Aiyê, mundo material havia um espelho. Daí é que, tudo que se mostrava no Orun materializava-se no Aiyê. Ou seja, tudo que estava no mundo espiritual refletia-se exatamente no mundo material. Ninguém tinha a menor dúvida sobre os acontecimentos como verdades absolutas. Todo cuidado era pouco para não quebrar o espelho da verdade. O espelho ficava bem perto do mundo material e bem perto do mundo espiritual. Naquele tempo vivia no Aiyê uma jovem muito trabalhadora que se chamava Mahura. A jovem trabalhava dia e noite ajudando sua mãe a pilar inhames. Um dia, inadvertidamente, perdendo o controle do movimento ritmado da mão do pilão, tocou forte no espelho que se espatifou pelo mundo. Assustada, Mahura saiu desesperada para se desculpar com Olorum. Qual não foi a sua surpresa quando o encontrou tranqüilamente deitado a sombra do Iroko1. Olorum ouviu as desculpas da jovem com toda a atenção. Em seguida declarou que, daquele dia em diante não existiria mais uma única verdade no mundo. Declarou ainda: De hoje em diante quem encontrar um pedacinho de espelho em qualquer parte do mundo, estará encontrando apenas uma parte da verdade, provavelmente a sua verdade própria. Por que o espelho reproduz apenas a imagem do lugar onde ele se encontra (MACHADO, 2002, p. 03).

Na primeira vez que li esse mito, que me foi passado pelas mãos de uma linda bahiana, senti uma grande afinidade com esse relato.

Tempos depois, enquanto estava a lembrar distraído dessa narrativa, brotaram alguns sentidos a ligar aspectos desta dissertação com o referido mito.

Longe de mim, negar a infinita polissemia de uma narrativa como essa, mas, usufruindo de minha condição de criador de sentidos, faço minhas considerações através da partilha das correlações que inventei ao me deixar atravessar por essas linhas desse tecido vivo.

Dessa forma, uma primeira conexão emergente na leitura desse mito foi a da transformação da verdade única em verdades situadas.

Assim entrou e saiu o tema dessa pesquisa, a participação, que não se fragmentou, mas se distribuiu em singulares diferenças, os confetos, a reproduzir a verdade própria de cada experimentação, no entre-lugar dialógico, contraditório e conflituoso, das culturas das crianças, adolescentes e adultos/as.

Assim, uma verdade fronteira das gerações e de suas apropriações das técnicas dos objetos geradores, do Teatro do Oprimido e da troca de cordéis. Verdade porque foi sentida e dita com intensidade.

Então, se havia uma verdade única, como diria Munoz (2004), do parâmetro homem-branco-adulto sobre a participação e acerca do Orçamento Participativo, ela se desfez e se espalhou nesse mundo de crianças, adolescentes e adultos em seus interstícios de produção cultural de si e da vida.

Mas quem ou o que proporcionou essa mutação da verdade em verdades? Essas singularizações dessa metamorfose da verdade?

Com a sociopoética, método desta pesquisa, veio o estranhamento, a condição necessária para a dúvida, a indagação dessa pedagogia da provocação (RAMOS, 2004).

Se ninguém desconfiava do reflexo do mundo espiritual, Orun, no material, Aiyê, isso foi processualmente mudando na ad-miração (FREIRE, 2001) dos objetos na ponta dos dedos e em suas montagens.

Foi-se afrouxando as certezas, não do que apenas do que se sabia, mas de que aquilo era o único possível a se saber na contemplação das fotos das montagens, nos enredos de **intrigas** e **compartilhações** das imagens dinâmicas e de uma inocente troca de cordéis.

Mas cabe dizer, de que veio da labuta do **dia a dia** das gerações, assim como a mãe e filha (Mahura), que das mãos da jovem veio o golpe certo a desfazer o reflexo intocável do espelho. Como o grupo pesquisador nos mostrou, para **enxergar** é preciso tocar!

O que seria do mito do espelho, sem os interstícios de produção da vida? Sem entre-lugares dos acontecimentos, das polissemias e das polivocidades a se fazerem presentes nas fronteiras intergeracionais?

Mas não foi só o espelho entre Orun e Aiyê a se transformar. No começo dessa caminhada, o espelho apareceu pela primeira vez nas mãos de uma criança, que entendia que ele não tinha nada a ver com a participação porque ele apenas refletia a pessoa, não ajudava a organizar a cidade.

Por refletir apenas uma única pessoa, ou uma verdade, o espelho não teria relação com a participação, pois essa, envolveria a imagem de uma cidade. A ser **moldurada** para dizer o que é participar.

Até que, ao ser tocado com a ponta dos dedos na oficina de crianças e adolescentes, o espelho foi sentido e enxergado de uma outra forma. Passou a ter relação com a participação pela pessoa se olhar para ele.

Deixou de ser um puro reflexo, mas um interlocutor do olhar a si mesmo, como alguém a se ver para o outro – o espelho. Nesse instante de singularização, o espelho

participa do se olhar de cada um. O objeto passa a manter uma outra relação diferente da de sujeito-objeto. É a relação entre seres vivos participantes do mundo.

No entanto, o rio de sensações e pensamentos do grupo pesquisador ainda iria desaguar no vale da contra-análise. E eis que nele encontramos definitivamente o toque transgeracional dos co-pesquisadores/as e sua nova feição, a da **participação espelhada**.

Nesse momento, o espelho, assim como no mito, difundiu-se em um mundo de crianças, adolescentes e adultos/as, e espelhou os exemplos de participação, como o OP, as lutas dos grupos por suas causas comuns e o futuro, a mudança na cidade e no bairro.

Passou a espelhar as verdades da participação presentes em cada um e de cada canto fronteiriço de singularizações. E com isso, pôde ajudar na organização da cidade por refletir a luta por melhorias de seus mundos pessoais e comunitários.

Ouso dizer, que a metáfora do pilão a processar, a transformar a verdade endurecida e a soltar seus sabores, constituiu o movimento ritmado das mãos do grupo pesquisador e do pesquisador da academia ao **chegarem no escuro** da participação onde puderam tocar forte em sua verdade conceitual. E com isso, disseminá-la em confetes e em sua confrontação com os conceitos de participação cidadã de Sánchez (2002) e Muñoz (2004).

Entre as imagens desses espelhos com suas **molduras** da participação, despontam alguns ensinamentos bastante originais e provocadores de nosso olhar. Primeiro pela compreensão do tocar para enxergar. A realidade das comunidades, do outro e de si não estão dadas e muito menos, a espera somente de golpe de vista.

É preciso tatear, sentir, em uma experiência direta, amebóide. Uma visão que surja da cegueira para conseguir enxergar, pois o olhar precisa ter tato para ver.

Uma segunda aprendizagem marcante na potencialidade desse aprender intergeracional, em suas diversas direções, não apenas a de Mannheim, de uma geração para a sua antecedente.

Algo que ainda proporciona grandes dilemas no Conselho do Orçamento Participativo, onde, recentemente, foi vetado o direito a voto das crianças, em um contexto muito semelhante ao que deu origem a essa dissertação. Espero que esta pesquisa forneça subsídios para se pensar e atuar relações mais dialógicas entre as gerações.

Um desafio enorme em nossa época marcada pela competitividade entre as gerações frente à velocidade da globalização, da imposição de tecnologias e do processo predatório de urbanização sobre os tecidos comunitários.

Desafios esses que repercutem nessa busca por informações, por notícias, por meios de comunicação, quando ainda são necessários passo para se comunicar com o outro da comunidade, a criança, o/a adolescente e o idoso.

Desdobramentos que alcançam essa fragilidade do objeto como símbolo vivo, enquanto existência significativa no mundo, não pelo seu valor de consumo, o fetichismo industrializado, mas que nasça de uma relação de intimidade e de renovação ou reciclagem dos sujeitos. Como uma **lembrança**, um frasco de **tempero**, um **livro**, um **lápis** colorido ou uma **luva**.

Enfim, uma provocação que permeou boa parte das prosas dessa pesquisa, foi pensar a participação na sua indissociável fonte e horizonte: a vida. O viver com suas facetas pessoais e comunitárias, nas quais a participação adquire sentido e constrói obras e serviços, mas também modos de subjetivação do ser humano com o mundo.

A perspectiva comunitária a complementar o olhar da democracia das relações sociedade e Estado, a trazer a idéia da luta como referência, a assumir suas **intrigas** e **uniões**, e a deixar a indicação da relevância das esferas pessoais, comunitárias e municipais de enfretamento dos vícios de nossas relações de poder e de confronto com a urbanização do capital.

Creio que nesses entre-lugares de crianças, adolescentes e adultos/as a participação ganhou mais vida, pois se nutriu das contribuições de cada co-pesquisador/a, de sua história e sua autenticidade no ousado processo criativo de confetos.

Termino essas considerações com alguns versos que desde que iniciei essa pesquisa, venho constantemente reformulando a partir dos espelhos da verdade que encontro pela vida.

Meu recado é curto
e vou logo dizendo:
participar não é só ir
veja só o jumento
que puxa a carroça
mas num sabe o intento!
Num é só propor,
veja só o doutor
que propõe o remédio
mas num diz seu valor!

Não é só votar
veja a humilhação
de quem vota em troca
de uma certidão.
E não é só falar,
Veja esse momento
que pra me ouvir
bem fácil e atento
vocês me deram
um pouquim de silencio!

Então, participar é tudo isso,
Mas tem outros quinhentos...
Tem várias idades, cores
e sentimentos
de vários bichos,
objetos e estranhamentos
a moldurar
tocando no escuro
dos ensinamentos
do espelhar o futuro
dos acontecimentos.

REFERÊNCIAS

- ADAD, Shara J. H. C.; PETIT, S. H. Idéias sobre os confetos e o diferencial da sociopoética. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, Fortaleza, v. 01, n. 02, mar/ago., 2009. Disponível em: < <http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/pdf/sandraeshara.pdf> > Acesso em: 08/11/2010.
- AMATUZZI, Mauro Martins. **O resgate da fala autêntica**. 3. ed. campinas: Papyrus, 1989.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AVRITZER, Leonardo.; NAVARRO, Zander. **A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARROS, Manoel. **O livro das ignorâncias**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Nova Cultural : Brasiliense, 1985.
- CORREIA, Valdênia M. Pesquisa, diálogo e a construção coletiva do conhecimento. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, Fortaleza, v. 01, n. 01, set/fev., 2009. Disponível em: < <http://www.entrelugares.ufc.br/numero1/artigospdf/valdenia.pdf> > Acesso em: 15/11/2010.
- DELGADO, Ana C. C.; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v.6, n.1, p. 15-24, 2006. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf> > acesso em 20/11/2010.
- ESTEBAN, Maria T. Sala de aula – dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v.19, n.2, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2a02.pdf> > Acesso em 28/11/2010.
- FORTALEZA. Secretaria de Planejamento e Orçamento. **Guia do orçamento participativo de 2006**. Fortaleza, 2006.
- _____. Secretaria de Planejamento e Orçamento. **Caderno de Formação do OP Fortaleza**. Fortaleza, 2007.
- _____. Secretaria de Planejamento e Orçamento. **Orçamento Participativo: uma revista da participação popular em Fortaleza**. Fortaleza, 2009.

_____. Secretaria de Planejamento e Orçamento. **Entrevista de César Munoz sobre o OPCA**. Fortaleza, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira.; **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética**: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Editora Anna Nery/ UFRJ, 1999.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Sueli.B. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Psicologia Comunitária no Ceará**. Cezar Wagner de Lima Góis, Fortaleza, CE, 2003.

GONZALEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. México: Thomson, 2003.

GULLAR, Ferreira. Vanguarda e seus limites. **Indagações de hoje**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

KASTRUP, Virgínia. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.13, n.1, 2007.
Disponível em: <
http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20080521171242.pdf > Acesso em 12/10/2010.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. (org.). **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MONTERO, Maritza. **Hacer para transformar**: el método em la psicología comunitária. Buenos Aires: Paidós, 2007.

MORAES, Ana Cristina. **Os desejos de participação no processo do Orçamento Participativo em Icapuí – Ceará: um olhar sociopoético.** Monografia (graduação em Psicologia) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

MUNOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã.** São Paulo: Cortez, 2004.

PETIT, Sandra Haydée: Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes; VASCONCELOS, José Gerardo (orgs): **Registros de Pesquisas na Educação.** Fortaleza: LCR/UFC.2002.

_____. Recriando o círculo de cultura freireano pela sociopoética: exemplos de uma trajetória de ensino em educação popular. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, Fortaleza, v. 01, n. 01, set/fev., 2009. Disponível em: < <http://www.entrelugares.ufc.br/numero1/artigospdf/sandra.pdf> > Acesso em: 12/07/2010.

PETIT, Sandra; GAUTHIER, Jacques; SANTOS, Iraci; FIGUEIREDO, Nébia. Introduzindo a Sociopoética. In: SANTOS, Iraci dos et. al. (Org.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética.** São Paulo: Atheneu, 2005. p. 1-16.

PINHEIRO, Ângela. **Crianças e adolescentes no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade.** Fortaleza, Editora UFC, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** 1º. Ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história.** Chapecó: Argos, 2004.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** Porto Alegre: Mediação, 1998.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

REIS, Alice C. dos. Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-60, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/prc/v17n1/22305.pdf> > Acesso em: 23/09/2010.

SÁNCHEZ, Félix. **Orçamento Participativo: teoria e prática.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Iraci dos; SANTANA, Rosimere Ferreira. Dialogicidade na sociopoética: aplicando os princípios da teoria da ação dialógica de Paulo Freire. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE. V., set. 2005. Recife. **Palestra...** Recife, 2005.

SANTOS, Iraci dos. A Sensibilidade e Intuição na Produção dos Dados. In: SANTOS, Iraci dos et. al. (Org.). **Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: abordagem sociopoética**, São Paulo: Atheneu, 2005. p. 195-216.

SARMENTO, Manoel.; SOARES, Natália.; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania activa das crianças. **Instituto de Estudos da Criança**, Lisboa, Universidade do Minho, 2010. Disponível em: <
<http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/02.%20inf%E2ncia/msarmentosoaresctomasiminho.pdf> Acesso em 15/10/2010

SARMENTO, Manoel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago., 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> > Acesso em: 20/10/2010.

SILVEIRA, Lia C. A produção de sentido como acontecimento na pesquisa sociopoética. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, Fortaleza, v. 01, n. 02, mar/ago., 2009. Disponível em: <
<http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/pdf/lia.pdf> > Acesso em: 10/11/2010.

SOUZA, Solange Jobim. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Isabel Maria. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

STRECK, Danilo Romeu. Um mundo ao alcance de crianças e jovens: notas sobre o protagonismo de crianças e jovens em orçamento público em cidades brasileiras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, n. 01, jan/jun., p. 45-61., 2008. Disponível em: < <http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n30103.pdf> > Acesso em 23/09/2010.

SZASZ, Thomas. **Cruel Compaixão**. Campinas: Papyrus, 1994

UMBELINO, Valmor João. O Branco, o Índio e o Negro – paradoxos. In: FLEURI, Reinaldo, GAUTHIER Jacques e GRANDO Beleni Salette (Orgs): **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação**. Florianópolis: UFC/NUP/CED. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.