

# Em busca de um Horizonte:

narrativas  
sobre  
educação,  
arte e  
resistências

## Organizadores:

Ana Carolina Cerqueira Medrado  
Adalberto de Salles-Lima  
Rita Silvana Santana dos Santos  
Rodrigo Matos-de-Souza



REDEXP



# Em busca de um Horizonte:

narrativas  
sobre  
educação,  
arte e  
resistências



UnB

REDEXP



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES

É permitida a reprodução deste texto e dos dados contidos, desde que citada a fonte.

Reproduções para fins comerciais são proibidas.

Como citar:

Modelo APA

Medrado, A.C.C., Salles-Lima, A., Santos, R.S.S., & Matos-de-Souza, R. (2019). *Em busca de um Horizonte: narrativas sobre educação, arte e resistência*. Brasília: Edições REDEXP; Manizales: Editorial Universidad de Manizales.

Modelo ABNT

MEDRADO, Ana Carolina Cerqueira; SALLES-LIMA, Adalberto de; SANTOS, Rita Silvana Santana dos; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. *Em busca de um Horizonte: narrativas sobre educação, arte e resistência*. Brasília: Edições REDEXP; Manizales: Editorial Universidad de Manizales, 2019.

Ficha Catalográfica:

B976	EM BUSCA de um horizonte: narrativas sobre educação, arte e resistências [e-book] / Organizado por Ana Carolina Cerqueira Medrado, Adalberto de Salles-Lima, Rita Silvana Santana dos Santos, Rodrigo Matos-de-Souza. -- Brasília : Edições Redexp, 2019. 344 p. : il. ISBN 978-85-54295-30-1 Bibliografia 1. Educação. 2. Arte. 3. Resistência - Sociologia. I. Título. I CDD 370.19
------	--

Edições REDEXP

Apoio: Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal - FAPDF

Primeira Edição: 2019

Revisão:

Ana Carolina Cerqueira Medrado  
Adalberto de Salles-Lima

Editoração e Projeto Gráfico:  
André Rosa

## Conselho Editorial:

Angel Monterrubio Perez  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

Larissa Ferreira Regis Barbosa  
*Instituto Federal de Brasília*

Dolores Limón Domínguez  
*Universidad de Sevilla*

José Pascual Mora García  
*Universidad de los Andes*

Alcina Manuela Oliveira Martins  
*Universidade Lusófona do Porto*

Luis Fernando Valero Iglesias  
*Universitat de Rovira i Virgili*

José González Monteagudo  
*Universidad de Sevilla*

Delmary Vasconcelos de Abreu  
*Universidade de Brasília*

Ricardo Antonio Castaño Gaviria  
*Universidad Sanbuenaventura --Medellín*

Antônio Carlos Monteiro Teixeira Sobrinho  
*Centro Universitário Jorge Amado*

Paulo Manuel Teixeira Marinho  
*Universidade do Porto*

Paulo Sérgio de Andrade Bareicha  
*Universidade de Brasília*

Francisco Rengifo Herrera  
*Universidade de Brasília*

Márcia de Freitas Cordeiro  
*Universidade Federal da Bahia*

*A utopia está lá no horizonte. Me  
aproximo dois passos, ela se afasta  
dois passos. Caminho dez passos e  
o horizonte corre dez passos. Por mais  
que eu caminhe, jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia? Serve para isso:  
para que eu não deixe de caminhar.*

**Eduardo Galeano**

# SUMÁRIO

## 7 Apresentação

### Resistências cotidianas para além da utopia

#### 9 Mulheres na Tradição: alimentos na resistência na constituição da agricultura no Brasil

*Paula Balduino de Melo; Patricia Dias Tavares; Mariana Silva Mota*

#### 18 Os multirões da resistência - Estratégias na luta pela terra em Unaí/MG

*Yazmin Bheringcer dos Reis e Safatle*

#### 27 Resistência e educação: o que podemos aprender com o MST?

*Maria dos Remédios Rodrigues; Ellen Michelle Barbosa de Moura*

#### 41 Racismo e suspeição policial no Brasil: Narrativas de policiais e sujeitos marginalizados

*Adalberto de Salles-Lima; Guilherme Dantas Nogueira; Maria Gonçalves Conceição Santos*

#### 54 Relação Família/Escola: Uma análise de narrativas de mães de uma escola do campo

*Nathália Ferreira Borba; Fabrícia Teixeira Borges*

#### 62 Assessoria em serviço social ao MST do Tocantins: Um relato de experiência

*Vanda Micheli Burginski*

#### 73 Democracia e educação em tempos de crise política: Uma análise pelo viés comunicacional (2013-2018)

*Fabio Oscar Lima*

#### 84 Narrativas do poder: Identidade e América Latina

*Adalberto de Salles-Lima; Rita Silvana Santana dos Santos; Luis Gustavo Teixeira da Silva*

#### 92 As narrativas ficcionais na constituição da subjetividade de adolescentes

*Daniela de Souza Silva*

#### 98 Aportes de pedagogías emergentes para la transformación de los imaginarios al interior de la policía nacional de Colombia

*Nancy Eliana Corredor Pinzón; Jorge David Moreno Cuesta; Nelson Fernando Quintero García*

### Demasiado Humano: as diferentes linguagens artísticas e culturais

#### 112 A drunken path: Formation and drug addiction in neil Cassady's autobiography

*Ana Carolina Cerqueira Medrado; Rodrigo Matos-de-Souza*

#### 119 A poética das intensidades no cinema contemporâneo

*Midian Angélica Monteiro Garcia*

#### 125 Os olhos dela: Como o protagonismo das mulheres no audiovisual constrói resistências

*Andressa Vieira Palmeira; Cecília Aguiar Silva Palau*

#### 134 Notas sobre o narrador nas obras de Milton Hatoum

*Raigil Correia Rosas; Rodrigo Matos-de-Souza*

#### 142 Colcha de fuxicos: Uma análise das narrativas de "Cabra marcado para morrer"

*Ana Carolina Cerqueira Medrado*

#### 152 Diversidad juvenil en clave de resistencia y re-existencia de jóvenes grafiteros y hoppers

*Rodrigo Giraldo Quintero*

**163 A vertigem do humor e a filosofia nos literatos Pessoa e Saramago**

*Miguel Alberto González González*

**A educação como um horizonte**

**174 Resistências e (in)certezas: Diálogos sobre o campo da pesquisa (auto)biográfica na América Latina**

*Elizeu Clementino de Souza*

**182 O direito ao livre desenvolvimento das faculdades humanas como um direito fundamental**

*Paulo Sérgio Gomes Soares*

**193 Um memorial constitutivo: Um instrumento suleador**

*Alessandro Correa*

**208 Semillero Brasil e cientistas da pesada: Reflexões sobre uma experiência formativa, alegre e transformadora de investigação com as infâncias**

*Fátima Lucília Vidal Rodrigues; Fernanda Chaves de Souza; João Vítor Barreto Gomes de Sá; Lígia Gonçalves Muchagata; Lívia Martins Guimarães Soares*

**216 Fagulhas de uma Fênix: A escrita como ato de resistência**

*Ormezinda M. Ribeiro; Carmem J. M. Caetano*

**234 Cinema e alfabetização audiovisual: Arte, apropriação dos meios de comunicação e resistência**

*Larissa Krüger-Fernandes*

**240 Letras, atendimento e interação**

*Fabiana Rodrigues de Araújo; Ormezinda Maria Ribeiro*

**247 Identidade do pedagogo e identidade narrativa de Ricoeur: Algumas aproximações**

*Leyvijane Albuquerque de Araújo*

**258 Memórias e experiências de crianças de escolas públicas a partir da sétima arte**

*Ana Cristina Vieira e Silva de Almeida; Marlene Gonçalves*

**273 R-existir com as infâncias: Semillero Brasil como experiência de formação**

*Fátima Lucília Vidal Rodrigues; Mariana Sardinha Barros; Bruna Wend Ferreira Miranda*

**281 Gramáticas de la diversidad en el currículo en la educación superior en Colombia: Un escenario de diálogos imperfectos**

*Yiminson Riascos Torres*

**293 Estudiantes autênticos en sociedades falsas?**

*Jhon Wilmar Toro Zapata*

**Educação ambiental e ancestralidade: para continuar caminhando**

**299 A ecologia cosmocena como modo de reconhecimento dos saberes ancestrais e como perspectiva de ontologização do ser em tempos de crise existencial**

*Vilmar Alves Pereira; Marcel Jardim Amaral*

**310 Olvidos de futuro y pedagogias ancestrales**

*Cristian Dario Alzate Ocampo*

**316 A teoria de valores humanos e a abordagem autobiográfica em uma perspectiva de educação ambiental e ecologia humana na socioeducação**

*Luiz Nolasco de Rezende Jr; Claudia Pato*

**328 Educação ambiental na escola: Formação de professores e práticas pedagógicas para a diversidade**

*Mariana Carvalho de Albuquerque; Júlia Faraj Benn*

**340 Práticas pedagógicas de educação ambiental e as reflexões diante das diferenças culturais**

*Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida*

# APRESENTAÇÃO

Os textos reunidos no livro *Em busca de um Horizonte: narrativas sobre educação, arte e resistência* foram inspirados nos debates realizados durante o evento VI Simpósio Internacional Horizontes Humanos, que aconteceu na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em 2018. O livro está dividido em quatro partes: *Resistências cotidianas para além da utopia*, *Demasiado humano: as diferentes linguagens artísticas e culturais*, *A educação como um horizonte*, *Educação ambiental e ancestralidade: para continuar caminhando*. Apesar da divisão em seções (sempre arbitrária), as produções - bastante diversas nas temáticas, metodologias e referenciais teóricos adotados - compartilham um alinhamento ao adotar um posicionamento político em defesa da diversidade, dos direitos humanos, da ancestralidade, do meio ambiente, da educação com valores democráticos, dos saberes populares e das diferentes linguagens artísticas. Assim, o livro se apresenta como um convite à resistência em tempos atroz.

Os organizadores

**Resistências  
cotidianas  
para além  
da utopia**



# MULHERES NA TRADIÇÃO: ALIMENTOS DA RESISTÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DA AGROECOLOGIA NO BRASIL<sup>1</sup>

Paula Balduino de Melo<sup>2</sup>

Patricia Dias Tavares<sup>3</sup>

Mariana Silva Mota<sup>4</sup>

## Introdução

*Há muitos anos a gente já fazia a agroecologia. Só que não tinha ainda esse nome. Mas aí a gente vai descobrindo que isso veio do nosso povo, que já fazia a agroecologia. Preservação da vida, da terra, preservação da água. A agroecologia deu voz ao nosso conhecimento de povo tradicional.*

(Dona Dijé, durante o 10º Congresso Brasileiro de Agroecologia, setembro de 2017).

Maria de Jesus Ferreira Bringelo, mais conhecida como Dona Dijé, vivia no Quilombo de Monte Alegre, município de São Luiz Gonzaga, interior do Maranhão, região em que atividades de coleta e quebra do coco-babaçu são tradição secular. Segundo Almeida, “terras tradicionalmente ocupadas expressam uma diversidade de formas de existência coletiva de diferentes povos e grupos sociais em suas relações com os recursos da natureza” (Almeida, 2004, p. 09).

Estamos, portanto, pensando em contextos nos quais as subjetividades são constituídas na relação com a terra e com a natureza. Estamos pensando, ademais, em relações constituídas coletivamente. A existência coletiva enseja laços solidários e de ajuda mútua. Há um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável – a terra. Na prática, o uso comum de recursos e a apropriação privada de bens são combinados a partir de decisões tomadas coletivamente, de forma consensual e transmitidas de geração em geração. Ou seja, são relações de longa duração entre humanos e natureza.

A ideia de tradição, aqui, não deve remeter-nos à imutabilidade, já que tais relações são constantemente repensadas, podendo ser continuamente transformadas. Não há tradi-

---

1 Este texto é fruto de discussões e reflexões realizadas no âmbito do Núcleo de Estudos Agroecológicos do Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina, NEA Candombã. Parte dele foi apresentado no VI Simpósio Internacional Horizontes Humanos “Narrativas, Formações e Práticas de Resistência em tempos de incerteza intolerância”, realizado nos dias 01, 02 e 03 de novembro de 2018, na Universidade de Brasília – UnB – Brasília – Brasil.

2 Doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília. Professora do Instituto Federal de Brasília – IFB, Campus Planaltina. Brasília-DF. E-mail: [paula.balduino@ifb.edu.br](mailto:paula.balduino@ifb.edu.br).

3 Doutora em Ciências Ambientais e Florestais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora do Instituto Federal de Goiás, Campus Cidade de Goiás. Cidade de Goiás-GO. E-mail: [patricia.tavares@ifg.edu.br](mailto:patricia.tavares@ifg.edu.br).

4 Estudante do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do Instituto Federal de Brasília – IFB, Campus Planaltina. Brasília-DF. E-mail: [silvananamota@gmail.com](mailto:silvananamota@gmail.com).

ção que se mantenha sem a vontade política de uma coletividade. E essa vontade política pode levar a mudanças na tradição. Em *Ilhas da História*, Sahlins fala que “uma tradição sempre implica alguma consciência”, que a “consciência da tradição implica alguma invenção” e que a “invenção da tradição implica alguma tradição” (Sahlins, 1990, p. 89). Tradições não são inertes: modificam-se, flexibilizam-se, reinventam-se.

Ressaltamos dois grandes desafios que tais modos de existência coletiva apresentam à ordem social dominante, dentre tantos outros desafios possíveis. O primeiro deles refere-se ao reconhecimento jurídico-formal da relação com a terra. Trata-se de modos de existência cujas formas de apropriação dos recursos baseia-se no uso comum e em fatores culturais intrínsecos. Ao se movimentarem socialmente em busca do reconhecimento jurídico-formal da terra, esses grupos sociais rompem com a invisibilidade e impelem a transformações na estrutura agrária, impactando o mercado de terras.

O segundo desafio trata das concepções e práticas em torno de sistemas alimentares. O que configura um alimento? Como as terras e as águas podem nutrir as pessoas? Aqui os movimentos sociais associados às formas tradicionais de produção (seja no extrativismo, na agricultura, pesca e pecuária) colocam-se em franca resistência ao agronegócio. Neste artigo, gostaríamos de refletir especialmente sobre o segundo aspecto ora levantado.

Para tal, faz-se necessário compreender algumas das raízes históricas da produção agropecuária no Brasil. De um lado, temos o modelo das *plantations*; um modelo agrário exportador que se apoiava no monopólio da terra, no trabalho escravo e em outras formas de imobilização da força de trabalho. De outro lado, temos uma diversidade de agrupamentos que historicamente se contrapuseram a tal modelo. Como coloca Almeida (2004), tais agrupamentos são “desdobramentos sociais dos quilombos, dos movimentos messiânicos e das formas de banditismo social que caracterizaram a resistência ao império das *plantations* na sociedade colonial”. São também “formas associativas e de ocupação que emergiram no seio das grandes propriedades de monocultura a partir da sua desagregação com as crises das economias algodoeira, açucareira e cafeeira” (Almeida, 2004, p. 14).

São territorialidades específicas que ganharam diversos nomes: terras de preto, terras de índio, terras de santo, terras de caboclos, terras de santíssima, terras de ausentes, dentre outros. Sua matriz histórica está baseada na autonomia. A etimologia desse termo, derivado do grego, remete-nos à noção de auto – próprio(a), si mesmo(a) –, e de nomia – referente à lei, norma, regra. Assim, seria a capacidade de se auto-normatizar, ou se auto-gerir. Tal capacidade contemplaria uma série de domínios, no tocante à organização política, social, produtiva, dentre outros.

Essa ocupação e uso do território permitiu a constituição de relações materiais e imateriais, capazes de expressar as identidades associadas aos sistemas alimentares de cada um desses povos. Aqui consideramos sistemas alimentares como todas as relações envolvidas com a alimentação, desde a semente, ou seja, a produção, até a mesa, ou seja, o consumo de alimentos.

Para Delgado (2014), existe uma perspectiva multidimensional inserida na alimentação. Essa perspectiva se fundamenta em seis dimensões, sendo elas: a nutricional (necessidade físico biológica); a social (saberes constituídos no cotidiano da alimentação); a espiritual (dimensão transcendental dos alimentos); a culinária (receitas e técnicas próprias de cada território); agricultura e cultura (alimentos emblemáticos associados a sistemas de cultivo e agropecuários próprios e que encarnam identidades); economia de mercado/troca (dimensão da compra/venda e da reciprocidade envolvendo sistemas alimentares, podendo constituir fonte de renda).

Essa abordagem carregada de complexidade ajuda a entender a lógica de funcionamento de sistemas alimentares tradicionais. A resistência desses sistemas transgride a lógica dominante da simplificação, tornando-se fundamental para a perpetuação da natureza e de sua biodiversidade. Ademais, são a base para a construção de saberes e (re)criação das tradições.

Contudo, o avanço do agronegócio e do mercado de terras desafiam profundamente a autonomia das “terras tradicionalmente ocupadas”. Somos um país sob a hegemonia do agronegócio. Nos planos econômico, político e ideológico, tal hegemonia pode ser atribuída à reutilização do pacto de economia política que vigora no mundo rural brasileiro desde os primórdios coloniais. No presente momento, a expressão material dessa hegemonia se traduz no avanço das fronteiras agrícolas sobre os ecossistemas naturais, principalmente nos Biomas Amazônia e Cerrado, incidindo duramente sobre as terras tradicionalmente ocupadas, o que em grande medida explica o recrudescimento dos conflitos agrários, cuja geografia coincide em largos traços com a recolonização do agronegócio (Caporal & Petersen, 2012).

Esse avanço coloca em xeque tanto a conservação da biodiversidade, quanto a sobrevivência de uma série de populações que dependem dela. Toledo e Barrera-Bassols (2015) consideram que a perda de diversidade significa a extinção da experiência biológica e cultural, implica a erosão do ato de descobrir e a redução da criatividade. A memória biocultural representa, para a espécie humana, uma expressão da diversidade alcançada e assume um enorme valor para a plena compreensão do presente e a configuração de um futuro alternativo construído sob os impulsos e inércias atuais.

No caso dos sistemas alimentares, a memória biocultural está em grande medida encarnada em mulheres. Como detentoras de saberes e práticas produtivas e alimentares ancestrais, as mulheres se colocam em um lugar de ação, um lugar de construção de relações, um lugar de poder. Em diversas tradições, passando por matrizes de ancestralidade africana e indígena, a construção do feminino está ligada à alimentação: fabricar, distribuir, alimentar-se e se relacionar, constituindo-se como pessoa feminina em interação familiar e comunitária.

## Metodologia

As reflexões ora apresentadas resultam de dinâmicas coletivas de leitura e discussão de textos realizadas no âmbito do Núcleo de Estudos Agroecológicos Candombá, do Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina. A história de vida de Maria de Jesus Ferreira Bringelo, Dona Dijé, tocou as nossas histórias de vida. Suas palavras lançaram luz sobre questões importantes para o nosso coletivo, majoritariamente feminino; questões em torno da constituição de sistemas alimentares. Neste ensaio teórico, buscamos articular conceitos e ideias de diversas áreas do conhecimento – como a antropologia, a ecologia e a agronomia –, com narrativas populares que igualmente formulam conceitos e produzem conhecimento. Da encruzilhada entre estes e outros saberes, emerge a agroecologia, que também é o lugar de encontro entre as autoras deste texto. Sendo assim, as metodologias usadas foram: revisão bibliográfica e pesquisa em dados secundários sobre as quebradeiras de coco babaçu, como jornais eletrônicos, vídeos, dentre outros.

## Resultados e discussão

Dona Dijé faleceu em 14 de setembro de 2018 com um infarto fulminante aos seus 70 anos. Ela foi uma das fundadoras do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), criado em 1991, com sede em São Luís do Maranhão, agregando sete unidades regionais com dezenas de associações distribuídas pelo Maranhão, Tocantins, Piauí e Pará, unificando mais de 400 mil mulheres quebradeiras. Antes do MIQCB, as quebradeiras de coco maranhenses criaram, em maio de 1989, a ASSEMA (As-

sociação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão) “uma entidade que surge com o intuito de desenvolver atividades de apoio à pequena produção local e às famílias produtoras, através, principalmente, de acompanhamento técnico-agrícola, de estabelecimento de créditos e de políticas específicas voltadas ao fortalecimento da produção” (Rêgo & Andrade, 2006, p. 50). E além destas, tem mais uma dezena de organizações que aglutinam mulheres quebradeiras de coco babaçu.

Dona Dijé encarnava uma forma de existência coletiva materializada em “terras tradicionalmente ocupadas” por famílias negras que outrora haviam sido escravizadas, terras localizadas na região do Médio Mearim, no Maranhão. Essa ocupação data de 1907 e se expressa na existência de comunidades quilombolas.

A atividade tradicional das quebradeiras nos babaçuais foi fortemente impactada pelos avanços da pecuária no Maranhão, nas décadas de 60 e 70. Foi um processo de grilagem de terras que comprometeu o acesso aos babaçuais. Importante dizer que a coleta do coco babaçu combina-se com uma agricultura camponesa voltada para algumas culturas como o arroz, feijão, milho e mandioca. O agroextrativismo fundamenta-se na extração sustentável do coco e nas roças orgânicas.

As mudanças na malha fundiária levaram a transformações da organização produtiva de tais grupos. Rêgo e Andrade (2006) falam sobre as *cantinas*, uma das formas particulares de cooperação e associativismo desenvolvidas nesse cenário de mudanças. São redes de relações locais, “espaços destinados à compra de amêndoas de babaçu e à troca de mercadorias (gêneros alimentícios) diretamente nos povoados; sua administração é feita pelas próprias famílias camponesas, sócias da cantina, eliminando a figura do “atravessador” do processo de comercialização da produção” (Rêgo & Andrade, 2006, p. 50). Aqui vemos como a tradição se reinventa num processo cíclico em que a “invenção”, ou a inserção de um novo elemento, pode nutrir velhas teias de relações e significados.

A década de 1990 marca o processo de mobilização social das quebradeiras em busca da preservação da mata, dos igarapés, rios, bem como do acesso a tudo isso. Segundo Almeida (2004), a relação das quebradeiras com os babaçuais configura uma territorialidade “sem posse e sem propriedade”, que logrou ser reconhecida legalmente. O Art.196 da Constituição do Maranhão de 1991 assegura o direito de “exploração dos babaçuais em regime de economia familiar e comunitária”. Leis municipais aprovadas no Maranhão (1997) e no Tocantins (2004), mais conhecidas como “leis do babaçu livre”, disciplinam o livre acesso aos babaçuais. São mais de 18 milhões de hectares de babaçuais, localizados notadamente no Meio-Norte.

Para entender a relação das quebradeiras com o babaçu, retomamos o conceito de sistemas alimentares proposto por Delgado (2014). Os sistemas alimentares contemplam desde a produção dos alimentos, passando pelo processamento, distribuição/vendas até o consumo. Concebe-se os alimentos para além da dimensão físico-biológica ou nutricional. Isso porque os alimentos nutrem não apenas o corpo, mas também a alma e a mente. Há uma quantificação elaborada por pesquisadores latino-americanos e suíços que busca apreender o afeto que se deposita no alimento, ou seja, a energia vital. Segundo essa concepção, há de se pesquisar mais profundamente a concepção dos povos sobre os alimentos.

Vejamos o que dizem as quebradeiras, em forma de música:

Hei! Não derrube esta palmeira  
 Hei! Não devore os palmeirais  
 Tu já sabes que não podes derrubar  
 Precisamos preservar as riquezas naturais.

O coco é para nós grande riqueza

É obra da natureza  
 Ninguém vai dizer que não  
 Porque da palha só faz casa pra morar  
 Já é meio de ajudar a maior população

Se faz o óleo para temperar comida  
 É um dos meios de vida  
 Pra os fracos de condição  
 Reconhecemos o valor que o coco tem  
 A casca serve também para fazer o carvão

Com o óleo do coco as mulheres caprichosas  
 fazem comidas gostosas  
 de uma boa estimação  
 Merece tanto seu valor classificado  
 que com o óleo apurado se faz o melhor sabão

Palha de coco serve pra fazer chapéu  
 da madeira faz papel  
 inda aduba nosso chão  
 Tela de coco também é aproveitado  
 Faz quibano o cercado pra poder plantar feijão

A massa serve para engordar os porcos  
 Tá pouco o valor do coco  
 precisa darem atenção  
 Para os pobres este coco é meio de vida  
 Pisa o coco Margarida e bota o leite no capão

(Xote das quebradeiras de coco: Arquivos da ASSEMA; Músicas Cantadas no II Encontro Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu do Maranhão, Piauí, Tocantins e Pará, 1993). (Rêgo & Andrade, 2006, p. 54).

As quebradeiras de coco babaçu nutrem uma forma de se relacionar com a natureza enraizada no uso comum dos babaçuais a partir de saberes tradicionais. O coco é alimento em vários sentidos. Ele dá abrigo, seja para se fazer moradia, seja para se proteger do sol. Ele é insumo para a nutrição do corpo; dele se faz óleo e carvão para cozinhar, mas também adubo e proteção para plantar feijão (dentre outras culturas). E ainda engorda o porco que pode virar refeição. O coco também pode servir para limpeza e cura de enfermidades do corpo. Caberia pesquisar se o coco babaçu tem poderes de cura de enfermidades da alma.

A relação das quebradeiras com os babaçuais projeta-se também como uma atividade econômica. Nas palavras de Dona Dijé, “com o nosso conhecimento nós conseguimos produzir para estar nos mercados, para estar nas feiras, sempre produzindo. E podemos dizer: ‘a gente não sabe só quebrar coco. A gente também sabe processar, fazer produtos de qualidade’”.

Como ressalta Almeida (2004), trata-se de modalidade de organização da produção para um circuito de mercado segmentado, agregando valor através de tecnologia simples. Ademais, rompe com a dicotomia rural-urbano.

As quebradeiras de coco babaçu fundaram, em 2002, em São Luís, capital do Maranhão, através da ASSEMA, um entreposto comercial e de representação política intitulado “Embaixada do Babaçu”. Funciona no centro histórico e dispõe à comercialização uma linha de produtos peculiar: farinha de mesocarpo; papel reciclado com fibra de babaçu; carvão de casca do coco babaçu; frutas desidratadas etc. (Almeida, 2004, p. 25)

## Agroecologia e os sistemas alimentares tradicionais

Retomamos depoimentos de Dona Dijé na abertura do X Congresso Brasileiro de Agroecologia quando ela dizia que “agroecologia é o que a gente sempre fez”, ressaltando que “a cada dia nossos direitos estão sendo diminuídos, cortados. Mas nós vamos continuar lutando e dizendo: ‘nós estamos aqui’”, afirma. “Nós estamos na luta para a terra ser melhor. Nós vivemos hoje o legado do sangue dos nossos antepassados. Nossos mártires hoje, quilombolas, indígenas, que estão sendo assassinados porque estão lutando pelo direito à vida”. Finaliza dizendo que “agroecologia deu voz ao nosso saber”.

As falas de Dona Dijé retratam a luta pela preservação da floresta e das palmeiras, uma luta ancestral que inspira mulheres como ela e suas famílias na resistência a ataques vindos de diversos atores sociais. As relações entre a história de vida e luta de Dona Dijé e a agroecologia envolve diferentes olhares. A agroecologia pode ser entendida enquanto movimento, ciência e prática (Wezel et al., 2009), o que expressa a complexidade envolvida na concepção dos saberes e práticas agroecológicas. Mesmo que o conceito de agroecologia seja também apresentado como ciência, essa por sua vez parte de uma abordagem interdisciplinar do campo da complexidade, capaz de dialogar e se referenciar em diferentes saberes (Toledo & Barrera Bassols, 2015).

Nessa perspectiva é importante destacar que, apesar de nascer de um movimento mais recente, a agroecologia agrega frentes de contraponto ao modelo de agricultura inaugurado com a Revolução Verde (Hetch, 1999). Logo, converge com as lutas e resistências que ancoram os territórios, povos e identidades anteriormente mencionados. Dentre as fontes para a construção da agroecologia enquanto ciência, ganha destaque os modos de ser e fazer de muitos povos originários e tradicionais de diferentes localidades do mundo (Hetch, 1999). Esses saberes entram em evidência quando são publicadas sistematizações de suas estratégias de uso e manejo da biodiversidade, o que foi referência para o desenvolvimento de uma série de técnicas de bases agroecológicas. Logo, ao dizer que “a agroecologia é o que a gente sempre fez”, Dona Dijé reconhece e identifica a prática tradicional de seu povo enquanto agroecológica.

Essas diferentes práticas são expressão da co-evolução da interação de muitas populações com os ecossistemas em que se estabeleceram. Toledo e Barrera-Bassols (2015) destacam que a diversidade cultural humana em geral está associada às principais concentrações de biodiversidade que restam sobre a Terra. Portanto a preservação desses povos com direito assegurado de suas terras é imprescindível para a conservação do ambiente natural biodiverso, entendendo que existe uma relação intrínseca e até mesmo simbiótica de práticas conservacionistas, que exige de seus praticantes um poder de observação refinado para adaptações e interações altamente complexas entre todos os seres vivos locais. “De acordo com suas cosmovisões, a natureza é a principal fonte de vida que alimenta, sustenta e ensina. A natureza é, portanto, não só uma fonte produtiva, mas o próprio centro do universo, o núcleo da cultura e a origem da identidade étnica” (Toledo & Barrera-Bassols, 2015, p. 72).

Por outro lado, ao mencionar que “a agroecologia deu voz ao nosso saber”, talvez Dona Dijé esteja se referindo à proposta agroecológica de romper com o paradigma dominante e instaurar uma nova forma de construção e diálogo de saberes. Podemos dizer que a agroecologia ganha força quebrando paradigmas. Partindo desse entendimento, é fundamental animar processos onde seja mantida de forma viva a memória cultural de povos e comunidades tradicionais. Assim, a defesa de terras e territórios é também bandeira da agroecologia, cada um na sua especificidade de organização e modos de vida, coexistindo de maneira íntegra e orgânica com o ecossistema de seu território, em um espaço-tempo de adaptações e manejos agroecológicos dos recursos naturais.

Nessa trajetória, em diálogo com modos de vida tradicionais, a agroecologia agrega em sua perspectiva a noção de bem viver, ou seja, saber comer, saber amar, saber dançar, saber trabalhar... (Delgado, 2014). Tal noção pode ser expressa em dimensões dos sistemas alimentares que envolvem, além da necessidade nutricional/calórica, a cultura, a saúde e a espiritualidade. Essa complexidade se articula tanto no que se reconhece como comida em cada tradição, quanto nos saberes e práticas associados desde o plantio ao preparo dos alimentos.

Além do que já foi exposto, é importante considerar que no Brasil o movimento agroecológico se orienta pela máxima “sem feminismo não há agroecologia”. Entendemos o feminismo em uma perspectiva ampla de luta por equidade de gênero, muitas vezes protagonizada por pessoas que se distanciam da matriz eurocêntrica em que o feminismo surge. Essa perspectiva envolve a necessidade de estabelecer relações sociais diferenciadas por quem constrói a agroecologia, em seus diferentes espaços e práticas. Tal entendimento fortaleceu o reconhecimento e a luta das mulheres por seus direitos, muitas delas, inclusive, em situação de vulnerabilidade e até mesmo violência doméstica, seja no campo ou na cidade. Assim houve a organização e fortalecimento de mulheres que protagonizam lutas, ações e práticas que permitem o funcionamento dos sistemas alimentares, como é o caso de Dona Dijé na construção de práticas agroecológicas.

Com base no exposto, é salutar considerar que a construção da agroecologia - seus conceitos, saberes e fazeres - envolve diferentes olhares para costumes e práticas alimentares que, articuladas com a cultura e a espiritualidade, são a base de sistemas alimentares tradicionais. Essa abordagem parte da compreensão que

[...] as bases culturais e ecológicas que permitiram que a civilização chegasse ao estágio atual vêm sendo dilaceradas, gerando um perigoso aumento da vulnerabilidade das modernas sociedades. Reconstruir essas bases é uma condição urgente para a superação da crise de civilização que ameaça o futuro da espécie. (Caporal & Petersen, 2012, p. 14)

Na construção de saberes e práticas agroecológicas não podemos abrir mão dessa compreensão, pois mesmo tendo esses referenciais históricos, a agroecologia é um campo em disputa. Essa disputa está ancorada na necessidade do mundo em desenvolver-se de forma sustentável, reencontrando-se com dinâmicas historicamente construídas em relações equânimes com a natureza. A disputa se dá frente a um modelo hegemônico de interação com os recursos naturais que impõe os poderes econômicos sobre as leis da natureza. E assim, o mundo contemporâneo abre mão de uma consciência social construída historicamente, pela diversidade planetária de povos, suprimindo saberes empíricos de gerações que se encontram ameaçados pelo progresso de uma capitalização. “A memória da espécie, resultante do encontro biológico e o cultural, vem sendo seriamente ameaçada pelos fenômenos da modernidade: principalmente pelos processos técnicos e econômicos, mas também por fatores ligados à informática e ao âmbito social e político” (Toledo & Barrera-Bassols, 2015, p. 24).

Por fim, consideramos que movimentos liderados por mulheres como as quebradeiras de coco são essenciais para que agroecologia se constitua a partir de uma base tradicional e popular. Desse modo, para além da manutenção e permanência do patrimônio ambiental conservado por esses povos e comunidades, é preciso re-conhecer os saberes

tradicionais, o que permite um movimento cíclico, de geração para geração. Um saber que é passado na oralidade e nas relações interpessoais, na prática cultural de seus costumes e modos de vida. Esses aprendizados devem ser levados às diferentes gerações, entendendo que são obtidos por meio de observação evolutiva ao meio em que vive, como um código de memória, no sentido aferido por Toledo e Barrera-Bassols (2015).

Destacamos que o saber tradicional se dá pelas relações sociais entre e dentro das comunidades, em que é preciso repassar essa tradição para a permanência no futuro, onde existe uma pessoa, seus filhos/as e seus netos/as como cadeia espiralada e contínua de trocas e adaptações, de forma sutil, sem perder a essência do conhecimento.

## Considerações finais

Com base no que foi apresentado, consideramos que os modos de existência coletiva tradicionais, representados aqui pela organização das quebradeiras de coco na história de vida de Dona Dijé, possuem princípios e práticas capazes de orientar a democratização dos sistemas alimentares.

Esse processo se estabelece a partir de saberes e práticas sobre a biodiversidade local e uso de espécies e variedades para fins alimentares, terapêuticos e ritualísticos. Portanto, deve-se lançar mão de estratégias de reconhecimento e manutenção dessas tradições, bem como de seus territórios materiais e simbólicos, considerando que tais territórios são base para o fortalecimento da agroecologia.

Deve-se ainda reconhecer o protagonismo feminino na perpetuação de sistemas alimentares saudáveis. Na agroecologia, as mulheres se fortalecem na construção de processos coletivos, no respeito e diversidade de meios e modos de vidas locais. As mulheres são lideranças nas lutas por direitos e pela defesa da natureza, de seu uso racional e sensível e em sua condição de bem comum.

Os modos de existência coletiva tradicionais são espaços de resistência ao avanço e cooptação pelo agronegócio e revelam-se enquanto verdadeiras referências para a construção do conhecimento agroecológico. Logo, pode-se dizer que a relação entre as múltiplas dimensões dos sistemas alimentares tradicionais é capaz de construir diálogos e sinergias no fortalecimento das identidades e dos territórios simbólicos da agroecologia.

Em um cenário onde, cada vez mais, uma parcela crescente da sociedade demanda por certificados de origem de alimentos, alimentos livres de agrotóxicos e transgênicos, bem como por uma produção que respeite o meio ambiente e esteja associada à justiça social, a agroecologia vem sendo cotada como um novo paradigma para a agricultura.

Esse reconhecimento coloca a concepção de agroecologia entre riscos e desafios. O principal risco estaria associado a uma cooptação do conceito pelo mercado capitalista, tal qual acontece com o conceito de sustentabilidade, onde há um “esverdeamento” de práticas, técnicas e processos. Essas mudanças, apesar de reduzirem algumas ações danosas, como o uso de agrotóxicos, não promovem uma mudança estruturante na base da lógica produtiva e uso dos recursos naturais, mantendo velhos modos. Exemplo disto são as relações trabalhistas na lógica de produção de alimentos orgânicos em grandes empresas que atendem esse nicho de mercado.

Considerando esses aspectos, um dos principais desafios é a construção de processos de transição agroecológica inspirados pelas coletividades que se constituem em terras tradicionalmente ocupadas. O caminho para tal, em nosso entendimento, é buscar esse código de memória, a consciência social construída historicamente pela diversidade planetária de povos, criando condições para a re-existência de tais coletividades.



## Referências

- Almeida, A. W. B. de. (2004). Terras tradicionalmente ocupadas. Processos de Territorialização e Movimentos Sociais. *R. B. Estudos Urbanos e Regionais*, 6(1), 09-32.
- Caporal, F. R., & Petersen, P. (2012). Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil. *Agroecologia*, 6, 63-74.
- Delgado, F., & Delgado, M. (2014). *Vivir y comer bien en los Andes Bolivianos*. Cochabamba: Agruco.
- Figueiredo, L. D. (2005). *Empares nos Babaçuais: Do espaço doméstico ao espaço público - lutas de quebradeiras de coco babaçu no Maranhão* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará). Recuperado de <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1736>
- Rêgo, J. L., & Andrade, M. de P. (2006). História de Mulheres: Breve comentário sobre o território e a identidade das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. *Agrária*, (3), 47-57.
- Sahlins, M. (1990). *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2015). *A Memória Biocultural: A importância ecológica das sabedorias tradicionais*. São Paulo: Expressão Popular.
- Wezel, A., Bellon, S., Doré, T., Francis, C., Vallod, D., & David, C. (2009). *Agroecology as a science, a movement and a practice. A review*. Recuperado de <https://www.socla.co/wp-content/uploads/2014/wezel-agroecology.pdf>

# OS MUTIRÕES DA RESISTÊNCIA - ESTRATÉGIAS NA LUTA PELA TERRA EM UNAÍ/MG

Yazmin Bheringcer dos Reis e Safatle<sup>1</sup>

## Introdução

A temática dos mutirões surgiu durante uma pesquisa antropológica mais ampla que realizei em Unaí. Essa pesquisa tinha como enfoque as narrativas de uma senhora de 74 anos, Marta Pereira de Oliveira sobre sua própria trajetória de vida. Marta é agricultora. Nasceu e viveu no campo até os primeiros anos de seu casamento. Foi despedida por um fazendeiro, por não ser mais capaz de torrar farinha e lavar as roupas de sua esposa, pois não tinha com quem deixar seus filhos muito pequenos, e por isso, no ano de 1969 se mudou para a cidade de Unaí com seu marido e seus filhos.

Tinha muita galinha, eu morria de medo de picar os olhos deles e ficava os menino no meu pé, não tinha como eu ir daquele jeito. (...) Não tinha com quem deixar elas e eu não pude ir. O patrão disse: se você não for, vamos mandar vocês embora! E assim aconteceu, tivemos que mudar para a cidade (dona Marta).

Desde sempre imersa nos ensinamentos e práticas da fé cristã, Marta se envolveu bastante nas atividades da Igreja Católica na cidade. Dessa forma, ela participou das reflexões e leituras de bíblia e dos encontros de Comunidades Eclesiais de Base (CEB). As CEBs eram compostas por trabalhadores e trabalhadoras pobres e na sua maioria mulheres. De acordo com Mariz e Machado (1997): “As CEBs buscam congregar os mais pobres e conscientizá-los da necessidade de se organizar para reivindicar os seus interesses” (p.4). De acordo com as autoras, as CEBs foram fundamentais para a conscientização dos grupos sociais mais marginalizados sobre os seus direitos.

Dessa forma, as CEBs tiveram papel crucial para o surgimento de inúmeras associações e movimentos, sendo um dos mais relevantes o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Menezes Neto, 2007; Petras, 1997). Mariz e Machado (1997) demonstram como, apesar da teologia da libertação não colocar raça<sup>2</sup> e gênero no centro de suas discussões, por seu incentivo acerca da legitimidade das reivindicações de direitos e de tratamento digno, ela levou as mulheres a refletirem sobre as violências sofridas e se organizarem para enfrentá-las. Os espaços de reflexão eram principalmente as CEBs. Nesse contexto, dona Marta juntamente com uma freira chamada Zélia cria a Associação da Mulher Trabalhadora de Unaí (AMTU) em 1981, que atuou na região até 2011. A AMTU teve participação bastante relevante na luta pela terra dos/as agricultores/as que estavam sendo despejados/as na região, participando na articulação de ônibus até as comunidades e dos mutirões de ocupações, plantações e reuniões.

Os mutirões tradicionais aparecem bastante nas narrativas da infância de dona Marta. Atualmente, essa prática é menos comum. Os mutirões de luta tratam também de formação política e de ocupação, entre outros aspectos, e se tornam prática de resistência na luta pela terra e por autonomia, sendo até hoje muito presentes nos movimentos sociais. O objetivo do artigo é demonstrar como tanto os mutirões tradicionais como aqueles organizados no contexto de luta são práticas de resistência. Os mutirões tradicionais

<sup>1</sup> Mestranda em Antropologia Social na Universidade de Brasília, Brasil, yazmin.safatle@hotmail.com.

<sup>2</sup> Sempre importante lembrar que me refiro à raça enquanto uma categoria social.

fortalecem os vínculos de solidariedade entre as comunidades através do trabalho em coletivo, enquanto o mutirão de luta é uma estratégia de luta através do coletivo para promover a autonomia e o bem-viver<sup>3</sup>.

O enfoque metodológico está nas narrativas de testemunhas na luta a partir do Seminário de Memória Coletiva da Luta pela Terra em Unaí do qual participei. Além disso, foi analisada a presença do “mutirão” nos artigos do Jornal dos Trabalhadores SEM TERRA. Diálogo com o antropólogo Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos acerca dos mutirões, percebendo-os como exemplo para a noção de dádiva entre o campesinato. Sigo a orientação de bell hooks (2006) de documentar não só a dor, mas também a alegria. Ao serem questionadas/os acerca da sua motivação para participarem nos mutirões e da luta pela terra, o amor surge nas narrativas das nossas interlocutoras e dos nossos interlocutores como resposta. A luta se dá por amor pela terra, amor pela natureza, amor pela sua comunidade. Por isso retomo as elaborações de bell hooks (2006) acerca do amor como prática da liberdade. Seus escritos são muito valiosos para pensar a ideia de “trabalho em comunidade” e “projeto coletivo”, em geral.

## Os mutirões tradicionais

Como já mencionado, o mutirão apareceu primeiramente nas conversas com dona Marta sobre sua infância. O seu pai, Eugênio Pereira dos Santos, que trabalhava em um engenho e produzia rapadura, além de ter sua própria roça em que plantava, sempre a levava para o mutirão, e ela, com oito anos de idade, bem “pequena e magrinha” cozinhava para os trabalhadores.

Mutirão é quando todos se juntam para cuidar do plantio de um dos fazendeiros<sup>4</sup>, né? Aí é por sorteio e cada fim de semana vão trabalhar um dos cultivos, de quem é sorteado. Às vezes o mesmo peão é sorteado duas vezes, aí é muita sorte, né? (dona Marta).

Em uma pesquisa na Internet, a palavra “mutirão” aparece como de origem tupi derivada de pitibõ, popitibõ, picorõ, palavras que significam ajudar (Dicionário Ilustrado Tupi-Guarani). O mutirão é definido da seguinte forma pelo Dicionário Ilustrado Tupi-Guarani:

Auxílio gratuito que prestam uns aos outros os membros de uma determinada comunidade, reunindo-se todos em proveito ou de um de seus membros, ou de todos, como no caso, por exemplo, da implementação de obra(s) de infraestrutura.

Interessante notar que em outros países da América do Sul também existem “mutirões”, que são de origem indígena. Em Colômbia, por exemplo, o mutirão, recebe o nome de “minga”<sup>5</sup> (Chavarro & Tyrou, 2016).

Os mutirões também eram motivo para muita festa. A sequência se dava em geral da seguinte forma: inicialmente se rezava o terço ou celebrava uma missa. Após a “parte mais religiosa” era chegado o momento de compartilhar comida, bebida e dançar forró. “Ti-

3 O Bem-Viver é um conceito de origem quéchua, mas muito difundido nas cosmologias indígenas das Américas. É uma noção bastante complexa, pois envolve todas as dimensões materiais, espirituais, mentais e físicas do ser humano e a sua relação com a terra enquanto um território específico e terra enquanto natureza, podendo envolver até mesmo terra em sua dimensão planetária. Basicamente, trata-se de não perceber a terra apenas como insumo para produção, mas sim como vida (CIMI, 2016).

4 Aqui dona Marta se refere aos “pequenos fazendeiros” ou então “trabalhadores rurais”, que muitas vezes também são designados como “moradores” em oposição aos “grandes fazendeiros”, “latifundiários”.

5 Aproveito para agradecer à Diana Paola Castro Roa, que compartilhou esse conhecimento comigo durante o Simpósio VI Horizontes Humanos.

nha o serviço, mas tinha muita festa também”, conta dona Marta. Tive a oportunidade de presenciar a celebração do dia de São Sebastião, que é muito semelhante aos mutirões. Primeiro se celebra uma missa, reza o terço, e depois se festeja com muita comida e bebida. Todo o trabalho de organização é feito em conjunto pela comunidade. De acordo com dona Marta “A reza é muito importante, mas a confraternização também”.

A solidariedade ocupa uma posição central nos mutirões. A dádiva pode ser entendida, no sentido maussiano, como relações de troca, que na sua aparência são voluntárias, mas sob um olhar mais minucioso envolvem uma obrigação social de dar, receber e retribuir. Relevante nos escritos de Mauss (2013) é que, em uma análise mais aprofundada, se observa que não se trata somente de trocas de presentes, mas do estabelecimento e reiteração de relações e de prestígio social. De acordo com Plínio dos Santos (2010) o mutirão é um elemento importante para se compreender a noção de dádiva do universo camponês. Através dele se constrói a solidariedade entre as pessoas que executam determinada tarefa e aquelas que se beneficiam dela. Revisitando a noção de dádiva de Mauss (2013), Caillé (2003) intitulou o ciclo de obrigações triplo de dar, receber e retribuir de “paradigma do dom”. Através dessa “tríplice obrigação” se cria uma rede “pautada na confiança e na fidelidade” (Plínio dos Santos, 2010, p.283).

Vivenciar e observar o trabalho voluntário dos pais, sempre constituído como uma troca, de acordo com dona Marta, foi fundamental para ela ter o voluntariado como um valor central em sua vida. Durante toda a sua vida, mesmo quando trabalhava em três lugares distintos, ela realizava trabalho voluntário, seja para a vizinhança, para as membras da AMTU, para as famílias lutando pela permanência nas fazendas ou para a Igreja Católica.

Minha mãe, Dominga, fazia muito trabalho voluntário. Era sempre uma troca de serviços. (...) A importância desse trabalho voluntário, dessa troca de serviços, de pensar no de todos e não só no meu, isso eu aprendi com ela. Mas com meu pai também. Meu pai não matava um porco sem dar para os outros (dona Marta).

O elemento festivo e a solidariedade entre as comunidades rurais foram fundamentais para a sua articulação na vida cotidiana e na luta política resistindo às adversidades. “Lutar” é a ação que perpassa a maioria das narrativas de dona Marta e testemunhas “da luta” presentes no Seminário de Memória Coletiva em Unaí. James Comerford (1999) em sua pesquisa com trabalhadores rurais de Santa Maria da Vitória e Coribe, no oeste da Bahia, diferencia alguns significados que perpassam a noção de “luta” para estes, e que correspondem muito às maneiras como essa noção foi empregada pelas/os minhas/meus interlocutoras/es em Unaí, Minas Gerais. De acordo com Comerford (1999) a noção de luta surge de forma mais enfática a partir de um “desenraizamento”

[...] com a perda de condições de reprodução de padrões econômicos e sociais esperados, a perda de recursos vitais (terra, por exemplo) e a perda de possibilidades de lançar mão de um capital de habilidades e conhecimentos; a falta de condições para melhor se inserir nas situações transformadas (falta de instrução formal, por exemplo); a relativa ausência de recursos legais efetivos e viáveis ao alcance dessa parcela da população; a carência de recursos de bem-estar social distribuídos de maneira relativamente impessoal pelo Estado; a ausência de condições imediatas de mobilização diante das ações dos patrões e seus prepostos. (Comerford, 1999, p.43)

Um dos significados de luta é o “lutar para viver”, que envolve os enfrentamentos do cotidiano, principalmente em relação ao trabalho. Outros significados são a luta contra os fazendeiros e para continuar vivendo e cultivando um determinado terreno e a luta “dos trabalhadores”. Nesse último caso, nas entrevistas conduzidas por Comerford (1999), a partir da criação de um sindicato ocorre a avaliação das lideranças sindicais de acordo com seu “desempenho na luta” (p.36). Importantes categorias que emergem no contexto das lutas são “comunidade” e “sofrimento”, que de acordo com Comerford (1999) a ideia de luta sempre evoca, inclusive em suas dimensões morais-religiosas.

As romarias são outro exemplo de organização coletiva que é um evento religioso que mobiliza a comunidade. De acordo com dona Marta “as romarias faziam o vínculo entre as fazendas”. Esse vínculo “era muito forte”. Através das romarias e mutirões laços de amizades, compadrio e de ajuda mútua foram se estabelecendo. Marta se impressiona lembrando como as famílias andavam longas distâncias de carroça, de cavalo ou até mesmo a pé para participarem de mutirões, missas e festividades religiosas. As romarias e o culto aos santos em geral é uma expressão da fé popular cristã e de sua autonomia, muitas vezes manifestando o sincretismo religioso também. As autoridades da igreja católica sempre buscavam retomar o controle sobre esses ritos religiosos, mas a fé popular resistia e seguia construindo um espaço autônomo de exercício da fé (Azzi, 1979).

Se muitas vezes há uma tendência de separar a vida social-cultural e cotidiana da ação política organizada, acredito que essa dicotomia - se não em geral, pelo menos nesse contexto não se aplica. O sócio-cultural também é resistência. Se não houvesse o mutirão tradicional, visto como fenômeno sócio-cultural, muito provavelmente não haveria um mutirão pensado e organizado enquanto ação política, com uma valorização característica da solidariedade e da vida em coletivo.

## Os mutirões na luta pela terra

No dia 10 de dezembro de 1981 a lei nº 6.969, chamada de lei Usucapião foi ratificada. O seu conteúdo determinava que todo sujeito que não fosse proprietário de terreno rural nem urbano, mas morasse e produzisse por cinco anos sem interrupção em uma terra não maior que 25 hectares, teria direito à posse dessa terra. Nessa época, fazendeiros dispensaram os/as trabalhadores/as rurais, aos quais tinham cedido uma parte de suas terras. A cidade de Unaí viveu um intenso período de crescimento. As trabalhadoras rurais, agora na cidade, continuavam a trabalhar na roça como bóia fria, isto é, trabalhadora que vai até as plantações todo dia para trabalhar e regressa à noite para a cidade<sup>6</sup>. Todo dia útil da semana de madrugada elas e muitos de seus maridos partiam em cima de um caminhão lotado para as plantações e voltavam no fim da tarde. Mas muitas famílias se recusaram a deixar as terras em que moravam. A AMTU, em parceria com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o recém-fundado sindicato rural e a CEB, atuou bastante nessa luta.

Nos anos 80, 81, 82 até 85 a luta aqui no nosso município foi muito acirrada. (...) Eu tô falando assim anos 80, porque foram os anos da luta maior da gente, fundou a associação, a gente corria pra visitar gente na zona rural, pra segurar elas lá, pra elas virem pros encontros na cidade pra poder pegar informação. Os encontros de igreja dava informação o que que é que tava acontecendo no país, cê entendeu? (...) Muita gente participou. E eu participei intensamente em algumas épocas desse projeto. Participava dentro da cidade com a Associação da Mulher Trabalhadora, participava na zona rural com os que moravam na zona rural e depois ainda tinha mais, porque veio essa defesa também da consciência negra. Que se misturava tudo, principalmente na zona rural. Se mistura tudo. Me envolvi na luta pela terra, na luta pela consciência negra e a luta pela terra, pelo direito de viver. O direito de morar, plantar, de colher. O direito da mulher e o direito de ser negro e ser gente. Então era mais ou menos esses três pontos (dona Marta).

O sindicato rural (STR) de Unaí, fundado em 1981, cuja história é “diretamente vinculada à luta pela terra”, foi muito importante pois

<sup>6</sup> Uma das suas maiores necessidades na época era uma creche, pois não havia creche pública na cidade. Este foi o segundo grande projeto da Associação da Mulher Trabalhadora. O primeiro foi a organização de doação e distribuição de leite para as crianças.

[...] marcou o início de processo mais acirrado de luta pela terra no município, organizando acampamentos e ocupando várias áreas. Nesse período, o STR recebeu apoio da Igreja Católica, através das Comunidades Eclesiais de Base e Comissão Pastoral da Terra. De acordo com os entrevistados, ainda no regime militar, em 1983, ocorreu a desapropriação da fazenda Sapo Grande, a primeira realizada no município. A posse desta terra pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais foi resultado do primeiro grande conflito agrário na região quando os posseiros resistiram à expulsão. A exemplo dos demais 28 assentamentos de Unaí, a maior parte das famílias assentadas eram posseiros ou meeiros que já moravam e cultivavam a terra da fazenda. (Sauer, 1999, p. 27)<sup>7</sup>

Em dezembro do ano passado participei de um Seminário chamado “I Seminário de Educação do Campo e Memória Coletiva de Luta pela Terra” organizado pelo curso de Licenciatura em Educação no Campo (LEDOC) e pela Universidade Federal do Vale de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) em Chapadinha, Unaí. Nesse seminário escutei diversos relatos sobre a luta pela terra na região. Esses relatos mostram que os motivos para a luta não eram apenas os despejos dos fazendeiros naquele instante, mas também uma extrema exploração e pobreza. Um senhor idoso conta

A gente trabalhava na meia. O fazendeiro era muito ruim e não deixava a gente plantar nada. [...] Às vezes a gente passava fome. Às vezes a gente comia só feijão purinho com sal dias por dias. Aí a gente viu que aquilo não dava pra nós. Então a gente mudou de lá. O fazendeiro ficou bravo com nós. Lá dava mais feijão, mas o patrão era pior. Estavam incentivando as pessoas a ir para a luta. Não dava pra gente continuar daquele jeito. [...] Ficamos sabendo através do programa de rádio...

Dona Cipriana, uma outra idosa, de 70 anos e hoje em dia moradora de assentamento, me explicou o que significava “trabalhar na meia”:

Trabalhar na meia é quando se tem o contrato<sup>8</sup> com o fazendeiro aí a pessoa trabalha e dá metade do que colhe pra ele. Isso quando o patrão é correto, é bom. No nosso caso, ele pegava era tudo e deixava só um pouquinho para nós. E tinha um vizinho que denunciava tudo que a gente fazia. A gente recebia semente e outras coisas do patrão e aí a metade da produção ficava com ele (dona Cipriana).

Através das conversas acerca da memória dessas idosas/os que vivenciaram a luta, fui compreendendo os vários aspectos que os mutirões da luta envolviam. Havia circulação de informação e de orientações da igreja e do sindicato, mas de sementes também, doação de cestas básicas e material escolar, além dos mutirões de ocupação em que se montava barracas e permanecia no local. Um outro aspecto eram as atividades que visavam fortalecer e motivar as famílias a permanecerem na luta, além das vigílias<sup>9</sup> para proteger as famílias em casos de ameaça. A Associação da Mulher Trabalhadora participava dos mutirões, articulando as chamadas “caravanas” conjuntamente com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), outras entidades da Igreja e o sindicato rural. Conta uma outra testemunha

Saiam ônibus de várias regiões, várias comunidades chegava junto e às vezes a gente precisava dormir no meio do caminho porque corria risco. A gente dormia nos ônibus mesmo esperando a segurança chegar. Porque se o capanga soubesse que a gente tava sem segurança podia atacar.

<sup>7</sup> Disponível em <<http://www.contag.org.br/imagens/f783cartilhaprojetocutcontagalutapelaterranoentor-nodebrasil.pdf>>, último acesso 19/11/2018.

<sup>8</sup> Geralmente apenas na oralidade.

<sup>9</sup> As vigílias eram tanto protesto com barricadas quanto a permanência por uma noite ou mais de diferentes organizações políticas e representantes da Igreja Católica para intimidar os fazendeiros a partirem para atos de violência.

Esses mutirões mantinham a essência do que aqui foi denominado “mutirão tradicional”, isto é, a troca de serviços, o trabalho coletivo e a solidariedade. Entre alguns arquivos do Jornal dos Trabalhadores SEM TERRA entre 1954 e 2001, aparece a palavra “mutirão” 199 vezes. Ela é mencionada nos artigos, cartas, manchetes e poemas. Um dos poemas é titulado “Moda do Mutirão” de autoria de Anésio Gabil de Uberlândia, Triângulo Mineiro. A ênfase desse poema está no “se arruinar”, ou seja, na união e na força que essa união gera, assim como o poder que surge da compreensão e instrução acerca de sua realidade social.

[...]

Camponês mais instruído

Aumenta sua compreensão

Começa a ver a tatuira

Como é espertalhão

[...]

Pra começá o nosso mutirão

Não trabalhamos mais de graça

E não pagamos a meia não

Nóis só paga 20 por cento

Das colheitas de arroz milho ou algodão

De menos gergelim e o feijão.

[...]

Tatuira não acha engraçado

Quando ve arriuni gente

Do Candungo, do Corrego dos Bois

E do Queixado

[...]

Pode entrá pro mutirão

Que o latifúndio já cambaleia

Do Possa-Treis e do Córrego da Areia

Tatuira, de medo

Vai sair de galope

Quando ver arruinado os camponês

(Jornal dos Trabalhadores SEM TERRA, sem maiores informações sobre data exata).

Na manchete de um dos artigos do mesmo jornal se lê: “Três Marias: ‘Mutirão festivo’ liquidou com o terrorismo do latifundiário”. Uma foto mostra um aglomerado de pessoas indo em direção à uma casa, em que já parece não ter espaço para mais ninguém. Reproduzo aqui a descrição da foto:

Um aspecto da última reunião da Associação dos Trabalhadores Agrícolas de Três Marias. Uma simples casa não dá para abrigar todos os que querem debater seus problemas. Agora eles querem mais: ambulatório médico, dentista, escolas, mais união, mais força.

## Outro artigo do Jornal dos Trabalhadores SEM TERRA emprega a noção de mutirão enquanto forma de organização para resolver problemas coletivamente

[Na fazenda ... em Ronda Alta] um grupo de 20 famílias, que ocupa uma área de pouco mais de 150 hectares não deve nada ao banco e ainda se dá o luxo de ter um dinheiro de sobre. O segredo: O pessoal trabalha em mutirão. Isto é, um ajuda o outro. Este grupo conseguiu comprar trator (já está todo pago), arrumar as casas e plantar com pouco empréstimo bancário. Se reúnem todos os meses para ver como resolver os problemas, sempre de forma coletiva.

Dona Marta, assim como outras pessoas que conheci, justifica o seu engajamento nas lutas por amor. Amor pela terra e pela roça de seus pais. Isso é um dos motivos de falar em "territorialidade" para descrever a relação de dona Marta com a terra, pois uma forma de expressão da territorialidade é a apropriação afetiva e o sentimento de pertencimento a um determinado território, nesse caso, a roça (Haesbeert, 2004). Dessa forma, a terra, esse território, "incorpora uma dimensão simbólica, identitária e, porque não dizer, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo, afetiva." (Haesbeert, 1997, p.41 como citado em Medeiros, 2009, p.218). Mas o amor de dona Marta não é só pela terra ou pela família, mas também pela comunidade mais ampla, pelo povo negro, pelas mulheres, por sua igreja e sua religião. Todos os processos de amar de dona Marta e de vários/as outros/as dos/as meus/minhas interlocutores/as estiveram intimamente vinculados à formação da consciência crítica que foi fomentada pela igreja e movimentos sociais.

As pessoas querem saber como começar a prática de amar. Para mim é onde a educação para a consciência crítica deve entrar. A consciência é central para o processo do amor como a prática da liberdade. (bell hooks, 2006, p.07)

Para bell hooks (2006), em parte se aprende o amar "doando serviço" e "estendendo-se para outros", também na luta, isto é, através da preocupação não apenas com as questões pessoais do Eu, mas também com as dos Outros. No contexto de luta pela terra, um exemplo disso seria as mulheres da AMTU, que moram na cidade, se engajando pela permanência das famílias na zona rural, por perceberem essa luta como justa e necessária.

Para curar nosso corpo político ferido, devemos reafirmar nosso compromisso com uma visão do que Luther King mencionou no ensaio "Facing the Challenge of a New Age" como um genuíno compromisso com "liberdade e justiça para todas/os". Meu coração se eleva quando leio o ensaio de Luther King; lembro-me de onde nos leva a verdadeira libertação. Isso leva além da resistência à transformação. Luther King diz-nos que "o fim é a reconciliação, o fim é a redenção, o fim é a criação da comunidade amada". Ao escolher amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover para a liberdade, a agir de maneiras que libertem a nós mesmas/os e a outrem. Essa ação é o testemunho do amor como a prática da liberdade. (bell hooks, 2006, p.9)

Várias autoras e autores da teoria decolonial e pós-colonial denunciam que as Ciências Sociais costumam priorizar o enfoque na violência e opressão sofrida por parte dos seus sujeitos de pesquisa, interlocutores/as e anfitriãs/anfitriões e pouco se olha para a resistência dessas pessoas e comunidades, muito menos sob uma perspectiva que represente os sujeitos como agentes ativos dos seus destinos (Comissão Gulbenkian, 1996; Moraga & Castilho, 1988; Spivak, 2007). Nesse sentido, é importante documentar a alegria experimentada na luta, seja através da partilha no cotidiano, das relações de amizade e compadrio ou os diversos momentos de celebração e confraternização, que aconteciam tanto nos mutirões tradicionais, como nos mutirões na luta pela terra.



Trabalhando dentro da comunidade, seja compartilhando um projeto com outra pessoa, ou com um grupo maior, somos capazes de experimentar alegria na luta. Essa alegria precisa ser documentada, porque se nos concentramos apenas na dor, nas dificuldades, que certamente são reais em qualquer processo de transformação, somente mostramos uma imagem parcial. (bell hooks, 2006, p.8)

Apesar das elaborações de bell hooks (2006) serem voltadas principalmente para os movimentos negros, acredito que toda luta contra opressões, por justiça e liberdade, possa tirar aprendizados dos seus escritos.

## Considerações finais

Argumento que um fenômeno considerado social-cultural e tradicional no universo campesino - não só no Brasil, mas em vários países da América Latina - como o mutirão, além de ser inspiração para uma estratégia de luta pela terra que não por acaso tem seu nome, também pode ser considerado em si estratégia política de resistência. Sem a solidariedade como aspecto principal as comunidades mais vulnerabilizadas provavelmente ficariam mais enfraquecidas diante das adversidades. Os mutirões - tanto o tradicional quanto aquele que envolve a formação e ocupação organizada por sindicato, Comunidade Eclesial de Base (CEB), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Associação da Mulher Trabalhadora (AMTU) - promoveram a união, conscientização, educação, plantação e fortalecimento mútuo. As várias menções ao mutirão no "Jornal dos Trabalhadores SEM TERRA" comprovam sua relevância para a luta pela terra. Através desses registros também é possível compreender os diferentes sentidos atribuídos a estes, que, todavia, sempre tem como base comum um trabalho em coletivo e a solidariedade.

A troca de serviços voluntários, a consciência crítica e a solidariedade são elementos muito presentes nas narrativas de dona Marta e demais interlocutores/as. Estas são também consideradas fundamentais por bell hooks (2006) para o amor como prática da liberdade. O amor - pela comunidade, pela família, pela terra como meio ambiente e a terra como território é a principal resposta à pergunta: por que lutar?

## Referências

- Azzi, R. (1979). As Romarias no Brasil. *Revista de Cultura Vozes. Religiosidade Popular na América Latina*, 63(04), 39-54.
- Brasil. (1981). Lei no 6.969, de 10 de dezembro de 1981. *Lei Usucapião*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6969.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6969.htm)
- Caillé, A. (2002). *Antropologia do Dom: O terceiro Paradigma*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Chivarro, J.S., & Tyrrou, E. (2016). Renewed Social Outcry in Colombia: La Minga, the Struggle of the Marginalized. *Council On Hemispheric Affairs*. Recuperado de <http://www.coha.org/renewed-social-outcry-in-colombia-la-minga-the-struggle-of-the-marginalized/>
- Comerford, J. C. (1999). *Fazendo a luta: sociabilidade, falas e rituais na construção de organizações camponesas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política.
- Comissão Gulbenkian. (1996). *Para abrir as ciências sociais*. São Paulo: Editora Cortez.
- Conselho Indigenista Missionário. (2015). *Porantim. Encarte Pedagógico X*. Recuperado de [https://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte\\_Porantim381\\_dez2016.pdf](https://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte_Porantim381_dez2016.pdf)
- Dicionário Ilustrado Tupi-Guarani. *Mutirão*. Recuperado de <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/mutirao/>.
- Hooks, B. (2006). Love as the practice of freedom. In B. Hooks. *Outlaw Culture. Resisting Representations* (pp. 243-250). Nova Iorque: Routledge.
- Haesbaert, R. (2004). *Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade*. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>.
- Haesbaert, R. (1999). Identidades Territoriais. In R. L. Corrêa, & Z. Rosendahl (Orgs.). *Manifestações da Cultura no Espaço*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Jornal dos Trabalhadores Rurais SEM TERRA. Artigos de 1981-2012. Recuperado de <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemerolt&pagfis=1287>.
- Medeiros, R. M. (2008). Território, espaço de identidade. In M. A. Saquet, & E. S. Sposito (Orgs.), *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular.
- Menezes Neto, A. J. (2007). A Igreja católica e os movimentos sociais do campo: A Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Caderno CRH*, 20(50), 331 – 341.
- Machado, M., & Mariz, C. (1997). Mulheres e prática religiosa nas classes populares: uma comparação entre as igrejas pentecostais, as Comunidades Eclesiais de Base e os grupos carismáticos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 12(34), 71-87.
- Moraga, C., & Castillo, A. (1988). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco, EUA: Ism Press.
- Petras, J. (1997). Os camponeses: uma nova força revolucionária na América Latina. In J. P. Stedile (Org.). *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes.
- Plínio dos Santos, C.A. (2010). *Fiéis Descendentes: Redes-Irmandades Na Pós-Abolição entre as Comunidades Negras Sul-mato grossenses* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://pct.capes.gov.br/teses/2010/53001010010P9/TES.PDF>
- Sauer, S. (1999). *Reforma Agrária e o sindicalismo rural: a luta pela terra no "entorno" de Brasília*. Recuperado de <http://www.contag.org.br/imagens/f783cartilhaprojetocontagalutapelaterranoentornodebrasil.pdf>
- Spivak, G. C. (2007). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Viena, Austria: Turia & Kant Verlag.

# RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: O QUE PODEMOS APRENDER COM O MST?

*Maria dos Remédios Rodrigues*<sup>1</sup>  
*Ellen Michelle Barbosa de Moura*<sup>2</sup>

## O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: como tudo começou

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi criado formalmente no ano de 1984, quando aconteceu o Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra no estado do Paraná. Nasceu da luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa. Segundo Caldart (2001) os anos de 1979 a 1984 foram os que antecederam a criação oficial, pois ocorreram as lutas pela terra na região Centro Sul do Brasil e a ampliação da luta para todo o território nacional.

Segundo dados disponíveis no site do MST, o Movimento está presente em 24 estados e continua, desde a sua criação, defendendo ideais revolucionários. As principais frentes do MST são: lutar pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais, para isso defende como pauta de reivindicações: cultura reforma agrária, combate a violência sexista, democratização da comunicação, saúde pública, desenvolvimento, diversidade étnica, sistema político, soberania nacional e popular.

Para Fernandes (2000), esse Movimento tem autonomia, pois suas definições não estão relacionadas diretamente a outros movimentos ou instituições como: partidos, sindicatos, igrejas e outros – concomitantemente tem a marca da heteronomia por estar relacionado a uma luta por reforma agrária que envolve várias instituições. A grande marca do MST é o fato de que são os trabalhadores que garantem a luta ao ocupar as terras via acampamento, que depois se transformam em assentamentos, e isso não acontece sem embates e lutas.

Por meio de sua luta, o MST vem aprofundando na questão do processo de humanização dos sujeitos, que aos poucos vão se reconhecendo cada vez mais como pessoas de direitos. Nesse processo, entendeu que para dar continuidade a luta, era preciso mais e percebeu que a educação seria o caminho para ter acesso tanto a conhecimentos que favorecessem a resolução de questões práticas do dia a dia, como para compreender a conjuntura política e social do Brasil. Assim, a educação se tornou uma ferramenta de duplo alcance para os trabalhadores Sem Terra, isto significa que o MST não representa apenas um movimento de luta pela terra, mas por educação e condições de produção material da vida no campo.

O processo vivido pelos Sem Terra constitui um processo de formação humana localizada dentro de um modo de produção da formação, tendo como matriz o próprio Movimento como princípio educativo. Ao participar da luta potencializa-se a possibilidade de fazer-se e refazer-se a si próprio e ao mesmo tempo pode se apresentar questionador da ordem posta, contribuindo para a transformação da sociedade. E esse fator coopera, segundo Caldart (2003), para que exista um jeito de constituir seres humanos tomadores

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. E-mail: mariarigues@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. E-mail: ellenmou@gmail.com

de decisões acerca da conjuntura que estão inseridos.

Outro foco do MST é a educação política (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST, 1992]). A participação na luta é que politiza, é que faz compreender que ser um Sem Terra vai muito além da conquista de terra. Alcança as dimensões das relações sociais e ações coletivas. Um dos grandes desafios pedagógicos do MST é justamente fazer com que o sujeito se torne consciente e reflexivo, por isso tão valorizada é a educação.

## Processos Formativos no MST

Para compreender os processos formativos propostos pelo MST faz-se necessário diferenciar a Educação do Campo da Educação Rural, pois o processo educativo que acontece nos acampamentos e assentamentos é a primeira.

A origem da Educação do Campo está atrelada ao trabalhador pobre, sem-terra, sem trabalho e principalmente aqueles propensos a agir, lutar contra o estado das coisas, os quais se colocam como verdadeiros protagonistas de sua história, sempre em busca de novos horizontes.

Que os protagonistas do processo da Educação do Campo são os movimentos sociais camponeses não há o que questionar, sobretudo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Compreender essa trajetória requer um olhar para a totalidade, que é mesclada por questões políticas e metodológicas, pois o caminho de luta percorrido até aqui foi tortuoso e repleto de obstáculos. A educação do/no campo é um *mix* de trabalho, luta social e resistência.

A educação do campo vem sendo analisada por sujeitos sociais e do mundo acadêmico à luz de objetivos e concepções diferenciadas. O que nos adverte a fazer uma análise mais rigorosa, sobre isso, Caldart (2009) afirma que:

E a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do Campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no “estado da coisa”, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz. (Caldart, 2009, p. 38)

A Educação do Campo vem formatando sua história, principalmente, pelo movimento “Fio de navalha” que significa a luta desses trabalhadores e o constante perigo envolvido nesse ato. Ela, sem abandonar a universalidade, busca a inclusão tanto no sentido da educação quanto ao projeto de sociedade, sua origem está na experiência de camponeses organizados em movimentos sociais, tem atuação radical, pedagogicamente falando, justamente por constituir-se. É centrada na escola e na luta para ir além do projeto educativo, luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento disseminado na sociedade e ao mesmo tempo faz críticas ferrenhas a esse modo de conhecimento dominante (Caldart, 2009).

A educação emancipatória e a Educação do Campo caminham de mãos dadas, sustentadas por uma base socialista, popular e marxista, em que educação e trabalho são as matrizes para a formação humana, trazendo à tona mais uma vez a discussão da pedagogia e a concepção da práxis como princípio educativo (Machado, 2011).

Diante disso, crítica é a palavra de ordem presente na história da Educação do Campo, está é destinada não à educação em si, mas a situação educacional dos trabalhadores do/no campo. Uma delas é crítica prática que se refere às lutas sociais pelo direito a educação com perspectivas de transformação, exatamente o que a diferencia de educação rural. A outra é a crítica material que busca uma exigência de análise objetiva dessa his-

tória. Para Molina (2003, p. 23) “A ideia central é: não se trata apenas de melhorar a escola ou ampliar cursos profissionalizantes, mas modificar a lógica do uso e do acesso ao conhecimento no campo brasileiro”.

Por mais que seja teorizado, a Educação do Campo nunca fez a defesa de uma educação específica para seus trabalhadores. O que de fato aconteceu foi uma defesa, seguindo seus princípios formativos, de uma escola vinculada à vida real, ou seja, ao trabalho.

Durante sua trajetória a Educação do Campo vivencia tensões e contradições. Entre elas é importante destacar duas que se referem à dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e o acirramento das contradições sociais, a outra é a tensão entre a Pedagogia do Movimento e as políticas públicas, relação entre movimentos sociais e projeto de transformação da sociedade e do Estado.

Enquanto o capital ofende a agricultura, a Educação do Campo vai se desenvolvendo. Com a invasão do capitalismo no campo, intensificam-se projetos de agricultura que estão em disputa. No polo do capital, há a forte defesa pela perspectiva do agronegócio que, entre outros aspectos, entende a agricultura como mercadoria e, para isto, destrói o solo, ameaça a vida humana pelo uso extensivo de agrotóxicos, desmata a natureza e pratica a monocultura. No polo dos trabalhadores há a defesa pela agricultura familiar camponesa com os princípios de soberania alimentar e segurança alimentar. Souza (2007) relata que o paradigma da Educação do Campo é a valorização do trabalho e sujeitos do campo com as peculiaridades da práxis se colocando como oposto a paradigma da educação rural que está vinculada ao agronegócio.

A relação entre a Pedagogia do Movimento e a política pública também foi alvo de tensão e contradição no percurso da Educação do Campo que teve sua construção aliada a “política produzida pelos movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos trabalhadores do campo, o que levou o Estado a formular políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar anos de discriminação e exclusão” (Caldart, 2009, p. 51). A centralidade e a configuração da Educação do Campo foram compostas durante seu processo, mas foi no governo Lula que houve ampla participação dos sujeitos, articulações políticas que permitiram a realização da II Conferência Nacional de Educação no Campo e sob o lema: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” houve fortalecimento das políticas públicas nesse setor.

Alguns críticos, inclusive acadêmicos de esquerda, estão discorrendo sobre a Educação do Campo como política conservadora, por se aliar ao governo e outros como classe divisionista que separa os trabalhadores, o que só faz reforçar a educação rural. Nessa perspectiva, Caldart (2009) adverte:

Uma questão que me parece crucial para o debate dos impasses do momento atual é que estamos diante de um risco efetivo de recuo da pressão dos movimentos sociais por políticas públicas de Educação do Campo, seja pelo refluxo geral das lutas de massas, e consequentemente o enfraquecimento dos movimentos sociais, acudados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de ‘contaminação ideológica’, ou de cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classes e neste momento histórico em particular. Entendo que este recuo seria um retrocesso histórico para a classe trabalhadora e para a história da educação brasileira. (Caldart, 2009, p. 56)

Por tudo isso só resta aos movimentos sociais potencializar a pressão junto ao governo via articulação da massificação das lutas, esclarecendo a falsa universalização do acesso à educação, assumindo uma luta social de classe. Diante do exposto, fica evidente que as práticas educativas do MST estão calcadas na Educação do Campo. O fazer pedagógico é intencionalizado pelos princípios, valores, objetivos e maneira de ser do MST.

No que tange à pedagogia adotada, cabe ressaltar que o MST não fez a opção por uma ou outra pedagogia existente, elegeu viver a Pedagogia do Movimento, que se trata da sinopse e da condensação das variadas matrizes pedagógicas já elaboradas, por entender que nenhuma delas seria capaz de concentrar, em si mesma, todas as possibilida-

des necessárias à formação humana. E por Pedagogia do Movimento devemos entender que:

A Pedagogia do Movimento não cabe na escola, porque o Movimento não cabe na escola, e porque a formação humana também não cabe nela. Mas a escola cabe no Movimento e em sua pedagogia; cabe tanto que historicamente o MST vem lutando tenazmente para que todos os Sem Terra tenham acesso a ela. A escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que reassume sua tarefa de origem: participar do processo de formação humana. (Caldart, 2003, pp. 57-58)

O trabalho do MST está ancorado no par vida e morte, pois é realizado dentro de um espaço/tempo limitado entre a humanização e a desumanização com lutas e embates constantes e é a participação no Movimento que ensina o Sem Terra a reaprender a ser humano. E vivendo cada dia nessa configuração é que o movimento nos coloca a questão de que construir outro modo de resistência é possível e necessário (Souza, Castaño Gaviria, & Souza, 2018). Consentaneamente, vão construindo suas identidades sociais e coletivas com hombridade, com sentimento de pertença, vão aprendendo a ser Sem Terra.

Por isso, fica evidente que o diálogo é essencial nesse processo e esse deve ser pensado na junção ação-reflexão, pois assim possibilita o fazer e refazer, assim como o pensar e repensar as práticas pedagógicas que consideram a formação integral da pessoa, via criticidade (Freire, 1987). Aliado a esse fator, o diálogo auxilia também no reconhecimento do papel das lideranças revolucionárias, que junto aos companheiros, que se engajam na luta, pela transformação social fazem a diferença

## **Ações Pedagógicas Diferenciadas e Amplas**

Um dos modos de organização escolar do MST é a escola itinerante, resultado da luta do MST. É baseada na Pedagogia do Movimento na busca da cooperação dentro dos assentamentos e acampamentos procurando desenvolver e fortalecer a identidade dos Sem Terra, para isso discute e cria situações dialógicas que levam em consideração as questões do trabalho e da vida de luta, contudo não negam o conhecimento científico, pois esse tem também sua importância, no sentido de ajudar na compreensão da realidade vivida pelos Sem Terra. Zanatta, Moraes, Freitas e Brêtas (2016) afirmam que as premissas são frutos de um processo de reflexão que vem sendo desenvolvido ao longo da história de luta nos acampamentos de reforma agrária, esses têm o objetivo de pensar estratégias pedagógicas diferentes do praticado nas escolas da cidade. E a tentativa constante é a incorporação da realidade de luta pela terra ao processo educativo. Cabe ressaltar que atualmente as escolas itinerantes estão vivenciando uma forte influência da pedagogia socialista, principalmente na perspectiva dos Complexos de Estudos de Pistrak. A Pedagogia do Movimento tem bebido, ao longo da história, em diferentes fontes, no entanto, a tendência atual é se aproximar desta proposta.

A educação das crianças surgiu da presença da mulher na formação e na produção agrícola. Em 1996, aconteceu a primeira discussão sobre o assunto. No início o nome dado para a organização da educação das crianças foi Círculos Infantis se remetendo ao modelo cubano, depois recebeu o nome de Ciranda Infantil, fazendo alusão à cultura popular brasileira e finalmente Sem Terrinha, nesse jeito de funcionar, de certo modo, todos são responsáveis pela educação das crianças. Os fazeres pedagógicos estão pautados em valores, jogos, ludicidade formação e tem como referência teórica Vigotsky, pois esse defende que: primeiro o ser humano se desenvolve socialmente, depois individualmente.

O MST, em relação aos adultos, conseguiu através da luta concretizar práticas educa-

tivas via convênios com instituições de ensino públicas e outras organizações sociais. Uma das ações governamentais em resposta a luta foi à criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, por meio da Portaria nº. 10/98. As ações foram os cursos de alfabetização de adulto, cursos de Ensino fundamental, com gradativo avanço a escolarização via ampliação para os cursos profissionalizantes, depois os superiores em diversas áreas do conhecimento, tais como: Pedagogia da Terra, Agronomia, Direito, Ciências Agrárias, Geografia. (Molina, 2008). E também os cursos de extensão e de especializações (em Educação do Campo, Administração de Cooperativas, Educação de Jovens e Adultos).

Em 2005, fundou a Escola Nacional do MST “Florestan Fernandes”, no estado de São Paulo, em homenagem ao sociólogo e político petista. Sua criação se deve ao entendimento do MST em não ser apenas uma articulação de massa, mas sim um Movimento social voltado para a formação de militantes do Brasil. Essa escola se tornou um espaço de convivência onde fortalece a unidade política e ideológica do movimento, se transformando no elo de ligação entre todas as escolas, articulando também as experiências formativas desenvolvidas internamente. Ela é voltada para a formação política de militantes de movimentos sociais do Brasil e do mundo. São mais de 19 países e 63 organizações participantes. O ensino é visto como uma perspectiva que engloba não só o estudo formal, mas também o trabalho, as relações humanas, a cultura e a arte.

No que diz respeito aos professores, segundo Arroyo (2008) é necessário que sejam moradores da comunidade e tenham experienciado a luta e vivenciado a realidade do MST para contextualizar as atividades pedagógicas. Devem ser conscientes, ter percepção aguçada da realidade para possibilitar estrutura pedagógica inclusiva. A luta pela terra e transformação social só tem continuidade via educação, ou seja, com sujeitos bem formados, que tenham acesso às discussões acerca da nação em que vivem, as questões agrárias e suas incongruências que causam a desigualdade social do país, para assim fazer leitura crítica da realidade e lutar por mudanças.

O MST produziu material próprio para divulgar, sistematizar e registrar sua caminhada em relação à educação. O movimento, ao longo da sua história de vida, de luta e de resistência, realizou seis Congressos Nacionais distribuídos entre os anos de 1985 e 2014, produziu material com temas variados, sempre ligados aos princípios do Movimento em si e em relação à realidade social, foi premiado pelo Nobel alternativo, considerado um dos movimentos sociais mais importantes do século XX. Entre essas produções, podemos citar: Cadernos de Formação, Cadernos da Educação, Agricultura Familiar, Reforma Agrária, que se tornaram caminhos que garantem a resistência ao capitalismo e que nos mostram que em sua luta não há finitude.

Não nos cabe aqui detalhar cada um deles, no entanto é frutífero dizer que vamos focar na dimensão formação/educação, pois em sua organicidade interna, no tocante a formação/educação política, o MST materializa e registra os fatos por meio de uma logística própria do Movimento. Nesses cadernos, o foco é a luta pela terra e pela reforma agrária, conseqüentemente, a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, prezando a manutenção de sua autonomia política com o compromisso de que as terras conquistadas devem ser para o trabalho e sustento, sempre com o intuito de transformar a sociedade e garantir uma educação pública de qualidade para todos.

Para o Movimento, segundo os cadernos de formação, existem três níveis de lutas de classe que são: a luta econômica, política e ideológica. Para este ensaio, vamos nos reportar a luta ideológica que vai ao encontro da formação política. O MST considera luta ideológica:

O confronto que acontece nas ideias. Na maneira de pensar das pessoas, como elas pensam que deveria funcionar a sociedade: como organizar a produção, distribuir a renda, como funciona a educação e etc. A burguesia usa de muitas ferramentas, para fazer com que os trabalhadores pensem igual a ela. É aquela história: “pobre com cabeça de rico”. Para isso, usam principalmente a escola, na escola, os filhos de trabalhadores aprendem só o que eles querem, usam televisão, as rádios, e a propaganda para colocar as ideias da burguesia, a maneira de pensar da burguesia na cabeça do povo, dos trabalhadores e essa luta ideológica acontece também todos os dias. (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], 1986, p. 16)

Por intermédio dessa pauta, o movimento põe em tela a importância de se fazer análise de conjuntura, saber a configuração de cada classe nos campos de luta, e assim, identificar tendências. Falando de forma mais simples, analisar para saber o rumo das coisas, Souza (2018) corrobora com essa discussão ao defender a questão da Pedagogia da Resistência passa pelo ato de tentar entender o que está posto, ter postura questionadora diante do que o mundo é, como ele se coloca. Ou seja, deve-se negar, pois a negação é resistência, resistir é uma recusa, é duvidar. O MST também busca questionar.

O MST, em meio à sua luta, em seu planejamento, estabelece, logo no primeiro congresso realizado, o investimento na formação política do trabalhador. Em outras palavras, a educação política para o MST se fez importante desde sua fundação. Ademais, a formação política acontece de modo contínuo e se materializa nos diálogos com a comunidade para discutir com os coletivos organizados do campo.

O Movimento acredita na força de uma organização política para fazer a revolução e a conceitua como luta de classes, creem na organização da classe trabalhadora para lutar pelos seus objetivos e, nesse sentido, veem que é desse modo que a sociedade pode avançar e realizar profundas transformações. A logística parte do princípio de que cada um possui papel definido, passando pelo militante, chegando à secretaria/assessoria. Entendem que conseguir a terra é um passo crucial, porém, com esse fator, não terão seus problemas resolvidos. Depois disso, é preciso união com os demais, busca de trabalho conjunto e várias formas de organização, entre elas podemos citar a cooperação agrícola.

O trabalho de formação do MST é voltado para os níveis de necessidade do Movimento e ofertado para a base, para os militantes, para as secretarias e lideranças. Veem no conhecimento uma das formas de libertação e também de dominação, daí a compreensão da necessidade de organização para capacitar seus líderes, enfrentar e derrotar o capitalismo. Como alternativa de material para a formação política, utiliza o Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que se tornou uma ferramenta de organização do Movimento. O MST entende por formação que:

Quem entra num processo começa a ver as raízes dos problemas, a entender o rumo da caminhada e se capacitar para construir as soluções. É isso que é formação. A formação é uma parte indispensável no trabalho de base. A mesma, a gente forma de um jeito: com filmes, vídeos, cartilhas, folhetos, músicas, comícios, passeatas, celebrações. Os militantes se formam fazendo tarefas, participando de comissões, de encontros, trocando experiências em assembleias e leituras. Já os dirigentes se formam pela discussão, pela apresentação de propostas, pelos cursos de capacitação, pelas disputas, pelas leituras e pelas viagens. O ideal é que os próprios trabalhadores se capacitem e formem outros companheiros. Aqueles que têm jeito para explicar e transmitir devem ser monitores numa equipe de formação. (MST, 1987, p. 11)

Cabe ressaltar que o Movimento sempre busca por novos métodos de formação, que atendam às necessidades de qualificação e massificação do MST para que a luta seja consistente, contínua e acompanhe as mudanças da sociedade.

Como mola propulsora para aqueles momentos desafiadores pelo qual o Movimento passa e pode vir a passar, a formação utiliza a mística denominada de alma da esquerda. É na mística que os Sem Terra produzem a garra necessária para combater as injustiças e a disposição para empenhar-se desde já na concretização histórica dos sonhos. É a mística que provoca rebeldia, que os encoraja a se organizar e permanecer na luta, em contraponto a qualquer situação desastrosa.



A leitura dos Cadernos de Formação é inspiradora e demonstra a importância do registro para divulgação das ações de resistência e modos de formação do MST para auxiliar na ampliação de movimentos de luta que questionem os modos como o Estado se organiza e as desigualdades sociais.

No que tange aos Cadernos da Educação tem-se 13 publicados, cada um com suas especificidades, porém, com similitudes. O Caderno de Educação número 1: “Como fazer a escola que queremos”, fala de uma escola que ajuda a conhecer a realidade, por isso, um dos princípios presentes na proposta pedagógica é que não só a aprendizagem, como também o ensino, partam da realidade. O MST entende como realidade tudo que o ser humano faz, pensa, diz, sente na vida cotidiana. Diz respeito ao trabalho, ao modo de organizar. “É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia a dia, também os problemas da sociedade que se relacionam com a nossa vida social e coletiva” (MST, 1992, p. 2).

Para garantir sua metodologia o MST acredita e propõe um novo currículo, pois a lógica conteudista não combina com o estudo a partir da realidade, por isso tem um currículo baseado na prática do dia a dia que é feito de modo planejado e coletivo (MST, 1992). O estudante precisa encontrar sentido entre o que aprende na escola e a sua vida no assentamento/acampamento. A criança aprende na hora da brincadeira, do trabalho prático com utilidade real, quando resolve seus próprios problemas e assim vai adquirindo experiências práticas que facilitam a aprendizagem daquilo que a escola ensina. Neste processo, percebemos a retirada do foco da aprendizagem e do ensino da sala de aula, dos conteúdos, pois migra para a uma aprendizagem e ensinamento a partir da prática, em que os conteúdos são selecionados de acordo com o que a prática exige, ou seja, no trabalho.

O planejamento é algo imprescindível para a concretização dessas mudanças, porquanto sem ele se torna praticamente impossível realizá-las. Nele devem constar os objetivos que desejamos alcançar, partindo da transformação da realidade em temas geradores que são tirados da realidade da criança e da comunidade, os quais direcionam a aprendizagem para a produção do conhecimento. Vejam que não se fala em conteúdo, no entanto, ele se faz presente. A metodologia aplicada “Partir da realidade” e das necessidades do assentamento/acampamento garante a ligação entre teoria e prática. O que diferencia essa nova forma de aprender e ensinar das demais centra-se na oferta de estudar por meio do trabalho para compreender sua aplicabilidade. Como destaque dos temas geradores sugeridos no material, citamos: o “Nós e a política” para mais uma vez ratificarmos o quanto a formação política está presente no movimento. Coloca que os cidadãos devem ser educados desde cedo a compreenderem o verdadeiro sentido de viver em sociedade e ver a democracia como prática de organização do coletivo (MST, 1992).

O Caderno de Educação 2 “Alfabetização” se preocupa com a aprendizagem da leitura e escrita e defende que, para a alfabetização se concretizar, a escola precisa se apresentar como um espaço de criatividade, curiosidade e como um dos lugares de aprender. Para tal, o ambiente deve ser acolhedor, aberto a comunicação oral via conversas, diálogos, debates, troca de experiências, já que assim, a criança vai se familiarizando, narrando sua história de vida e aprendendo. Segundo o Setor de Educação do MST, é fundamental que a criança participe ativamente da produção dos materiais utilizados em sala durante as aulas por entender que assim ela já entra em contato com a escrita.

O papel do professor, nesse contexto, é ser questionador e facilitar a compreensão do processo de escrita por parte da criança. Cada vez que o docente for trabalhar determinado tema, deve associá-lo aos conteúdos das diversas disciplinas, os quais se tornam meios e não fins da aprendizagem. No processo de avaliação da aprendizagem, que é realizado ao final de cada aula, todos se envolvem e avaliam a participação de todos e assim acompanhar de perto o desenvolvimento de cada um.

O Caderno da Educação 3 “Alfabetização de jovens e adultos – como organizar” mostra o perfil do jovem/adulto analfabeto Sem Terra, que é aquele que não teve oportunidade

para estudar, que estudou apenas um ano e teve que largar os estudos para trabalhar, se sustentar e sustentar a família. E que, por esses motivos, tem seu processo de alfabetização interrompido, cedendo lugar para o trabalho na terra, e geralmente na terra dos outros. Ao se configurar um Sem Terra, os jovens/adultos, durante o processo de lutas e conquistas, perceberam a falta que o conhecimento formal fazia e então, sentiram a dura necessidade de ir além da conquista da terra, e também conquistar o código de escrita. A luta por direitos é sofrida, dolorida, difícil e concomitantemente, uma luta alegre, esperançosa que é incentivada pela mística realizada durante as aulas e ações do MST. A alfabetização de jovens e adultos se tornou um desafio para o Movimento, pois só o conhecimento pode fazer avançar a luta pela terra e pela produção. A metodologia aplicada é a mesma utilizada na alfabetização de crianças, que é a metodologia “Partir da realidade”.

É a necessidade que motiva o processo da alfabetização. Não qualquer necessidade. Aquela que bate mais forte, que toca na sobrevivência. As pessoas só realmente retêm o que necessitam. O restante absorvem e remetem imediatamente para o porão do cérebro. Não refletem sobre isto e por isto não se apropriam. De vez em quando se aproveitam de algo que está no depósito. (MST, 1994, p. 7)

Dizendo de outra forma, com a aplicação dessa metodologia, o MST vem diminuindo a evasão escolar, partindo do princípio de descobrir novas necessidades e questões reais que chamem a atenção do aprendiz e façam com que eles permaneçam nas escolas aprendendo. O perfil do alfabetizado para o MST é aquele que escreve um bilhete, faz leitura dos materiais produzidos pelo Movimento, reconhece e preenche formulários específicos, sabe a história da terra e da luta pela terra, gosta de ler, tem conhecimento técnico, sabe falar em público e sente seu coração acelerar quando participa da mística, sentindo uma vontade imensa de transformar a sociedade.

A frente dessa alfabetização dos jovens e adultos estão os monitores que são escolhidos dentro de critérios estabelecidos pelo MST. Esses monitores não fazem nada sozinhos. Tudo acontece em cooperação entre eles, os assentados/acampados e a coordenação do MST. Há toda uma organização, planejamento, que acontece anteriormente, durante e posterior as aulas. Entre elas, destacamos o ensino a partir de temas geradores retirados da realidade e das necessidades dos estudantes, como já falado anteriormente. São esses temas geradores que servem de ponto de partida para o ensino dos conteúdos. Assim como acontece com a alfabetização das crianças, na alfabetização de jovens e adultos, a avaliação se refere a todos os envolvidos, inclusive ao método utilizado.

Em seguida a consolidação da alfabetização, mesmo com fragilidades, entra em cena o processo de pós-alfabetização que é caracterizado pelos *círculos de cultura*, espaço em que eles dialogam, realizam leituras, debates, interpretam textos referentes ao MST ou técnicos e assim, passam a se educar no coletivo. Nessa fase, o monitor já não é figura principal, às vezes, desnecessário, ficando a cargo da coordenação e dos próprios militantes a organização e realização dos estudos que são contínuos.

O Caderno de Educação 4 “Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem” (MST, 1994) é voltado para a formação dos alfabetizadores ou interessados em se tornarem e por isso explica de modo mais detalhado as questões de alfabetização, mostra o passo a passo dos espaços e tempos escolares. O Caderno de Educação 5 “Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática” (MST, 1995a) é dedicado ao ensino da matemática e segue a mesma organização do ensino da linguagem, propostos nos Cadernos 1 e 2.

O Caderno 6, intitulado “Como fazer a escola que queremos: planejamento” (MST, 1995b), apresenta uma reformulação do Caderno 1. O planejamento sempre foi um desafio educacional. Quando o desejo é de um planejamento coletivo, esse desafio se amplia. O ponto de partida é saber o conceito de planejamento e de plano com propriedade. Planejamento é a tomada de decisões, é pensar no que será feito, portanto, é uma atividade essencialmente humana e sendo coletivo há um envolvimento de busca de

informações, elaborações de propostas, reuniões, entre outras. Já o plano é o registro dessas decisões, desses pensamentos. De acordo com o Setor de Educação do MST, no planejamento deve constar: “o porquê fazer: a justificativa da ação; o para que fazer: o que se espera ou os objetivos da ação; o quê fazer: os conteúdos da ação; o como fazer: a metodologia; o com que fazer: os recursos e onde obtê-los; o jeito de verificar se o fazer está dando certo: a avaliação” (MST, 1995b, p. 5).

Sem planejamento coletivo não há democracia, por isso a defesa de um planejamento coletivo. Mas, o que é mesmo planejamento coletivo? Essa é a pergunta que precisa ser esclarecida. Segundo o Movimento, é um processo que combina participação com divisão de tarefas. Significa organizar as instâncias de tomadas de decisões, ou seja, não é todo mundo participando de tudo (MST, 1995b). Aqui cabe um destaque a metodologia que vem sendo aplicada nas escolas dos Sem Terra que é assegurada pela tríade: temas geradores, prática-teoria-prática e participação coletiva. Todas já foram supracitadas.

O Caderno da Educação 7 “Jogos e brincadeiras infantis” (MST, 1996a), tem a delicadeza de registrar esses fatores que fazem parte da rotina dos Sem Terrinha e compõem a diversão das crianças. O objetivo é contribuir com o trabalho dos professores na construção da concretização de um novo jeito de educar. Uma forma lúdica e coletiva que ensina regras de convivência e cooperação.

O Caderno da Educação 8 “Princípios da Educação no MST” (MST, 1996b) publicado em 1996 é uma atualização do Boletim da Educação 1 do MST lançado em 1992. Ambos tratam dos princípios que direcionam a educação pensada pelo e para o MST. Todavia, o caderno aparece reescrito em nome da passagem do tempo, das experiências adquiridas, das reflexões realizadas e do contexto do momento, permitindo assim, reafirmar as mesmas ideias, porém de um jeito diferente, produzir novas ideias e sistematizar novos princípios.

O MST entende por princípio algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas para o trabalho de educação, que se tornam o ponto de partida para as ações (MST, 1996b). Salvo melhor juízo encontramos um paradoxo nessa questão, pois os princípios surgiram depois da prática, portanto, são resultados das práticas vivenciadas no dia a dia da educação dos assentamentos/acampamentos. Os princípios enaltecidos no Caderno são os filosóficos e pedagógicos, sendo, o primeiro relativo à concepção de educação, de mundo que o Movimento possui e o segundo, relativo ao pensar e fazer a educação do jeito vislumbrado para o MST. Esses princípios são aplicados nas diferentes modalidades de ensino. O que as diferencia é a prática pedagógica.

O Caderno faz um detalhamento dos princípios, iniciando pelo filosófico. Aquele em que coloca a educação para a transformação social, a educação para o trabalho e a cooperação, educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, educação com/para valores humanistas e socialistas e educação como um processo permanente de formação/transformação humana. Enquanto o princípio pedagógico é aquele que coloca relação entre prática e teoria, combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, a realidade como base da produção e do conhecimento, conteúdos formativos socialmente úteis, educação para/pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos, vínculo orgânico entre educação e cultura, gestão democrática, auto-organização dos/das estudantes, criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores das educadoras, atitudes e habilidades de pesquisa e combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. Como podemos verificar a lista de princípios é extensa, se tornando um desafio colocá-los em prática em sua totalidade, portanto, o Movimento faz um alerta: para a concretização de qualquer um dos princípios é preciso o amor.

O Caderno 9 “Como fazemos a escola de educação fundamental” (MST, 1999) trata da modalidade educação fundamental, assim, nomeada pelo próprio Movimento, que tem como objetivo contribuir para a reflexão a respeito do jeito da escola. Trata da forma de organizar a escola e as relações sociais existentes nela. Não apenas para mudança de

conteúdo e maneira de funcionamento, mas para qualificar a formação.

Na retrospectiva da história do MST, verifica-se que a educação se faz presente desde sua origem. Uma educação que se baseia em uma pedagogia própria, que tem como princípio educativo principal: o Movimento, o que nos faz compreender e fazer avanços no tocante à educação pertencente ao MST. E é por meio deste Movimento que as identidades estão sendo constituídas. Ser um Sem Terra ou Sem Terrinha hoje, extrapola a dimensão não ter terra e lutar por terra, e chega a ser uma condição social, uma identidade de cultivo: Somos Sem Terra do MST! (MST, 1999). Ademais, deixarão como herança para os seus herdeiros, além da terra, se tiver, um jeito de ser humano e de se posicionar diante questões de seu tempo. Há neste caderno um item que cabe notoriedade, Referimos-nos ao “Trabalho/produção” exatamente porque a educação do Movimento está relacionada intrinsecamente com o trabalho, a ponto de ser considerado um princípio educativo fundamental. O trabalho nosso de cada dia nos causa transformações internas e externas, alcançando nossa natureza, nos humanizando.

O Caderno da Educação 10 “Ocupando a Bíblia” (MST, 2000), não foi pensado para uma determinada modalidade de ensino. Ele é apoio material para todas e cada uma utiliza dentro de suas necessidades, possibilidades e adaptações. Faz um paralelo entre a fé presente no livro sagrado há milhares de anos atrás e a fé dos Sem Terra em lutar contra o neoliberalismo, a fé que se faz presente na resistência do dia a dia nos acampamentos/assentamentos, marchas. A fé para vencer as dificuldades e conquistar sua tão sonhada terra. Os camponeses lutam e teimam em resistir à exclusão e a fé tem um papel fundamental nessa trajetória. Em se tratando da educação religiosa trabalhada nas escolas, o MST acredita que para essa formação, o papel da escola é formar os militantes para a cidadania, proporcionando sede de informação, senso crítico, discernimento, esperança, utopia, compromisso ético, engajamento e militância que são os caminhos a serem trilhados pelos educandos e que vão contribuir para a formação ética do ser humano dando possibilidades de transformar essas atitudes em valores como o amor, a amizade, a fraternidade, a justiça social, a solidariedade e a igualdade.

No 11 “Educação de jovens e adultos – sempre é tempo de aprender” (MST, 2003) acontece a narração da história da alfabetização no MST. Uma história rica em experiências e saberes acumulados ao longo do tempo que abriu caminhos de libertação da terra e dos sujeitos. Há também a concepção de EJA do MST para aqueles que vivem no/do campo que é baseada na apropriação de conhecimentos via formação político-ideológica, organização de base e capacitação para as tarefas da vida. Entre um corte de cerca e outro, a educação se fez presente. Viver em assentamentos/acampamentos requer uma logística diferenciada da vida na cidade. Em meio a barracas e pouca estrutura os assentados/acampados sentiram necessidade de aprender, compreenderam que a educação é um direito de todos e que a luta pela terra se mescla com a luta pela educação. Em 1985, surge a primeira escola em assentamento no Rio Grande do Sul, esta só foi legitimada pela rede estadual em 1987. Com o passar do tempo, os educadores ali envolvidos perceberam que era preciso sistematizar essa aprendizagem e esse ensino, e em 1987 acontece o Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamentos no Espírito Santo. Espaço em que foram tomadas várias decisões pedagógicas tendo como carro chefe que escola interessa aos Sem Terra.

De lá para cá, o MST vem construindo essa escola diferente partindo de duas linhas: na linha política a luta pelo direito e pelo acesso à alfabetização/educação de jovens e adultos; e na linha pedagógica com o processo de elaboração de uma proposta singular de educação de jovens e adultos para o Sem Terra (MST, 2003). Vêm formando educadores, monitores e construindo escolas que tem como objetivo ser o instrumento de transformação social e formação de militantes para a luta que é infinita. Durante essa caminhada vários desafios foram e estão sendo enfrentados: desde falta de espaço físico a ausência de políticas públicas, mas nenhum deles teve força suficiente para deter a vontade de avançar.

O Caderno 12 (MST, 2004) é outra construção voltada para a Educação Infantil, nomeado “Movimento da vida, dança do aprender”. A produção foi escrita por meio de observa-

ção e de interação no Movimento para tentar atender e respeitar a diversidade presente em cada acampamento/assentamento, para contribuir com os educadores, famílias e militantes do MST a entenderem quão importante é a infância na organização da classe trabalhadora. Percepção adquirida em nome da experiência que mostra como a luta se forja desde cedo.

O espaço educativo da vivência de ser criança Sem Terrinha é o de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração, de uma nova sociedade, de um novo país (MST, 2004). E o resultado é a formação de crianças disciplinadas, criativas, dedicadas, generosas, que sabem compartilhar, possuem escuta apurada e estão dispostas a construir uma sociedade justa e igualitária.

O Caderno da Educação número 13 (MST, 2005) é uma edição especial e se apresenta em forma de “Dossiê MST Escola – Documentos e Estudos” por trazer o registro dos 12 cadernos anteriores, com o intuito de manter viva a trajetória do Movimento em relação à educação e a luta.

Todos os materiais são produzidos pelo Setor de Educação do MST, os quais são utilizados na formação/educação e são voltados para luta e resistência. A leitura e análise dos Cadernos de Educação possibilita inferir que a proposta de educação do MST parte da realidade para possibilitar as aprendizagens e garantir “ensinagem” de acordo com os princípios do Movimento, eles constituem um material denso e detalhado que possibilita o entendimento da complexidade da educação-proposta e de como o MST cria meios de participação efetiva de todos nesse processo, pois conhecer a realidade e partir dela para ampliar os conhecimentos é meio de luta e resistência.

## **Considerações Finais: Lutar/ Educar/Resistir...**

Lutar/ Educar/Resistir são premissas claras, indissociáveis e constantes no MST e a leitura clarifica e ratifica a importância da resistência via Movimentos Sociais, e comprova que o MST, via organização pautada na luta e educação se tornou, de fato, um movimento contra a hegemonia. Por isso a estrutura educacional do MST é composta de ações organizadas que atendem desde as crianças (Sem terrinhas) até a Universidade.

As inferências postas ao longo do texto permitem afirmar que os modos de dar continuidade ao Movimento que o MST usa são vários e complexos, mas os principais são: a educação; formação centrada na realidade e política; e a criação da identidade dos Sem terra, a fim de garantir o lugar da resistência e o de luta baseada no reconhecimento das desigualdades sociais e no desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Consentaneamente, a formação no MST é construída a partir de alguns valores como solidariedade, beleza, vida, o gosto pelos símbolos, o gosto de ser povo, defesa do trabalho e do estudo e a capacidade de indignar-se, por entender que não nos pertencemos individualmente, somos fruto da história de nossos antepassados, o que ele chama de projeção histórica, que vai além das características físicas, alcançando os sonhos, a esperança, a vontade de dias melhores.

Fica evidente que existe no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra uma vontade amorosa de mudar o mundo. A marcha dos Sem Terra se constitui como uma das expressões mais fortes da vida política e cívica do Brasil. Eles utilizam a ferramenta luta contra uma vontade reacionária histórica enraizada neste país. O que o MST vem fazendo é constatar certas asserções teóricas políticas já declaradas de que a transformação só é possível pelo caminho da luta, da resistência.

Em sua rotina de vida, o MST tem uma organização própria em que utiliza ferramentas culturais de resistência do tipo: memória, mística, discussão de valores, crítica e auto-

crítica, estudo da história, entre outras. Para atingir a transformação social desejada aprendem a viver como se luta e a lutar como se vive. Cabe aqui destacar a discussão de valores: solidariedade, coletividade - que é o grande sujeito da luta, companheirismo, valorização da própria identidade Sem Terra, que vem se apresentando como um grande desafio para o MST em nome da dificuldade que as pessoas apresentam em assimilar tal comportamento devido ao que o sistema vem impondo, ou seja, o individualismo, competitivismo, consumismo.

A educação como forma de resistência se tornou a ferramenta utilizada para a constituição do novo sujeito, o sujeito da luta e da resistência, pois ela leva as pessoas a pensarem para além da ação que percebem, que sintam a presença das desigualdades, que sejam seres coletivos em vez de seres individualistas. Não há como negar a construção de identidade emitida pelo MST, a qual permite aprender lições pedagógicas e políticas que devemos trazer e aplicar em nossa vida, mesmo não sendo um Sem Terra. É a intencionalidade política e pedagógica do MST que garante o vínculo da luta imediata com o movimento da história. Todas essas posturas adotadas por parte dos Sem Terra, acabam levando a sociedade à reflexão sobre si mesmo, por isso as ações realizadas por estes sujeitos possuem um sentido histórico e influenciam politicamente a vida em sociedade.

A concepção de educação estabelecida no MST está atrelada a concepção de educação de Paulo Freire por se tratar de uma educação crítica e libertadora que tem como princípio fundamental humanizar e emancipar a sociedade, pois ambos acreditam que o processo de formação humana é contínuo. Freire chama de inconcluso, enquanto o MST denomina de movimento. Para que a produção de conhecimento seja um elemento constituinte da prática de liberdade, é preciso partir da realidade, realidade a qual os sujeitos se reconheçam, percebam a situação de exploração que vivenciam, façam análise crítica da mesma com o objetivo de superar essa situação por intermédio da luta organizada para que, de fato, aconteça o surgimento de uma sociedade justa e igualitária. E como diz o próprio Movimento: Nossa existência é resistência.

O MST é um movimento que mostra que existem outros modos de ser e fazer a realidade. Que contestar e problematizar o que está posto é necessário, ou seja, para ser resistência é imprescindível estar ciente das contradições existentes, considerá-las e ao mesmo tempo lutar contra elas.

## Referências

- Arroyo, M. et al. (2008). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, R. S. (2001). O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos avançados*, 15(43), 207-224. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>
- Caldart, R. S. (2003) Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. *Currículo sem Fronteiras*, 13(1), 50-59. Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>
- Costa, F. (2016). *Orientações para elaboração de trabalho acadêmico: Normas APA*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Fernandes, B. M. (2000). *MST: formação e territorialização*. São Paulo: HUCITEC.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Machado, I., Vendramini, C. R. (Orgs). (2011). *Escola e movimento social: A experiência em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Ed. Expressão.
- Molina, M. C. (2003). *A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. (Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Molina, M. C. (2008) A constitucionalidade e justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In C. A. Santos (Org.). *Educação do campo: Campo – políticas públicas – educação*. (pp. 19-31) Brasília, DF: INCRA – MDA.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1986). Caderno de Formação, (01), São Paulo.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1987). *Construir um sindicalismo pela base*. (Caderno de Formação, 14), São Paulo: Autor.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1992). *Como fazer a escola que queremos*. (Caderno da Educação, 01), São Paulo: Peres.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1993). *Alfabetização, Caderno de Educação*. (Cadernos da Educação, 02), São Paulo: Peres.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1994). *Alfabetização de Jovens e Adultos – Como organizar*. (Caderno de Educação, 03) Porto Alegre: Evangraf.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1994). *Alfabetização de Jovens e Adultos – Linguagem da didática*. (Caderno de Educação, 04), São Paulo: Evangraf.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1995a). *Alfabetização de Jovens e Adultos – Educação Matemática*. (Caderno de Educação, 05), São Paulo: Autor.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1995b). *Como fazer a escola que queremos - O planejamento*. (Caderno de Educação, 06) Porto Alegre: Evangraf.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1996a). *Jogos e brincadeiras infantis*. (Caderno de Educação, 07), São Paulo: Peres.

- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1996b). *Princípios da Educação no MST*. (Caderno de Educação, 08), São Paulo: Peres.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1999). *Como fazemos a escola de Educação Fundamental*, (Caderno da Educação, 09), Rio Grande do Sul: Autor.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2000). *Ocupando da Bíblia*. (Caderno de Educação, 10), São Paulo: Autor.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2003). *EJA - sempre é tempo de aprender*. (Caderno de Educação, 11). São Paulo: Peres.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2004). *Educação Infantil*, (Caderno de Educação, 12) Porto Alegre: Autor.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2005). *Dossiê MST Escola, Documentos e estudos (1991 - 2001)*. (Caderno de Educação, 13). Veranópolis: Iterra.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2018). *Apresenta informações sobre o MST*. Recuperado de [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br).
- Souza, M. A. (2007). A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 12(36), 443-461. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300005>
- Souza, R. M., Castaño Gaviria, R., & Souza, E. (2018). Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación / Pedagogy of resistance: the denial as a key element of (de)formation. *Praxis Educativa*, 22(2), 94-111. Recuperado de [doi:http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209](http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209)
- Zanatta, L. F., Moraes, S. P., Freitas, M., & Brêtas, J. R. S. (2016). A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). *Educação e Pesquisa*, 42(2), 443-458. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606144556>



# RACISMO E SUSPEIÇÃO POLICIAL NO BRASIL: NARRATIVAS DE POLICIAIS E SUJEITOS MARGINALIZADOS

*Adalberto de Salles-Lima<sup>1</sup>*

*Guilherme Dantas Nogueira<sup>2</sup>*

*Maria Gonçalves Conceição Santos<sup>3</sup>*

## Introdução

A análise do relatório da CPI, de boletim policial da Segurança Pública e de autores que discutem o racismo e a suspeição policial, no Brasil, respaldam a relevância deste estudo. O presente artigo tem como objetivo analisar as narrativas de policiais nas abordagens aos sujeitos, oriundos de periferias brasileiras, evidenciando como a suspeição policial reafirma o racismo institucional. Defendemos, para tanto, que o recorte racial, de classe e localidade são centrais no desenvolvimento de um olhar crítico acerca da segurança pública e populações negras.

Perseguindo este objetivo, realizamos um estudo bibliográfico, com as contribuições do olhar decolonial<sup>4</sup>, sobre os temas do racismo, atuação policial e desigualdades. As pesquisas evidenciam que as construções sociais reproduzidas pela polícia militar reafirmam a materialização do racismo institucional, no cotidiano, como mecanismo segregacionista entre grupos populacionais, conforme raça e classe, reforçando os estigmas nas periferias e nos sujeitos, historicamente, criminalizados pelo racismo. As interações entre polícia e sujeitos periféricos podem estar marcadas por construções sociais padronizadas na tipificação de comportamentos e representações. A análise acerca da suspeição policial constitui um recorte para investigar a interação entre a instituição policial e a população negra.

A atuação policial está baseada, oficialmente, em manuais de condutas, a mesma também é orientada por experiências vividas nas ruas, um conjunto de ações e emoções in-

1 Doutorando em Ciências Sociais pelo Departamento de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Brasília. Integrante do Grupo de Pesquisa Recôncavo: Território, Cultura, Memória e Ambiente - Universidade do Estado da Bahia e do Grupo de Estudos Comparados México, Caribe, América Central e Brasil (MeCACB) - Universidade de Brasília. Bolsista CAPES. E-mail: sallesvitoria01@gmail.com

2 Doutorando em Sociologia pelo Departamento de Sociologia (SOL) da Universidade de Brasília. Integrante do Calundu - Grupo de Estudos e Extensão sobre Religiões Afro-Brasileiras, SOL/UnB. Bolsista CNPq. E-mail: guidantasnog@gmail.com

3 Doutora em Geografia pela Universidade de Coimbra. Professora Adjunta B da Universidade de Brasília. Integrante do Grupo de Pesquisa Recôncavo: Território, Cultura, Memória e Ambiente, UNEB. E-mail: mg-santos1962@yahoo.com.br

4 O olhar decolonial advém do uso da Teoria Decolonial. Esta foi pensada inicialmente por um grupo de pesquisadores, a partir do conceito de colonialidade do poder, cunhado por Quijano (2000). Em linhas gerais, falar em colonialidade implica em aceitar que, nas Américas, raça e classe são processos que seguem juntos e marcam a modernização dos países do continente - nesse sentido, modernidade e colonialidade são sinônimos e condicionam a estrutura social. Por raça e classe seguirem juntos, brancos estão sempre no topo da hierarquia social e não-brancos na base, com consequências em todas as esferas da vida social, desde a divisão do trabalho e da riqueza ao acesso a espaços e representação sócio-histórico-política.

tegradas entre si, com o ambiente e com os sujeitos (Muniz, 1999; Misse, 2010; Kant De Lima, 1989). Os manuais de conduta policial, igualmente, não estão imunes aos valores socialmente construídos. A atuação da polícia nos contextos urbanos empobrecidos na lógica do sistema capitalista de divisão de trabalho, vidas e locais, revela a centralidade do processo de suspeição policial na manutenção das desigualdades sociais. As categorias cor/raça, localidade e situação socioeconômica implicam em tratamento diferenciado da polícia.

As ideias desenvolvidas neste texto procuram aproximar olhares teórico-metodológico através da Geografia e das Ciências Sociais, sob o mesmo fenômeno em perspectiva. Para tanto, buscou-se a análise qualitativa como método central na interpretação da realidade em evidência. A técnica de pesquisa baseada na análise documental de relatórios e materiais acadêmicos possibilitou compreender as distintas narrativas de parte da segurança pública e sujeitos negros e pobres, no campo da suspeição policial.

Além do resumo, introdução e considerações, as ideias do artigo estão estruturadas em três subitens: “Entre percepções e ações: raça/cor e abordagem policial”, “Racismo Institucional e Cidadania”, “Elemento suspeito de cor padrão: suspeição nos discursos de policiais e sujeitos negros(as)”. Nesses subitens, procuramos discorrer sobre a abordagem policial estar baseada em processos históricos pautados na raça/cor. Parte da segurança pública reproduz desigualdades baseada em raça e classe e narrativas de policiais e sujeitos vitimados pela suspeição racializada, respectivamente.

Embora este texto não tenha caráter exaustivo e não esgote a temática – o que seria impossível de se realizar em um artigo – os dados debatidos e autoras/es visitados contribuem a validar essas afirmações e a avançar no debate posto.

## Entre percepções e ações: raça/cor e abordagem policial

A subjetividade da ação militar no processo de suspeição policial é resultante de diferentes fatores, como o contexto de socialização e construções sociais. Muitas vezes, analisar as condutas policiais puramente pelo viés da legalidade não irá refletir de fato as práticas sociais cotidianas em comunidades periféricas. Não se trata aqui de uma espécie de “idealismo repressivo”. O agente da força legal traz consigo outras experiências, condutas e percepções, podendo conflitar ou reforçar os valores institucionais.

Falas de oficiais da polícia militar do Rio de Janeiro dão sustentação a essa argumentação: “a abordagem é uma situação muito discutível, porque a abordagem é uma coisa subjetiva. Às vezes uma coisa pode ser suspeita para mim, mas pode não ser suspeita para outra pessoa, vai depender do ponto de vista” (Musumeci & Ramos, 2004, p. 6); “a cor, num primeiro momento, pode ser importante para a abordagem. Num primeiro momento, na primeira observação, mas o mais importante é a apresentação pessoal” (ibid, p. 9).

Essas falas de policiais apontam para a forte presença de subjetividades na construção das percepções e condutas policiais quanto aos sujeitos. Os elementos analíticos subjetividade, cor e apresentação pessoal (vestuário) são determinantes no processo de suspeição policial e, conseqüentemente, no tratamento diferenciado do policial.

Segundo Gilvan (2009) o imaginário do medo/insegurança social como fonte de legitimação das violências também influencia a rotina policial e assim como os outros indivíduos, os policiais se sentem vulneráveis em relação ao sistema de proteção social e de direito. O comportamento policial não pode ser dissociado da análise das estruturas políticas, econômicas e sociais da sociedade, existindo a presença de um *currículo oculto* no processo de formação dos saberes construídos, para além dos centros de formação e de especialização. Dessa forma, o processo cognitivo de parte da segurança pública está inserido em um contexto social, senão de total legitimidade, de tolerância às ações poli-

ciais por diversos grupos sociais.

Consoante o entendimento de suspeição policial, Costa (2004) entende que as ações violentas individuais dos policiais não podem explicar o comportamento destes. Nesse sentido, seria necessário observar o contexto histórico mais amplo na sociedade brasileira. Concordando com isso, seguimos um postulado que é basilar para a lógica diferenciada entre polícia e suspeito: os legados da violência colonial (escravocrata e racista, patriarcal e misógina) ainda presentes – o que Quijano (2000) primeiro classificou como colonialidade (ou colonial modernidade) – alimentam as interações interpessoais e a relação entre instituições públicas e sujeitos. Não podemos imaginar o funcionamento das instituições distante das construções sociais enraizadas na sociedade.

Os estudos do campo criminal no Brasil, em meados do século XIX, influenciados pelo positivismo, evolucionismo e teorias raciais eugenistas europeias (Alvarez, 2002) contribuíram significativamente para reforçar o racismo no aparelho repressivo do Estado. As teorias raciais, ao atribuírem o aspecto físico e mental do sujeito à sua natureza criminal, constituíram um sistema determinista de classificação social na fundamentação de parte do pensamento social da época, inclusive com disseminação no campo do debate jurídico e penal.

Em 1894 Nina Rodrigues debateu como as condições de raça imprimem responsabilidade penal (1957, p. 27). Para o autor, o tratamento diferenciado à negros, indígenas e mestiços no Código Penal Brasileiro pressupõe reconhecer as diferenças entre as raças e suas constituições mentais. Teriam de possuir um código de conduta específico conforme locais de origem, diferenciando dos povos considerados civilizados. Nesses termos, raça elaborava diferentes critérios para crime e a noção de livre-arbítrio caracterizava situações de responsabilidade penal.

O racismo científico, presente em Nina Rodrigues e outros autores, alegava ter bases científicas europeias para justificar as hierarquias raciais, enquanto elemento fundamental da dominação capitalista nas periferias do sistema internacional, como vemos em Lombroso (1887) e Ferri (1917). Para esses autores, as ações criminais são determinadas pelas conexões psíquicas hereditárias, manifestadas também na cor da pele e outros traços físicos. Como conceito, esta noção de raça surge no século XIX.

Quijano (2000), todavia, nos lembra que o conceito moderno/europeu de raça é anterior ao século XIX e foi moldado durante a colonização das Américas. Foi naquele momento que surgiu a ideia de superioridade das pessoas de cor de pele branca sobre as demais não brancas, bem como a ideia de superioridade cultural/civilizacional europeia. A noção de raça construída nesse processo está baseada na suposição de que as pessoas brancas/europeias seriam superiores a todas as demais não brancas/não europeias, igualmente suas ações, religiões, instituições, pensamentos, etc.

À explicação de Quijano, com quem concorda, Segato acrescenta que:

[...] é importante lembrar que raça é efeito e não causa, um produto de séculos de modernidade e do trabalho mancomunado de acadêmicos, intelectuais, artistas, filósofos, juristas, legisladores e agentes da lei, que classificaram a diferença dos povos conquistados como racialidade. Em outras palavras, a construção permanente da raça obedece à finalidade da subjugação, a subalternização e a expropriação: a ordem racial é a ordem colonial. A racialização, ou o que defino como formação de um capital racial positivo para o branco e um capital racial negativo para o não branco, é o que permite desalojar esse último do espaço hegemônico, do território usurpado onde habita o grupo que controla os recursos da nação e tem acesso aos selos e timbres estatais. (Segato, 2007, p. 24)

Foi a noção de raça, para Quijano (2000), que estruturou a matriz social colonial nas Américas, estabelecendo hierarquias e ordenando identidades. Em sequência de importância, pessoas foram classificadas como brancos, mestiços, índios e negros, com brancos ocupando um local de superioridade na escala social e negros de inferioridade. A divisão do trabalho também seguiu essa premissa e os brancos passaram a se ocupar da administração colonial, ao passo que os negros, que foram escravizados, se ocupavam

do trabalho mais pesado. Esta matriz social segue vigente para Quijano, ainda que os países das Américas tenham se tornado independentes de suas metrópoles colonizadoras, posto que sua lógica fundamentou a criação dos Estados-nação na região – que devem ser pensados, portanto, como coloniais/modernos.

As desigualdades entre raças tal como compreendemos a partir da colonial modernidade nas Américas e, em especial no Brasil, estruturam parte das relações interpessoais e o funcionamento das instituições de poder. O racismo institucional fincado sobretudo nas periferias do sistema internacional vem reafirmando historicamente a estrutura social baseada no tratamento desigual entre negros, indígenas e brancos e sua relação com classe.

## Racismo Institucional e Cidadania

A noção de Racismo Institucional é importante para compreendermos o campo das políticas públicas e desigualdades entre diferentes grupos étnico-raciais (Rex, 1987). Stokely Carmichael (1967) iniciou a discussão do racismo institucional nos Estados Unidos na segunda metade do século XX, ao analisar como a sociedade norte-americana internalizava as desigualdades em suas instituições. Uma das conclusões do autor mostra a suposta superioridade racial branca nos tratamentos diferenciados entre negros e brancos.

Documento organizado pelo Geledés (2013) afirma que o racismo institucional atua como mecanismo estrutural na garantia da exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados. Para a autora, o fenômeno, quando absorvido pelas instituições, é capaz de gerar e legitimar condutas excludentes, referente às formas de governança e suas políticas públicas.

Barros (2006), em pesquisa robusta, buscou verificar se entre os policiais militares do estado de Pernambuco a cor da pele é o principal fator de suspeição. Foram aplicados 78 questionários entre alunos do Curso de Formação de Oficiais e mais 376 nos alunos do Curso de Formação de Soldados. Entre os já profissionais foram aplicados 469 questionários e realizados 24 entrevistas, com intenção de compreender as percepções dos policiais experientes e aqueles em processo de formação.

De acordo com os dados coletados pelo autor, 65,1% dos profissionais priorizam nas abordagens policiais negros e pardos, enquanto 4,9% responderam não haver preferência (ibid: 112). A cor/raça como critério de abordagem também é verificada entre os alunos do curso de formação de oficiais, com 76,9%, e entre os alunos do curso de formação de soldados, com 74% (ibid, p. 115). A percepção dos policiais acerca do suspeito é de que são, majoritariamente, homens e negros.

No âmbito da seletividade policial, conforme os discursos dos policiais pernambucanos entrevistados, ser negro e pobre constitui o perfil indesejado representado pela figura do *suspeito padrão*. Tal marcador social informa o sujeito historicamente criminalizado. Dito isso, Misse (2010, p. 17-18) entende que o sujeito criminal é produzido pela inter-relação da polícia, da moralidade pública e das leis penais. Segundo o autor, o sujeito criminal é aquele que:

[...] “carrega” o crime em sua própria alma; não é alguém que comete crimes, mas que sempre cometerá crimes, um bandido, um sujeito perigoso, um sujeito irrecuperável, alguém que se pode desejar naturalmente que morra, que pode ser morto, que seja matável. No limite da sujeição criminal, o sujeito criminoso é aquele que pode ser morto. (p. 21)

O sujeito criminoso é aquele corpo selecionado pelo racismo, passivo de ser matado, autorizado pelas instituições da segurança pública, ratificado pelos valores sociais colo-

nialistas impregnados no convívio social. O gerenciamento da vida em sociedades racistas estaria pautado em raça e pobreza como critérios básicos de escolha entre aqueles que podem viver ou morrer. Portanto, há uma violência de natureza colonial para fins de rentabilidade distribui as espécies humanas em diferentes grupos e subdivisões, tornando o negro como sujeito alvo da soberania. Soberania esta entendida como exercício do controle sobre a natalidade (Mbembe, 2003).

A noção de raça, bem como a de classe, na colonial modernidade brasileira se relaciona com uma noção de organização territorial, de localidades do crime, que são, portanto, as mesmas da raça não branca e das classes sociais empobrecidas. Com efeito, desde o final do século XIX os sociólogos clássicos já pensavam a cidade enquanto “local de mercado” (Weber, 1982, pp. 69-70) e a “mais alta divisão econômica do trabalho” (Simmel, 1976, p. 21), mostrando que essa representa o *locus* espacial da máxima do capitalismo, através da articulação dos territórios. Por ser o lugar da linguagem monetária, a cidade representa a síntese espacial da racionalização do capital. Essa articulação aponta sua função econômica-territorial enquanto centro da região<sup>5</sup> (Santos, 1959). E para todo centro há uma periferia.

Simmel ainda afirma que “a exatidão calculista da vida prática, que a economia do dinheiro criou, corresponde ao ideal da ciência natural: transformar o mundo num problema aritmético, dispor todas as partes do mundo por meio de fórmulas matemáticas”. As interações interpessoais marcadas pela distribuição desigual da riqueza classificam os sujeitos entre classes sociais e os distribuem entre os territórios.

O racismo colonial/moderno brasileiro – a exemplo do que ocorre em toda a América Latina – aproximou a condição do negro à pobreza e do branco à riqueza. O fato de que raça e classe – ademais de gênero (Lugones, 2008) – são processos que seguem juntos é a condição basilar da colonialidade. Nesse sentido, a ideia de “um sujeito ter mais valor que outro” além de reproduzir o condicionamento equivocado de raça e classe, implica que ter menos recursos materiais que outro significa certa permissividade das instituições de repressão em atuar com mais violência – mormente fora dos limites da lei. Isso porque não ser branco e ter menos recursos materiais implica em ter uma cidadania incompleta, incapacidade de exigir direitos e ter seus direitos plenos reconhecidos pelas instâncias de justiça. No que tange à cidadania, cabe dizer, há várias definições para a categoria. Concordamos aqui com Milton Santos (1996-1997, p. 133):

Ser cidadão é um indivíduo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o estado [...]. O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos.

O sujeito criminoso está exposto a distintas e simultâneas lógicas violentas características de sociedades capitalistas. O sistema jurídico é fundamental na análise da produção das relações raciais desiguais. Segundo Kant de Lima (1989, pp. 178-179), “as práticas policiais brasileiras são [...] reflexo de nossa cultura jurídica [...]”. Os valores sociais de natureza colonial/moderna estão presentes nas instituições públicas, sobretudo no sistema de justiça e segurança pública.

Com efeito, em 2013 o próprio Estado brasileiro, representado por várias organizações do sistema de justiça<sup>6</sup> (governamentais ou não), reconheceu a prevalência do racismo

5 Região é um conceito da Geografia e vem passando por transformações ao longo do tempo. Na Corrente Crítica, a Região é analisada como uma dimensão espacial do processo desigual e combinado do capitalismo (Corrêa, 2003). Na Corrente Humanista a Região é “[...] um espaço que é o produto da história e da cultura” (Lencioni, 2003 p. 154). A partir dessas perspectivas, a Região tem suas bases tanto nas condições materiais de transformações históricas quanto um espaço vivido e sentido por diferentes atores sociais.

6 São elas, em ordem alfabética: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, Conselho Nacional de Justiça, Conselho Nacional do Ministério Público, Conselho Nacional dos Defensores Públicos Gerais, Ministério da Justiça, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

institucional nas organizações públicas, ao assinar o “Protocolo de Atuação para a Redução de Barreiras de Acesso à Justiça para a Juventude Negra em Situação de Violência” (MJ, 2013). O foco do documento, naquele momento, foi a juventude negra brasileira, que sofre situação de genocídio, mas o ato é simbólico no sentido do reconhecimento do racismo generalizado. Em seu texto, o documento propõe uma série de medidas a serem adotadas/executadas por organizações do Estado com vista à redução do racismo institucional.

A tendência autoritária na América Latina como processo hegemônico no momento histórico atual alimenta os Estados punitivos, acentuando as desigualdades sociais, e os governos locais teriam o controle desses processos (Pastana, 2012). As recentes democracias, em especial na região latino-americana, estão ajustadas a sistemas de justiça, políticas criminais, economias e pensamentos sociais e as políticas punitivas estariam concentradas num grupo social, sobretudo nos mais pobres (Wacquant, 2007).

O autoritarismo, cabe dizer, sempre existiu em Estados modernos (ou coloniais/modernos), mesmo em governos democráticos. Segato (2014) explica que o Estado-nação brasileiro é uma instituição dual, que possui e sustenta uma face legalista e outra, armada e dominante, que não reconhece os limites da legalidade, atuando de forma violenta, mas sem com isso sofrer sanções. Tal caráter dual se remete ao que a autora identifica como uma característica própria do Estado moderno como instituição – e não apenas do Brasil ou outros Estados latino-americanos. Em suas palavras:

A dualidade do Estado foi teorizada por Ernst Fraenkel no ambiente da Alemanha nazista (1941). O autor cita Toennies dizendo que a principal característica de todo Estado moderno é a sua natureza dual. A coetaneidade da regra e da exceção, como afirma Giorgio Agamben em sua releitura de Schmitt, Benjamin e Kafka (2004), e também Eugenio Raúl Zaffaroni em sua releitura de Gunther Jacobs (2006), é própria de todo Estado em toda e qualquer época, de paz ou de guerra, de democracia e, claro, de autoritarismo. Essa estrutura dual se deve a que nenhum governo pode atuar apenas estatalmente, normativamente, e deve lançar mão de agências e ações que Fraenkel descreve como “prerrogativas” ou discricionais junto a agências e ações “normativas”. Se bem em Estados autoritários essa duplicação é mais visível, em tempos democráticos ela se encontra igualmente operante. É impossível controlar ou disciplinar uma sociedade nacional, com toda a sua pluralidade de interesses e de grupos, só com as leis constitucionais. (ibid, pp. 358-359)

A noção de raça é fundamental para compreender como a segurança pública atua no combate à criminalidade. No caso das entrevistas, pelo menos três falas representam a materialização do racismo institucional no cotidiano dos policiais entrevistados (Ibid, p. 87): “[...] normalmente a tendência do policial militar é abordar aquelas pessoas que ele (policial) **tem aquele poder de força sobre elas** (as pessoas) e nesse contexto as pessoas de cor são normalmente paradas. Major PM”; “[...] **a força não é a mesma, a entrada não é a mesma**, a escola não é a mesma. Por exemplo, entre um branco e um preto, se escolhe primeiro o preto, digamos assim de cor negra. Tenente PM” (grifos do autor).

O “poder de força” sobre “pessoas de cor” é explícito ao revelar o tratamento diferenciado entre negros e brancos. Com base nas desigualdades estruturais o policial percebe a fragilidade social e civil do negro por ser desprovido de cidadania plena e essa condição o permite exercer um poder de força para além da legalidade.

Os discursos racializados revelam parte da conduta da segurança pública de Pernambuco. O racismo institucional não tem reflexos somente no tratamento diferenciado da instituição entre negros e brancos. Estão articuladas outras representações sociais e identidades, como localização do suspeito criminal, a classe social e estilos (as vestes, tatuagem, corte de cabelo, entre outros signos). Nesse sentido, o racismo institucional, especificamente entre os policiais militares de Pernambuco, opera através de num conjunto de valores conectados, em que a raça se destaca na construção de diferentes cidadanias. A seletividade no processo de suspeição policial se reflete em diferentes concepções sobre cidadanias.

Apesar de abstrata, a noção de cidadania implica que o sujeito reúne condições sociais

suficientes para saber e ter acesso a seus direitos e, a partir disso, poder estabelecer relações de negociação com o Estado. Ter direitos e poder utilizá-los de modo amplo e completo está vinculado a uma autonomia, sem relação com uma liberdade absoluta. Na verdade, uma autonomia condicionada às condições oferecidas pela sua realidade (Morin, 2003, p. 118). Nesse sentido, a ausência ou fragilidades de autonomia, oriunda de uma cidadania incompleta é percebida na fala de um entrevistado:

Eu tenho quase certeza que nossa Polícia Militar está dividida entre a polícia do branco e a polícia do preto. Você chega numa favela, obviamente, só chega gritando, mão na cabeça, isso e aquilo, **só com os negros**. Você chega em Boa Vista, naquela orla Marítima, você não desce com arma em punho e nem tão pouco gritando palavrada, até porque é um bairro nobre [...]. Soldado PM (Barros, 2006, p. 91).

As favelas de Pernambuco, na lógica da atuação dos policiais militares entrevistados, são o lugar socialmente legitimado para a repressão policial. A periferia é percebida como espaço racializado das práticas policiais não-oficiais, enquanto nos locais nobres, de acentuada presença de populações brancas, a ação policial segue manuais de procedimentos policiais, sem a possibilidade de violação de direitos e garantias fundamentais dos indivíduos. Portanto, as condições sociais vividas nas periferias não permitem a seus moradores exercer cidadania plena. Nas representações dos agentes de segurança pública, a periferia é o lugar permitido para exercer o abuso policial.

## “Elemento suspeito de cor padrão”: suspeição nos discursos de policiais e sujeitos negros(as)

Conforme Gilvan (2009), a suspeição policial é utilizada como uma técnica de trabalho ao ser instrumentalizada pela polícia como força orientadora das interações entre o indivíduo suspeito e a polícia. Para o autor, a forma como o grupo social especializado opera e trata as minorias sociais depende de controles institucionais externos e internos ao aparelho policial. Dessa forma, o processo cognitivo e de atuação policial está inserido em um contexto social, se não de total legitimidade, de tolerância às ações policiais por parte de diversos grupos. O indivíduo suspeito é

[...] a pessoa que infunde dúvidas acerca de seu comportamento, ou que não inspire confiança em relação ao lugar onde se encontre, o horário e outras circunstâncias [...] o que caracteriza a ação suspeita do indivíduo é o seu comportamento associado a circunstâncias de tempo, lugar, clima, pessoas, coisas, entre outros. (ibid, p. 79)

Com base em Bretas (1997), Holloway (1997), Barley (2006), Elias (1994) e Machado e Noronha (2002), as formas contemporâneas de controle social, em especial do trabalho do policial, estão além do controle da violência. Observa-se um campo de atuação policial pautado no controle dos corpos entre *indivíduos suspeitos* e *não-suspeitos* como sistema de controle.

Enquanto o indivíduo suspeito (o sujeito criminal) é a figura socialmente construída negativamente, o chamado “kit peba” (Gilvan, 2009), baseado na representação do homem, pobre, negro e estilos culturais geralmente oriundos de periferias como *hip-hop* (Lima, 2015), o indivíduo não-suspeito pauta-se na representação do branco, usando roupas socialmente esperadas, uso de um vocabulário formal, entre outros.

Uvanderson Silva (2009) expõe o debate do racismo na polícia militar de São Paulo. Através de uma situação destaca um documento daquela instituição que circulou na cidade de Campinas e instruía aos policiais que focassem “nas abordagens policiais a transeun-

tes e em veículos em atitude suspeita, especialmente indivíduos de cor parda e negra com idade de 18 a 25 anos que estejam em grupo de 3 a 5 pessoas” (ibid, p. 8).

O autor afirma ser a categoria raça manipulada no processo de construção do suspeito no país, aprofundando o racismo institucional. Nesse sentido, o indivíduo é identificado pela sua cor de pele e não em suas atitudes. Em resposta, a polícia militar informou:

[...] não houve nenhuma expressão de preconceito ou racismo no documento, no máximo ocorreu um problema de “elaboração de texto” por não contextualizar o fato de que a ordem de serviço respondia à uma demanda específica de moradores de dois bairros da região do Taquaral que foram vítimas de assaltos e identificaram os criminosos como jovens negros e pardos. (p. 9)

A partir das condições sociais observadas na sociedade brasileira, o estabelecimento da ordem social, como discurso oficial da segurança pública, tem como pressuposto a reprodução das desigualdades sócioespaciais e étnico-raciais. Ser negro, pobre, morador de periferia e gostar de determinados estilos culturais, como o produzido pelo *hip-hop* e *rap*, constitui uma “classe social indesejada”<sup>7</sup>, um tipo de combinação social construída pelo racismo e discriminação<sup>8</sup>, observado nos comentários a seguir de policiais entrevistados (Musumeci & Ramos, 2004).

Procurem melhorar sua apresentação pessoal e melhorar a dicção. Arrancar o boné da cabeça, pentear o cabelo, vestir uma roupinha melhor e saber falar. Se ele [o jovem] tiver essa boa educação, não vai ser parado. Ele tem que [...] ter menos o biotipo do marginal, ter mais o biotipo de cidadão. (p. 12)

[...] no morro todos são suspeitos [...], mesmo sabendo que tem gente boa lá [...]. (p. 13)

A descrição da suspeição policial não está baseada num conjunto de códigos que possa tornar o sujeito como potencial suspeito, independente de sua aparência, vestes e outros símbolos. Pelo contrário, o modo de vestir, a dicção, o penteado do cabelo e outras formas de comportamento constituem marcadores sociais que, no entendimento de Silva (2009), expõe a estratificação social, a vulnerabilidade e as violências simbólicas sofridas pelos suspeitos e que o processo cognitivo de abuso da atuação policial só é possível em determinados contextos sociais.

Essa discussão também está presente em estudo realizado por Machado e Noronha (2002) na cidade do Salvador sobre a percepção de pessoas de classes populares em relação à violência policial. O modo de vestir, raça e a aparência das roupas influencia de forma significativa na relação entre os abusos policiais e os moradores do local investigado. Essa interação está refletida nas falas dos sujeitos da pesquisa:

Ele [policial] tem essas tendências [...] uma vez pegou um rastafari e foi arrastando pelos cabelos, pensando que era ladrão. Aí foi um bocado de gente da comunidade para o módulo, ficou fazendo arruaça. Aí ele pegou e libertou [...]. Ele tem essa mania [...] você tem que andar como granfino [...] para não ser confundido com um ladrão. Você pode até não ser, mas se tiver cara [...]. Agora a gente fica sem saber o que é cara de marginal [e] o que não é. É uma situação muito insegura. (ibid, p. 23)

7 Fisher, Wallace e Fenton (2000) verificaram nos Estados Unidos que a percepção de discriminação em adolescentes de diferentes etnias, jovens negros e hispânicos, e sua relação com profissionais da área de segurança pública e privada está pautada no preconceito étnico/racial. Segundo o estudo, as representações sociais construídas em torno de sujeitos não-brancos fazem com que determinados grupos étnicos/raciais adquiram o status de perigosos, indesejados.

8 Costa (2004) perpassa pela crítica da violência policial, ao analisar as polícias de Nova York e Rio de Janeiro e sua relação com a sociedade civil. No livro, o autor propõe a distinção entre o uso da força legítima e a violência policial, mesmo reconhecendo os limites de precisão da interpretação. Os pressupostos ético-políticos de cada sociedade servem de termômetro para interpretar as referidas categorias.



A gente está aqui no bairro [e] chega um cara sem nenhuma formação de relações humanas, dando tiros a torto e a direito. Então a gente não pode confiar na polícia porque [os policiais] são violentos, são marginais, se aproveitam da farda até a paisana... eles pegam aqui os meninos de Novos Alagados e batem, dão coronhada de revólver, dão murro, dão bicuda [...] e até pelo fato deles serem polícia não vão revidar. A agressão da polícia aqui no bairro é muito frequente. (ibid, p. 24)

Esse comportamento é legitimado ou naturalizou-se nas relações entre polícia e determinados grupos sócio-raciais, ao passo da filtragem racial compor os mecanismos de controle na abordagem policial (Muniz, 1999; Sinhoretto et al., 2014). As instituições policiais refletem a estrutura de poder, servindo de “guarda-fronteiras” entre as classes (Pineiro, 1998, p. 183).

A construção histórica do negro como uma figura indesejada na sociedade tem relação com o processo de suspeição policial. Essa interação específica entre polícia e suspeito, além de revelar a política racista, fragiliza o sentido de confiança de jovens de periferias nas instituições.

Dizem que a maior idade penal é pra todos [...], não ressalta a todos favelados porque quando o policial da viatura passa por ai, na boate do Pelourinho ou na Pituba quando passa que vê um jovem todo branquinho, nem bem arrumado, um branquinho na rua, ele vai chegar e vai aborda do mesmo jeito que aborda a gente aqui? [...] eu já apanhei muito mais que certos “carinhas” que está preso [...] (entrevista com jovens de Salvador). (Lima, 2016, p. 51)

A experiência vivida por um jovem de bairro empobrecido na cidade de Salvador é representativa do grupo juvenil que compartilha os mesmos valores simbólicos. Essa realidade expõe a descrença de muitos jovens negros nas instituições policiais, sobretudo quando os olhares se voltam para os dados de homicídio juvenil.

A percepção dos sujeitos em relação à atuação da polícia tem conexões de sentidos no tratamento diferenciado da segurança pública entre grupos sociais. A pesquisa de Musumeci e Ramos (2004) analisou as experiências da população do Rio de Janeiro com a polícia em contextos de abordagens ou *blitz*. Dentre os resultados obtidos, a maioria (56,9%) informou que os policiais são muito violentos e 33,5% informam uma relação média de violência. No caso da variável “respeito”, 32,7% informaram respeitar pouco e 44% citam ter um respeito médio pela polícia. A percepção dos entrevistados sobre corrupção revela a maioria (67,6%) considerar a polícia corrupta (ibid, p. 06).

Apesar de os dados não serem representativos de uma pesquisa mais ampla, servem de recorte para pensar o nível de confiança nos agentes da segurança pública carioca. Para a pesquisa, a percepção dos entrevistados sobre as abordagens policiais é a de que são discriminatórias:

[...] cerca de 60% acreditam que a Polícia escolhe pela aparência física quem será abordado(a), incluindo aí cor da pele (40,1%) e modo de vestir (19,7%). Na opinião de 80% dos cariocas, os jovens são mais parados do que as pessoas mais velhas; para cerca de 60%, os negros são mais parados que os brancos e os pobres mais do que os ricos. Além disso, 43% da população classificaram a PM fluminense como *muito* racista e, em outra pergunta, 30% afirmaram que ela é *mais* racista do que o restante da sociedade. (ibid, p. 06)

A discriminação e racismo são fatores relevantes na análise dos dados sobre homicídio da população negra. Segundo a edição de 2015 do “Mapa da Violência – Mortes Matadas por Armas de Fogo”, entre os jovens de 15 a 29 anos, o número de mortes por armas de fogo passou de 4.415 vítimas em 1980 para 24.882 em 2012. Entre 2003 e 2012, enquanto o número entre jovens brancos mortos por armas de fogo caiu 23%, entre os jovens negros aumentou 14,1%. Essa comparação revela o alvo social do homicídio juvenil a partir da cor, idade, local e sexo, sendo jovens negros e pobres de periferias.

Os dados sobre mortes por armas de fogo ampliam os conflitos entre segurança pública

e populações negras, uma vez que aos 21 anos de idade os jovens pretos e pardos possuem 147% a mais de chances de serem vítimas por homicídios, em relação a sujeitos brancos, amarelos e indígenas (Cerqueira; Ferreira et al., 2016).

O direito do Estado ao recurso da violência legítima como forma de mediação de conflitos nas relações interpessoais e/ou nas relações entre cidadãos e o Estado não necessariamente garante o estado de tranquilidade social. Em alguns casos, geram tensões sociais entre sujeitos e na relação do sujeito com a Instituição (Adorno, 2002). Isso se potencializa ainda mais em um Brasil em que o próprio Estado, mesmo em contexto democrático, é extremamente autoritário e permissivo a práticas violentas ilegais por parte de suas forças de segurança, como os números e argumentação apresentados mostram.

## Considerações finais

Procuramos com o presente artigo analisar algumas pesquisas acerca da relação entre segurança pública e populações negras e de periferias no Brasil, que evidenciam a forte influência de raça e classe – categorias significadas no Brasil a partir de sua matriz estrutural colonial – nos processos de suspeição policial. Essa fica evidenciada nas entrevistas com policiais militares e brasileiros habitantes de áreas periféricas.

Para a segurança pública brasileira, especificamente para a polícia militar, a raça/cor, estilos culturais e localidade compõe um quadro de elementos simbólicos e subjetivos na personificação da figura marginalizada do suspeito policial. É ela que informa simbolicamente à/ao policial quem é o “suspeito padrão”, que deve ser o alvo de suas abordagens, mormente violentas. Dessa forma, o racismo institucional orienta e autoriza as práticas de abuso policial, uma vez que o tratamento diferenciado da instituição policial entre negros e brancos e pobres e ricos cria condições para a permanência das desigualdades entre grupos sociais e instituição.

Essas desigualdades, cabe refletir, não são oriundas das práticas policiais, mas sim da mesma matriz estrutural colonial que orienta sua ação. Em outras palavras, a abordagem policial violenta contra negros e pobres é sintomática de um construto social racista e classista muito mais amplo. É apenas a solução/mitigação da violência dessa estrutura – a reestruturação social da própria sociedade, portanto – que poderá solucionar definitivamente o racismo envolvido no processo de suspeição policial. A distribuição de renda, as oportunidades de trabalho, o acesso à moradia, educação e saúde, constituem vetores para uma maior participação e conscientização.

Para finalizar, reiteramos aqui que este artigo, por mais abrangente que tenhamos buscado construí-lo, não esgota a temática debatida. Pelo contrário, outros textos com o mesmo assunto se fazem necessários, que igualmente merece ser debatido em forma de teses e outras pesquisas mais amplas.

## Referências

- Adorno, S. (2002). Monopólio Estatal da Violência na Sociedade Brasileira Contemporânea. In S. Micelli. (Org.). *O que ler nas Ciências Sociais brasileiras. 1970-2002*. São Paulo: ANPOCS.
- Adorno, S. (1994). Crime, justiça penal e desigualdade jurídica. *Revista USP: Dossiê Judiciário*, (21), 132-151.
- Adorno, S. (1995). Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo. *Novos Estudos CEBRAP*, (43), 45-63.
- Alvarez, M. C. (2002). A criminologia no Brasil ou como tratar desigualmente os desiguais. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, 45(04), 677-704.
- Barley, D. H. (2006). *Padrões de Policiamento: uma análise comparativa internacional*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.
- Barros, G. da S. (2006). *Racismo Institucional: a cor da pele como principal fator de suspeição* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco). Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/1615>
- Brasil. (2016). *Relatório Final da CPI de Assassinato de Jovens*. Recuperado de <http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>
- Bretas, M. L. (1997). *Ordem da Cidade: o exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro, 1907-1930*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Carmichael, S., & Hamilton, C. (1967). *Black Power: the politics of liberation in America*. New York: Vintage.
- Cerqueira, D., Ferreira, H., Lima, R. S., Bueno, S., Hanashiro, O., Batista, F., & Nicolato, P. (Orgs.). (2016). *Nota Técnica nº 17. Atlas da Violência 2016*. Recuperado de [http://desafios2.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/160405\\_nt\\_17\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2016\\_finalizado.pdf](http://desafios2.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160405_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf)
- Corrêa, R. L. (2003). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Cruz, L. A., Sales, S. R. da M., & Santiago, É. M. (2016). A construção do binômio juventude/violência no Estado neoliberal. *IV Seminário CETROS: Desenvolvimento, Trabalho e Questão Social*. Recuperado de [http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos\\_completos/69-12958-08072013-154831.pdf](http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-12958-08072013-154831.pdf)
- Elias, N. (1994). *O Processo Civilizatório*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Ferri, E. (1917). *Criminal Sociology*. Boston: Little, Brown e Company.
- Geledés. (2013). *Racismo Institucional. Uma abordagem conceitual*. Recuperado de <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>
- Holloway, T. (1997). *Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Junior, A. de O., & Lima, V. C. de A. (2016). *Segurança Pública e Racismo Institucional*. Recuperado de [http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/boletim\\_analise\\_politico/1301017\\_boletim\\_analisepolitico\\_04\\_cap2](http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/1301017_boletim_analisepolitico_04_cap2)
- Kant de Lima, R. (1989). A tradição inquisitorial. *RBCS*, 04(10), 65-84.

- Kant de Lima, R., Misse, M., & Miranda, A. P. M. (2000). Violência, Criminalidade, Segurança Pública e Justiça criminal no Brasil: uma bibliografia. *BIB*, (50), 45-123.
- Lencioni, S. (2003). *Região e Geografia*. São Paulo: Edusp.
- Lima, A. de S. (2015). *Periferias e Subjetividades juvenis em Salvador/BA* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21049>
- Lombroso, C. (1887). *O homem criminoso*. Rio de Janeiro: Ed. Rio.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Revista de Humanidades Tabula Rasa*, (09), 131-152.
- Machado, E. P., & Noronha, C. V. (2002). A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas. *Sociologias*, (07), 188-221.
- Mbembe, A. (2003). Necropolitics. *Public Culture*, 15(01), 11-40.
- Misse, M. (2010). Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido". *Lua Nova*, (79), 15-38.
- MJ – Ministério da Justiça. (2018). Assinado protocolo de melhoria ao acesso à Justiça para a juventude negra. *Página da Internet do Ministério da Justiça*. Recuperado de <http://www.justica.gov.br/news/assinado-protocolo-de-melhoria-ao-acesso-ajustica-para-juventude-negra>
- Morin, E. (2003). A noção de sujeito. In E. Morin. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (pp. 117-128). Rio de Janeiro: Berthand Brasil.
- Muniz, J. de O. (1999). *Ser Policial é, sobretudo, uma razão de ser*. *Cultura e Cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro* (Tese de doutorado, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro). Recuperado de [https://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2011/05/Ser\\_policial\\_sobretudo\\_razao\\_ser.pdf](https://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2011/05/Ser_policial_sobretudo_razao_ser.pdf)
- Musumeci, L., & Ramos, S. (2004). Elemento Suspeito. Abordagem Policial e Discriminação na Cidade do Rio de Janeiro. *Boletim Segurança e Cidadania*. Recuperado de <http://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2016/03/boletim08.pdf>
- Pastana, D. R. (2012). Estado punitivo e pós-modernidade. *Sociedade e Cultura*, 15(01), 207- 215.
- Pinheiro, P. S. (1998). Polícia e consolidação democrática: O caso brasileiro. In P. Pinheiro. *São Paulo sem medo: Um diagnóstico da violência urbana* (pp. 185-190). Rio de Janeiro: Garamond.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 10(01), 75-97. Recuperado de <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/10.pdf>
- Rex, J. (1987). *Raça e Etnia*. Lisboa: Editorial Estampa, LDA.
- Rodrigues, N. (1957). *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil*. Salvador: Livraria Progresso.
- Santos, H (s/p). *Discriminação racial no Brasil*. Recuperado de [http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wp-zontent/uploads/2008/10/discriminacao\\_racial\\_no\\_brasil.pdf](http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wp-zontent/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf)
- Santos, M. (1996-1997). As cidadanias mutiladas. In: R. Cardoso. el all. (Orgs.). *O preconceito* (pp. 133-144). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Santos, M. (1959). *O centro da cidade de Salvador: estudo de geografia urbana*.

Segato, R. L. (2014). Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. *Sociedade e Estado*, 29(02), 341-371.

Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Silva, G. G. (2009). *A lógica da Polícia Militar do Distrito Federal na Construção do Suspeito* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4102>

Silva, U. V. da. (2014). *Parado é suspeito, correndo é ladrão: raça e suspeição na atuação policial*. Recuperado de [http://www.fespsp.org.br/seminario2014/anais/GT11/10\\_PARADO\\_SUSPEITO\\_CORRENDO\\_LADR%C3%83O.pdf](http://www.fespsp.org.br/seminario2014/anais/GT11/10_PARADO_SUSPEITO_CORRENDO_LADR%C3%83O.pdf)

Sinhoretto, J. et. al. (2014). A filtragem racial na seleção policial de suspeitos: segurança pública e relações raciais. In C. S. L. Lima, G. C. Baptista, & I. S. Figueiredo. *Segurança pública e direitos humanos: temas transversais*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP).

Tavares, G. et al. (2004). *Concepções de policiais militares sobre categorias sociais que são alvo do trabalho policial*. Recuperado de <http://www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-1-Cap5.pdf>

Wacquant, L. (2003). *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan.

Waiselfisz, J. J. (2016). *Mapa da Violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil*. Recuperado de [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf)

Weber, M. (1982). A Política como vocação. A ciência como vocação. In M. Weber, *Ensaio de Sociologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

# RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA: UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS DE MÃES DE UMA ESCOLA DO CAMPO

*Nathália Ferreira Borba<sup>1</sup>*

*Fabrcia Teixeira Borges<sup>2</sup>*

## Introdução

Este ensaio partiu das observações que ocorreram durante o processo de construção e análise das informações do projeto de mestrado da primeira autora, o qual tinha o objetivo de entender a relação família/escola em uma instituição educacional do campo. O que observamos foi o descompasso entre os profissionais da educação e as famílias atendidas pela escola, demonstrando significados distintos sobre escola e educação. Estas diferentes percepções contribuem para o distanciamento e a dificuldade de uma parceria mais efetiva entre família e escola, ocasionando prejuízo aos processos de escolarização, bem como aos processos de desenvolvimento dos envolvidos que poderiam ser potencializados pela colaboração de todos.

Existem muitos estudos sobre como transpor essas barreiras, tanto no contexto nacional quanto internacional que apresentam propostas de desenvolvimento efetivo sobre a colaboração entre família e escola. (Gonzalez, Borders, Hines, Villalba & Henderson, 2013; Wilkins & Terlitsky, 2016). Contudo, pouco se fala sobre o ponto de vista das famílias (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Maturana & Cia, 2015; Dawson & Wymbs, 2016), principalmente daquelas com pouca escolarização e marginalizadas em zonas rurais de grande vulnerabilidade. Este é o caso da comunidade estudada, cuja região está marcada pela violência (assaltos, furtos, violência doméstica, tráfico e uso de drogas) e também caracteriza-se por dificuldade de acesso ao transporte público, aos serviços de saúde e assistência social. Então, como as narrativas de mães de estudantes de Ensino fundamental desta escola do campo sobre a relação família/escola podem explicitar interações positivas e negativas? Como discutir se essas experiências favorecem ou dificultam o posicionamento dessas mães como integrantes dos processos de aprendizagem de seus filhos e protagonistas do seu envolvimento com a escola?

Estes foram alguns dos questionamentos que acercaram nossa pesquisa que teve delineamento qualitativo. Realizamos a pesquisa em três reuniões escolares de pais/responsáveis ocorridas em uma escola do campo do Distrito Federal no ano de 2018. Optamos por entrevistas narrativas pois localizamos as narrativas como o instrumento central de organização auto-epistêmica da experiência subjetiva e social, consequen-

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PP-GPDS) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília (UnB). Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Brasília (2009). É analista de gestão educacional - psicólogo - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: [nat.borba@icloud.com](mailto:nat.borba@icloud.com)

<sup>2</sup> Professora da Universidade de Brasília no departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP), orienta mestrado e doutorado no Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS). Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1994), mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília (1997) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2006). Pós doutorado na Universidade Autónoma de Madrid (UAM) como bolsista Capes (2014). E-mail: [fabrcia.borges@gmail.com](mailto:fabrcia.borges@gmail.com)

temente, da vida mental (Lopes de Oliveira, 2006). Trazemos aqui, recortes de falas de duas (2) mães, que estiverem presentes no segundo momento da construção de dados, para refletir sobre suas relações com a escola.

## Escola como responsável por formar boas condutas – a fala de Elena

Elena foi uma das participantes de nosso encontro. Para ela, existe uma relação entre boa interação família/escola com a formação de boas condutas, necessárias para o melhor desenvolvimento para um indivíduo tornar-se adulto. Ela traz então a ideia de que a educação se dá na interação humana, no entanto podemos perceber também a localização da escola como lugar privilegiado para a formação adequada dos filhos. Notamos aí um privilégio da escola nessa função em relação a outros grupos sociais que as crianças frequentam.

Elena diz:

E a questão da participação da gente como família, da mãe e do pai, né, na educação isso é tudo, é tudo pra eles, é base. E base por quê? Porque a gente não cria filho pra gente, a gente cria pra que eles tenham uma boa conduta, pra que lá na frente eles vá viver a vida deles, né?! E assim, pra mim essa questão é tudo, né.

Sabemos que tanto a família como a escola são lugares institucionais que garantem a educação e a formação das crianças. Enquanto a família representa o primeiro e principal contexto de desenvolvimento humano, por outro lado, o desenvolvimento infantil também é marcado pela influência de outros ambientes coletivos, como a creche, a escola e os cuidadores secundários, que também se configuram como importantes nichos de desenvolvimento (Kelman, 2010). A “escola é uma importante agência social promotora do desenvolvimento e da construção do saber” (Kelman, 2010, p.42). Segundo Vygotski (1991), a escola, além de ser um importante *locus* da coletividade é, umas das principais instituições onde os conceitos cotidianos se transformam em conceitos científicos.

Essa tradição da escola de ser o local de desenvolvimento de importantes processos de subjetivação, onde se trabalha para o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento formativo e informativo, a formação dos traços de caráter e de sentimentos positivos (Kelman, 2010), foi claramente marcado na fala da participante Elena. Elena não é estudiosa dos processos educativos, mas percebe a importância da escola para a formação dos indivíduos. A importância da escola não está apenas nos livros científicos e nas pesquisas, mas transcende as páginas escritas e caminha pelos parques, praças e casas. Caminha pela comunidade, aparece nos pilares da sociedade tanto quanto a importância da família. Elena não apenas intui, mas percebe a importância da relação família/escola.

No entanto, questionamos o acúmulo de funções da escola e a supervalorização de suas potencialidades. Harper, Oliveira e Oliveira (1987) levantam que a escola é o local para a educação formal, mas que esta não é toda a educação. As próprias orientações para o trabalho dentro da rede pública de ensino do Distrito Federal (Governo do Distrito Federal, 2010) colocam a educação como um processo que se realiza na família, na comunidade, no trabalho e nos demais contextos em que há presença humana, pois a educação está presente em toda interação do homem com o meio.

Sendo assim, percebemos que a interação Família/escola, como exemplificado pela participante Elena, repete o descrito teoricamente, em que vemos uma relação vertical, cujo lugar mais privilegiado é ocupado pelas instituições de ensino. As relações de poder tra-

zidas desse tipo de interação podem concretizar uma realidade de afastamento e prejuízo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, mas também dos outros envolvidos. Por isso, Marcondes e Sigolo (2012) defendem uma relação horizontal, cuja intenção não seja de dominação de uma sobre a outra. E para isso é necessário conscientização para o reequilíbrio e horizontalização dessa relação. Muito se tem feito nesse sentido para os profissionais da educação, deixando-se de lado intervenções com as famílias dos estudantes. Cabe-nos então demarcar a necessidade e potencialidade de ações com esse público.

## Cuidado e transposição de papéis - a fala de Aline

Ao falar, Aline menciona uma relação com a escola que ao mesmo tempo demonstra cuidado e marca a transposição de uma função que não é sua, mas que articula com a escola uma possibilidade de entender os desenvolvimentos infantis;

Aline - Eles marcô, encaminhou ela pro postinho, porque ela teve um desmaio aqui na escola, mas aí, assim, depois que eu fui entender o que que ela passou mal. Ela falou assim: "Mãe eles tava brincando assim, tipo de rodar..." e ela não gosta, tanto que até a volta do ônibus que faz, ela fica enjoada. Aí ela falou: "Não mãe, é porque eu tava rodando". Aí depois que eu fui entender, né, depois que eu marquei a consulta e tudo, aí que eu fui entender porque que ela desmaiou. Aí eu acho bom, entendeu, esse comportamento entre a família e a escola, que ajuda bastante...

(...)

Aline - Porque assim, porque elas mesmo já diretamente, já conversou com a moça lá no postinho.

Pesquisadora - Antes mesmo de falar com você?

Aline - Isso! Antes de falar comigo, ela já falou com a moça, entendeu? Depois elas me ligô e falô assim: "Olha Aline, você vai lá no postinho, conversa com tal pessoa lá, porque eu já conversei com ela pra você marcar uma consulta pra sua filha." Aí eu falei assim: "Então tá bom." O que eu fiz? Aí eu peguei e fui lá, conversei, marquei uma consulta.

Existe um fenômeno duplo aí, de um lado a escola posiciona-se como instituição delegada a educar a infância em todos os aspectos e, do outro, a família ausenta-se das funções de cuidado antes ocupadas por ela. Estas mudanças baseiam-se em explicações que vão desde as dificuldades devido ao trabalho dos pais até a incorporação do discurso, pela escola, da incapacidade familiar. Saraiva e Wagner (2013) descrevem que a família parece esperar que a escola supra as necessidades de seus filhos, enquanto a escola costuma considerar a primeira pouco competente no exercício de seu papel. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) completam que no campo acadêmico a predominância são de explicações baseadas na incapacidade da família para educar os filhos e a escola como instituição que se espera subsidiar essa tarefa.

Isso também se relaciona com a forte crença de que aqueles núcleos familiares compreendidos pelos profissionais da educação como difíceis, com nível socioeconômico menos favorecido, com grandes diferenças culturais, linguísticas ou núcleos imigrantes são desinteressados, negligentes, pouco participativos e sem condições de se incluir ativamente nessa relação (Costa, 2012; Marcondes & Sigolo, 2012; Saraiva & Wagner, 2013). Existe um "modelo" de núcleo familiar idealizado e esperado pela escola. E este fato mostra-se determinante na forma como se concretiza a referida relação (Acuña-Collado, 2016; Almeida, Ferrarotto & Malavasi, 2017).

Acaba-se estabelecendo certa submissão das famílias ao que é estabelecido pela escola, devido a posição social, a baixa identificação com o modelo escolar e ao distanciando dessas famílias do que a escola prescreve como o ideal. Marcondes e Sigolo (2012), em seu estudo destacaram que as docentes pesquisadas compreendem as dificuldades e



limitações dessas famílias, porém não deixam de rotulá-las de desinteressadas.

Quando então, vemos a fala de Aline demonstrando naturalidade ao identificar que a escola marcou a consulta para sua filha, podemos destacar que: em se tratando de uma escola do campo, caracterizada por dificuldade no acesso a saúde e assistência social, assegurar um atendimento médico parece ser um dever da equipe escolar para garantir o direito à saúde.

Fica difícil precisar até onde vai uma ação colaborativa, bem intencionada, necessária e onde começa uma atitude construída na crença de que sua clientela não consegue exercer essa função satisfatoriamente. Até que ponto conseguimos respeitar o tipo de cuidado à infância, característica nessa comunidade rural e que em muitos aspectos difere daquilo idealizado e esperado pelos profissionais da educação. E assim questionamos: O que é emancipatório? dar espaço para que as famílias se responsabilizem por suas crianças ou orientar “o melhor” caminho?

Em um outro trecho aparece uma nova nuance da situação que temos discutido sobre a relação da escola com a família e seus limites precisos e/ou imprecisos. Elena elogiou um projeto de leitura realizado pela escola, mas gostaria de dar sua opinião, ela então diz:

Elena - Assim se fosse a minha opinião, se eu pudesse dar a minha opinião em relação a isso, a leitura, quanto mais a minha filha que está começando a ler agora, né?! Se tivesse essa questão de ser pelo menos dois dias na semana a questão da leitura mesmo para eles levarem para casa, seria mais interessante. (Balançando a cabeça afirmativamente) seria bem mais interessante.

Na narrativa de Elena, ao mesmo tempo que marca uma boa interação com a escola de sua filha, demonstra um discurso em que faltam espaços para opiniões. Costuma-se acusar os responsáveis por falta de entendimento dos problemas de seus tutelados e pouco retorno na parceria com o docente. Entretanto, quando há essa participação, os professores tendem a se sentir invadidos pela presença desses pais, por compreendê-los como situados na zona de cobrança e incapazes de entender o processo de ensino-aprendizagem. Como se fosse um privilégio apenas dos educadores o entendimento sobre o aprender, e não fizesse parte de toda existência humana (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Essa conjuntura perpassa ainda as relações de poder advindas do saber, que por um lado leva ao desejo de exclusão do lado mais fraco e por outro clama pela distribuição desse poder possibilitando a todos uma instrumentalização mais justa para desenvolver as transformações sociais necessárias (Oliveira & Moreira, 2014). A tradição de explicações lineares e simplistas reforçam a marginalização de famílias que fogem a um modelo ideal e ainda justifica a permanência de preconceitos e discriminação por parte dos profissionais.

Percebemos, então, a cristalização de uma conjuntura insustentável da formação da infância pela supremacia da escola em detrimento das famílias. Precisamos então lembrar de que essa tarefa não se dá por uma participação unilateral, pois trata-se de um fenômeno bastante complexo, no qual comparecem vários grupos e instituições (Oliveira & Moreira, 2014). O papel da escola é sim o de promover o desenvolvimento de forma ampla, em vez de simplesmente ensinar, visto que aprender é constituir significado e ensinar não é apenas dar aula, é fazer o outro entender (Kelman, 2010). Não há como negar que a escola tem importância singular como *lócus* privilegiado na mediação das funções psicológicas complexas (Marinho-Araújo, 2016), todavia buscar esse objetivo de forma isolada é caminhar para o fracasso, já que esse objetivo educativo é por natureza compartilhada e enquanto cada parte desse contexto não ocupar seu espaço e compartilhar os pontos comuns, o processo educacional e o desenvolvimento dessas crianças terão dificuldades.

## Ir até a escola X Aguardar ser informado/chamado

Elena - Eu, eu vejo assim porque lá (se referindo a escola anterior da filha) as coisas aconteciam muitas vezes eu que procurava a escola. Aqui não, aqui já é diferente, eles mandam bilhete, eles estão junto com a gente e fala assim: "mãezinha qualquer dúvida, manda um bilhete, mãezinha liga e assim a gente tem todo acesso a educação da criança. Eu vejo a diferença, o tratamento!

Aline - Aí teve outras vezes que ela também já ligou (a diretora da escola), ligou pra mim também avisando que ela tinha passado mal. E em outros colégio não, eles não entrava em contato, nem nada, entendeu? Pra mim saber das coisas, eu tinha que ir no colégio, eu tinha que ir no colégio pra saber, porque senão eu não ficava sabendo... se tinha acontecido alguma coisa ou não, até menino quando machucava... O meu menino mais novo machucava, eles não falava. Eu só ia saber quando ele chegava em casa...

O discurso das duas participantes traz uma comparação entre dois estilos de relacionamento com a escola. Elas narram uma experiência anterior de distanciamento, de uma interação baseada apenas na busca pela escola, queixando-se da falta de uma relação recíproca nesse sentido, em oposição a uma vivência naquele momento de outra relação mais próxima, em que os mecanismos para alcançar as famílias inclusive se sobrepõe as iniciativas das mães ouvidas.

A comunicação entre escola e família aparentemente tem ocorrido de mão única, por haver pouco espaço institucional para a manifestação das famílias. A ação das famílias é limitada e determinada de acordo com os interesses da escola (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Faria e Costa (2017) contribuem nessa discussão apontando pesquisas que mostram que as iniciativas de promoção de uma presença efetiva dos responsáveis na relação com a escola, conforme especificados em lei, ao serem colocadas em prática mostram-se mais apropriadas para atingir as famílias de classe média, logo inadequadas para incluir a ampla gama de famílias. Ou seja, até mesmo as iniciativas legais reforçam essa situação.

Por outro lado, as mães contam experiências de proximidade, de um canal de comunicação muito bem estabelecido por parte da escola em que as filhas estudam, o que é positivo mas que precisa ser mais estudado em suas nuances. Uma explicação possível é que o uso de uma visão sistêmica permite contribuir para um compartilhamento entre escola e família, de modo a reorganizarem-se na resolução de problemas. As instituições educacionais podem se beneficiar quando se conscientiza e se trabalha com a funcionalidade do sistema família-escola (Lima & Chapadeiro, 2015).

De alguma forma, a Instituição Escolar onde foi realizada a pesquisa oferece um tipo distinto de interação com as famílias, como depreendemos dos relatos. As mães entrevistadas narram a comunicação com a escola como muito positiva, ao ponto de não importar-se quando essa relação extrapola a funcionalidade do sistema família-escola e esta sobrepõe-se ao papel daquela, como analisado nos tópicos anteriores. Uma explicação que pode justificar a situação é a comparação com modelos anteriores avaliados por elas como muito ruins. Assim, em uma experiência nova, em que se sentem valorizadas, ouvidas e suas filhas bem cuidadas, permite-se até invadir o âmbito familiar, se representar valorização, acolhimento e cuidado.

## Conclusão

A partir desse panorama percebemos a necessidade de refletir como tem-se construído a interface família e escola, no sentido de melhorar os canais de comunicação (Costa, 2012; Acuña-Collado, 2016) e de conseguir melhor êxito no processo de desenvolvimento dos envolvidos. Isso se torna ainda mais urgente em um contexto como o da pesquisa

em destaque aqui, pois na comunidade rural analisada a instituição educacional representa um dos poucos recursos governamentais que alcançam esta população.

Nesse ponto, cabe também a reavaliação do papel dos profissionais da educação que se comprometem com essa educação do campo. Martín-Baró (1996) reforça a necessidade de construir intervenções em função das circunstâncias reais da população atendida. Ou seja, não podemos trabalhar "sem tentar contribuir para mudar todas as condições que mantém as maiorias populares desumanizadas, alienando sua consciência e bloqueando o desenvolvimento de sua identidade histórica." (Martín-Baró, 1996, p. 18)

Assim, o foco deve ser todo o sistema, considerando todas as causas e funções que a situação sustenta (Lima & Chapadeiro, 2015). Entendemos ainda que uma boa atuação profissional incorpora as demandas de toda a comunidade escolar, inclusive o acolhimento social e emocional de seus participantes como sujeitos de direitos e desejos (Lopes, Pulino, Barbato & Pedroza, 2016)

Não há dúvidas de que a tarefa dos trabalhadores da educação é a de buscar a desalienação das pessoas e grupos para chegar a um saber crítico sobre si próprias e sobre sua realidade (Martín-Baró, 1996). No contexto da relação família-escola, o papel desses profissionais é de ampliar a compreensão que um sistema tem do outro, gerando assim aproximação e posterior parceria ativa. Pelos elementos aqui levantados, percebemos poucas iniciativas focadas no universo das famílias. As intervenções que poderiam melhorar a relação família/escola mostram-se rasas e pouco abertas às necessidades e às vozes dos sistemas familiares. Tudo isso nos permite concluir que existe uma lacuna no trabalho com famílias, principalmente trabalhos que ofereçam espaço genuíno para a voz dessa clientela.

Propomos ações que privilegiem o contato efetivo entre profissionais e responsáveis, compreendendo o processo de desenvolvimento do sistema família-escola como um todo. Tal processo se dá pela horizontalização das relações, pela valorização e não sobreposição das práticas rotineiras desses pais. Alguns meios possíveis são rodas de conversa e reuniões que se preocupem mais em levantar reflexões e questionamentos que oferecer orientações. Encontros que objetivem o acolhimento e a abertura para a voz da experiência dessas famílias e para sua necessária complementaridade com os saberes educacionais especializados. Uma escola de portas abertas para os pais/responsáveis e com canais de comunicação acessíveis, como narrado pelas participantes fortalece essa proposta.

## Referências

- Acuña-Collado, V. (2016). Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad, *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, 97(246), 255-272. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217666812016000200255&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812016000200255&lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- Almeida, L. C., Ferrarotto, L., & Malavasi M. M. S. (2017). Escola vista de fora: O que dizem as famílias?. *Educação & Realidade*, 42 (2), 649-671. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656159>
- Asbahr, F. S. F. & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: Conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: ciência e profissão*, 33 (2), 414-427. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932013000200012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932013000200012&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2017). Patologização e medicalização da educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 32(esp.), 1-10. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne28>
- Costa, G. S. (2012). Famílias imigrantes e escolas em Barcelona: expectativas e realidades. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 38(jan-jun), 141-162. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a09v20n38.pdf>
- Dawson, A. E, & Wymbs, B. T. (2016). Validity and Utility of the Parent-Teacher Relationship Scale-II. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(8), 751-764. doi: 10.1177/0734282915627027
- Froiland, M. J., Peterson, A., & Davison, M. L. (2012). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA, *School Psychology International* 34(1), 33-50. doi: 10.1177/0143034312454361.
- Gonzalez, L. M., Borders, L.D., Hines, E. M., Villalba, J. A., Henderson, A. (2013). Parental involvement in children's education considerations for school counselors Working with latino immigrant families, *ASCA Professional school counseling*, 16(3), 185-193. Recuperado de [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/L\\_Borders\\_Parental2013.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/L_Borders_Parental2013.pdf)
- Governo do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação.
- Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M. D., & Oliveira, R. D. (1987). *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. Brasília, Brasil: Editora Brasiliense.
- Kelman, C. A. (2010). Sociedade, educação e cultura. In: Maciel, D.A. E Barbato, S. (2010). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília, Brasil: Editora UnB.
- Lima, T. B. H & Chapadeiro, C. A. (2015). Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (3), 493-502. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00493.pdf>
- Lopes, J. C., Pulino, L. H. C. Z., Barbato, M., & Pedroza, R. L. S. (2016). Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 607-623. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016144743>
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a2>
- Marcondes, K., H., B., & Sigolo, S. R. R. L.(2012). Comunicação e envolvimento:

Possibilidades de interconexões entre família-escola?. *Paidéia* 22 (51), 91-99. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>

Marinho-Araújo, C. M. (2016). Perspectiva Histórico cultural para o desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In Dazzani, M. V., & Souza, V. L. T. (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (pp. 37-56). Campinas, Brasil: Alínea.

Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

Maturana, A. P. P. M., & Cia, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 349-358. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>

Moore, K. J., Garbacz, S. A. Gau, J. M., Dishion, T. J., Brown, K. L., Stormshak, E. A., & Seeley, J. R.(2016). Proactive Parent Engagement in Public Schools: Using a Brief Strengths and Needs Assessment in a Multiple-Gating Risk Management Strategy [versão eletrônica], *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(4), 230–240. Doi: 10.1177/1098300716632590.

Oliveira, C. B. E., Marinho-araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012)

Oliveira, C. B. E., & Moreira, P. C. B. P. (2014). *Docência na Socioeducação*. Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.

Saraiva, L.A., & Wagner, A (2013). A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 739-772. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n81/06.pdf>

Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Wilkins, J. & Terlitsky, B. T. (2016). Strategies for Developing Literacy-Focused Family-School Partnerships [versão eletrônica], *Intervention in School and Clinic*, 51(4), 203–211. Doi: 10.1177/1053451215589181.

# ASSESSORIA EM SERVIÇO SOCIAL AO MST DO TOCANTINS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanda Micheli Burginski<sup>1</sup>

## Introdução

Esse trabalho tem por intencionalidade socializar as ações de extensão desenvolvidas no projeto intitulado “Assessoria em Serviço Social aos Movimentos Sociais: contribuições para a participação da sociedade nas transformações societárias”, desenvolvido pelo curso de Serviço Social, da Universidade Federal do Tocantins, junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O projeto em andamento tem por objetivo articular no trabalho de extensão a pesquisa e o estágio supervisionado através da investigação sobre o potencial político do MST e da assessoria em Serviço Social. A demanda partiu do próprio MST, a saber, pela necessidade de realizar um estudo socioeconômico nos assentamentos Paulo Freire I e Paulo Freire II, localizado no município de Rio dos Bois, estado do Tocantins.

Os assentamentos foram formados por famílias advindas do acampamento Paulo Freire, organizado pelo MST no final dos anos 1990. Vivem nesses assentamentos, famílias que estão entregues à própria sorte, sem orientação técnica e acesso precário às políticas de saúde, assistência e educação. O estudo traz reflexões sobre a extensão universitária e a relação entre o Serviço Social e a questão agrária, temática pouco estudada entre a categoria profissional. A prática político-pedagógica tem como suporte teórico-metodológico a educação popular com base na perspectiva do educador Paulo Freire, buscando valorizar os conhecimentos das comunidades rurais e instrumentalizá-las para lutar por melhores condições de vida, considerando a prática da solidariedade e o sentido de comunidade.

## A extensão universitária e a “assessoria” em Serviço Social em tempos de crise do capital

A universidade pública brasileira vem passando por transformações ao longo da década de 1990, marcada pela mundialização do capital e pelas contrarreformas neoliberais. No contexto de crise estrutural do capital<sup>2</sup>, o ensino superior público vem sofrendo regressões com a gradual perda do caráter de gratuidade devido às parcerias público-privadas e introdução das terceirizações, cobranças em cursos de especialização *lato sensu*

<sup>1</sup> Doutorado em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT), coordenadora pedagógica do Curso de Serviço Social PRO-NERA/UFT. E-mail: [burginski@uft.edu.br](mailto:burginski@uft.edu.br)

<sup>2</sup> Ao contrário das análises que apostam na dimensão financeira da crise, concorda-se com a hipótese de que essa crise teve início no final dos anos 1960 e possui caráter estrutural inaugurando uma onda longa com tonalidade estagnacionista (Mandel, 1990).

e taxas de inscrições em diversas atividades realizadas pela universidade, dentre tantas outras modalidades de cobranças. Até o presente momento, as terceirizações ainda não atingiram os segmentos de trabalhadores das universidades públicas em sua plenitude, devido à resistência das categorias profissionais do setor público.

Compreendemos que a extensão universitária é parte da política de educação no ensino superior e, como tal, é alvo de mudanças em momentos de crise. Nesse sentido, o ensino superior e seu tripé ensino-pesquisa-extensão servem tanto como suporte à valorização e realização do capital, através de uma maior funcionalidade e uma menor abrangência das políticas públicas, racionalizando o fundo público para este fim, quanto redefinem as condições sociopolíticas de resposta do capital, reestruturando seus mecanismos de reprodução social (Cislaghi, 2010). Mas, também pode ser espaço de resistência, de afirmação de princípios e valores éticos e políticos identificados com as classes subalternas.

O processo de precarização do trabalho atingiu “em cheio” a extensão universitária, considerada a prima pobre do ensino e da pesquisa e, portanto, pouco valorizada entre as universidades. Os professores que a ela se dedicam recebem menor incentivo, seja em função do parco ou nulo financiamento, seja pelo aspecto da produtividade acadêmica. O aspecto do orçamento destinado à extensão universitária tem sido pouco debatido no âmbito da política de ensino superior. Entretanto, é possível apontar que com a criação do Plano Nacional de Extensão Universitária, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), a extensão universitária passou a ser mais discutida, sem, contudo, alterar significativamente o seu lugar nas universidades públicas brasileiras. Durante os governos Lula (2003-2011) tivemos um maior financiamento em áreas específicas de atuação da extensão através de editais, embora não tenham sido suficientes para que essas ações tomassem vulto no sentido de fortalecer os movimentos sociais em tempos adversos. A alocação do fundo público para essas ações através de editais também não foi suficiente para estruturar a dimensão formativa no ensino superior público.

Talvez a reflexão sobre esse momento seja uma das mais interessantes e importantes a se fazer. Um aspecto positivo trazido no referido plano é a concepção da extensão universitária que tem por princípio contribuir significativamente para a mudança da sociedade. Para que tal objetivo se materialize é necessário a articulação com os movimentos sociais.

O fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política ocorrido na década de 80, em especial nos seus últimos anos, possibilita pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes. (Brasil, 2001, s/p)

Tal articulação da extensão universitária com os movimentos sociais permite algumas reflexões acerca das experiências nos cursos de Serviço Social das universidades públicas brasileiras, fornecendo uma série de elementos para pensar a formação profissional. Marro (2011) analisa que é através da extensão que o Serviço Social vem consolidando uma maior interação com os movimentos sociais, sendo, portanto, uma via privilegiada que aglutina práticas de ensino como o estágio supervisionado, num primeiro momento; e “de pesquisa, posteriormente com a criação de programas de pós-graduação –, profissionais, professores e alunos de Serviço Social, preocupados pela vinculação do exercício profissional com a luta e organização das massas subalternas participaram de experiências de trabalho e formação profissional” (Marro, 2011, p. 323). É possível identificar entre as universidades públicas que os cursos de Serviço Social têm um compromisso com a prática da extensão.

[...] ao trabalho mais consolidado de universidades como a UFMA e a UFPA, soma-se o trabalho desenvolvido pelos cursos da Universidade Federal de Sergipe (UFS), da UFRJ, da UFF de Niterói e de Rio das Ostras, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), da UFJF, da Universidade

do Estado de São Paulo (UNESP-Franca), da Universidade Federal de Santa Catarina, dentre tantas outras. (Marro, 2011, pp. 323-324)

Um dos aspectos trazidos pela autora se refere ao trabalho profissional articulado com os movimentos sociais que visa o fortalecimento da formação universitária comprometida com valores éticos e políticos e, ao mesmo tempo, identifica demandas e reivindicações das classes subalternas, significando a possibilidade de criação de novos espaços de intervenção profissional. Segundo Marro (2011, pp. 320-321)

Essa lente nos permite reconstruir: suas manifestações imediatas a partir das formas de enfrentamento e resistência de classe; uma crítica implícita nas suas práticas aos padrões vigentes de intervenção do Estado e do empresariado; os focos do conflito social que serão alvo das estratégias de políticas sociais que venham a se acionar como respostas privilegiadas pelas classes dominantes em face dessas expressões da luta de classes.

O aspecto da formação profissional voltada para as demandas e reivindicações dos movimentos sociais visa consolidar uma prática profissional comprometida com as pautas de luta por melhores condições de vida, de cidadania, de acesso às políticas sociais e através “de estudos socioeconômicos, laudos, pareceres, pesquisas e informes sociais, os assistentes sociais podem contribuir dando visibilidade às reivindicações dos movimentos” (Marro, 2011, p. 321), além de sistematizar uma crítica dos modos privilegiados pelas classes dominantes no enfrentamento da questão social. Outro aspecto refere-se ao fato de que a ausência de financiamento nunca foi um elemento impeditivo para que a extensão junto aos movimentos sociais aconteça.

[...] os limites em matéria de financiamento institucional não são, necessariamente, um obstáculo para a realização e desenvolvimento desses projetos – os quais se relacionam com compromissos e objetivos que supõem significativas apostas políticas, éticas e profissionais dos docentes e discentes envolvidos –, porém se materializam numa sobrecarga de trabalho e de responsabilidades sobre esses sujeitos, nem sempre devidamente reconhecida pelas universidades públicas às quais se vinculam. (Marro, 2011, p. 325)

A experiência trazida por Bravo e Matos (2005) acerca da assessoria em Serviço Social aos movimentos de luta e defesa da saúde pública no Rio de Janeiro, realizada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é bastante elucidativa no sentido de refletir sobre o significado dessa prática à medida que se trata de uma relação que envolve negociações, diálogos e parcerias, evitando imposições e autoritarismos aos sujeitos imbricados na proposta. Assim, “quando se vai a campo não se objetiva apenas assessorar um movimento social, por exemplo, mas também buscar elementos a realidade para a pesquisa e contribuir para a formação profissional dos profissionais e dos alunos de Serviço Social” (Bravo & Matos, 2005, s/p.). Os autores deixam evidente que por trás da proposta e da escolha dos temas (conselhos de saúde e o potencial dos movimentos sociais) há um sentido ético-político, que se articula a uma estratégia não aleatória.

A experiência de extensão do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT) junto ao MST traz vários elementos elencados pelo debate acerca da assessoria em Serviço Social aos movimentos sociais e, para além desse debate busca refletir sobre seu significado, no sentido de quem assessora quem. Nas primeiras aproximações com o MST no estado não foi possível traçar uma proposta definida, mas uma perspectiva a ser construída junto com o movimento, considerando a sua organização histórica, que tem um sentido ético político comprometido com a reforma agrária e com as populações camponesas e, para além, possui um projeto societário. Diante disso, devemos retomar a reflexão deixada no último item desse artigo, ao abordar a experiência até agora desenvolvida pela UFT. Outro aspecto elencado a seguir é a temática da questão agrária, o MST e a relação com o Serviço Social.



## A questão agrária, o MST e o Serviço Social: termos do debate

A questão agrária perpassa toda a formação sócio histórica, na maioria das vezes, sob a forma de conflitos intensos no meio rural, culminando com a eliminação de sujeitos pertencentes aos movimentos sociais que reivindicavam a reforma agrária. Conforme a interpretação do pensamento social brasileiro (Fernandes, 1974; Ianni, 2004; Prado Jr., 1978) é possível indicar que o Brasil passou por uma transformação capitalista pela “via não clássica<sup>3</sup>”, ou seja, um processo de forma vertical, onde no meio rural, permaneceram as grandes extensões de terra transformadas em propriedades latifundiárias numa espécie de empresa agrária capitalista (Coutinho, 2011). Manteve as bases econômicas da superexploração e coerção dos trabalhadores do campo e, também da cidade, à medida que a superexploração no campo e o constante êxodo funcionaram para produzir um exército industrial de reserva, elemento dosador do preço dos salários.

Segundo Prado Jr. (1978), o Brasil é um país dependente que se desenvolve por “via não clássica”, onde predomina a concentração da propriedade fundiária na formação social e econômica do país, como parte integrante da expansão e dominação europeia. Pois, desde o início, participou como fornecedor de matérias-primas para o abastecimento do comércio nos países europeus. A manutenção do sistema agrário baseado no latifúndio (a grande extensão de terra) e com a expulsão gradativa dos camponeses do campo fez com que surgisse e aumentasse um grande exército industrial de reserva no campo e na cidade, estratégias do próprio capital para garantir mão de obra barata e continuar abastecendo o mercado mundial.

Para Fernandes (2006), o Brasil, ao contrário de outros países, consolidou uma transformação de poder entre a oligarquia e a burguesia através da associação e concretização dos interesses dessas duas classes, mantendo uma dominação conservadora de tal forma que impediu a participação da população nas decisões e ações do Estado. A revolução burguesa à brasileira combina transformação capitalista e dominação burguesa. Todavia, essa combinação se processa em condições econômicas e histórico-sociais específicas, que excluem qualquer probabilidade de repetição histórica ou de desenvolvimento automático dos pré-requisitos do referido modelo democrático-burguês. Na particularidade brasileira o que se concretizou foi uma forte dissociação pragmática entre o desenvolvimento capitalista e democracia. Ao invés de utilizar o termo democracia burguesa Fernandes prefere o termo autocracia burguesa. Essa autocracia considera que tudo o que é bom para o desenvolvimento capitalista não deve concretamente alterar valores e comportamentos concretos que mantiveram o poder das elites (Fernandes, 2006, p. 340).

O Golpe civil-militar de 1964 foi uma forma de manter a burguesia no poder, cuja principal finalidade não era uma revolução nacional, muito menos aprofundar a democracia e a justiça social, ao contrário, o seu maior objetivo era garantir à burguesia as condições políticas necessárias e capazes de derrotar quaisquer movimentos e forças sociais contrárias ao modelo de dependência econômica, só assim garantiria o estreitamento entre os interesses do capital nacional e internacional aprofundando a acumulação do capital (Fernandes, 2006). A burguesia conseguiu, assim, condições mais vantajosas para estabelecer uma associação mais íntima com o capital financeiro internacional, para reprimir qualquer desordem e transformar o Estado em instrumento exclusivo do poder burguês. Segundo Ianni (2004), no Brasil:

3 Coutinho (2011, pp. 205-206), ao se referir ao problema da transição e das diferentes formas de formação social, observou que Lênin, com base em Marx considerou a “via Clássica” como aquela ocorrida nos estados europeus; assim, a transição clássica significou a transformação democratizante da estrutura agrária, no momento em que a antiga propriedade pré-capitalista é destruída, e depois distribuída em pequenas parcelas para a exploração camponesa em geral. Vigorou no Brasil a “via não clássica”, onde no meio rural, permaneceram as grandes extensões de terra, transformadas em propriedades latifundiárias, numa espécie de empresa agrária capitalista, mantendo com isso as bases econômicas da exploração e coerção dos trabalhadores.

A luta pela terra, [...] vem de longe. E agrava-se em certas épocas. Há frequentes surtos mais ou menos intensos de pendências e conflitos. Provavelmente têm relação com o surto de expansão do capital no campo. A entrada do país na industrialização acelerada, com acentuada participação do poder estatal, parece ter inaugurado outra onda de pendências e conflitos. (p. 177)

Como já aventado, a luta pela reforma agrária no Brasil remonta a constituição da questão social, mas se intensificou a partir dos anos 1950 com o processo de industrialização e urbanização do país (no qual dividiu o foco da economia, antes só agrícola, passa a ter também os insumos industriais e de bens e serviços), somente a partir disso que se começa a debater junto à sociedade a questão de concentração das terras no Brasil. Em 1964, o golpe civil-militar também chamado de contrarrevolução preventiva (Fernandes, 2006) e ditadura do grande capital (Ianni, 2004) “significou a derrota de uma alternativa de desenvolvimento econômico-social e político que era virtualmente a reversão das linhas de força que historicamente marcaram a formação brasileira” (Netto, 2012, p. 77). Cabe lembrar, que o golpe militar de 1º de abril de 1964 foi uma reação burguesa industrial e agrária articulada aos interesses imperialistas contra as reformas de base do governo Jango em 1963, que dentre elas, previa também a realização da reforma agrária.

Apesar do contexto de golpe civil-militar, alguns autores consideram o Estatuto da Terra algo importante, porque legitima a luta pela terra no Brasil, conforme determina o Artigo 2º do Estatuto da Terra, que registra: “É assegurado a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta lei”. Segundo Portela e Fernandes (1998), este “avanço” que houve em 1964 (estatuto da terra) está relacionado diretamente com as históricas ações de repressões e massacres contra os camponeses no Brasil. Sobre este aspecto é possível identificar que

Com o advento do regime militar em 1964 essas organizações populares foram intensamente reprimidas, e muitos líderes camponeses foram presos, torturados ou exilados. Como consequência, a luta pela reforma agrária declinou, embora a situação no campo continuasse sendo alvo de intensos protestos, dessa vez internacional. Equipes de estudiosos da ONU (Organização das Nações Unidas) visitaram o país no período e constataram que era necessário melhorar a situação dos camponeses e realizar as reformas urgentes no campo. Essa atitude pode ser bem resumida por uma frase de John F. Kennedy, presidente dos EUA (1960-1963): ‘Aqueles que impossibilitam a reforma pacífica tornam a mudança violenta inevitável’. Ou seja, suas palavras querem dizer que é preferível fazer uma mudança ‘vinda de cima para baixo’, de forma controlada, a conservar uma situação tão explosiva que originar revoluções ‘vinda de baixo para cima’ populares e espontâneas, que iriam contra os interesses capitalistas. (Portela & Fernandes, 1998, p. 12)

Somente nos anos 1980 é que o tema da reforma agrária ressurgiu com mais intensidade, devido à efervescência da organização dos movimentos sociais no período de redemocratização no país, particularmente com a atuação do MST. Não existe concordância entre os pesquisadores sobre a data de surgimento do MST. Mas, sua gênese está relacionada à repressão dos governos militares que impuseram uma modernização conservadora no campo, com base no modelo agrário-exportador, em detrimento dos camponeses e pequenos produtores (Santos, 2013). A mobilização pela pressão em torno da reforma agrária na Constituição Federal de 1988 teve um protagonismo destacado do MST, que conseguiu imprimir algumas premissas no texto constitucional, particularmente, no que se refere aos artigos 184 e 186 quando legitima que todo imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, compete ao poder judiciário desapropriar, para fins da reforma agrária e interesse social (Brasil, 1988, p. 52):

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor do valor real, resgatáveis no prazo de vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

§ 1º As benfeitorias úteis e necessários serão indenizadas em dinheiro.

§ 2º O decreto que declarar o imóvel como de interesse social, para fins de reforma agrária, autoriza a União propor a ação de desapropriação.

§ 3º Cabe à lei complementar estabelecer procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo judicial de desapropriação.

§ 4º o orçamento fixará anualmente o volume total de títulos da dívida agrária, assim como montante de recursos para atender ao programa de reforma agrária no exercício.

§ 5º São isentas de impostos federais, estaduais e municipais as operações de transferência de imóveis desapropriados para fins da reforma.

Art. 185. São insuscetíveis de desapropriação para fins da reforma agrária:

I – a pequena e média propriedade rural, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra;

II – a propriedade produtiva.

*Parágrafo único.* A lei garantirá tratamento especial à propriedade produtiva e fixará normas para o cumprimento dos requisitos a sua função social.

Art. 186. A função é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I – aproveitamento racional e adequado

II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (Brasil, 1988, p. 52).

Porém, a elaboração de políticas voltadas para a reforma agrária se deu em meados da década 1990, particularmente no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em pleno avanço do neoliberalismo no Brasil. Nesse período, o governo cria a Política Nacional da Reforma Agrária (PNRA). A construção da PNRA teve como marco principal o avanço do neoliberalismo, contexto difícil para sua materialização, mesmo diante das manifestações do MST. De lá para cá, o Serviço Social tem tido pouco protagonismo nessa política pública. Para Sant’Ana (2012), em consequência disso o Serviço Social tem dificuldade em apreender a questão agrária como uma particularidade da questão social brasileira, sendo pouco discutida ou debatida pela categoria profissional. Mesmo o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social tendo como princípios fundamentais o apoio aos movimentos sociais e o fortalecimento das lutas populares, o/a assistente social tem dificuldade de perceber os movimentos rurais como um foco de intervenção (Sant’Anna, 2012, p. 199).

Para a autora (2012, p. 10) “a dificuldade do serviço social em apreender a questão agrária como particularidade da questão social é analisada como um dos desafios posto à profissão na efetivação de seu projeto ético-político”. Conforme a autora quando se trata da produção acadêmica do Serviço Social no meio rural, a questão agrária é pouco estudada pelos profissionais.

A relação entre questão agrária e Serviço Social não é algo que a profissão tenha conseguido produzir grandes acúmulos teóricos, e isto está expresso na forma restrita como a questão agrária é entendida nos congressos da categoria: são apenas as manifestações de problemáticas explicitamente do meio rural, os periódicos especialmente de Serviço Social quase não têm artigos que tratam o modelo de desenvolvimento agrário ou dos movimentos rurais. (Sant’Anna, 2012, p. 151)

Os estudos sobre a questão agrária devem ter maior atenção entre a categoria profissional. Dentre os motivos para dar ênfase a essa proposta estão: 1) a importância da produção agrícola ao se considerar a exportação e o crescimento do processo agroindustrial; 2) principalmente, pela presença de significativa parcela da sua população e dos sujeitos que aí são definidos e que vêm imprimindo inusitado significado aos movimentos sociais no país (Iamamoto, 2011, p. 09). As transformações capitalistas impostas ao campo na particularidade brasileira exigem análises e debates urgentes em função das

potencialidades das atividades econômicas do setor agrário, dos conflitos e outros problemas que emergem no campo.

## A experiência da UFT

O curso de Serviço Social da UFT em seus dez (10) anos de existência vem se dedicando a atividades de extensão, visando a aproximação com os movimentos sociais, além de constar a temática nas disciplinas curriculares. Entretanto, as ações extensionistas, muitas vezes, acontecem de forma assistemática e sazonal, devido ao contexto de precarização em que a prática docente se insere. As atividades de extensão são realizadas em momentos extras ensino e pesquisa, o que dificulta a sua consolidação e configuração. O projeto de extensão assessoria em Serviço Social aos movimentos sociais teve por objetivo inicial amadurecer o debate acadêmico qualificado, de forma a integrar futuramente os projetos de extensão voltados para a assessoria aos movimentos sociais em um programa de extensão que articule o estágio supervisionado, o ensino e a pesquisa.

Nessa direção, o projeto visa articular a extensão com a pesquisa, o ensino e o estágio supervisionado, através da investigação sobre o potencial político do MST, no que diz respeito às demandas e reivindicações das populações camponesas, bem como, da assessoria ao movimento para fortalecer o processo de organização, estabelecer reflexões críticas sobre as práticas de intervenção do Estado junto a esse segmento, bem como, as políticas sociais acionadas para atender as expressões da questão social nas particularidades do meio rural tocantinense. Nessa direção, o projeto tem um compromisso ético e político com a classe trabalhadora camponesa e suas organizações políticas, no sentido de fortalecê-las, assessorando, através de ações que possam dar apoio e maior sistematização às suas formas de luta, organização política por melhorias nas condições de vida.

A realização do projeto se deu através do “I Encontro - A UFT e as lutas sociais: as pautas de luta do MST no estado do Tocantins e a criminalização dos movimentos sociais”, em 2016, com o objetivo de levantar demandas para traçar estratégias de intervenção para o fortalecimento das lutas sociais, no sentido de que a universidade pública cumpra seu papel social em favor da classe trabalhadora, particularmente, a população camponesa. Porém, o curso de Serviço Social já realizava um trabalho com o MST no sentido de elaboração de um Projeto Pedagógico para o Curso de Serviço Social do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) aprovado em 2015 e iniciado somente em novembro de 2018 com a realização do vestibular. Nessa direção, a metodologia do projeto consiste em aprendizado mútuo, em uma relação de alteridade com o outro. No livro *Pedagogia do oprimido* encontra-se as bases para a prática político-pedagógica da educação popular:

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (Freire, 2005, p. 10)

Uma das questões fundamentais da prática pedagógica para uma educação libertadora pensada por Freire está relacionada à cultura. O que exigirá uma relação de troca mútua e respeito, bem como, de dedicação pedagógica comprometida com os princípios organizativos dos movimentos sociais do campo e, também, compromisso pedagógico do/a estudante. Em tempos tenebrosos de ataques aos Direitos Humanos e sociais, de intolerância e ódio, culto à violência, à destruição do meio ambiente da própria democracia, reforçar práticas e uma formação contra hegemônica é de extrema importância para construir uma nação com justiça social e soberania. Nessa direção, o foco se volta para a formação profissional do/a assistente social centrada na assessoria aos movimentos

sociais, entendendo que se trata de um espaço sócio ocupacional da profissão.

Desse seminário realizado na UFT resultou uma reunião com os representantes sobre as demandas colocadas ao Serviço Social e houve duas propostas: a primeira refere-se à elaboração de um estudo socioeconômico das famílias assentadas para que o próprio movimento conheça o perfil do campesinato contemporâneo; a segunda está relacionada ao estágio vivência nos acampamentos, com o objetivo de promover a aproximação entre os/as estudantes e o movimento. Inicialmente, o projeto tem se concentrado na primeira proposta: a elaboração de um instrumental de estudo socioeconômico no sentido de traçar um perfil do campesinato, tendo como área de intervenção dois assentamentos rurais do MST: Paulo Freire I e Paulo Freire II. Esses dois assentamentos tiveram sua formação a partir da luta do MST no estado do Tocantins, junto às famílias que residiam no acampamento Paulo Freire, montado a margem direita da Rodovia Belém-Brasília (BR 153), sentido Sul a Norte, município de Rio dos Bois.

O assentamento foi implantado numa área de 4.638 hectares, agrupando assim três imóveis rurais que eram a fazenda Toca do Boi, a fazenda São Sebastião e a fazenda Sombra da Mata. Na área que pertencia à fazenda Toca do Boi e a fazenda São Sebastião, foram destinadas para o assentamento de 107 famílias. Já a área que pertencia à fazenda Sombra da Mata, foram destinadas para o assentamento de 45 famílias. Para o INCRA, os três imóveis rurais constituíram-se numa só área, dividida em 152 parcelas/lotes que varia em média 22 hectares cada parcela/lote, onde foram assentadas 152 famílias. (Barbosa, 2016, p. 106)

A primeira ocupação ocorreu entre o ano de 1999 a 2000 com a vinda de famílias provenientes dos estados do Pará, Maranhão, Piauí e Goiás, mas a maioria era do Tocantins. Essas famílias residiam tanto na área urbana quanto rural e passaram definitivamente à condição de assentadas a partir de 2002. Os dados da Seagro de 2015 sobre o estado do Tocantins revelam que existem 540 assentamentos da reforma agrária; neles moram 42 mil famílias que são responsáveis pela produção de alimentos - farinha, arroz, leite, frutas, carnes (frango, suíno e bovino) e frutas -, e essa produção constitui a agricultura familiar. Assim, esses trabalhadores e trabalhadoras precisam ter condições de acesso à educação a fim de fortalecer seu pleno direito de manutenção da terra.

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2012) mostram que no Tocantins, na zona rural, tem 386.809 pessoas em idade escolar e taxa de analfabetismo de 13,01% de pessoas com 15 anos de idade ou mais; esses dados também demonstram o quanto é necessário os investimentos em educação para a população da zona rural (UFT, PPC/ Serviço Social/PRONERA, 2018, pp. 24-25):

[...] É no campo que as desigualdades sociais se acirram, com uma vasta concentração de renda da terra para os latifundiários e um grande contingente de população pobre, conforme dados do IBGE 2010 da população brasileira que reside em áreas rurais, entre as pessoas em extrema pobreza elas representam quase a metade (46,7%).

Nessa direção, o projeto de extensão visa fortalecer a formação de assistentes sociais comprometidos com as pautas de luta das famílias camponesas, visando estruturar um estudo socioeconômico que possa configurar a realidade dessas famílias. Até o momento foi realizado um pré-teste de questionário com 12 famílias. O estudo socioeconômico está em fase de reelaboração e debate, pois a intencionalidade é que esse instrumento se torne uma fonte de coleta de dados para aplicação em outros assentamentos. Dentre as informações coletadas, identificamos quanto à cor que as famílias se reconhecem como pretas num percentual de 43% e pardas 57%. Em relação à escolaridade, verificou-se que 57% das famílias entrevistadas possui Ensino Fundamental incompleto, o que revela também um problema no campo educacional, agravado pelo fato de que nos assentamentos não há escola de Ensino Médio e o deslocamento até a cidade de Rio dos Bois é precário. Em relação à composição familiar - o estado civil -, constatou o seguinte: 29% é composto por casamento; 29% vive com o companheiro; 28% viúvo e 14% divorciado,

o que demonstra uma heterogeneidade na forma dessa composição.

Outro elemento trazido para a análise, quanto ao perfil das famílias camponesas pesquisadas se refere à identidade com o trabalho rural. O campo vem passando por grandes transformações, de modo que muitas famílias camponesas que viviam no campo acabaram migrando para a cidade e, sem terem oportunidades de trabalho no mercado urbano acabaram retornando ao campo. Mas, algo novo tem acontecido com o perfil dessas famílias, a saber, há pessoas que nunca haviam trabalhado ou vivido no campo, ou seja, descendem, sobretudo, do meio urbano, mas isso se explica pelo processo de pauperização da vida nas cidades, que fez com que a saída fosse encontrar no campo uma alternativa de sobrevivência. O contato direto revelou tal fato.

Em relação ao transporte, a maioria das famílias utiliza meios próprios para se deslocar até as cidades: motocicleta 72%, 14% utilizam carro próprio e 14% utilizam ônibus. O transporte municipal é muito precário, não acontece de forma frequente, o que denota a dificuldade de deslocamento dessas famílias até às cidades mais próximas. Outro dado coletado revelou o acesso dessas famílias às políticas sociais, particularmente, à política de assistência social: 43% das famílias entrevistadas têm acesso ao benefício do Programa Bolsa Família (PBF), que apesar de seu caráter focalizador, constituiu-se no maior programa de combate à pobreza extrema, com grande capilaridade no Brasil, o que demonstra sua grande importância nessa região do país. Entretanto, os dados apontam para a necessidade de se estudar como se dá o acesso dessas famílias à política de assistência social e como as demandas colocadas por elas são atendidas no âmbito dos Centros de Referências e Assistência Social (CRAS).

Outra política importante é o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado em 1995, fortalecido a partir de 2003, que tem por objetivo conceder crédito aos pequenos produtores e consolidar a agricultura familiar a partir de subsídios do governo. Destaca-se também que essa política deveria vir associada a prestação de assistência técnica aos pequenos produtores rurais. Entretanto, o que se nota é o acesso restrito à essa política, que conta apenas 29% dos assentados, devendo-se, também, à falta de informação ou ainda, à própria dificuldade encontrada diante da burocracia a tal política. Esse ponto exige maior aprofundamento em estudos posteriores. Ainda em relação ao acesso dessas famílias às políticas públicas, constatou-se que 100% utiliza o Sistema Único de Saúde (SUS), o que denota a extrema importância dessa política junto às populações camponesas.

Para além da experiência de aproximação das atividades de estágio aos instrumentais técnico-operativos do Serviço Social e do estudo socioeconômico, à medida que se constitui um saber técnico de extrema importância para as populações camponesas, no sentido de instrumentalizá-las tecnicamente para promover suas intencionalidades políticas, as atividades de estágio supervisionado propiciaram leituras e reflexões sobre a temática da reforma agrária, política pouco estudada e com pequeno protagonismo dos assistentes sociais no estado. Nessa direção, aponta-se para a necessidade de fortalecer esse debate, tendo por estratégia a assessoria em Serviço Social junto às comunidades rurais e suas organizações políticas, o que exige um compromisso ético-político da categoria profissional no âmbito da formação e exercício profissional, já que o Tocantins possui traços majoritariamente agrários e reproduz nos seus rincões o que há de mais perverso diante do avanço do capitalismo no campo, o agronegócio, que oprime as famílias camponesas. Além disso, é necessário fomentar o estudo e intervenções, desenvolvendo instrumentais técnico-operativos do Serviço Social que envolvam visitas domiciliares, estudos socioeconômicos, estudos e pesquisas sobre as famílias camponesas, análise das condições de vida, suas concepções e práticas políticas, o perfil do campesinato e análise de políticas sociais.

## Considerações finais

Ao elaborar um relato de experiência se torna difícil expor qualquer consideração final, pois se trata de uma ação que ainda está em fase de desenvolvimento, em um processo fazendo-aprendendo. O estudo socioeconômico integrará as atividades do curso de Serviço Social na modalidade PRONERA com a oferta desse curso para o público específico do meio rural. Dessa forma, a experiência de extensão culminou na parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que financiará o projeto. O estudo socioeconômico encontra-se em fase de revisão, os dados apontados carecem, ainda, de outros estudos de caráter qualitativo no sentido de aprofundar elementos da realidade vivenciada pelas famílias assentadas que se encontram abandonadas à própria sorte, suscetíveis à fome, à miséria, à falta de educação, saúde e condições de vida dignas.

É possível destacar que com a vigência do projeto a temática da questão agrária tem despertado interesse entre os/as estudantes no sentido de fortalecer a busca por produção de conhecimentos sobre o campo brasileiro e suas particularidades no estado do Tocantins. O que se espera com a implantação do curso de Serviço Social PRONERA em 2019 é que essa dimensão da formação profissional se fortaleça e que se reforcem as lutas sociais no campo.

## Referências

- Barbosa, M. V. (2016) *Reforma agrária no Tocantins: uma análise da luta e conquista da terra a partir do assentamento Paulo Freire I e II, Rio dos Bois - Tocantins*. (Dissertação de Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. Tocantins. Recuperado de <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/333>
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. (2011). *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Recuperado de <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-2011-2020.pdf>
- Bravo, M. I & Matos, M. C. (2015). *O potencial de contribuição do Serviço Social na assessoria aos movimentos na luta pela saúde*. Trabalho apresentado no 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, de 13 a 15 de outubro de 2005. Unioeste, Campus de Cascavel.
- Cislaghi, J. F. (2010) *Análise do Reuni: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira*. (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Serviço Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. Recuperado de [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_6edeabf251796c2463749a5d528fada6/Details](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_6edeabf251796c2463749a5d528fada6/Details)
- Coutinho, C. N. (2011). *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas*. São Paulo: Expressão Popular.
- Fernandes, F. (2006). *Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo.
- Freire, P. (2005). *A pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Iamamoto, M. V. (2011). *Trabalho e Indivíduo Social*. São Paulo, São Paulo: Cortez.
- Ianni, O. (2004). *Origens Agrárias do Estado Brasileiro*. São Paulo: Brasiliense.
- Mandel, E. (1990) *A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista*. São Paulo, Editora da Unicamp/Editora Ensaio.
- Marro, K. I. (2011). Serviço Social e Movimentos Sociais: reflexões sobre experiências de extensão universitária. *Revista Temporalis*. Brasília (DF), ano 11, n. 22, jul./dez., Brasília (DF), 317-340. Recuperado de <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1652>
- Netto, J. P. (2012). *Pequena história da ditadura brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Portela, F. & Fernandes, B. M. (1998) *Reforma Agrária*. São Paulo: Editora Ática.
- Prado Jr., C. (1978). *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense.
- Sant'ana, R. S. (2012). *Trabalho bruto no canavial: questão agrária, assistência e serviço social*. São Paulo: Cortez.
- Santos, A. R. (2013). *Ocupar, resistir e produzir, também na educação! O MST e a Burocracia Estatal: negação e consenso*. Jundiaí/SP: Paco Editorial.
- Universidade Federal do Tocantins. (2018). *Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social Turma Especial Pronera*.



# DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE POLÍTICA: UMA ANÁLISE PELO VIÉS COMUNICACIONAL (2013-2018)

Fabio Oscar Lima<sup>1</sup>

## Introdução

Neste texto analisaremos o atual momento da democracia no Brasil e as consequências das políticas educacionais vigentes no Brasil, perpassando pelo viés ou olhar comunicacional, visto que, sem a participação efetiva da mídia, o antipetismo não teria crescido de forma tão vigorosa ao longo de uma década, o impeachment não teria conseguido tamanha adesão popular e por último, através da indústria de *Fake News* que se fez presente nas eleições de 2018, então, os resultados poderiam ter sido muito diferentes daqueles que foram produzidos pelas urnas.

Durante os 13 anos de governo do Partido dos trabalhadores a mídia, em especial, a Rede Globo e a Revista Veja, foram implacáveis na publicação de reportagens as quais muitas delas eram *factoides*, para causar desgastes políticos perante a opinião pública.

Um exemplo clássico dessa situação está na figura do ex-presidente Lula que teve a sua face impressa em 80 capas da Revista Veja, e quase a sua totalidade com pautas negativas a respeito do seu governo, PT (partido dos trabalhadores) e da sua imagem pessoal.

Contudo, isso não se limitou apenas a questão imagética, mas adentrou o campo do discurso como a ideia do PT que seria o “partido da corrupção”, a questão do comunismo, discurso que o partido nunca adotou. E no aspecto político o mensalão foi grande assunto utilizado para desgastar a imagem do partido dos trabalhadores e facilitar o trabalho da direita em seu intuito de derrotar esse partido e o próprio Lula, e retornar o poder.

O processo de impeachment da presidenta Dilma Rouseff em 2016 foi chamado pelas alas mais progressistas da sociedade de golpe PARLAMENTAR – JURÍDICO – MIDIÁTICO, porque essa tríade acabou criando as condições reais para abertura e consolidação do processo de impedimento.

Esse movimento contribuiu de forma direta para o retorno de forças direitistas e conservadoras no governo Temer, e mais à frente em 2018, a eleição de Jair Bolsonaro que é um governo de extrema direita.

Uma vez no poder, o presidente Michel Temer rompeu com a maioria das políticas do PT através do programa chamado PONTE PARA O FUTURO que trouxe uma política neoliberal e que serviu de base até para o próximo governo que irá manter a PEC 95 que envolve o teto de gastos em saúde, educação e segurança e manterá a reforma trabalhista que contribui para a precarização das condições para os trabalhadores.

Michel Temer, na época escolheu como ministro da Educação o deputado Mendonça Filho (DEM), político pernambucano, formado em administração de empresas, e que não possuía nenhuma relação com o campo educacional. Esse partido tem origem na ditadura civil-militar brasileira (ARENA-PDS-PFL-DEM), e representa, senão o principal, mas um

<sup>1</sup> Historiador, pedagogo e mestre em Educação.

dos principais partidos conservadores que atuam na política nacional, responsável pelas mudanças nos paradigmas educacionais que regeram o MEC durante a maior parte do mandato do presidente Michel Temer.

No campo educacional a partir da eleição de Bolsonaro, outros retrocessos estão a caminho como Educação à distância na Educação básica, a teoria criacionista nas escolas em lugar de teorias científicas. A implantação do “Escola sem partido”, recém entrado em votação no Congresso Nacional, porém, derrotado. E a questão que sempre entra em pauta nos programas de governo de direita em relação a privatização das universidades públicas.

São retrocessos de uma pauta ultraconservadora e que ainda é permeada pela influência cada vez mais crescente da religião cristã evangélica que soube primeiro aparelhar-se em termos de mídia com programas de TV e rádio, páginas com milhões de seguidores, milhares de grupos de *WhatsApp*, tudo isso no campo da comunicação, que foram canais usados para fortalecer a bancada da Bíblia e eleger no cenário nacional parlamentares, governadores e o próprio presidente alinhados aos seus interesses.

Então chegamos a esse atual momento histórico, onde a ascensão de um governo de extrema direita irá implementar uma política conservadora nos costumes e liberal na economia com sérias consequências na vida da população, e com maiores prejuízos aos mais pobres deste país, os excluídos socialmente, pessoas ligadas aos movimentos sociais, indígenas, quilombolas, sem-terra e sem teto.

## Das jornadas de junho, impeachment, direita e extrema direita

Quando analisamos a ruptura que houve em relação aos governos petistas no período (2003-2016), pode-se dizer que a origem dos retrocessos nas políticas públicas em Educação foi gestada nas manifestações ocorridas em junho de 2013, as chamadas - “jornadas de junho”. O sociólogo Jessé Souza (2016) menciona que nessa fase, havia sido lançado o “ovo da serpente”, pois houve a construção da base que iria futuramente depor a presidenta.

Todo esse contexto refletiu-se no resultado bastante disputado ao final das eleições de 2014, em que Dilma Rousseff (PT) obteve 51,64% dos votos válidos e Aécio Neves (PSDB) obteve 48,36% dos votos. Na composição do Congresso Nacional eleito nesse mesmo ano, o resultado foi a que a população elegeu uma composição bastante conservadora para o Legislativo Federal. Isso contribuiu para houvesse a abertura do processo de impeachment e posterior cassação da presidenta.

O ano de 2016 trouxe a abertura do processo de impeachment da presidenta Dilma e entre o final de abril e os primeiros dias de agosto foi onde a mídia amplificou todo movimento antipetista através de manifestações por todo o país e com entradas ao vivo na Rede Globo e a cobertura jornalística dos principais grupos de comunicação do país.

Na verdade, a consolidação do processo de impedimento foi resultado direto da construção do sentimento antipetista que foi feito a partir do final do primeiro mandato do presidente Lula até o ano de 2010. Contudo, é importante mencionar que durante os 13 anos de governo do PT a Revista Veja publicou centenas de edições com a imagem do presidente Lula na capa da revista, e em quase todas com pautas negativas com acusações, manipulação e exposição pública.

A presidenta Dilma Rousseff manteve a mesma agenda de Lula até 2014, e mexeu na política de forma desastrosa no início do segundo mandato em 2015 que foi também um fator que levou ao seu impedimento, naquilo que ficou conhecido no campo progressista como, GOLPE PARLAMENTAR JURÍDICO MIDIÁTICO, em virtude da ação efetiva destes três setores.

Então, uma vez aceito pelo então, presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, foi dado prosseguimento ao processo de impedimento. Antes disso, já havia sete outros pedidos, mas o que foi apresentado a Câmara foi justamente esse das pedaladas fiscais. Outro fator que pesou na sua destituição foi a péssima relação entre os poderes executivo federal e o legislativo, e mais à frente isso prejudicou a governança. Assim, o governo recém reeleito foi sofrendo maiores desgastes desde o início de 2015 até sua queda final, em agosto de 2016.

Na votação no plenário da Câmara dos Deputados houve 367 votos favoráveis à abertura do processo, 137 votos contrários e 7 abstenções. Quando seriam necessários 342 votos. E quando o processo chegou ao Senado Federal, a derrota da presidenta, já se tornara inevitável.

O Judiciário brasileiro só afastou, o deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ) das suas funções somente após abertura do processo contra a presidenta, e num curto espaço de tempo. E uma vez ao perder o mandato, logo em seguida foi preso e continua até hoje nessa condição. É bem provável que se Cunha tivesse sido afastado antes, esse processo não viesse a ser aberto, porque o vice-presidente da Câmara não partilhava da mesma opinião sobre o impeachment.

Em relação a participação da grande mídia, a Rede Globo foi um dos pilares do processo que depôs a presidenta Dilma Rousseff. Todo esse cenário não ocorreu de forma espontânea porque o tipo de notícias veiculadas e a intensidade acabaram por ter grande influência sobre a opinião pública.

De acordo com Miguel (2002), é evidente que a política não é isenta da influência dos meios de comunicação. Pelo contrário, é um dos campos em que é mais patente o efeito transformador ocasionado pela mídia. A centralidade dos meios de comunicação de massa na prática política contemporânea está fundada na dupla mediação que eles estabelecem nas relações entre líderes, eleitores e a realidade que os cerca. E o importante destacar que a mídia não se limita a difundir, ela também transforma o discurso político (p.13-14).

O Grupo Globo é um conglomerado de mídia e comunicação que envolve TV Globo, Globo News jornais impressos, Editora, Sistema Globo de Rádio, gravadora Som livre, Globosat. Na internet conta com o site globo.com, G1, e mídias sociais dos seus diversos veículos de comunicação.

Fica claro é que o noticiário da Rede Globo é ao menos em momentos cruciais guiado por decisões políticas conscientes, como um instrumento de intervenção que visa afastar cenários adversos àquilo que a empresa define como sendo seus interesses (ou os do Brasil). Portanto, o peso do poder econômico, dos esquemas políticos clientelistas e da mídia esteve sempre do mesmo lado. Por qualquer critério que se avalie uma democracia, essas são influências desvirtuadoras.

A Rede Globo e os maiores canais e grupos de mídia do país, não se limitaram apenas a cobertura jornalística do impeachment, na prática, a grande mídia ajudou a criar todo um clima de instabilidade no país com várias reportagens seguidas a respeito da queda na popularidade da presidenta Dilma, estatísticas do Risco Brasil, aumento da inflação etc. Todos esses elementos foram importantes na derrubada da presidenta Dilma Rousseff, que alçou ao poder, o vice-presidente, Michel Temer (PMDB).

A mídia brasileira está concentrada nas mãos de poucos grupos de comunicação que acabam respondendo por uma parcela muito grande desse mercado, e forma um monopólio, e assim fica mais fácil interferir no comportamento social contribuindo na eleição de nomes conforme os interesses dos poderosos. Dessa forma, muitas vezes consegue contribuir para eleger ou não, um nome, e ainda, dá as condições necessárias para legitimar ou deslegitimar governos e autoridades, conforme estiverem as condições do jogo político.

Na mídia de cunho progressista, como - Portal GGN, Brasil de Fato, Brasil 247 e a revista Carta Capital classificaram esse evento político como golpe "Parlamentar - Jurídico - Mi-

diático”, e o SEER UFMG, que é um sistema que trabalha com gerenciamento e publicação de periódicos, logo na sua primeira edição de 2017 lançou um editorial que entrava no mérito do golpe.

Logo em seguida teve início o governo Temer, que como “mandato tampão” de 2 anos e meio, recuperou algumas agendas semelhantes aos governos do PSDB e trouxe esse partido para base do seu governo, assim como o DEM, ambos tradicionais opositores dos governadores do PT.

Essa ruptura poderá trazer sérias consequências na formação dos estudantes, como o surgimento de possíveis dificuldades para o acesso e permanência no ensino superior e demais questões relacionadas com o mercado de trabalho de maneira mais imediata, até mesmo podendo trazer prejuízos ao futuro profissional desses adolescentes e jovens que hoje estão na educação básica.

Além disso essa situação quebrou uma política de inclusão social e de maiores oportunidades para as classes sociais mais empobrecidas e ao final do mandato do governo Temer, este entrega para o seu sucessor um país mais desigual que é resultado direto de um governo que trabalhou pelos interesses das elites em detrimentos dos menos favorecidos destes país.

Segundo reportagem publicada em 26/11/2018 pela jornalista Maiana Diniz (Repórter da Agência Brasil), onde trouxe dados do relatório "País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras – 2018", divulgado nesta segunda-feira (26) pela organização não governamental Oxfam Brasil, mostra que entre 2016 e 2017 a redução da desigualdade de renda no Brasil foi interrompida pela primeira vez nos últimos 15 anos - reflexo direto da recente recessão econômica. A estagnação fez com que o Brasil caísse da posição de 10º para 9º país mais desigual do planeta no ranking global de desigualdade de renda de 2017.

Entre aspectos econômicos e sociais, essa ruptura da democracia feriu o Brasil em suas instituições, o Estado Democrático de Direito e até mesmo a independência dos três poderes parece ter sido afetada pelas constantes intervenções do judiciário nos poderes executivo e judiciário.

Segundo Bobbio (2007), o conceito de Democracia, como Governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania. E hoje então há o debate na sociedade, se de fato o país está vivendo um período de plena democracia, ou não.

Na atual conjuntura do país, a democracia no Brasil está em risco, pelo surgimento de um estado policaiesco, ou mesmo, um tipo de Estado de exceção onde as instituições não mais funcionam de uma maneira republicana. Existem abalos ao Estado Democrático de Direito, e algumas medidas inconstitucionais têm sido tomadas sem que os guardiões da Constituição interfiram para preservar o que orienta a Carta Magna do Brasil.

São tempos bastante difíceis por aqueles que têm apreço pela democracia e de alguma forma preocupam-se com o bem comum, e principalmente com as pessoas que fazem parte das camadas mais empobrecidas da população. Hoje o cenário é bastante adverso, e a tarefa de olhar para o futuro é sempre muito angustiante.

Nas Palavras de Boaventura Sousa Santos (2016), quando um dia se puder caracterizar a época em que vivemos, o espanto maior será que se viveu tudo sem antes nem depois, substituindo a causalidade pela simultaneidade, a história pela notícia, a memória pelo silêncio, o futuro pelo passado, o problema pela solução. Assim, as atrocidades puderam ser atribuídas às vítimas, os agressores foram condecorados pela sua coragem na luta contra as agressões, os ladrões foram juízes, os grandes decisores políticos puderam ter uma qualidade moral minúscula quando comparada com a enormidade das consequências das suas decisões.

A ascensão da extrema direita é um fenômeno mundial e já atinge: Filipinas, Hungria, Itália, Polônia e Turquia. E o caso mais emblemático está nos EUA, com o presidente Do-

nald Trump do partido republicano que vai de encontro aos interesses dos setores mais conservadores da sociedade estadunidense. Porém, vale mencionar a derrota da extrema direita na Espanha, o Vox, não obteve os resultados esperados nas Urnas em 2019.

O atual momento da democracia e as políticas a serem implantadas doravante terão profundo impacto na educação que passará a ter um viés ideológico de direita, a não ser que o processo de resistência venha a lograr êxito numa luta que se mostra bastante desigual mediante o tamanho aparelhamento do Estado que está em curso.

## Sociedade midiática

O principal campo onde atualmente estão ocorrendo as batalhas em relação a narrativas, discursos e ideologias é justamente na internet, ou seja, os meios de comunicação tornaram-se um espaço de disputa na busca pela obtenção e consolidação do poder. Dessa forma o campo político está em evidência nas disputas que ocorrem no ciberespaço e isso representa um enorme desafio as autoridades mediante as dificuldades em estabelecer regras e fazer que sejam cumpridas.

Em relação a participação da grande mídia no Brasil, a Rede Globo sempre foi um dos pilares do processo que depôs a presidenta Dilma Rousseff. Todo esse cenário não ocorreu de forma espontânea porque o tipo de notícias veiculadas e a intensidade acabaram por ter grande influência sobre a opinião pública.

De acordo com Miguel (2002), é evidente que a política não é isenta da influência dos meios de comunicação. Pelo contrário, é um dos campos em que é mais patente o efeito transformador ocasionado pela mídia. A centralidade dos meios de comunicação de massa na prática política contemporânea está fundada na dupla mediação que eles estabelecem nas relações entre líderes, eleitores e a realidade que os cerca. E o importante destacar que a mídia não se limita a difundir, ela também transforma o discurso político (p.13-14).

Na análise do professor e cientista político Luis Felipe Miguel (UnB), no texto, “Um ator influente: a mídia no Brasil”, no caso, referindo-se, a Rede Globo, onde mostra que ela possui todos os programas campeões de audiência e é líder incontestante em quase todas as faixas de horário, muitas vezes abrindo larga margem sobre suas competidoras. O fundamento da influência da Rede Globo está na relação simbiótica com o poder político, estabelecido a partir da ditadura militar (1964-1985).

A Rede Globo e os maiores canais e grupos de mídia do país, não se limitaram apenas a cobertura jornalística do *impeachment*, na prática, a grande mídia ajudou a criar todo um clima de instabilidade no país com várias reportagens seguidas a respeito da queda na popularidade da presidenta Dilma, estatísticas do Risco Brasil, aumento da inflação etc. Todos esses elementos foram importantes na derrubada da presidenta Dilma Rousseff, que alçou ao poder, o vice-presidente, Michel Temer (PMDB).

A mídia brasileira está concentrada nas mãos de poucos grupos de comunicação que acabam respondendo por uma parcela muito grande desse mercado, e forma um monopólio, e assim fica mais fácil interferir no comportamento social contribuindo na eleição de nomes conforme os interesses dos poderosos.

Dessa forma, muitas vezes a mídia conseguia contribuir para eleger ou não, um nome, e ainda, dava as condições necessárias para legitimar ou deslegitimar governos autoritários e demais personalidades da sociedade que atuavam em diferentes setores, conforme estivessem as condições do jogo político.

É certo que quando ascende ao poder um novo governo junto com ele são implementadas políticas de Estado que irão interferir de forma direta na educação, saúde, segurança pública, infraestrutura etc. E assim, as mudanças promovidas através da BNCC e na

reforma do ensino médio já mostram uma mudança na forma de ver a educação e o viés político e ideológico que paira sobre o país na atualidade.

E o grande questionamento é que o governo Temer não teria voto, e assim legitimidade para realizar as mudanças que implementou e na proporção de tudo o que foi feito. São medidas que se fossem apresentadas numa campanha eleitoral e em debates políticos jamais seriam aceitas pelos eleitores e assim, jamais seriam postas em prática. Então somente através de um golpe é que seria possível realizar tudo que foi feito.

E no caso, a mídia não só contribuiu na ascensão do governo Temer, como também não teve o mesmo papel que teve no trabalho de desgastar a presidenta, Dilma Rousseff, o que fez na prática foi silenciar-se diante de situações-problema do mesmo governo, ou transmitir as informações de uma maneira mais branda.

Mas para finalizarmos a análise do viés comunicacional é importante mencionar a eleição presidencial de 2018 onde houve situações atípicas que mudaram o curso não somente da eleição presidencial, como em quase todos os cargos eletivos em disputa nesse pleito.

Em 2016 a eleição do presidente dos EUA, Donald Trump foi profundamente influenciada pelas mídias sociais em especial, o Facebook e Instagram, no Brasil de 2018, em especial os grupos de *WhatsApp* mudaram o curso das eleições e foram responsáveis pela ascensão de outsiders, que fora dessa onda conservadora que pairou sobre o país, jamais seriam eleitos.

Mesmo antes das eleições o *WhatsApp* já estava influenciando grandemente a sociedade, e por isso, é possível através do termo que apresento “Sociedade *WhatsApp*”, discutir as características, modus operandi, influência e os efeitos do uso alienante, e assim, sem ter maiores cuidados quanto ao senso crítico e um uso responsável desse app e de outras mídias sociais.

O cidadão comum e as empresas submeteram-se ao *WhatsApp* de tal forma que passou haver uma grande dependência dessa nova tecnologia e o seu não funcionamento em alguns segmentos pode gerar enormes prejuízos financeiros. Por sua vez há também distorções como o incentivo para que a população não tome vacinas que possibilitou o avanço do sarampo e da poliomielite. Há que se comentar que a tamanha desinformação e ignorância do povo favoreceu o avanço de tais doenças.

Tanto no Brasil como exterior ocorreram casos de pessoas que foram linchadas após a disseminação de boatos em torno de condutas impróprias de cidadãos e alguns destes terminaram mortos, e ainda, pânico e mortes gerados por boatos em torno de catástrofes naturais de grande porte. Arrisco dizer que nas mãos dos incautos o *WhatsApp* é uma arma letal que pode matar de forma imediata e a longo prazo também. Há muita gente sob a tirania de pessoas inescrupulosas que usam o aplicativo para fins escusos, como até mesmo golpes financeiros ocorridos no Brasil.

Na eleição de 2018 este aplicativo foi amplamente utilizado nas campanhas políticas para todos os cargos eletivos em disputa, e principalmente para campanha do atual presidente o uso industrial de FAKE NEWS provocou desequilíbrio nas forças políticas e as mentiras, boatos e notícias falsas significaram a diferença entre a vitória e a derrota, sem que o TSE conseguisse acompanhar ou punir aqueles que fizeram uso desse esquema. E o modus operandi envolvia prejudicar a imagem de adversários através de mentiras levianas que iam desde blasfêmia contra a religião cristã, kit gay, pedofilia, bens que uma pessoa nunca teve e propostas parlamentares que nunca existiram.

Ao olhar para o passado recente das mídias sociais, nem o Orkut, MSN, Twitter, e mais recentemente, Facebook e Instagram tiveram tanto poder sobre o comportamento social. E agora as pessoas parecem ser escravas do aplicativo e o número de horas que cada um fica conectado nela é quase uma operação Full Time e que se estende a quase tudo que se faz na vida, seja relações familiares, relacionamentos, trabalho, estudos, academia, enfim, todo tipo de atividade humana.

Quando falo numa “Sociedade *WhatsApp*” é justamente isso, um tipo de sociedade que está tão influenciada pelo uso do aplicativo que se permite manipular e controlar de modo que gera distopias, conforme são apresentadas em filmes livros como 1984 (George Orwell) e Admirável Mundo Novo (Aldous Huxley). E em produções cinematográficas, como Matrix, Equilibrium e Jogos Vorazes, ainda, na série do contexto streaming da Netflix, *Black Mirror*.

Sem dúvida é algo assustador depararmos na vida real com situações que inicialmente estavam apenas em livros de ficção científica, filmes e mais recentemente nas séries de canais fechados e plataformas digitais, e todos esses recursos de mídia, no contexto da atual sociedade não limitam-se apenas a lazer e entretenimento, mas quando mediados por um olhar crítico e uma base teórica fundamentada, permite uma leitura crítica em torno de muito do que temos vivenciado na contemporaneidade ou segundo Zygmunt Bauman, numa “Modernidade Líquida”.

De qualquer forma é um caótico, de crise (diversas), e assim, um tempo bastante propício para a distopia e aceitação por parte da sociedade de discursos radicais e violentos. Criaram o contexto ideal para o linchamento, perseguição política e ideológica, racismo, xenofobia, banalização dos direitos humanos, desprezo por intelectuais e artistas, manipulação midiática e censura, ódio e intolerância.

A distopia superou a utopia, o medo parece ter vencido momentaneamente a esperança, o amor é banalizado pelas pessoas e em seu lugar ganhou espaço o radicalismo, a vingança e o ódio. E nesse cenário até mesmo a religião aderiu a essa onda violenta e através da perigosa junção entre religião e política.

Por isso de acordo com Souza, Gaviria e Souza (2018), quando fala numa pedagogia da resistência, nos reporta a mecanismos de luta em meio à opressão, nesse sentido afirma que resistência é trabalhar em e com contradições. Nesse sentido, a memória é a busca pelos mecanismos de compreensão do excluído como negado, é recusar-se a aceitar qualquer discurso que tente naturalizar jogos de poder, analisar a relação sujeito-objeto sem estar atrelado às suas características negativas, sem entendê-las como definidoras quantos outros que te fazem positivo.

Se no Iluminismo no século XVIII a ideia era combater as trevas da ignorância através do conhecimento e da cientificidade, agora em pleno século XXI, estamos novamente tendo que combater a ignorância”, sendo que dessa vez é possível encontrar pessoas que mesmo após concluído o processo de escolarização formal tem apreço pela ignorância e combatem a ciência, o saber formal, a universidade e o conhecimento formal. Vemos a insanidade de tantos que emergiram do submundo, um tipo de fascismo adaptado aos novos tempos que soube esperar a época mais propícia para emergir, numa escala global, num tipo de primavera, mas que agora, ela é opressora, é fascista.

#### *Primavera Fascista | (Setor Proibido)*

Idolatrando fascista, apoiando a tortura

E o povo manipulado quer te por no poder

Eu sou a guerra civil, não temo sua ditadura

E se alguém tem que morrer, então que morra você

Cês falam em nome de Deus, mas são diabo

## Educação

No que diz respeito à Educação brasileira, nos últimos 30 anos deparamo-nos com alguns pequenos avanços, como na CF de 1988 e na LDB 9394/96, porém, houve situações de retrocessos, como nas políticas neoliberais no governo Fernando Henrique Cardoso.

Embora na atualidade, a dimensão das políticas educacionais que foram implantadas pelo governo Temer, são mais profundas, pelo fato de atingirem não só a estrutura do ensino médio, mas recursos destinados para às universidades federais, e cortes na pesquisa científica brasileira.

Essa constante mudança nas políticas educacionais, representam uma relação de forças opostas impedem que haja um crescimento estável na qualidade do ensino no país. Ao analisar a História do Brasil e da Educação brasileira, sempre tivemos governos elitistas que governavam para atender os interesses de uma minoria. Mas com o advento de um governo popular, este trouxe o acesso aos estudos à uma classe que sempre esteve excluída socialmente.

E uma vez que as forças conservadoras retornaram ao poder, podemos observar mais claramente no contexto social, a presença da luta de classes. Nas mudanças mais recentes realizadas na Educação brasileira, houve a retirada de temas da BNCC para atender a interesses de aliados políticos e ao clamor de uma parcela conservadora da sociedade, e assim, a área de Humanas foi prejudicada para atender ao caráter tecnicista da reforma e a formação integral dos jovens nos diferentes campos do saber tende a ser prejudicada.

Diante da atual conjuntura sociopolítica e econômica do país, é importante que os pesquisadores da Educação, estejam atentos as demandas e questões emergentes. Contudo, é importante destacar que as políticas educacionais vigentes passaram a estar sob mote conservador em relação aos costumes, e liberal, no campo econômico.

Quando analisamos a ruptura que houve em relação aos governos petistas no período (2003-2016), pode-se dizer que a origem dos retrocessos nas políticas públicas em Educação foi gestada a partir das manifestações ocorridas em junho de 2013, as chamadas, Jornadas de junho. De acordo com Souza (2016), este afirma que nas manifestações de 2013 fora “chocado o ovo da serpente”, referindo-se à guinada política que levou à derubada da presidenta reeleita em 2014.

Esse contexto refletiu-se no resultado final das eleições de 2014, onde no 2º turno, Dilma Rousseff (PT) obteve 51,64% dos votos válidos e Aécio Neves (PSDB), alcançou 48,36% do eleitorado. Vemos que essa eleição foi bastante disputa e a chapa vitoriosa teve uma pequena vantagem de votos a seu favor. No Congresso Nacional, a população elegeu uma composição bastante conservadora, e isso contribuiu bastante para que houvesse a abertura e consolidação do processo de impeachment.

Ao realizar uma comparação das políticas educacionais implementadas pelos governos petistas no período 2003-2016 e o governo Temer, é nítido que houve uma mudança radical quanto a ideologia, valores e perspectivas de trabalho. Sendo assim é possível observar uma relação dialética, ou seja, movimento de forças opostas.

Deseja-se analisar o caráter tecnicista desta reforma e suas pretensões de formar mão de obra barata para atender as demandas de mercado. É importante observarmos que no passado, já vivemos algo semelhante em relação as políticas educacionais, quando a partir das leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971.

Pautado em Aranha (2006), vemos que na década de 1970 havia o objetivo de proporcionar uma educação voltada para qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. Mas na prática por falta de professores especializados e infraestrutura adequada (oficinas, laboratórios e materiais), a profissionalização não se efetivou, e foi lançado no mercado um “exército de reserva” de mão de obra desqualificada e barata.



Em relação as atuais mudanças na Educação, todo esse processo necessita ser monitorado pelos pesquisadores da educação, para que mais à frente surjam análises para o fomento de novas políticas educacionais no país. Contudo, é importante mencionar que houve uma imposição de mudanças, como a PEC 241 que congelou os investimentos em Educação por 20 anos. Contudo houve resistência por parte dos estudantes em diferentes regiões do país e no Distrito Federal.

Numa análise da História do Brasil recente, vemos que esse último processo de impeachment trouxe instabilidades políticas decorrentes de toda polêmica e divisão social produzida, e isso abalou o funcionamento institucional da democracia brasileira, e isso se alia a uma onda conservadora mundial, que passou a ser mais perceptível no Brasil a partir de 2015, e que foi crescendo de forma gradativa no país até a consolidação da derrubada da presidenta Dilma, e perdura até os dias atuais.

As forças políticas eleitas em 2014, associadas a parcela conservadora da sociedade, contribuíram para que houvesse mudanças bruscas nas diretrizes do ensino brasileiro, assim, nesta pauta, surgiu o combate ao que chamam de “ideologia de gênero”, e mais recentemente o retorno da obrigatoriedade do ensino religioso. Há também um lobby em torno da militarização do ensino, restrição sobre orientação sexual nas escolas, ações do movimento “Escola sem partido” contra a liberdade de cátedra dos professores e a banalização do trabalho e produção de intelectuais e artistas.

E se na ditadura militar (1964-1985), houve a supressão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no antigo 2º grau, na atual reforma no ensino médio, essas disciplinas perderão espaço no Currículo.

Houve a organização das disciplinas em cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Então, as únicas disciplinas da antiga organização curricular que não perderão espaço com a reforma, serão: Língua portuguesa e Matemática.

Todos esses movimentos descritos ajudam-nos a entender melhor a atual conjuntura do país, e contribui no estudo de fenômenos sociais da atualidade e pode vir a contribuir na luta pelo restabelecimento da plena democracia no Brasil.

Seria importante que a Educação não tivesse um foco mais voltado apenas para o mundo trabalho, visando atender especificamente às demandas de treinamento e domesticação do trabalhador. Esse processo deveria ser mais amplo, ou seja, não se limita apenas ao trabalho operacional, preocupa-se também com a formação do ser em sua totalidade, ou seja, é necessário que contribua na formação de mulheres e homens em sua plenitude.

Em nossa análise é necessário que se perceba a contradição que há na realidade das pessoas no processo de alienação do trabalho. E, uma vez sabedores dessa condição, possam ter condições de superar esse modelo. Mas para que isso ocorra é preciso saber interpretar a realidade, para que então, seja possível superá-la, transformá-la.

Depois de avanços consideráveis produzidos por governos de mote progressista, como o ENEM, ampliação do número de universidades e institutos federais, realização de concursos públicos na área, plano de carreira e reestruturação dessas instituições e valorização da autonomia universitária além de maiores investimentos na educação básica e superior.

Porém, agora vemos o desmonte dessas políticas educacionais, os filhos dos trabalhadores das classes mais pobres veem ameaçado a possibilidade de concluir seus estudos acadêmicos e aos mais jovens o ingresso numa universidade pública, gratuita e de qualidade, e isso contribui para a diminuição da pobreza e da desigualdade social no país e traz a possibilidade de um futuro mais próspero e exitoso no aspecto do mercado de trabalho.

Porém, isso desagrade a elite brasileira e até mesmo a classe média mais tradicional que sempre se submetem aos interesses das elites e atuam como capatazes da “Casa grande” em favor da manutenção do *Status quo*.

## Considerações finais

No presente texto pudemos discorrer a respeito do atual momento da democracia brasileira e as consequências no aumento da desigualdade social, empobrecimento nas camadas mais populares, precarização das condições de trabalho, imposição de uma pauta conservadora e uma educação acrítica e que têm por finalidade preparar uma mão de obra barata para ser explorada no mercado de trabalho.

O tema proposto estabelece uma relação entre democracia e educação, mesmo porque não há como esse campo específico desenvolver-se, ou mesmo qualquer outra área importante para o avanço do país, sem que estejamos vivenciando um período de plena democracia, que é justamente, o que está em xeque, dentro da nossa atual realidade, mediante uma guinada à direita que conduziu ao poder um governo de extrema direita que mesmo antes de tomar posse gera preocupação não só nas forças democráticas internas, mas numa esfera mundial.

No contexto acadêmico de forma gradativa esse tipo de temática que é extremamente atual, começa a ganhar espaço e no campo da mídia, somente a mídia de cunho progressista questiona de forma mais direta e objetiva o atual momento da democracia brasileira. Enquanto os grandes grupos de comunicação fazem uma cobertura mais tímida, principalmente após as ameaças do novo governo para as verbais estatais de publicidade.

Porém, a contribuição para a sociedade contida no texto está na reflexão crítica e no convite constante à tomada de consciência e na necessidade de lutarmos pela preservação das leis vigentes no país, o Estado de direito e das instituições democráticas. E uma vez sabedores de toda manipulação, domínio e controle social em curso no país, seja possível articular melhor, formas de luta e resistência. E nesse sentido, pensarmos através do campo acadêmico numa pedagogia de resistência que é uma medida bastante salutar diante da atual conjuntura sócio-política e econômica.

Por ser uma temática bastante atual as discussões tendem a avançar e aquilo que hoje são hipóteses e projeções, irão confirmar-se ou não, e poderemos avançar mais na análise do atual momento da democracia no Brasil e do paradigma educacional que começa a ser estabelecido e como isso impactará o trabalho dos docentes, a formação dos estudantes e as consequências para a sociedade como um todo.

## Referências

- Bobbio, N. (2007). *Dicionário de Política*. Brasília: UnB Editora.
- Charaudeau, P. (2007). *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto.
- Diniz, M. Relatório. (2018). *País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras – 2018*. ONG Oxfam.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lima, V. A. de. (2006). *Mídia: Crise política e poder no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Miguel, L.F., & Biroli, F. (Coords.). (2010). *Mídia, representação e democracia*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, B. de S. (2016). *A difícil democracia*. São Paulo: Boitempo.
- Santos, W. G. dos. (2017). *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Souza, Jessé. (2016). *A Radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: LeYa.
- Souza, R.M de, Gaviria, R.C., & Souza, E.C. de. (2018). Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de) formación. *Práxis Educativa*, 22(02), 94-111. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2682>

# NARRATIVAS DO PODER: IDENTIDADE E AMÉRICA LATINA

*Adalberto de Salles-Lima<sup>1</sup>*

*Rita Silvana Santana dos Santos<sup>2</sup>*

*Luis Gustavo Teixeira da Silva<sup>3</sup>*

## Introdução

O presente artigo tem propósito de discutir brevemente narrativas identitárias na região latino-americana a partir das contribuições de alguns autores/as como Morse (1998), Otávio (1989), Schwartzman (1997), Ribeiro (1983; 2002) e Mignolo (2007). A ideia é trazer algumas reflexões para pensarmos parte do debate dos processos de identidade enquanto unidade regional.

Os debates sobre processos identitários na região latino-americana é desafiador. Está mais para um eterno horizonte fértil de reflexões sobre as bases e dinâmicas de nossas construções de identidades que uma urgência em definir de modo conceitual e existencial quem somos numa única identidade cultural. É salutar evidenciar não poder definir uma identidade regional unilateral ou por um coletivo qualquer restrito, quiçá impositivamente, como fez a colonização europeia nas Américas. Segundo, nosso (sociedade ocidentalizada) exercício analítico de problematizar processos identitários territoriais não é o mesmo ou, a princípio, não é de interesse de comunidades autóctones (sociedades indígenas) do continente. Para confirmar essa hipótese precisamos consultar diferentes comunidades indígenas.

O texto tem dois momentos analíticos. No primeiro, “Sobre o Espelho de Próspero”, trata de percebermos a compreensão de Morse sobre a busca cultural de uma Ibero-América através do reflexo do Anglo-América, onde a América do Sul constituir-se enquanto imagem especular na qual a Anglo-América poderá reconhecer seus problemas. No segundo momento, “A cartografia tradicional e as ciências sociais latino-americana”, busca perceber a cartografia colonial ser instrumento de dominação e as contribuições das ciências sociais latino-americana na desprovincialização dos estudos eurocêntricos na região.

---

1 Doutorando em Ciências Sociais pelo Departamento de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Brasília. Integrante do Grupo de Pesquisa Recôncavo: Território, Cultura, Memória e Ambiente/Universidade do Estado da Bahia, do Grupo de Estudos Comparados México, Caribe, América Central e Brasil (MeCACB)/Universidade de Brasília (UnB) e do Grupo de Pesquisa CASCA -Coletivo de Antropologia e Saúde Coletiva/OUnB. Bolsista CAPES. E-mail: sallesvitoria01@gmail.com

2 Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade de Brasília. ritasilvana@gmail.com

3 Professor do Departamento de Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutor em Ciência Política pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: gustavoteixeira2519@gmail.com

## Sobre o Espelho de Próspero

Durante o sistema colonial na região latino-americana, as referências de civilização e organização sócioespacial oriundas do centro-ocidente imprimiram profundas distinções entre o Norte e o Sul global: diferenças de humanidades, naturezas do trabalho e hierarquia entre territórios/sociedades. A partir das contradições materiais e culturais impostas pela modernidade e reconfigurada pelas recentes dinâmicas imperialistas, a problemática central de Morse (1988) é a busca cultural de uma Ibero-América através do reflexo do Anglo-América. América do Sul como uma imagem especular na qual a Anglo-América poderá reconhecer seus problemas. Essa metáfora do “espelho de próspero” é o cerne da obra, com base na compreensão de historicamente o espelho norte-americano ter sido mostrado agressivamente ao sul-americano.

O autor faz uma opção metodológico-conceitual ao estabelecer um contraste entre Ibero-América e Anglo-América, em vez de América Latina e Estados Unidos para compreender melhor as regiões baseadas nas heranças ideológica, culturais e institucional no qual o Novo Mundo se constituiu. Possivelmente, essa escolha seja adequada sob os seguintes pontos de vista, no âmbito da totalidade do território e sua escala espacial: a América Latina é uma região e os Estados Unidos é um país. A América Ibero e Anglo são dois territórios distintos e, ao coloca-las numa mesma escala espacial de análise, permite poder compará-las a partir de aspectos específicos e possíveis contradições. Nesse sentido, o livro é um estudo comparativo acerca de como as duas faces do Novo Mundo conceberam as ideias de sociedade e homem.

O autor percebe a necessidade de diferenciação das tradições francesas, italianas e ibéricas dentro da mitificada tradição latina. Apesar do termo “América Latina” ser originado do projeto territorial e ideológico de Napoleão III, numa suposta unidade linguística, cultural e racial dos povos latinos, em contraposição aos germanos, anglo-saxões e eslavos, este termo está associado à um período geopolítico internacional de transição de hegemonias da Europa para os Estados Unidos na América Latina e Caribe, perdendo sua conotação eurocêntrica para novos sentidos políticos, ideológicos e territoriais que não somente revê os significados de ser latino-americano como inclui os povos caribenhos numa geopolítica contemporânea.

O objetivo do termo América Latina por Napoleão III foi criar uma unidade entre as recentes repúblicas de língua hispânica sob o controle do Estado francês para diminuir as influências do imperialismo estadunidense (Ferret & Pinto, 2011). A definição de América Latina é direcionada para uma concepção político e econômico de processos hegemônicos, uma vez que todos os países e territórios situados ao sul dos Estados Unidos, incluindo as ilhas, compõem os países subjugados a lógica do capital representado pela Europa e mais recentemente pelo imperialismo estadunidense.

O primeiro capítulo “Pré-História” analisa uma temporalidade europeia nas Américas entre os séculos XII e XVII por meio de marcos que deram novos rumos à Europa, como as revoluções científicas, religiosas, comercial e política. Morse constrói um diálogo entre Hobbes e Francisco de Vitória para explicar casos específicos do anglo e ibero-americano que constituíam desafios teóricos na época. O autor comenta esse momento histórico europeu ter sido importante para a colonização do Novo Mundo, revelando a substituição da hegemonia do poder colonial espanhol e português nas Américas para o poder mundial inglês.

Conforme o autor, “O interesse concentra-se em resultados práticos mais do que em missões civilizadoras [...]. A civilização, que antes era uma aventura, passou a ser um encargo” (pp. 21-22). O mesmo chama atenção para a situação não configurar somente uma troca de poder mas, uma mudança profunda nas estruturas do funcionamento das Instituições europeias e o comércio mundial, na mudança do pensamento religioso para o humanismo.

No segundo capítulo, “História”, Morse destaca as diferenças de pensamentos primordiais dos projetos civilizatórios ibero e anglo, no pós-independência. A América do Norte buscava um novo começo para sua comunidade política, por meio dos heterodoxos coloniais puritanos que não cumpriam nenhuma missão civilizadora da Igreja ou Estado e, tendo como base três ideias relevantes para construir uma sociedade a partir das raízes: a ideia de vocação, de pacto e Igreja e Estado como esferas separadas. Para o autor, o pensamento ibero não havia acompanhado a elaboração lógica de opções feitas no Norte. Isso resultou em dois desafios para a independência política: “o caráter aparentemente inadequado de sua tradição política e a natureza inocente de sua organização social” (p. 72).

Morse nos leva a entender o cenário social ibero-americano não ser favorável à implementação do ideal neoescolástico<sup>4</sup> de incorporação social. As visões anglo-francesa e ibérica ou a mistura das duas apontava para o desafio de constituir uma ideologia hegemônica continental. Com isso, é verificado maiores detalhes de processos que contribuíram para as diferenças de pensamentos de ambas as regiões americanas. Se nos Estados Unidos a população escravizada foi excluída, na convivência com os “outros”, significando uma situação “extra-social” da escravidão, configurando uma ‘instituição-peculiar’, no caso da Ibero-América,

[...] a ubiquidade de instituições servis ou semi-servis e a origem indígena ou africana de uma larga parcela da população impediram uma visão social consistente à maneira de Hobbes. [...] era um cenário pouco propício para a realização dos grandiosos planos europeus de integração participativa, qualquer que fosse a sua origem ou época. (pp. 75-76)

Outro elemento referente as diferentes trajetórias ibero e anglo aponta a relação entre liberalismo e democracia. No primeiro caso, a coexistência de ambas levou adiante a antiga dialética de liberdade-ordem. O sentido das liberdades observado por Toro<sup>5</sup> promovia o interesse privado, ou o despotismo do indivíduo, a liberdade havia se convertido em fim, não em meio. Já no ibero-América, o liberalismo com sua profunda raiz anglo-americana – fortalecida na Inglaterra pelo historicismo – não chegou a realizar uma união com a democracia de Rousseau, sendo assimilados de forma independente. Além disso, o liberalismo era compatível com a hierarquia e subordinação.

Morse também afirma o marxismo na região ibero ter obtido, sendo um dos produtos bem-sucedidos da cultura intelectual política moderna, situação ocorrida de modo diferente no Norte. O mesmo ocorre em pensadores considerados paradigmáticos no sentido de compreender a trajetória do marxismo Ibero-americano: Andrés Molina Enríques, José Martí, Euclides da Cunha e José Carlos Mariátegui. Morse chama a atenção para a seguinte questão,

[...] não é que a Ibero-América pré-industrial não apresentasse ‘condições objetivas’ para o florescimento de uma consciência de classe revolucionária, mas que seus dissidentes intelectuais e políticos não conseguiram elaborar um marxismo ‘indígena’ comparável ao pensamento marxista ‘russificado, orientalizado’ inspirado pela ‘vontade revolucionária’ de Chernishevski e Bakunin [...] (p. 98).

Os contrastes explorados por Morse entre a experiência Rússia e ibero-América serviu para evidenciar os limites e avanços entre esses dois universos. Se por um lado,

<sup>4</sup> Segundo alguns historiadores, enquanto o pensamento Escolástico representava um método crítico dominante nas universidades europeias, em parte do período medieval, com propósito de responder as exigências da Igreja, o pensamento Neoescolástico é uma nova leitura crítica e filosófica da Idade Média, desenvolvida a partir da segunda metade do século XIX.

<sup>5</sup> Pensador social, poeta, diplomata e educador venezuelano que mesmo filiado a uma política conservadora foi algumas vezes chamado de socialista (p. 89).

[...] os russos podiam conceber sua nação como um povo unitário de antiga identidade histórica, uma tradição espiritual anterior, uma forma de cristianismo não europeu, por outro, as fragmentadas nações ibero-americanas não só compartilhavam a cultura e a religião de uma parte 'atrasada' da Europa, como também não puderam estabelecer claramente, mesmo uma geração após a independência, seus limites geográficos (p. 99).

Para agravar o não-sucesso de uma unidade nacional ibero-americana, a questão do índio, afroamericanos e dos descamisados, encarados como 'problemas', segundo Morse, só receberia formulações políticas no século XX. O último capítulo, "À sombra do porvir", é uma síntese de análise historicista, ao contrário da concepção proposta por José Henrique Rodó em seu ensaio "Ariel". Rodó é considerado um dos intelectuais latino-americanos mais relevantes na primeira metade do século XX. A obra Ariel<sup>6</sup> destaca o materialismo anglo-saxão como vocação cultural da América Latina. Enquanto Ariel constitui a figura espiritual, capaz de ir além do pragmatismo, em outra obra do autor "O escravo de Próspero", o Calibán é o personagem preso aos interesses materiais<sup>7</sup>.

Ariel e Calibán assumem significados simbólicos e históricos distintos. Enquanto Ariel traz o sentido de espírito, da intelectualidade e liberdades, elementos que hipoteticamente levaria o povo latino-americano ao caminho da liberdade nunca conquistada, o Calibán compõe um jogo de palavras tendencioso, um anagrama de "canibal", assumindo o sentido de "mal" norte-americano (Retamar, 2004).

A crítica de Morse ao "arielismo" está centrada na representação de uma visão pessimista ocidental da Escola de Frankfurt. De acordo as palavras de Morse, "[...] ao contrário das análises neoleninistas, deixa de lado tanto as nações subdesenvolvidas como os setores pobres das 'desenvolvidas'" (p. 126) e diante dessa inquietação, o mesmo questiona o seguinte: "Nossa pergunta não é se a Ibero-América pode suportar, ou de alguma maneira enobrecer, a penetração do Grande Designo Ocidental, mas se ela é, por constituição histórica [...], de certo modo impenetrável a esse Designo." (p. 127).

Ao finalizar o capítulo, Richard questiona e nos faz refletir a longo prazo como construir uma alternativa possível de América Latina frente ao predomínio da cultural ocidental Anglo-Americana, mesmo esta num processo contínuo de decadência.

Num mundo assim, cabe pensar se alguma recompensa, ou até mesmo uma incerta 'liderança' mundial, não está reservada a um povo que conserve a capacidade de visualizar e refletir sobre sua própria condição, a um povo que, no espírito de Vitória e Francisco, siga enxergar uma lei natural para o mundo em sua diversidade, ao invés de defender, no espírito de Hobbes e Locke, uma fórmula repetitiva de direitos naturais egocêntricos (p. 164).

A pergunta reflexiva de Morse acerca de como pensar uma "América Latina" fora das imposições eurocêntricas históricas, evidenciando outros processos autônomos e legítimos de identidades e resistências culturais de populações autóctones é um exercício teórico-metodológicos desenvolvido pelas Ciências Sociais latino-americanista nas últimas décadas.

Em diálogo com a obra, Schwartzman (1997) ao entender o cenário social latino-americano estar em crise, no pós-independência, marcado por insatisfações populares, etnias e rearranjos sociais, assim como insurreições terminadas em sangue, sobretudo, o equívoco do espelho se revela, uma vez que projetos de dominação do Norte foram pensados pela burguesia do Sul como alternativa de modernização e industrialização local, indicando uma realidade sólida, possível de ser concretizada e como caminho para o fim da decadência da sociedade Ibero-americana.

[...] a América ibérica está desfocada porque ela se contempla no espelho da próspera América inglesa e, na busca inútil da imitação do outro, perde sua própria essência. Os latinos não percebem que o liberalismo, a democracia representativa, o racionalismo, o empirismo científico, o pragmatismo, todos esses ideais alardeados pelos ricos irmãos do Norte não só são incompatíveis com a realidade mais profunda da América ibérica como também marcam a decadência e a falta de sentido da própria sociedade capitalista e burguesa que os criou. (Schwartzman, 1997, p. 149)

<sup>6</sup> A referida obra é uma releitura crítica *Da Tempestade* de Shakespeare, no ano de 1611.

<sup>7</sup> Informações disponíveis na Revista Fórum.

A busca por constituir a própria imagem na contemplação da América inglesa se relaciona através de problemáticas colonialistas internas e em sua superação: “eles’ exibem o tempo todo, nós somos superiores, temos o segredo da vida e do futuro” (p. 150). Os mecanismos do colonialismo operam violentamente nos diversos âmbitos da sociedade, na negação das afirmações étnico-raciais e enquanto sujeitos possuidores de cidadania completa. Nessa lógica, ao estar em frente ao espelho, de frente ao modelo civilizacional mundial, o subalterno distorce sua própria imagem ao mesmo tempo em que elabora e ressignifica no reflexo dos valores euro e anglo-americano.

Otávio Velho (1989) observa processos para além do elemento histórico do reflexo no espelho oriundo da dialética entre Ibero-América e Anglo-América. São as visões de mundo diferentes entre Morse e Schwartzman. Para Velho, enquanto Schwartzman representa uma ciência modernizadora em busca de soluções para o país, Morse assume o papel de representante do centro em decadência, “no fundo, é o esfarrapado pedindo ajuda ao roto” (p. 96).

Acreditamos que Velho tinha razão ao afirmar uma espécie de pedido de socorro de Morse, uma vez que o mesmo comentou “Jamais foi meu propósito levar a cabo um exercício de construção de modelos, da patologia, de determinismo cultural ou de pedantismo, mas simplesmente ver se a civilização ibero-americana, que evidentemente possui identidades históricas, tem alguma mensagem para o nosso mundo moderno” (p. 16).

## A cartografia tradicional e as ciências sociais latino-americanana

Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra al mundo tal es, sino tal como sus dueños mandan que sea [...]. El mapa, que nos achica, simboliza todos lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad el llamado Cercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos (en Lander, 2005).

O fragmento elaborado por Eduardo Galeano revela uma cartografia de escala propositalmente distorcida, um mapa tradicional, colocando a Europa no centro do mundo e a América Latina numa localização considerada menos privilegiada, além das distorções territoriais de outros continentes.

Figura 1: mapa de perspectiva eurocêntrica (mapa tradicional) e de dimensões territorial real (mapa fiel da superfície)



Fonte: em Lander (2005).



Eduardo Galeano ao afirmar “um mapa mentiroso”, busca descortinar uma geopolítica tendenciosa e perversa presente desde a colonização nas Américas ao deixar marcas estruturantes nas sociedades, oriundas de séculos de exploração de recursos naturais, extermínio étnico e trabalho escravo. Para ele, o mapa fiel da superfície aponta outra perspectiva, na qual redefine, honestamente (termo do autor), as dimensões territoriais, possibilitando uma cartografia não eurocentrada (figura 1).

O mapa tradicional serviu de instrumento de justificação do colonizador para o projeto de dominação do “outro”, o não-europeu. Dussel (1993, p. 63) ressalta a condição do encontro não ter significado um simples contato cultural entre os dois mundos, “foi um ‘choque’ devastador, genocida, absolutamente destruidor do mundo indígena”. Configura-se uma relação de dominação do mundo europeu sobre o mundo do Outro, o índio<sup>8</sup>.

O contato entre os dois mundos constituiu numa forma de opressão tão intensa que se respaldou num novo padrão de poder, primeiro na América e depois no mundo, com base nas ideias de raça e controle do trabalho. A ideia de raça, numa suposta forma de classificar as pessoas pelas estruturas biológicas para inferiorizá-las em relação a outras, ainda reflete enquanto legado colonial um padrão de poder hegemônico que subalterniza pessoas e sociedades. (Dussel, 1993, 2005; Quijano, 2000).

A fragmentação e combinação desigual dos territórios associados as supostas hierarquias civilizatórias, incluindo a produção do conhecimento, desenvolvimento tecnológico, modelos ideológicos e políticos das instituições e especialização do trabalho são aspectos da natureza racional das sociedades ocidentais no contemporâneo. A estrutura de poder global atual se mantém essencialmente nas contradições materiais e supostas hierarquias entre culturas/sociedades. A atual geopolítica do conhecimento é uma dimensão de tal estrutura e sem ela não seria possível manter na academia e nos imaginários sociais parte dos axiomas eurocêntricos e estadunidense sobre o Sul global.

Na contramão desse cenário internacional, as Ciências Sociais em perspectiva latino-americana nas últimas décadas vêm conquistando importantes resultados, como o resgate dos estudos na região, construção de um diálogo entre instituições, crítica às categorias eurocêntricas e pensar nos objetos de investigação a partir de produções locais. Os estudos latino-americanos críticos ao eurocentrismo refletem um movimento epistêmico emergente e reorganizador de saberes internos e sua relação com o mundo.

A colonização na América constituir novas dinâmicas geopolíticas entre o local-global. A partir da América Latina, um novo padrão de poder se constituía por meio da classificação racial dos sujeitos não-europeus e do controle de exploração do trabalho e produção, apropriação e circulação de produtos em torno da relação capital-trabalho (Quijano, 2000). As recentes configurações econômicas, políticas e culturais são resultados dos interesses do capitalismo moderno a partir da relação de produção material no mercado mundial sustentada pela escravidão. A América Latina enquanto invenção do capital moderno/colonial se inseria numa modernidade eurocêntrica na condição de periferia do sistema internacional.

A partir da crítica a sociologia ortodoxa, Atílio Borón (2006, p. 22) problematiza a necessidade de não sermos neutros na produção intelectual regional e, por isso, acredita nesse posicionamento ser compartilhado a todos os cientistas latino-americanos. Em tempos de questionamentos aos axiomas eurocêntricos, Borón diz ser um compromisso urgente abrir as janelas da academia, aproximando a agenda de trabalho intelectual às práticas emancipatórias dos grupos sociais. A proposta de pensarmos em nossas investigações a partir de nossas próprias produções, numa postura crítica as categorias e conceitos universalizados que não necessariamente explicam outras organizações sociais possibilita valorizar a elaboração de trabalhos locais, numa prática intelectual antieurocêntrica. Conforme Ramón Grosfoguel (2008, p. 43)

<sup>8</sup> O termo índio foi utilizado pelo colonizador como forma de homogeneizar num só grupo populacional milhares de comunidades étnicas autóctones da América Latina.

Esta não é uma crítica anti-europeia fundamentalista e essencialista. Trata-se de uma perspectiva que é crítica em relação ao nacionalismo, ao colonialismo e aos fundamentalismos, quer eurocêntricos, quer do Terceiro Mundo. [...] O que todos os fundamentalismos têm em comum (incluindo o eurocêntrico) é a premissa de que existe apenas uma única tradição epistêmica a partir da qual pode alcançar-se a verdade e a Universalidade.

Grosfoguel evidencia a descolonização do conhecimento ter o desafio de considerar a perspectiva/cosmologias/visões de teóricos da região sul do mundo que pensam e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados (p. 44). Para ele, essa postura é essencial, uma vez que o conhecimento epistêmico influencia nas relações de poder, tanto do lado dominante quanto no lado subalterno. Dito isso, a situação na América latina é tão injusta que se quisermos propor melhorias, o único caminho para contribuirmos para a vida social das pessoas é repensar criticamente a sociedade, compreendendo “outros mundos possíveis” (Borón, 2006, p. 12).

Em meados do século XX houve um esforço interno das Ciências Sociais na América Latina para dialogar com redes institucionais com propósito de desprovincializar os estudos deste, ao passo de o elitismo teórico europeu não dispor de instrumentos necessários para explicar a relevância de novos atores sociais na região, a exemplo de grupos indígenas e negros no processo de democratização nacional. Ao reconsiderar categorias e práxis, a antropologia e a sociologia local assumem novos posicionamentos, entendendo o estudo do Outro, não enquanto objeto distante, uma vez que “[...] os Outros somos Nós” (Oliveira, 1998, pp. 148-149).

O desenvolvimento das Ciências Sociais latino-americanas possibilitou preparar um campo fértil por meio dos questionamentos das teorias e metodologias europeias pilares da mesma na região. Há o consenso intelectual de a análise não ser de negação do conhecimento do centro. A proposta é construir novas compreensões e dialogar com as já existentes, permitindo novas perspectivas críticas e o surgimento de outras categorias não-hegemônicas na valorização dos estudos do meridional global. As Ciências Sociais latino-americanas buscam uma posição de fala mais autônoma no cenário intelectual mundial, um caminho para se pensar em mudanças na “crise dos paradigmas”.

## Considerações

O texto aqui buscou refletir sobre a construção da identidade latino-americana. Por conta de a América Latina ser uma invenção da modernidade, os processos de identidade da região ocorrem em permanentes diálogos com a Europa, tendo em vista os processos históricos de colonização que possibilitaram o contato entre os dois mundos.

A partir das reflexões colocadas aqui, acredita-se haver uma profunda diferença de autoconstituição entre os povos da diáspora e os originários nesse território racionalizado atualmente chamado de América Latina. A quem interessa a suposta unidade cultural? Do ponto de vista das distintas construções de identidades locais, há muitas formas de se representar e ser representado, a depender do ponto de vista de cada sujeito, de seu contexto histórico, sociocultural, institucional e geopolítico, na interação com os recursos naturais e o imaterial.

A busca por uma unidade cultural regional latino-americana em oposição a outra unidade cultural europeia é no mínimo questionável, do ponto de vista de como os povos querem ser reconhecidos no mundo. Como pensar uma unidade cultural diante de tantas particularidades culturais? No campo econômico é simplesmente possível. Apesar de o universalismo europeu querer se sobrepôr as demais sociedades, a Europa nunca deixará de ser uma região de distintas particularidades culturais e contradições em seu interior, assim como nas demais regiões globais. Daí ser difícil estabelecer uma única identidade, no campo cultural.

## Referências

Farret, Rafael Leporace; PINTO, Simone Rodrigues. (2011). *América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia*. Topoi, Rio de Janeiro, 12(23). Recuperado de [http://www.revistatopoi.org/numeros\\_anteriores/topoi23/topoi23\\_a02\\_america\\_latina.pdf](http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi23/topoi23_a02_america_latina.pdf)

Lapoujade, Maria Noel. (2007). *Ariel e Calibã como protótipos da espécie humana*. Cronos, Natal-RN, 8(1), 203-214. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/3174/2564/>

Morse, Richard McGee. (1988). *O espelho de Próspero: cultura e ideias nas Américas*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das letras. Recuperado de [http://www.geografia.ffe.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Andre/1s2018/O\\_Espelho\\_de\\_Prospero-Cultura\\_e\\_Ideias\\_nas\\_Americas-Richard\\_M\\_Morse.pdf](http://www.geografia.ffe.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Andre/1s2018/O_Espelho_de_Prospero-Cultura_e_Ideias_nas_Americas-Richard_M_Morse.pdf)

Otávio, Velho. (1989). O espelho de Morse e outros espelhos. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, 2(3), 94-101. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/2270/1409>

Retamar, Roberto Fernández. (2004). *Todo Caliban*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de [http://www.ilsa.org.co/biblioteca/EnClaveSur/EnclaveSur\\_9/En\\_clave\\_sur\\_9.pdf](http://www.ilsa.org.co/biblioteca/EnClaveSur/EnclaveSur_9/En_clave_sur_9.pdf)

Rodo, José Enrique. (1991). *Ariel*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2018/07/rodo-josc3a9-enrique-ariel.pdf>

Schwartzman, Simon. (1997). *A redescoberta da cultura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesb, 149-168. Recuperado de <https://archive.org/details/ARedescobertaDaCultura/page/n9>

# AS NARRATIVAS FICCIONAIS NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE ADOLESCENTES

Daniela de Souza Silva<sup>1</sup>

## Introdução a um estudo sobre narrativas, inconsciente e adolescência

O presente ensaio compõe parte da dissertação de Mestrado em Educação em andamento na Universidade de Brasília e propõe um estudo acerca das narrativas de ficção na constituição da subjetividade de adolescentes a partir do fenômeno contemporâneo da cultura digital denominado *fanfics*, que pode traduzir-se como ficção de fãs ou narrativas criadas por fãs. As inquietações das quais se originam esse tema e que compõem esse percurso de pesquisa buscam compreender essa expressão criativa praticada na adolescência, no espaço virtual, e seus enlaces com o inconsciente. Nesse sentido, busco refletir, juntamente, acerca do papel da escola como espaço de (im)possibilidades de emergência do sujeito do inconsciente, um sujeito singular que encontra no virtual uma via de expressão do inenarrável (ou do próprio desejo).

A psicanálise aqui é tomada como uma lente que me permitirá lançar um olhar sobre esse sujeito clivado (consciente/inconsciente), atravessado pela adolescência, pela escola e pelo exercício autoral no ciberespaço. Como estudo do inconsciente, a psicanálise nos ajuda a pensar no mal-estar presente na nossa cultura, estabelecendo relações entre o mundo interno e externo, sem, no entanto, apontar para uma separação de fato.

Em seu ensaio “O Mal Estar na Civilização”, Freud (1929/1996) problematiza a incessante busca do homem pela felicidade, enunciando um conflito inerente à nossa condição de vida em sociedade: sempre haverá um embate intransponível entre as pulsões internas e as exigências da civilização. Para vivermos juntos, num projeto maior que nossa própria esfera pessoal, precisamos sacrificar nossa libido, aqui entendida como uma energia vital, propulsora das pulsões. Sem lugar para a satisfação pessoal, o homem sacrificado encontra o mal-estar em sua cultura e dele torna-se refém. As relações pesam entre os homens quando não há espaço para a emergência das singularidades, dos desejos. O mal estar na civilização é representado, assim, pelo mal estar nos laços sociais.

“Na escola, esse mal-estar fica evidente quando professores, direção e pedagogos não sabem o que fazer para lidar com aqueles que não se encaixam na *norma* geral que na escola se apresenta nas suas propostas pedagógicas” (Souza, 2007). A escola que conhecemos reveste-se dos moldes civilizatórios que exigem dos sujeitos um sacrifício permanente de sua singularidade. Sem espaço para “ser” ou “desejar”, o sujeito investido no papel de estudante abandona-se de si mesmo para atender às demandas da instituição escolar.

Millot (1990) em seu emblemático livro “Freud Antipedagogo” analisou as críticas de

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2017/2019), possui Graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2005), é Orientadora Educacional da Secretaria de Educação do DF. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9770013403304809>. E-mail: danidanidesouza@gmail.com.

Freud à educação (que nunca chegou a dedicar-se com afinco a este tema, mas que deixou em suspenso algumas reflexões que vieram a ser mais fortemente exploradas pelos estudiosos de psicanálise e educação) e nos alertou para a impossibilidade de transpor o antagonismo existente entre a educação e a moral sexual civilizatória e a manifestação das tendências pulsionais de cada sujeito. Como resultado desse conflito, resta aos sujeitos extravasar essas energias por via colaterais, nem sempre saudáveis, e que podem levar a uma satisfação neurótica ou perversa de suas pulsões.

Tanto os pais quanto os professores, investidos num projeto educativo pertinente às demandas sociais, não conseguem propiciar um espaço ou tempo que atenda às demandas da vida íntima das crianças e dos adolescentes. Sendo majoritariamente proibitiva e coercitiva, a educação dos adultos torna-se avessa à própria psicanálise, que nasce investida na tarefa de dar voz e lugar ao sujeito do inconsciente, com seus sonhos e desejos reprimidos.

De Lajonquiere (1999), dedicado ao estudo da psicanálise e da educação, realiza uma leitura, a partir da utilização de conceitos psicanalíticos, do sintoma social que nomeia como discurso (psico)pedagógico hegemônico, que é sustentado por uma ilusão e que desvirtua tão gravemente a educação, sendo o responsável pelo fracasso da mesma nos dias de hoje. Sua crítica recai nas concepções maturacionais do desenvolvimento humano nos quais se apoia a pedagogia moderna, tendo a ilusão de poder controlar o processo educativo. Cada ato realizado por um adulto é pensado nesses termos, recorrendo a manuais de instrução de “como funciona”. Desta forma, a criança e o adolescente ocupam um lugar de objeto desse discurso, perdendo a possibilidade de vir a se constituir como sujeitos de um desejo.

Contudo, essa constatação não encerra a discussão acerca dos caminhos que, mesmo em vista de tamanho desafio, podem levar os sujeitos a encontrar um lugar para suas inquietações interiores. Ainda em “O Mal Estar na Civilização”, Freud aponta para a arte como uma espécie de fonte de sublimação das pulsões.

[...] a arte oferece satisfações substitutivas para as mais antigas e mais profundamente sentidas renúncias culturais, e, por esse motivo, ela serve, como nenhuma outra coisa, para reconciliar o homem com os sacrifícios que tem de fazer em benefício da civilização. Por outro lado, as criações da arte elevam seus sentimentos de identificação, de que toda unidade cultural carece tanto, proporcionando uma ocasião para a partilha de experiências emocionais altamente valorizadas. E quando essas criações retratam as realizações de sua cultura específica e lhe trazem à mente os ideais dela de maneira impressionante, contribuem também para sua satisfação narcísica. (Freud, 1929/1996, p. 07)

Nesse feito, podemos entender as mais diversas expressões artísticas praticadas pelo homem como fontes de satisfação pessoal e de encontro com o prazer, que o coloca também em contato com outro, que vê na criação do artista a instauração de um lugar de exílio do “eu” e de produção de novos sentidos para o “eu”.

Tania Rivera (2007) nos fala de algo que é central à arte: sua potência de convocação do sujeito. Essa convocação provocada pela arte pode ser entendida como o poder que ela tem de nos afetar de forma íntima e, muitas vezes, misteriosa. Dor, desejo, pulsão de vida e morte, espanto, agressão [...]. Enfim, inúmeras camadas emocionais são tocadas pela e na arte de diferentes maneiras, em diferentes sujeitos.

Assim chegamos ao texto literário e seu leitor. O texto assume diversos sentidos ao olho de quem o lê e seus conteúdos são reduzidos ou adicionados conforme os enlaces inconscientes que vão se tecendo no leitor. Uma experiência é vivida intimamente no contato com a leitura e que dão ao leitor um lugar singular na apreensão do texto. O estudo da Estética da Recepção, impulsionado pelo movimento neocrítico, reconhece no leitor “um papel ativo na constituição do sentido de uma obra literária, de modo a não estar limitado à apreensão de um sentido dado, mas envolvido em um processo dinâmico com o texto” (Nakagome, 2014). Essa dimensão ativa da leitura ajuda-nos a compreender o processo de (co)criação no qual se insere o sujeito participante do fenômeno das *fanfics*.

A aposta desse estudo é pela busca de uma maior compreensão sobre o ressoar desse fenômeno na vida psíquica dos adolescentes que o constituem, em que medida o inconsciente opera nas narrativas fictícias criadas por esse público e de que maneira esse exercício narrativo revela e/ou possibilita a produção de novos sentidos para a experiência dentro e fora da escola.

## Primeiras aproximações das *fanfics* como experiência de (co) autoria e transgressão narrativa

“Malgrado a ficção da página em branco, sempre escrevemos sobre algo escrito”.

Michel de Certeau.

A ideia de problematizar sobre a página em branco como ponto de partida – seja da escrita autoral, seja de nossa própria constituição como sujeitos – embala a discussão que segue, onde procuro discorrer brevemente sobre o processo de (co)autoria como marca fundamental das *fanfics*, num processo de entrelaçamento do desejo do leitor pelo autor, onde o inconsciente, por meio de fantasias compartilhadas, pode comparecer e se perpetuar.

Para Bakhtin (1997), o autor nunca está sozinho, o texto nunca é o primeiro, original, pois traz consigo referências a textos anteriores ou servirá de referência a textos posteriores, ou, ainda, o simples fato de enunciar alguma coisa pressupõe a existência do outro: “O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim ad infinitum” (Bakhtin, 1997, p. 357).

As narrativas transmídias *fanfics* são espaços de criação de escritas, a partir de uma grande mídia já existente – um livro ou um filme, por exemplo – onde se busca expandir os cânones de ficção. É um espaço geralmente compartilhado, escrito às várias mãos dos chamados “fãs”, sujeitos mobilizados em torno de uma história, de um tema, de uma obra ou de um artista.

Henry Jenkins (1992) registra seus estudos sobre a cultura de fãs na obra *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture* a partir da observação de comunidades nos Estados Unidos formada por telespectadores assíduos de séries de TV, como *Twin Peaks*, que se reuniam periodicamente para trocar idéias, reviver as histórias e, inclusive, reescrevê-las. O processo contínuo de releitura dos fãs resulta em uma elaboração progressiva do “universo” de uma série por meio de inferências e especulações que vão muito além das informações explícitas; o meta-texto dos fãs, seja perpetuado através de fofocas, seja incorporado dentro de críticas escritas, já constitui uma forma de reescrita. Ele explica que

[...] Os fãs críticos retiram personagens e questões narrativas das margens; eles se concentram em detalhes que são excessivos ou periféricos na trama principal, mas que possuem significância dentro das próprias concepções dos fãs da série. Eles aplicam estratégias genéricas de leitura que são diferentes dos principais aspectos destacados pela rede de publicidade. (Jenkins, 1992, p. 158, tradução nossa<sup>2</sup>)

2 “Fan critics pull characters and narrative issues from the margins; they focus on details that are excessive or peripheral to the primary plots but gain significance within the fans’ own conceptions of the series. They apply generic reading strategies that foreground different aspects than those highlighted by network publicity”.

Essa dinâmica na qual os fãs reescrevem coletivamente a partir de uma narrativa original integra o conceito formulado posteriormente por Jenkins (2009) de “cultura participativa”, um espaço onde não apenas se reúnem afinidades, mas onde se recria permanentemente. Com o advento da internet, essa cultura passou a se manifestar mais intensamente por meio de comunidades virtuais denominadas *fandoms*, que são espaços de discussão e publicação das narrativas produzidas pelos fãs – as *fanfics*.

Nas *fanfics* o leitor literalmente rompe as barreiras autorais e se transpõe do lugar de espectador para o lugar de autor-narrador. Ele se inscreve como fã e então passa a escrever na obra do outro. Ele realiza seu desejo tomando a obra para si. Podemos dizer que há uma dupla transgressão: de autoria, que o fã toma para si, e de lógica mercadológica, uma vez que o fã publica para os outros fãs, sem almejar fins lucrativos, fora do espaço editorial, às margens das licenças e dos direitos autorais. “Este tipo de escrita, ainda que ancorada no interesse por uma determinada narrativa original, possibilita resistências, fissuras e algumas linhas de fuga para um tipo de pensamento homogeneizador e capturado pelos interesses comerciais” (Versuti & Silva, 2017, p. 93).

Sobre essa transposição da relação leitor-consumidor para leitor-autor, a ideia de um espectador-receptor da informação nos foi elucidada por Michel de Certeau (1994) em “A Invenção do Cotidiano”, ao analisar a forma passiva na qual o telespectador assistia à televisão. Ao que tudo indicava, não havia espaço para algum tipo de interação ou criação na relação com aquela mídia, apenas a instalação de uma postura passiva na recepção do conteúdo transmitido pela grande tela quadrada. Um retrato, portanto, do espírito colonizador da grande mídia e das organizações que ela representava, que assumia seu público como consumidor-passivo.

Em contraponto, ele toma como exemplo as mãos inquietas das crianças rabiscando em seus livros escolares, enquanto assistem às aulas de seus professores. Aquela expressão aparentemente comum e até mesmo vândala, na medida em que “viola” a integridade do livro, podendo custar-lhes uma punição, revelava, entretanto, um sentido criativo, autoral nas páginas dos livros impressos. Como se o leitor, numa espécie de impulso vital, buscasse deixar as marcas de sua existência na obra de outro autor. Esse espaço possível de ser “violado” entre o autor e o leitor é um espaço de (co)criação, onde é possível inscrever-se como sujeito-autor, para além do papel de leitor; e, também, por que não, um espaço de resistência.

Podemos pensar que esse sujeito-narrador exerce, nessa dinâmica, uma relação dialógica entre a sua narrativa e a narrativa original, num processo de (re)interpretação e resignificação – um reconto a serviço de si e do outro que compartilha seu desejo.

Numa perspectiva analítica, ancorada no narrador anunciado por Benjamin (1994), procurei inserir a narrativa fantástica no domínio do sonho, onde, ainda que o enredo seja dado por outro (no caso, o autor da história), o sentido a ser desvelado deve ser pronunciado pelo sujeito leitor/espectador, à medida em que ele se inscreve na narrativa, sendo afetado por ela, de maneira consciente e inconsciente.

Talvez por excesso de imaginação ou por uma falta de compreensão, as reflexões que trago acima me reportam, de alguma forma, ao conceito de imagem dialética de Benjamin, em seu percurso textual por “Passagens” (Benjamin, 2007), onde ele nos fala da experiência histórica e da própria construção do conhecimento como efeitos de lampejos – um acesso que se dá numa espécie de despertar de um fragmento adormecido. Esse movimento, muito mais que um acontecimento histórico ou cognoscente, é um processo íntimo no qual somos afetados pela face consciente e inconsciente dos objetos. E, ao que me parece, convoca-nos a uma experiência afetiva com o que nos passa.

Talvez, imagino, o afeto pelo universo fantástico ou, como diria o pai da psicanálise, pelo trabalho dos escritores criativos (Freud, 1907/1996), seja o efeito íntimo da experiência que nos atravessa que é, como o inconsciente, fragmentada e atemporal, como a própria dialética imagética de Benjamin e dos sonhos de Freud.

Retomando o lugar do narrador-sonhador e o narrador coautor da ficção, podemos pen-

sar que, mesmo que o sonho (narrativa) não seja sonhado por nós, ou seja, ele pertence originalmente a um autor, é em nós que ele se realiza e produz significados genuínos. Portanto, nós nos transformamos em narradores e intérpretes da ficção que tomamos emprestada.

Se no sonho só temos acesso aos seus significados por meio da narrativa do sonhador, ou seja, quando a experiência solitária noturna do sonhador é partilhada com um interlocutor por meio das palavras escolhidas para relatá-lo, por que não dizer que a ficção de fãs é uma espécie de mundo sonhado junto, continuamente reinterpretado, sempre inconcluso, porém orientador da narrativa que se traça e se refaz em cada sujeito coautor. Se o sonho é, com efeito, a narrativa que dá passagem ao inconsciente, a ficção recontada é, talvez, o exercício (ou tentativa) de retransmissão da experiência de um outro (autor) por meio da tomada ou transgressão desse lugar (coautoria).

## **Algumas considerações sobre o caminhar desse estudo**

O adolescente parece não encontrar na escola um lugar onde se torne viável a manifestação de seus desejos ou ao menos a possibilidade de sublimação das pulsões por meio de uma dimensão artística ou estética, em razão da função social da escola ser de uma natureza divergente à natureza do desejo. O ciberespaço, no entanto, apresenta-se como um lugar predominantemente libertário com relação ao registro escrito e à reunião de sujeitos entrelaçados por desejos compartilhados – fãs que se tornam autores.

A reflexão sobre esse novo lugar, o lugar do fã que se faz autor, tornou-se um lugar de busca pela configuração de um novo narrador, imbuído de suas próprias versões das histórias contadas, numa espécie de *insight* a partir do outro e com o outro, e que pode ver essa experiência ser retransmitida, recontada, de forma significativa; não pelo valor do conteúdo da história original, mas pelo o que seu exercício interpretativo subjetivou na narrativa, aproximando-o então da experiência magistral do narrador benjaminiano. Essa é, até agora, a aposta desse estudo.



## Referências

- Bakhtin, M. (1997). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34.
- Benjamin, W. (1927-1940). *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG.
- Benjamin, W. (1994). *O narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano - artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Freud, S. (1907/1996). *Escritores criativos e devaneios*. Rio de Janeiro: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Imago.
- Freud, S. (1929/1996). *O Mal estar na civilização*. Rio de Janeiro: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XXI. Editora Imago, 1996.
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: television fans and participatory culture*. Nova Iorque: Routledge, Chapman and Hall.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.
- Lajonquiere, L. D. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. São Paulo: Vozes.
- Millot, C. (1990). *Freud Antipedagogo*. México: Paidós.
- Nakagome, P. T. (2014). Da estética da recepção à recepção da estética. *Revista Eletrônica de Estudos Literários*, (14). Recuperado de <http://periodicos.ufes.br/reel/article/download/11091/7750>
- Rivera, T. (2007). *O sujeito na psicanálise e na arte contemporânea*. Rio de Janeiro: *Psicologia Clínica*, 19(01), 13-24. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-56652007000100002&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-56652007000100002&script=sci_abstract)
- Souza, R. T. (2007). *Mal estar na escola: uma leitura psicanalítica*. Rio de Janeiro: Corpo freudiano do Rio de Janeiro.
- Versuti, A., & Silva, D. D. (2017). *A transmidiação como uma escrita de resistência*. *Revista Linha Mestra*, (33), 92-101. Recuperado de [https://linhamestra0033.files.wordpress.com/2018/01/10\\_andrea\\_versuti\\_daniel\\_david\\_silva.pdf](https://linhamestra0033.files.wordpress.com/2018/01/10_andrea_versuti_daniel_david_silva.pdf)

# APORTES DE PEDAGOGÍAS EMERGENTES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LOS IMAGINARIOS AL INTERIOR DE LA POLICÍA NACIONAL DE COLOMBIA

Nancy Eliana Corredor Pinzón<sup>1</sup>

Jorge David Moreno Cuesta<sup>2</sup>

Nelson Fernando Quintero García<sup>3</sup>

*“Los imaginarios reproducen, naturalizan y legitiman las conductas”.*

Lorena Castro R.

## En el trasegar policial

A lo largo de su historia, el concepto de Policía ha venido generando diferentes cambios, no solo a nivel conceptual sino vivencial dentro de la sociedad colombiana, como bien lo expresa Carvajal (2018 CIT. por González, Ed):

A diferencia de las Constituciones anteriores a la Constitución Política de 1991, como en el caso de la de 1886, que con sus reformas estuvo vigente por más de un centenar de años, en los cuales no se había dado lugar a una consagración expresa respecto a la institución de la Policía Nacional, en la de 1991 se consagra de la siguiente manera:

*Artículo 218. La ley organizará el cuerpo de Policía. La Policía Nacional es un cuerpo armado permanente de naturaleza civil, a cargo de la Nación, cuyo fin primordial es el mantenimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos y libertades públicas, y para asegurar que los habitantes de Colombia convivan en paz. La ley determinará su régimen de carrera, prestacional y disciplinario (p. 63).*

En este marco dentro del Estado Social de Derecho y conforme a que su misionalidad implica que la Institución esté conformada por individuos altamente comprometidos con su vocación y desempeño. Es así que en esta búsqueda, la Policía Nacional ha fortalecido su doctrina con el fin de prestar un excelente servicio a la comunidad, basándose en el cumplimiento de la constitución y demás normatividad, tal como lo afirman Corredor, González, & Trejos. (2017):

1 Psicóloga Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Especialista y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira. Contacto: nancyelianaesbol@gmail.com

2 Oficial de la Policía Nacional. Administrador Policial, Dirección Nacional de Escuelas. Especialista en Gestión Pública, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Magister en Dirección Estratégica, Universidad Internacional Iberoamericana, FUNIBER. Doctorando en Educación. Universidad Internacional Iberoamericana FUNIBER. Contacto: david.moreno@correo.policia.gov.co.

3 Suboficial de la Policía Nacional. Técnico en Servicio de Policía. Dirección Nacional de Escuelas. Docente policial área de énfasis investigación criminal, Jefe del grupo de investigación de la Escuela de Policía Simón Bolívar.

En los últimos años la Policía Nacional ha venido realizando enormes esfuerzos con los que ha pretendido el mejoramiento sustancial de la labor policial; incluyendo en ello programas, campañas, redes de apoyo, diferentes iniciativas en procura de acercarse a la comunidad y mejorar el servicio policial; desarrollando todo un despliegue de estrategias desde un enfoque humanista, donde se reconoce al policía como persona y se enfatiza en el servicio adecuado, justo y transparente hacia la comunidad (p. 97).

Siendo el comportamiento de los miembros de la institución una prioridad, se puso en marcha la Política Integral de Transparencia Policial, definida como:

La máxima instancia en temas de transparencia y lucha contra la corrupción para afrontar amenazas internas y externas que afectan la misión, imagen, confianza, credibilidad y estabilidad de la institución, mitigar las conductas y actuaciones no adecuadas y fortalecer los comportamientos éticos e íntegros, que a su vez impacten en la prestación del servicio y, por ende, en la cercanía y construcción de relaciones de confianza con la comunidad (Resolución 01974, 2017).

Lo anterior, de una manera evidente demuestra que la Institución está en continuo proceso de modernización y que ha incorporado diferentes estrategias dirigidas a mejorar la calidad de vida de los uniformados, la prestación del servicio policial y a impactar de forma positiva en la comunidad en general.

Se debe reconocer que aun cuando las estrategias que se han puesto en práctica han tenido impacto en su implementación, surgen aspectos que González (2011) esclarece aún mejor evidenciando la manera como la imagen de la policía se ve afectada de manera desfavorable:

Tras una intensa investigación bibliográfica, tras búsquedas en las páginas que en internet tienen las policías latinoamericanas y una revisión de los principales periódicos del continente se encontró que la imagen de las policías es poco favorable por varias razones, la *primera*, por la violación que hacen a los derechos humanos en procedimientos brutales; la *segunda*, por sus graves problemas de corrupción y división interna; la *tercera*, por el dinámico crecimiento delincencial y la baja capacidad de respuesta; la *cuarta*, por abandonar las posibilidades de que los estudiantes de sus escuelas de formación acudan por largos periodos para capacitarse en las universidades, y la *quinta*, por la fuerte presencia militar en su conformación que las hace agresivas, quizá hasta peligrosas para el ciudadano (p. 167).

En medio de este contexto, se reconoce que no es fácil desarrollar la labor policial y que como institución aun cuando se ponen en marcha diferentes estrategias, ante la comunidad la imagen que podría llegar a decirse es sesgada sigue perpetuándose y permeándose entre las comunidades, de allí surge la importancia de revitalizar el proceso interior del uniformado, donde más que el proceso formativo como tal, también debe mediar todas aquellas motivaciones intrínsecas que tienen como individuo y que se ven reproducidas cada día en medio de la oralidad de la comunidad policía y su actuar casi que de manera etológica.<sup>4</sup>

Realizando una revisión documental exhaustiva, se puede asegurar que prácticamente todo en la institución está normado y obedece a un reglamento que se socializa desde que el policía está en la escuela, donde la norma va desde la forma de saludar, como contestar una llamada, la forma de atender al público, como portar el uniforme, corte adecuado del cabello, maquillaje para las damas, largo de la falda, decoración de las uñas y un sinnúmero de temas que abarcan el actuar y diferencian al policía en su esencia de cualquier otra profesión o ciudadano en sí.

<sup>4</sup> Etimológicamente viene de la palabra griega "ethos" (también raíz de la palabra "ética") que significa comportamiento. La Etología puede ser definida como el estudio del comportamiento de las especies animales, todas, incluido el hombre, en su medio natural. Fue fundada por Konrad Lorenz y Niko Tinbergen, los cuales resaltaron la predisposición innata de los animales a responder de una forma concreta a unos estímulos concretos, una predisposición que es adaptativa, esto es, que tiene un claro valor de supervivencia.

Sin embargo, los cuestionamientos están a la orden del día, no solamente a los ojos de la comunidad que en cierta forma sólo tienen acceso a la forma visible del servicio de policía, sino también al interior de la Institución. Surgen interrogantes a partir de reconocer que la norma es clara para cualquier situación por sencilla que se pueda evaluar; entonces ¿por qué si las normas son claras y cada acción tiene una consecuencia sancionatoria, los integrantes de la policía siguen fallando de manera constante en temas como la puntualidad, la falta de cortesía, la corrupción en sus acciones, el exceso del uso de la fuerza, incurrir en conductas contrarias a las indicadas, entre otros?

Surgía otra duda referente a los cambios generacionales, buscando respuestas en el repertorio conductual de las nuevas generaciones implicadas de alguna forma en el cambio formativo y educativo de la institución, pretendiendo justificar de alguna manera que se presenten este tipo de conductas contrarias a las esperadas dentro de la vocación policial ya que los nuevos policías vienen con otro tipo de visión y pautas formativas. Sin embargo, al indagar y revisar en retrospectiva con uniformados con más de 20 años de servicio en la Policía Nacional, se encuentra que la mayoría de los entrevistados coinciden en que estas conductas se presentan “desde siempre”.

Incluso en una revisión teniendo en cuenta el origen socio geográfico, es decir, considerando la influencia cultural en los policías al provenir de diferentes regiones del país, se encuentra que sin importar el origen se presentan el mismo tipo de comportamientos, diferenciándose de pronto en la intensidad y recurrencia, pero de igual forma estando presentes; esta situación se evidencia por la experiencia de los uniformados, en su trabajo en diferentes ciudades y sitios del país. Estos comportamientos que van en contra o incluso son más fuertes que la misma doctrina policial, como una especie de código de conducta, el cual se transmite y enseña sin estar escrito. Es así que estos comportamientos con sus características extrínsecas e intrínsecas que se evidencian de forma constante y en respuesta a diferentes situaciones y órdenes reglamentarias, son sin duda, una situación que aunque no sólo pertenece al contexto policial; porque bien podría estudiarse en otros como el de maestros, políticos, trabajadores en otras áreas; de manera tácita se encuentran en la cotidianidad del servicio policial.

Con el fin de ilustrar mejor estos imaginarios se ejemplifica de manera puntual, como es el caso que se encuentra recurrentemente ante el ejercicio de control y supervisión de la puntualidad o corte de cabello del personal, aspectos claramente definidos en la norma; sin embargo quien controla obtiene respuestas de inconformismo aun sabiendo que es de estricto cumplimiento; después del llamado de atención se puede encontrar una reincidencia ante lo cual ya se opta por aplicar el respectivo correctivo y se continúa no solo con la misma mala actitud sino con cuestionamientos al superior como: ¿Usted tiene un problema conmigo?, o simplemente cumplían cuando el control estaba y dejaban de hacerlo cuando no estaba presente, incluso dependiendo del superior a cargo se cumple o no la orden, cayendo en un círculo desgastante y vicioso que es muy común, consistente en lo que se conoce como *“un policía para otro policía”*.

De acuerdo al interés que suscitaba este tipo de conductas, después de varias entrevistas informales, recolección de experiencias, recuerdos y la observación participante para determinar las causas de una forma diferente a los estudios tradicionales y sistemáticos que consecuentemente arrojan los mismos resultados sesgados y apartados de la realidad debido a diferentes factores, entre otros, los intereses personales de los investigadores, sus inclinaciones como sujetos políticos en estos temas y de alguna forma respuestas contaminadas de deseabilidad social que alejan los resultados confiables.

Es así, que como resultado de la investigación realizada con la metodología etnográfica y la observación participativa, como resultado se logra establecer y clasificar unos factores internos y externos, denominados así porque los primeros son empleados por el policía para justificar o dar explicación a la falta o conducta inadecuada y los segundos porque endilgan la responsabilidad a otros elementos y aspectos externos a sí mismo, así:

Tabla 1. Factores asociados a los comportamientos policiales inadecuados

Factores internos	Factores externos
Bajos salarios.	La familia.
Sin posibilidad de ascender.	La sociedad.
Trato del superior.	Proceso de incorporación para ingresar a la escuela de formación policial.
Falta de oportunidades	La formación recibida en las escuelas de policía.
Factores internos	Falta de control del comandante una vez el uniformado egresa de la escuela.

Fuente: Elaboración de los autores.

En principio, se puede dar crédito a la condición como seres humanos que se ven afectados por estas causas, pero al encontrar uniformados que no se veían afectados por estos factores, bien sea porque tienen el salario libre de deudas o compromisos económicos, con un grado alto que ascendían sin contratiempos y gozaban de un buen trato digno y respetuoso y se encontraban en cargos estratégicos; sin embargo no asumían un comportamiento ejemplar o destacado, eran foco de indisciplina y conflicto, mostraban inconformismo por las ordenes impartidas, es decir, que se puede concluir que estar exentos de uno o todos los factores internos no era motivo suficiente para presentar un comportamiento adecuado.

De allí se puede deducir que no es válido lo que se escucha siempre como excusa por ejemplo para la corrupción, que sea por culpa de no ascender, de bajos sueldos y muchas responsabilidades, eso crearía la demagogia de aceptar que este flagelo se relaciona con el grado, lo cual no es válido, ya que se presenta en todos los grados al igual que lo mismo ocurre con el incumplimiento a las órdenes, faltas disciplinarias y negligencia en el servicio.

Lo mismo ocurrió al analizar los factores externos: no era comprensible como policías provenientes de hogares humildes, educados con valores y con padres ejemplares cometían conductas ilícitas, vendían su conciencia, llegaban tarde al servicio, se evadían del mismo, eran displicentes con el ciudadano, o prestaban un mal servicio a la comunidad. De ahí que, el pretender responsabilizar al entorno social, a los profesionales que llevan a cabo el proceso de selección, a los docentes que dictan clases en las escuelas de formación y por último a los comandantes, no justifica en modo alguno la presentación de conductas contrarias a la doctrina policial.

Cabe resaltar que en la doctrina esta consignado el Manual de Bienestar y Calidad de Vida, cuyo propósito es:

Contar con una herramienta de consulta que permita orientar de manera oportuna aspectos relacionados con los beneficios de ley, estímulos, incentivos, programas de bienestar, delimitando al detalle la administración y otorgamiento de estos beneficios e incentivos, logrando una implementación objetiva de impacto positivo a los hombres y mujeres de la institución y sus familias, alineándose de esta manera con la política de gestión humana y calidad de vida óptima (Resolución 01360, 2016, p. 2).

Quedando demostrado una vez más los esfuerzos que hace la institución para velar por sus integrantes, iniciativa que muchas veces no es correspondida, ya que los hechos y conductas que empañan la imagen de la Policía Nacional persisten, a pesar de las bondades y privilegios que tiene un uniformado.

Con este panorama y el análisis de los antecedentes se llega a la conclusión de que el origen puede deberse a un conflicto entre la doctrina policial y la cultura. Allí podría encontrarse la explicación y por ende la solución a las conductas inadecuadas de los uniformados, convirtiéndose en una mirada diferente, a partir del concepto de imaginario social.

## Artesanado de los Imaginarios Sociales

En el discurso de la trabajadora social Lorena Castro Robayo se identifica su funcionalidad así: *“Los imaginarios reproducen, naturalizan y legitiman las conductas”*. En relación con este aspecto, Agudelo (2011), define imaginario social como *“el conjunto de significaciones que articulan la sociedad, sus necesidades, su mundo [...] Las significaciones orientan y dirigen toda la vida de los individuos que constituyen una sociedad”* (p. 10), y por último enfatiza:

Elas establecen el modo de ser de las cosas, los valores, los individuos. La función de las significaciones es proporcionar un modo particular de respuestas a interrogantes primordiales de un colectivo, por cuanto cada sociedad debe definir su identidad. No se trata de respuestas sino de sentidos encarnados gracias al hacer de un colectivo en sus prácticas sociales (p. 10).

Mas adelante, proporciona tres ideas o planteamientos que son útiles para comprender el termino imaginario y como opera:

- Lo imaginario, a través de las significaciones imaginarias, construye las definiciones de realidad.
- Una significación es aquello que una sociedad o individuo mantiene como imaginable, deseable y pensable; es la representación que tiene el sujeto de sí mismo, el conjunto de creencias que explican el mundo simbólico y las acciones individuales y colectivas.
- No pueden existir imaginarios sociales sin los significados que los individuos y la colectividad les dan a los objetos y fenómenos, pues estas significaciones le otorgan coherencia a la totalidad de las creencias del grupo, haciendo de si una matriz de significados incuestionables y de autorepresentación.

Aunado a lo anterior, Bassok, (2012. CIT. por D’Agostino, 2014), aporta un ingrediente adicional que desvirtúa la posibilidad de posicionar este concepto en el campo de lo estrictamente incorpóreo, al afirmar que *“a partir de comprender que el imaginario social y sus significados se transmiten por artefactos que existen en el mundo, se concluye que sus manifestaciones pueden ser medidas también en imágenes, productos de la cultura, libros, etc.”* (p.132).

Asimismo, Carretero, citado por Aliaga (2012), refiriéndose a los imaginarios afirma: *“su naturaleza y su funcionalidad social estaría vinculada a un ámbito ideacional de la vida social a partir del cual se construye lo que es real para una determinada sociedad, otorgando a ésta una peculiar identidad”* (p.168).

Algunos ejemplos de cómo los imaginarios actúan en la sociedad colombiana, sin ser percibidos como tal, puesto que hacen parte de la cotidianidad, se encuentran en experiencias como la de Molinares (2005 CIT. por Corredor, et al., 2017) quien desarrolló una investigación acerca de los imaginarios sociales sobre el conflicto social en el barrio la Paz de Barranquilla, donde sus habitantes exponen los siguientes puntos de vista, que podrían interpretarse como el imaginario de desconfianza hacia la Policía Nacional:

Ellos (refiriéndose a la policía) solo aparecen cuando hay muertos. – Nunca aparecen (refiriéndose a la policía) pero cuando piden para la liga si llegan puntuales. – Aquí no se pueden decir muchas cosas, porque cuando uno denuncia, la policía enseguida dice el nombre de uno, y eso puede tener graves consecuencias. – Ayudan cuando les conviene, generalmente cuando llevan poquito tiempo en el barrio si colaboran, después de un tiempo no sirven para nada, sino para agrandar las cosas (p. 100).

De igual manera, Carlos Angarita, en su artículo identifica los imaginarios sociales de la violencia, la paz, el sacrificio religioso y la reconciliación, exponiendo cómo el imaginario social de violencia se reproduce en la cotidianidad de la ciudad de Barrancabermeja a través de lugares emblemáticos con nombres de personajes históricos, sinónimos de resistencia y lucha contra la opresión:

Va desde el nombre del aeropuerto, "Yareguies", hasta el monumento a Pipaton, que se levanta antes de empezar a ascender a los barrios nororientales, y pasa por las figuras beligerantes de Camilo Torres Restrepo, Jorge Eliecer Gaitán y Rafael Uribe Uribe, que desde las zonas urbanas céntricas representan la resistencia frente a cualquier estrategia de sometimiento (Angarita, 2004, p.19).

El mismo autor también relaciona el papel que juegan los imaginarios en la religión al afirmar que "la religión, vivida como fiesta, constituye las relaciones sociales en la región e instituye imaginarios religiosos que orientan las practicas cotidianas de los pobladores y en particular de las personas en situación de desplazamiento forzoso." (p. 24), colocando de muestra la frase de una desplazada de la Ciénaga del Opón: "Voy a misa cuando hay fiesta, cuando no hay fiesta no voy".

El Doctor en Filosofía y Literatura Comparada de la Universidad de California, Armando Silva Téllez, máximo exponente en Colombia del tema de imaginarios urbanos, en entrevista por Contreras, Uribe, & Aliaga (2016), da un ejemplo de cómo la estadística y la percepción convergen en el marco de las significaciones:

Quiere decir que Bogotá se puede volver la ciudad más segura del mundo en términos reales y comprobables, mostrar cero en homicidios y, sin embargo, la gente la puede seguir percibiendo como peligrosa; entonces fíjese que ahí había un vacío en la teoría urbana que es el que yo pretendo haber empezado a desarrollar, el vacío de un plus en la percepción; la percepción se creía era sobre objetos reales y lo que yo creo haber demostrado, que la percepción no es sobre lo real sino sobre lo imaginario (p. 85).

De acuerdo a los estudios anteriores, puede afirmarse que los imaginarios se manifiestan a través de la cotidianidad, historias y referentes de otras personas, valores, practicas, acciones y discursos que circulan en la sociedad, que se instituyen y reproducen por medio del discurso, de las oídas de terceros y vivencias propias compartidas; las personas pueden juzgar un imaginario social como cierto porque "muchas" lo repiten y lo creen sin constatar su veracidad; en nuestras culturas el fenómeno del chisme por ejemplo, es un caso muy común en los diferentes ambientes cuando se trata de la dignidad de una persona o la imagen de una institución. Sirimarco (2017) menciona aspectos muy interesantes de este tema, muy acorde con el presente estudio al considerar que el chisme también hace parte de estos imaginarios sociales de los policías. La autora menciona entre sus apartes:

[...] me había contado entraba en la categoría de chisme. Es decir, en el terreno de ese runrún improbable y soltado ligera —tal vez hasta malévolamente— con que los seres humanos solemos hablar de los demás. Por una cuestión de delicadeza profesional —que no de falsa moralina— me parecía de mal gusto repetirlo ante otros o sobre el papel. Fundamentalmente por esas tres razones que acabo de sugerir: por su sospechoso carácter de verdad, por su probabilidad de discurso malintencionado y por su soterrada condena moral (p.59).

Es común que en el tipo de investigación etnográfica, donde la mayoría de la información parte de narrativas y discursos, se encuentren argumentos de este tipo, donde aun siendo válidos porque componen una experiencia y se reproducen como ciertos, formando incluso parte del imaginario colectivo; también se pone en tela de juicio la veracidad para ser plasmado dentro de un texto de estudio. En este caso, se representan esos discursos o “dichos” que conforman la cotidianidad de interrelación en el argot policial, que si bien la mayoría son acogidas como veraces y ciertas, son legitimados por la presentación de las conductas que se le asignan.

Sirimarco (2017) continua refiriéndose a una información que le da un tercero sobre un caso sonado y particular, lo siguiente: “[...] tenía [...] todos los condimentos que los estudiosos le han adjudicado al chisme. Era un relato sobre el comportamiento ajeno y sobre una persona ausente. Era un comentario malintencionado y no corroborado de verdad. Era una observación que informaba sobre reputaciones, recelando prestigios” (p. 59). Para concluir esta descripción la autora define:

Es que el chisme —como varios autores clásicos ya han señalado— no es sino un género conversacional, un juego culturalmente controlado, con importantes funciones sociales. El chisme, el escándalo, el secreto, operan como una práctica comunicativa del decir y el silenciar, como un evento performático del habla con particulares criterios nativos. (Gluckman, 1963; Abrahams, 1970; Abrahams & Bauman, 1971; Epstein, 1969; Lowry, 1980; Tefft, 1980, CIT. por Sirimarco 2017, p. 59)

Concretamente refiere:

[...] el chisme es, finalmente, una forma de conocimiento cultural que borrona los límites entre los eventos sucedidos y los eventos imaginados [...] Se sobreentiende: de lo que puede haber pasado en un contexto determinado, bajo la órbita de lógicas particulares. Los chismes expresan lo posible. Y es justamente eso lo que los vuelve socialmente significantes. (p. 60)

Teniendo en cuenta la importancia del discurso de lo que se dice, se transmite y se da a entender en una comunidad, la Policía Nacional como una de las instituciones más grandes del país, con alrededor de 180.000 hombres y mujeres provenientes de todos los rincones de nuestra geografía, no es ajena a los imaginarios, a sus propios imaginarios, más exactamente imaginarios de conjunto, como lo define Agudelo (2011): “este es el caso, por ejemplo, de los imaginarios de individuos de diferentes regiones que entran en contacto y que, por alguna circunstancia, comparten experiencias de vida” (p. 6), en consecuencia, con la información relevante obtenida se hace una clasificación y explicación de algunos de los imaginarios que reproducen, naturalizan y legitiman conductas contrarias a la doctrina policial, teniendo en cuenta que “el discurso concordado es una manifestación de la institución de un imaginario social”. (Aliaga, et al, 2012, p.159)

En la siguiente tabla se analiza el contenido discursivo cotidiano entre los uniformados en el cual se entreteje el imaginario policial cargado de connotaciones negativas, que se traducen en comportamientos perpetuados en contravía a la doctrina policial, de forma sensible y casi imperceptible se reproducen, naturalizan y legitiman.



Tabla 2. Discursos e Imaginarios sociales en la Policía Colombiana (Discursos)

Refrán o Dicho	Frase común en el argot policial	Posible interpretación
Me pagan por lo que dure y no por lo que haga	Haga o no haga pagan lo mismo, no se estrese.	Mediocridad en la labor que se realiza.
Primero yo, segundo yo y tercero yo.	No es familiar mío. No es mi problema.	No trabajo en equipo. No me afecta. <del>No me interesa.</del>
En la puerta del horno se quema el pan.	Ese tiene que dar "papaya".	Desprestigio o juego sucio. Esperar que las cosas salgan mal para evidenciarse. En cualquier momento todo puede salir mal.
Entro solo y salgo solo.	Mientras no sea conmigo no me importa. Aquí nadie se afecta por lo que a mí me pase.	Falta de solidaridad. Individualidades en la ejecución de tareas.
Vengo a hacer lo mío	Apenas se me "aparezca la virgen" me voy de esto, no espero durar mucho.	Corrupción. Intereses personales por encima de los institucionales. Mediocridad en la labor
El vivo vive del bobo	Si se da la oportunidad, hágale, esto es de "vivos".	Oportunismo. Corrupción.
Ellos tienen cedula	Si la "embarró" que responda, ya está grande, él tiene cedula.	Desinterés por alguien.
El que manda, manda, aunque mande mal.	A ese no se le puede decir nada, al fin y al cabo, es el jefe. El superior ordena y uno cumple y punto.	Falta de criterio para dar órdenes. Desconocimiento de otros puntos de vista para realizar una tarea o misión.
Lo que a mí comandante le gusta a mí me encanta	Si él dice que el cielo es azul, es azul, no voy a llevarle la contraria.	Falta de criterio propio en el cumplimiento de órdenes.
La letra con sangre entra	Ellos aprenden a los gritos, les gusta que los traten mal, no se les puede hablar bien.	Pedagogía hostil. Mando con autoritarismo y mal trato.
Cada loro en su estaca	Ubíquese, cuando necesite su opinión le digo. Ubíquese, yo soy el que manda aquí. La montó de grado. Va a montar papa.	Elitismo, subestimar al subordinado. Jerarquía limitada al status y abuso en el trato.
Loro viejo no aprende a hablar	No, ya para que voy a estudiar, eso es para los nuevos-	Mediocridad, conformismo. Falta de visión y autorrealización.
Hecha la ley, hecha la trampa	Yo si traje la tonfa, pero me la acaban de robar. Alguien cogió mis cosas de mi cómoda.	Mañas, oportunismo Excusas por incumplimiento

El policía no se regala, ni se niega.	No me voy a regalar, si me ordenan bien, si no, me quedo callado.	Falta de compromiso, egoísmo Mediocridad Conformismo
Yo no vine a hacer amigos.	El que me da "papaya" lo "jodo". Si no les gusta, de malas.	Falta de solidaridad Autoritarismo
El policía es mago	Usted vera como lo hace, solucione. Esa es la orden, cúmplala.	Improvisación. Soluciones a medias de problemas logísticos. Corrupción.
El papel puede con todo	Que me hagan las anotaciones (formulario de seguimiento) que quiera, eso no pasa nada-	Desinterés por la hoja de vida. Desestimación de los correctivos y sanciones.
A un comandante le pagan por controlar	Solo ordene y verifique	Reduccionismo de la responsabilidad
La Policía me tiene que solucionar	No voy a comprar ningún uniforme, si está roto no es mi problema, la Policía me tiene que dar dotación.	Poca iniciativa o valor agregado

Elaboración de los autores.

Como claramente lo menciona Aliaga et al. (2012): "Ante lo cual dentro de las distintas producciones discursivas encontraremos múltiples referenciales imaginarios dominantes y dominados, ya que algunos intentarán ser hegemónicos sobre otros, en una relación de pugna por conquistar posiciones" (p.143).

Lo anterior se puede ejemplificar con un episodio cotidiano, donde un cuadro de mando (en la jerarquía policial se entiende como oficial o suboficial) está presidiendo la formación y requiere un aporte, respuesta o un voluntario para cierta actividad, repentinamente alguien levanta la mano y participa, por lo cual directa y discretamente empieza a ser objeto de señalamientos, burlas y reproches por sus compañeros. Del mismo modo que aquel uniformado que llega temprano a un servicio, porta todos los elementos para el mismo y es felicitado por un superior. La experiencia ha demostrado que estas actuaciones positivas también generan un ambiente negativo para quien las realiza debido a la presión social, considerando que calificativos como "sapo" o "regalado", estén a la orden del día en un entorno regido por "me pagan por lo que dure y no por lo que haga" y "el policía no se regala, ni se niega", que como ya fue expuesto, no son simples palabras sino una especie de código de comportamiento impregnado de convicción.

Dicho de otra manera, cuando un imaginario social reproduce, naturaliza y legitima una conducta en el policía, no caben en éste juicios de valor o cuestionamientos, dado que, bajo la óptica de los imaginarios, "la realidad no es única, ni puede identificarse con una verdad, sino que en cada sistema social se presenta diferenciado" (D'Agostino & Agustina, 2014, p. 131), por lo tanto, *un imaginario social en sí, no es malo o bueno, es una significación que da sentido*, por tal motivo aquel grupo de policías que arremete contra el uniformado responsable no es "malo" y tampoco ellos lo pensarán así, porque en 'su mundo'[...] el policía "bueno" es extraño, diferente o desadaptado, alguien que no se ajusta al estándar. Todo esto en razón a que "el imaginario se puede entender como punto de vista, una visión diferente, el imaginario es lo que para cierto grupo de personas es la realidad, es incluso la verdad, la verdad puede ser concebida como las verdades" (Aliaga, 2015, p. 185).

Teniendo en cuenta que los imaginarios crean mundos llenos de significaciones, se encuentra que para un policía la disciplina, subordinación o cumplimiento a las ordenes tiene un sentido diferente al estipulado por la doctrina, esto gracias en parte a un fenómeno cultural cuyas raíces se remontan siglos atrás, como lo explica Arbeláez (2012):

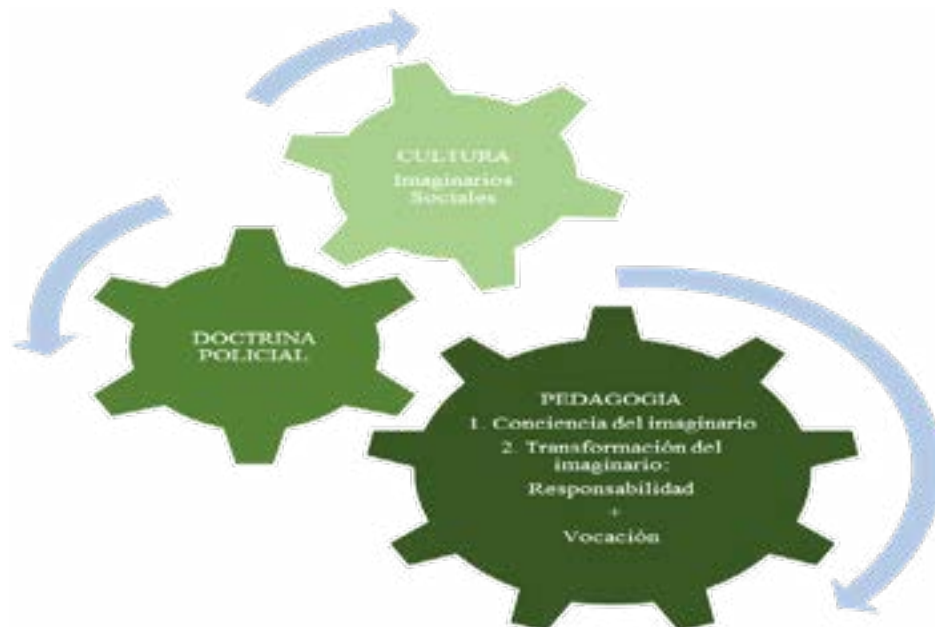
Existen numerosas obras que dan cuenta de que el fenómeno generalizado de irrespeto por las normas en Colombia se remonta a la época de la colonia y estuvo asociado, entre otros, a los elementos del carácter de los españoles mencionados como también a cuestiones prácticas como la inmensa distancia que separaba al Viejo del Nuevo Mundo; el hecho de legislar para un territorio desconocido; ser unos, quienes impartían las normas y otros delegados, “los encomenderos” con sus propios intereses, los encargados de su ejecución, y las mismas circunstancias de vida. (p. 8)

Esta coyuntura histórica guarda relación con lo que denominamos “viveza o malicia indígena”, que algunas veces nos distingue como colombianos, sin embargo, la investidura policial, demanda un comportamiento ejemplar y digno de una institución que, al prestar un servicio a la comunidad debe evitar al máximo conductas negativas, como las observadas en los medios de comunicación y redes sociales las cuales afectan notoriamente su imagen, donde policías son capturados masivamente por pertenecer a grupos de delincuencia común, algo que es el resultado de reproducir, naturalizar y legitimar el hecho de obtener dinero a toda costa, bajo el imaginario de “vengo a hacer lo mío”, no contemplando en dicha significación los valores y principios que dicta la doctrina.

## Hilvanando los imaginarios sociales y de conjunto

Para concluir, de acuerdo a lo analizado a través de la observación participante y teniendo en cuenta los diferentes roles que cumplen los autores, se elabora el siguiente esquema en el cual se resume lo expuesto y de donde surge la estrategia pedagógica propuesta:

Figura 1. Engranaje de los imaginarios policiales



Fuente: Elaboración de los autores.

Esta investigación da cuenta de un nuevo análisis a las conductas que se presentan a diario entre los uniformados y donde se entretreje de forma fragmentaria los imaginarios sociales y de conjunto en el discurso y el argot policial, de manera casi imperceptible se reproducen, naturalizan y legitiman en el repertorio conductual de los policías, sin importar factores culturales, etarios, de jerarquía, cargos desempeñados, entre otros, que se creería fueran variables importantes a determinar. Surge entonces la propuesta pe-

pedagógica teniendo en cuenta que hay un conflicto entre la doctrina policial y la cultura; donde la primera obedece al deber ser, a lo legal y esperado al que se tiene acceso de manera esporádica a través de capacitaciones, cursos, directrices; contra los imaginarios que hacen parte de la cultura, que son constantes, cotidianos y en todos los ámbitos están presentes.

De allí que la pedagogía emergente que se propone para modificar este estado actual se propone en dos fases:

1. Concientizar a los uniformados acerca de los imaginarios sociales y de conjunto, que se entretrejen a través del discurso, de manera práctica y con énfasis en la teoría de los imaginarios se busca que el policía recapacite en el contenido de los mismos y entienda su funcionalidad y engranaje con las conductas que se presentan en contravía a la doctrina policial.
2. Una vez los uniformados han recreado cada uno de los dichos, discursos y conductas a través de su propia cotidianidad, estarán en disposición de hacer una transformación de sus imaginarios y por ende de los comportamientos, entendiendo que van de la mano con el deber ser y saber hacer, que se enraízan en la responsabilidad y la vocación policial.

Se entiende entonces que una vez estos imaginarios empiecen a ser modificados y cambiados en los imaginarios de conjunto, empezarán a generarse cambios comportamentales observables, así como discursivos en algunos policiales, los cuales a su vez se convertirán en reproductores de mejores prácticas policiales y actuarán como veedores del comportamiento de sus compañeros y subordinados. Esta propuesta se fortalece y se concreta al obtener excelentes resultados en el ejercicio académico que se desarrolló en la Escuela de Policía Simón Bolívar donde se implementó el *primer taller de imaginarios sociales* dirigido a dos grupos; el primero los docentes policiales y el segundo: el grupo de los estudiantes que conforman el semillero de investigación de la Escuela. Ambos ejercicios fueron contundentes y se obtuvo el resultado esperado a través de las narrativas de los participantes con frases como: “es totalmente cierto”, “eso es lo que en realidad estamos diciendo siempre”, “esa es la condición inherente al policía”, entre otros, una vez se ejemplificaba y se discutía el argot policial y el comportamiento correspondiente, se identificaban claramente incluso con ejemplos asignando roles en cada componente discursivo.

De igual manera, se evidenció claramente que estos imaginarios de conjunto ya están presentes y articulados en los estudiantes, quienes aún no han empezado a cumplir sus labores profesionales policiales, lo que sin duda nos remite a analizar que los docentes y los que conforman el grupo humano policial de la escuela a través de sus prácticas pedagógicas y ejercicios cotidianos laborales, están reproduciendo, naturalizando y legitimando estas conductas en los futuros egresados.

Concluyendo, se encuentra un gran reto, donde la premisa sigue siendo la misma pero el camino se hace pedregoso debido a que los imaginarios sociales están presentes y son difíciles de desarraigar o transformar, si no van de la mano con una pedagogía, cuya ambición es generar una cátedra o una estrategia de tipo pedagógico que permita llegar a los uniformados de la institución y generar un cambio importante. Partiendo de su importancia a partir de la influencia de los estudiantes, quienes representan la nueva generación de policías.

## Referencias

- Agudelo, P. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Revista Unipluriversidad*. Bogotá, D.C., Colombia. 11(3). ISSN: 2665-2730. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11840>
- Aliaga, F. (2012). La construcción del imaginario social en torno a la integración del inmigrante desde el ámbito asociativo. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*. Santiago de Compostela, España. 11 (2), 159-172. ISSN: 15777-239X. Recuperado de <https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/380/38024616011/1>
- Aliaga, F. (2015). Comentarios en torno a los imaginarios y representaciones sociales. *Estudios Bolivianos. Revistas Bolivianas*. La paz, Bolivia. 23, 183-191. ISSN 2078-0362. Recuperado de [http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2078-03622015000200019&lng=es&nrm=iso](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622015000200019&lng=es&nrm=iso)
- Angarita, C. (2004). Imaginarios sociales en el Magdalena Medio colombiano. *Revista Theologica Xaveriana*. Bogotá, Colombia. 149, 13-32. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/theologica/UserFiles/Descarga/ediciones/149/Imaginarios%20sociales%20en%20el%20Magdalena%20Medio%20-%20149.pdf>
- Arbeláez, N. (2012). *El irrespeto del ordenamiento jurídico en Colombia no es una cuestión de normas sino de voluntad política*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/10190/1/nataliaarbelaezjaramillo.2012.pdf>
- Carvajal, J. (2018). Capítulo III. Concepciones de la pena, el ejercicio del poder, derecho y deberes de la policía en posconflicto colombiano. In: González. M.(Ed). *Diversidades e Inclusiones. Desfronterizar lenguajes económicos, socioculturales y educativos. V Simposio internacional de Horizontes Humanos*. Toledo, España, 47-69. Pereira: Universidad Católica de Pereira. Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/publicacionesinstitucionales/issue/view/445>
- Contreras, C., Uribe, C., & Aliaga, F. (2016). *Los imaginarios sociales desde Armando Silva, sus avances, transformaciones y productos*. 4(1), 81-100. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/321838067\\_Los\\_imaginarios\\_sociales\\_desde\\_Armando\\_Silva\\_sus\\_avances\\_transformaciones\\_y\\_productos](https://www.researchgate.net/publication/321838067_Los_imaginarios_sociales_desde_Armando_Silva_sus_avances_transformaciones_y_productos)
- Corredor, N., González, C. & Trejos, J. (2017). Movilización histórica de los imaginarios sociales instituidos sobre la formación en la Policía Colombiana. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. Universidad de Brasilia, Brasil. 5 (9), 95-115. Recuperado de <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4311>
- D'agostino & A. M. E. (2014). *Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación*. *Anuario de Investigaciones*. Buenos Aires, Argentina. 21, 127-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139994011.pdf>
- González, M. (2011). Prospectivas de la Policía en América Latina ¿y la academia? *Revista Estudios sociales pmd.*, 166-188. Manizales. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/estusoc/8/articulo4.pdf>
- Policía Nacional. (2016). *Resolución por la cual se expide el Manual de Bienestar y Calidad de Vida para el personal de la Policía Nacional*. (Resolución 01360 de 2016). Recuperado de <https://www.policia.gov.co/talento-humano/plan-estrategico-institucional/manual-bienestar>
- Policía Nacional. (2017). *Resolución por la cual se modifica parcialmente la Resolución 00223 del 29/01/2015 y se documenta la Política Integral de Transparencia Policial y se dictan otras*

*disposiciones*. (Resolución 01974 de 2017). Recuperado de [https://www.policia.gov.co/sites/default/files/descargables/resolucion\\_01974\\_politica\\_integral\\_de\\_transparencia\\_policia.pdf](https://www.policia.gov.co/sites/default/files/descargables/resolucion_01974_politica_integral_de_transparencia_policia.pdf)

Sirimarco, M. (2017). La construcción de lo indecible: chisme, dato y etnografía en un contexto policial argentino. *Revista de Antropología Social*. 26 (1). Ediciones Complutense. Madrid España. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/56042/50732>

**Demasiado  
Humano:  
as diferentes  
linguagens  
artísticas e  
culturais**

# A DRUNKEN PATH: FORMATION AND DRUG ADDICTION IN NEIL CASSADY'S AUTOBIOGRAPHY

Ana Carolina Cerqueira Medrado<sup>1</sup>

Rodrigo Matos-de-Souza<sup>2</sup>

## Introduction

The twentieth century reinvented the idea of travel. If in the past, traveling meant to open oneself completely to the unknown, and with that, to the possibility of not returning, technological advances allowed the subjects to move, even if in an uncertain way, knowing that there is a possibility of returning to a place. The tourist has emerged as the model of the traveler desirable by capitalist society: a consumer, controlled and who, almost always, moves in search of a landscape that comforts and reproduces known landscapes and spaces. There can be no risk in tourism, "is the traveler [who] reads and records the names of the stations where the train passes, at the corners of the streets where they take their steps, and continues, somewhat relieved, happy with that order and with that scansion of nothingness" [our translation] (Magris 1992, p. 34).

At the same time, there is another type of traveler who continues to be frequent until our days, a kind of tourism outsider, its antithesis, the erratic traveler, the wanderer. This traveler who refuses the moorings of consumption and takes the journey as a process of self-definition, understands the search as an existential condition, the uncertain as desire and freedom as a representation of its formative horizon, ceaselessly searches for freedom, wherever is. Dissatisfaction seems to motivate their steps, which do not find poetic metrics to be reproduced, are rather noises, natural sounds, the beauty of the inconstant human condition.

The travel theme has always served as a motto for literature, either through stories of discoveries and discoveries of a "new world" or the encounter with a new urban space. However, beyond the narratives of exploration of a new environment, travel literature invites us to an inner excursion, of self-discovery, self-transformation. Perhaps because of this, our interest is so aroused: no territory is as mysterious as human nature itself.

In this sense, the beat generation produced an amalgam between travel, literature and self-production. More than experiencing the journey as mere fruition, it made it their way of life and, of this life, their literature. Americans have recorded their relationship with the roads, cars, and railways more than any other people. The territorial extension of the country and its foundational myths explain a part of this narrative interest; on the other hand, the road novel, and its cinematic translation, the road movie, produces a

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA; mestra em Saúde Ambiente e Trabalho pela UFBA; especialista em saúde mental pela UNEB, psicóloga. E-mail: [accm100@yahoo.com.br](mailto:accm100@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, atuando no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional. Doutor em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Também é vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOgraph (2018-2020). Já publicou livros, artigos e ensaios em diferentes países da América Latina e Europa. E-mail: [rodrigomatos@unb.br](mailto:rodrigomatos@unb.br).



formative effect, insofar as they present to the other a possibility to follow, to transform themselves, to reconfigure their life in the change of territory and, such as the pioneers in conquering the West, to produce something and leave a legacy.

The beat generation grew at a time when the journey was no longer just a reinvention, but a pilgrimage in search of food, job opportunities in a post-depression United States, and that could no longer entice the individual into a journey of discovery, because hunger and misery prevailed. These subjects who grew up in hopelessness learned to travel as a way of living, there were no plans to transform life: "Dad and I immediately drove ourselves to the West Coast with no special plans in mind; we would simply go until something unexpected stopped us, like work, women, wine, or, as it happened, jail, and then on to the next stop at random" [our translation] (Cassady, 2007, p.142). For them the journey is more important than the arrival, it is the course, in which you leave something of yourself on the way to the same extent that other brands are loaded, reconfigures itself as another human on the way.

The beats, in the words of Ginsberg, a member of the movement: "[...] refers to a group of friends who have worked together in poetry, prose and cultural awareness since the mid-1940s until the term became nationally popular in end of the 1950s" [our translation] (Willer, 2009, p.10). Although it is difficult to define the movement due to its own frontier character, it can be said that the cultural production of this group of friends – its main members were Kerouac, Burroughs and Ginsberg already mentioned – had as raw material the fraternal bond between them, based on a path of travel, use of drugs, sex and delinquency. The synthesis of the movement can be represented by Jack Kerouac's book *On The Road* (2011), which is responsible for the popularization of the beats, in which he describes his trajectory through the United States and the meeting with his main influencer: Neal Cassidy (Dean Moriarty in the final version of the book).

The term beat also refers to the marginal, vagabond, outsider. So maybe Cassidy is the beat of the beats. A movement formed by a social diversity, with black members, immigrants, academics, homosexuals and middle-class youths, beat literature was essentially composed of proletarians and lower extracts of society, "marginal literature by marginals" [our translation], as says Willer (2009, p. 21). And it is in this subterranean layer, among the "unseen", the despised, the beatings, that Neal Cassidy was formed, whose trajectory will be analyzed here through his autobiography *The First Third*.

## Cassidy: Author and character of himself

The autobiography here is understood as a language of experience, which keeps the ambiguities of the production of meaning about what touched us and what has happened to us, reworked as text. And for this very reason, its ambivalence impressed on language and its invention reflects the very human characteristic of narrating what happened by reinventing it. When one tries to remove fiction - fantasy - from experience as something unreal, its place is occupied by reason, by the administration made by the cogito, and in that sense an autobiographical narrative would reflect very little the real, insofar as it would take it only as a category and little differ from what science already does, compartmentalizing things. If we deal with the narrative, it is because it offers us the possibility of going beyond the inferences to which the subjects of reason have already arrived. With some inventiveness, the uses of the autobiographical as an object of research deprive the experience, bringing it back to humanity and trying to reaffirm it and to think if, in fact, it has disappeared, as some philosophers tell us (Agamben, 2014; Benjamin, 1994) or has gained other possibilities, less evident and perhaps more intimate.

It is necessary to place autobiographical writing in a culture marked by the recognition of the spoken, of the discourse with specific subjective objectives: to withdraw into the inte-

rior of oneself, to understand oneself, to live with oneself, to suffice oneself and to enjoy oneself. The private, through the senses subjectivated by writing about oneself, finds a way of being in society, a sphere and control of desires, of mastery over oneself, extending to the outside the borders of modesty and, curiously, expanding the role of actions registered on the unspoken, but which can be welcomed by writing.

The rise of this writing about oneself, reallocated as a literary genre, and no longer as an exercise of intimate writing, as in the old days, or as intimate conversation with a deity, a confession, also informs us of the circulation of books - from Romanesque consumption - and the position writers have taken in society (Bakhtin, 2010; Foucault, 2010; Souza & Souza, 2015). These texts are an object of the readers' occupation, since an autobiography refers to someone, this one I want for myself, who I want to know the nuances of life and that these nuances justify their choices, their characters and their ideas. I want to be, in the autobiography, deceived by the effect of the author's name on the cover of the book.

In the sense proposed by Lejeune (2008) an autobiography is a writing in which the author, the narrator and the character enjoy the same identity and in a historically variable contract between the author, who signs the name on the cover of the book, and the reader, who believes that the story narrated refers to the life of the one who signs the volume.

Cassady, unlike many autobiographers, first appeared as a character: Dean Moriarty on *On the Road*; Cody Pomeray, in several books by Kerouac; Leroy, in *The Underground*, also by Kerouac; Appears in other works, mainly in the poems of Ginsberg (Willer, 2009). Cassady's presence goes beyond the character of the books, he also influenced Kerouac's own free and rhythmic prose, by the way he spoke and behaved spontaneously, free, and full of energy (Ingram, 2014). There are critics who claim that Dean is the best of *On the Road*, more than this, that the book has Cassady at heart:

[...] On the Road is an epic work, and Kerouac himself called it epic. His hero is Cassady: begins with the arrival of Dean Moriarty/Neal Cassidy, who will change the life of the narrator; Ends with his departure with Sal Paradise/Kerouac looking west towards nightfall, feeling homesick as he thinks of Dean Moriarty. [our translation] (Willer, 2009, p. 78)

Ginsberg and Kerouac helped create an idealized image of a Cassady perhaps more adventurous and interesting than he actually was (Ingram, 2014). But before they were written, Cassady's stories were already circulating through mouth to mouth, and it was these stories that fascinated Kerouac and even Carolyn Cassady, Neal's wife, before they met him.

In Cassady, Kerouac saw potential to achieve such authenticity, an existence that was wholly subjective and impulsive, beyond the confines of conservative social institutions and cultural norms - dominant in their time - above all an existence that transcended immutable constrictions and objective time, his regimentation of experience and expression. [our translation] (Mouratidis, 2011, pp. 90-91)

Therefore, the autobiographical pact printed in *The First Third* bears a self-fictional suspicion as it collaborates with the mythological invention of Dean Moriarty, the most famous "character", reinforcing his erratic, drunken, and uncertain character to an audience that wants this fiction to deceive them: "Dean Moriarty was a new American hero, or an anti-hero, as he embodied all the non-typical values of a new and disillusioned era" (Ingram, 2014, p. 13). And it is precisely this misaligned brand that Cassady's narrative brings as innovation. Exposes a subterranean world, portrays those who have never been seen, and echoes the voices of those who inhabit the borderlines.

The book addresses Cassidy's childhood, his original idea was to write two other narratives, but died before that, at age 42, of overdose on a railroad. Neal Leon Cassady was

born in a freight car in Salt Lake City on February 8, 1926. His mother, Maude, had seven children from another relationship; Neal was the first of her marriage to the patriarch Neal Cassidy, with whom she had another daughter. Since the book's prologue, which chronicles the lives of two generations of the Cassidy family, it is possible to perceive wandering, poverty and drug addiction (alcoholism in the case of his father) as a transgenerational legacy. However, it is necessary to emphasize that these characteristics were not restricted to this family, the history of the Cassadys documents the North American life of this period (end of century XIX and beginning of century XX): it relates the involvement of his older brothers with the production and illegal sale of alcohol in the dry law period, and most notably the consequences of the 1929 crash that affected the lives of the Cassadys and a number of Americans who were forced to leave their places of origin because of the violent precariousness of living conditions in search of a better place to survive.

However, in addition to the socioeconomic conditions of the country and the extended family offspring, the misery of Neal's childhood is also shaped by his father's alcoholism. Patriarch Neal Cassidy was a barber, but he could not settle down on a job because of alcoholism. This addiction also impacted on his relationship with his wife and the couple ends up separating, leaving the little Cassidy in the care of the father. Migrating from job to job, from bar to bar, from pension to pension, Cassidy learns from an early age to take care of himself, of his father and his father's drinking companions, which only changed when, through some legal intervention, Neal passed some time in reformatories or under the care of his mother for a short time. In Neal's narrative it becomes clear the father's ineptitude to take care of a child, it is evident the rise of his infantile mind and the decline and numbness of his father's mind. The tortuous trajectory begins thereafter, without an anchorage point, without a definite home. The father's inability to remain sober culminates in begging and street dwelling. And Neal, from an early age, learns to walk these underground ways, discovers what needs to be done to keep moving forward, to break his ways through life.

## On trips and self-education

A person's first journey is always within oneself, this journey may be what some call consciousness, self-formation, learning, and even, holistically, self-discovery. In this sense, psychotropic and mystical experiences present themselves as one of the gateways to this type of journey that, while causing an inner journey, also provokes other journeys to worlds inhabited by mystical, supernatural, divine beings. Thus, the journey of the use of drugs summons the man concomitantly to meet and to lose the limits of himself. Escotado (2000) discusses the sensation of drunkenness in the ritualistic use of psychoactive substances and emphasizes the importance of the distinction between possession and travel: in the drunkenness of possession the subject experiences the numbness of critical consciousness; while the travel experience is through drugs that potentiate the senses, evokes a conscious psychic excursion.

This text regards travel in all its meanings, as something that blurs the boundaries between here and there, between the sensible world and the dream world, between the world in which I dwell and experiment on and under my skin, between the territory occupied by the beautiful and awkward mankind and by the fantastic, dominated by Lilliputian beings, by deities and also by vagabonds, wanderers, outsiders.

The Beats were the subjects who merged these extremes, who set out to move between these limits. Whether hitchhiking, driving frantically, on trains, on trucks, on marijuana, on alcohol, on heroin or through books: travel has always been the way. However, the use of drugs by the beats and by any user can not be understood in a homogenizing way, each use speaks of the interaction of a single subject and a particular substance, in a unique experience with his own sense, localized in time and space (Espinheira, 2004).

According to Becker (2014) the “drug world” can be divided between those inside and those outside, it reveals itself to the initiates. In this sense, it was a world that was unveiled to Cassady since childhood:

Among those dark men who had dedicated themselves, each for their own good reason, to the task of finishing their days as drunkards without a penny, I alone, in sharing their ways of life, presented them with a replica of childhood to which they could, daily, turn a helpless look to and, thus being transplanted among them, I became the denatured son of a few dozen defeated men. [...] Henceforth the caress in my head was usually followed by the inquisitive look that the eyes guard for uncertainty, and in that case conveyed the question: “Should I give him a sip?” perceiving the offer, hinted at by a bottle half-extended, my father would always say, “You’re going to have to ask him”, and I would reply, “No thanks, sir”. [our translation] (Cassady, 2007, p. 57)

This is how Neal decides to begin the first chapter of his autobiography and this choice is not made without a purpose, it is the first paragraphs that conquer a reader and it is also in this way that he wants to “sell himself”, this is what he has to give, it was these stories that fascinated his friends and a series of beat literature enthusiasts. He has been in touch since childhood with the world of drug addicts, yet he was willing, as an adult, to follow the footsteps of that group exploring the possibilities of their own body, experiencing the boundaries between “travel”, pain and pleasure. According to Becker (2014), subjects when talking about their entry into the world of drugs narrate a learning process to join a group with a very specific language: “The individual learns, in a few words, to participate in an organized subculture around a specific deviant activity” [our translation] (Becker, 2014, p. 50). Among the beats this was marked not only by language, but by the handling they made of it, they were all writers or aspirants who consumed drugs as opening to other horizons, private journeys that sometimes turned literature.

This formative perspective perceives the subjects' paths away from a none moralistic approach to their relation to objects, substances and people, but a formation that implies a transformation of the subject in its multiple aspects (cognitive, affective, social and their relations with learning to know, know-how and knowing-to-be even in its negative dimensions), this represents a somewhat profound qualitative change, within a logic, not of accumulation, but of structuring. If in medieval mysticism the idea of a *Bildung* was to give a form similar to that of God to man, in our times “it is a matter of giving oneself its own form” [our translation] (Fabre, 2011, p.348), even if in order to reach this form it is necessary to go through (de)formative processes (Souza, 2016), that is, experiences that do not mark the subject's return to an original cultural horizon and his search for an identity - as autobiographies often offer us - but rather tragic and disintegrating processes, deformation trips of which there is no return home.

Soon I would live in jungles like this all throughout the West, learning to choose one to spend the night, having as main requirement the proximity of water and firewood. I, of course, rarely started a camp, but only looked for one abandoned, so that father, I and his usual one or two buddies- with who he would go out begging while I investigated - could be left alone. [our translation] (Cassady, 2007, p. 99)

This wandering condition of our author produced marks on his subjectivity, this misaligned life, far from the bourgeois ideals of early childhood education, was experienced by Cassady as an adventure, as a child's play. It is clear that the condition of misery and the social risks to which he was exposed – getting to stay in the juvenile jail because of his father's alcoholism - conferred some degree of suffering, from which he took refuge in books. However, his writings also express a pleasure in this unruly life and the possibility of traveling, being with the father after school - one of the few moments in which they obeyed some norm of society - was a song of freedom, unpredictability, of a ride uncontained by life; which left scars and forged the Neal Cassady persona.

Since we had first joined Larimer's homeless brigade, my father had waited impatiently for the arrival of summer and my release at school, so that we could then begin our journey to the east, for he had spoken of Missouri during all that year, and the pleasant visit we would make, especially of the good and plentiful food. At last the day drew near, near the middle of June 1932, and with our changes of clothes tucked into a bedclothes bag on his back, my father took me to the cargo carriage yard of U. P. in north Denver. He planned to catch the early morning train, the one from the goods leaving at 38 street, but we left so late that the train had already departed, so instead of waiting for the next train, we drove safely down to the freeway where we had instant luck - a man on his way to Chayenne picked us up before we had walked a hundred yards. [our translation] (Cassady, 2007, p. 103)

Cassady lived a life on the edge. He was born, lived and died in a railroad, his drunken becoming was built with an autobiographical conscience of those who already knew themselves to be immortalized as a character in about ten narratives and poems (Lawlor, 2005) and interpreted his existence as a character walking between the boundaries of the lines railways as a metaphor for the limits of social conventions, which he learned to disobey.

## References

- Agamben, G. (2014). *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bakhtin, M. (2010). *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- Becker, H. (2014). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Cassidy, N. (2007). *O primeiro terço*. Porto Alegre: L&PM.
- Escohotado, A. (2000). *Historia elemental de las drogas*. Barcelona: Anagrama.
- Espinheira, G. (2004). Os tempos e os espaços das drogas. In A. R Almeida, A. Nery Filho, E. MacRae, L. A. Tavares, & O. Ferreira (Orgs.). *Drogas: tempos, lugares e olhares sobre seu consumo* (pp. 11-26). Salvador: EdUFBA.
- Fabre, M. (2011). "Fazer de sua vida uma obra de arte". *Educação em Revista*, 27(01), 347-368.
- Foucault, M. A Escrita de Si. In M. Foucault. *Ditos e Escritos, vol. V. Ética, Sexualidade e Política* (pp. 144-162). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- Ingram, S. A. (2014). Beat to death: the beat generation's impact on Neal Cassady. *Lucerna*, 9, 10-25. Recuperado de <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/handle/10355/48082>.
- Magris, C. (1982). *Danúbio*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Mouratidis, G. (2011). Em direção ao coração das coisas: Neal Cassady e a busca pelo autêntico. In J. Kerouac. *On the Road: o manuscrito original* (pp. 87-115). Porto Alegre: L&PM.
- Kerouac, J. (2011). *On the Road: o manuscrito original*. Porto Alegre: L&PM.
- Lawlor, W. T. (2005). *Beat Generation: icons, lifestyles, and impact*. Santa Barbara: ABC-Clío.
- Lejeune, P. (2008). *O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: EDUFMG.
- Matos-de-Souza, R. & Souza, E. C. (2015). O Fenômeno da Escrita (Auto)Biográfica: localizações teórico-históricas. In E.C. Souza. *(Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp. 173-184). Salvador: EdUFBA.
- Matos-de-Souza, R. (2016). As Lições do Lager: experiências com o mal e (de)formação nas narrativas de Lanzmann e Semprun. In D. Z Moraes, V. M. R. Cordeiro, & O. V. Oliveira (Orgs.). *Narrativas Digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto)Biográfica*. Curitiba: Editora CRV.
- Willer, C. (2009). *Geração Beat*. Porto Alegre: L&PM.

# A POÉTICA DAS INTENSIDADES NO CINEMA CONTEMPORÂNEO

Midian Angélica Monteiro Garcia<sup>1</sup>

A arte é um gesto político? Eis uma reflexão relevante que perpassa as obras de diferentes pensadores contemporâneos como Giorgio Agamben e Gilles Deleuze. Deleuze, em sua palestra “O Ato de Criação”, de 1987, concebe a arte como uma resistência às lógicas estabelecidas em uma sociedade de controle, compreendendo-a como contra-informação. Giorgio Agamben, ao usar a metáfora da “mão que treme”, referindo-se à pintura não perfeitamente acabada de Ticiano, para definir o instante de “suprema maestria” do ato de criação, compreende a arte como um lugar da inoperosidade, da potência e da potência-de-não. Nesse sentido, a criação artística se daria na suspensão da função comunicativa da língua, possibilitando o seu desativamento: “Por isso, sua mão treme, mas esse tremor é a suprema maestria. O que treme e quase dança na forma é a potência: *ignis ardens non comburens*.” (Agamben, 2018, p. 71). A arte, nesse sentido, associa-se ao seu grau “ardente” de potência, à execução da resistência da própria linguagem, lugar do político:

É esse resto inoperante de potência que torna o pensamento, o pensamento do pensamento, a pintura da pintura, a poesia da poesia. Em outras palavras, se a autorreferência implica um excesso constitutivo da potência sobre cada realização no ato, é necessário a cada vez não esquecer que pensar corretamente a autorreferência implica, acima de tudo, a desativação e o abandono do dispositivo sujeito-objeto (...) a pintura da pintura significa somente que a pintura (a potência da *pictura pingens*) é exposta e suspensa no ato da pintura, assim como poesia significa que a língua é exposta e suspensa no poema. (Agamben, 2018, p.71)

Interessa-nos, sobretudo, pensar essas zonas de inoperância, como zonas de intensidades no cinema contemporâneo. Referimo-nos a um cinema que toma a si mesmo como objeto, produzindo efeitos que convocam o espectador à suspensão da lógica de uma realidade construída para que nela habitemos. Trata-se da ruptura dos procedimentos miméticos e invenção de uma realidade e de possíveis. Os filmes que analisaremos propõem uma experiência estética de suspensão da enunciação, possibilitando assim a experiência da arte cinematográfica como testemunho e interrupção dos automatismos. Tais choques que permitem a suspensão dos clichês, potencializam o efeito do pensamento, produzindo afecções que alteram as percepções do espectador. Essas intensidades, compreendidas como poesia no cinema ou como “cinema de poesia”, conforme definição de Pasolini (1986), seja através da constituição da materialidade da película, na indefinição do gênero, ou na inauguração de novos gestos, torna visível o pensamento.

Deleuze parte do pressuposto de que as formas de produção cinematográficas do chamado cinema clássico constituem-se a partir de um esquema sensorio motor, isso quer dizer que se ordenam como reação que responde à ação. É com o neorealismo italiano nos anos 40 e, posteriormente, com o advento da *Novelle Vague* que novas formas de composição fílmica instauram um outro momento do cinema. O movimento e a ação,

<sup>1</sup> Midian Angélica Monteiro Garcia, mestre em Teorias da Literatura e da Cultura pela Federal da Bahia. Professora de Teoria Literária e Pró-Reitora Acadêmica de UNIJORGE. Tem publicações na área de cinema, literatura e educação. Também desenvolve formação docente. É Curadora do Projeto Cinediálogos das Saladeartes de Salvador. E-mail [midiangarcia@uol.com.br](mailto:midiangarcia@uol.com.br).

tão caros ao cinema clássico, não mais norteiam as formas miméticas de produção da realidade. Na verdade, a nova experiência cinematográfica dá lugar à duração do tempo, à rarefação dos espaços e, conseqüentemente, à quebra da impressão de realidade. Não mais se quer uma produção ilusionista do real. A câmera, portanto, põe-se a observar e deixa-se atravessar por outras lógicas não apenas pelo real estabelecido.

É possível afirmar que esse cinema distante do regime da representação, uma vez que não mais se institui numa lógica da seqüência e da ordenação dos fatos, por estar fora do clichê, fora do colonizado pela historiografia do cinema, pensa por imagens.

No cinema contemporâneo, observa-se uma intensificação, ou mesmo uma reinvenção desses procedimentos. É possível observar que tais intensidades poéticas e agenciamentos técnicos, em obras cinematográficas contemporâneas, em confronto com senso-comum e contra a naturalização dos valores estabelecidos, são promotoras da desautomatização do olhar. Nesse sentido, os interruptores cinematográficos funcionam, como gestos que caminham na contramão da lógica.

Assim, no transbordamento dos procedimentos da representação, na invenção de de outros modos de existir e resistir, é possível pensar o cinema contemporâneo como espaço de novos agenciamentos. Nossa proposta aqui é capturar, os movimentos no espaço fílmico, os quais permitem ver atravessamentos de forças políticas e sociais, na poética de dois cineastas: Kleber Mendonça e Anna Muylaert, mais especificamente, nos filmes “Recife Frio” “Que Horas Ela Volta?”.

Observa-se, na composição fílmica de Kleber Mendonça, realizadas posteriormente à “Recife Frio”, a recorrência de fragmentos sonoros, rupturas de imagens, cortes abruptos, movimento relativo da câmera e suspensão de ações tacitamente recorrentes, procedimentos que, no tecido da película, atestam que os filmes estão das narrativas teleológicas. Em “O Som ao Redor”, por exemplo, podemos observar uma espécie de correlato entre formas e conteúdos, problematizando como a lógica das relações de poder, as quais se estabeleceram no espaço colonial antigo, persistem no espaço urbano contemporâneo dos bairros de Recife. É possível inferir que essa forma de narrar desponta os limites da enunciação da experiência de um passado que se desdobra no presente. Compreendemos que tais hiatos se inscrevem na tentativa de capturar as agruras desse passado sombrio. Nesse sentido, vislumbramos o que poderíamos chamar de suspensão da enunciação, isto é, compreendemos que são nesses momentos que a cinepoética vem à tela, invade a narrativa, produzindo o indizível, para capturar, portanto, sensações de um passado inóspito e não apenas de representá-las. Trata-se de um modo de narrar o irrepresentável, fazer da impossibilidade discursiva o material mesmo da narrativa, ao dar formas às fissuras, interstícios, e sobretudo, aos silêncios. Tal textura torna-se apenas possível através da compreensão dos postulados do cinema moderno que atravessam obras audiovisuais contemporâneas, ao considerarmos o efeito de certas experimentações audiovisuais e vivências dos personagens.

Assim, são as ausências de rostos e de corpos que não são vistos, mas que se percebem mesmo na negação da evidência enunciativa. De acordo com Gilles Deleuze, as artes devem “Criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (Deleuze, 1992, p. 217). Logo, quais significados podemos atribuir a esses estados de suspensão nos filmes de Mendonça? O que são esses seres moventes que se enunciam no espaço urbano? O que anunciam? Quais os efeitos de sentido possíveis desses interruptores? De que forma de experiência eles dão conta? E, sobretudo, quais agenciamentos a (des)montagem entre som e imagem promovem na constituição fílmica?

A produção cinematográfica de Kleber Mendonça retoma esses motivos e formas de produção fílmica que apresentam gestos artísticos e políticos. Especificamente em “Recife Frio”, tais intensidades compõem-se na indefinição do próprio gênero cinematográfico. O curta congrega narrativas ficcionais, tracejadas como um documentário Argentino que apresenta uma inusitada mudança climática, a qual toma a cidade de Recife revelando ao espectador todas as suas mazelas. A alteração climática, que chega a atingir entre 5°C, deixaria expostas as fraturas sociais. Num tom alegórico e caricatural, a narrativa



transita entre a comédia, a ironia e a denúncia das mazelas, das discrepantes diferenças nas condições sociais e da cordialidade dilacerante que persiste nas relações contemporâneas de trabalho. Tais capturas desses tracejamentos da experiência social contemporânea evidenciam-se na fala da socialite que afirma “gente pobre está mais chique passando frio”, ou no pronunciamento lírico e filosófico dos repentistas da cidade, que nos apresentam de fato o “quem das coisas”<sup>2</sup>. Bem ao modo literário Roseano, documentam, não o apocalíptico frio de Recife, mas protagonizam na arte os nossos dramas diários. Nesse sentido, como falso documentário, enuncia, na voz do estrangeiro que nos documenta, com estranhamento de quem fala de um outro lugar, a nossa lógica de operação social: “Essa instituição arquitetônica brasileira é herança da escravidão, fantasma moderno da senzala”. Na medida em que faz um cinema que pensa os automatismos dessas relações de cordialidade, Kleber Mendonça ergue, no campo da imagem, a experiência social do Brasil contemporâneo, subvertendo a força de representatividade, ao compor o relato ficcional com potência de verdade.

É, nesse sentido, que Deleuze concebe o ato de criação artística como uma ação de resistência, compreendendo a arte como contra-informação numa sociedade de controle:

Todo ato de resistência não é uma obra de arte, embora de uma certa maneira ela faça parte dele. Toda obra de arte não é um ato de resistência, e no entanto, de uma certa maneira, ela acaba sendo. (...) O ato de resistência possui duas faces. Ele é humano e é também um ato de arte. Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre os homens. (Deleuze, 1999, p.05)

Com relação ao pensamento de Deleuze sobre o procedimento de criação, Giorgio Agamben (2018) assevera que a resistência trata-se de um ato de des-criar o real constituído, como uma potência que pode suplantar o que habita a instância da realidade. Nesse sentido, Agamben (2018) concebe a criação artística como um ato de pensamento. Nesse sentido, em “Recife Frio”, ao instaurar um transbordamento do fazer cinematográfico, Mendonça promove uma desnaturalização do olhar no que diz respeito às *maquinarias* dos sistemas sociais opressores.

No filme em análise, é no cotidiano dos ambientes privados que a lógica opressora manifesta a sua feição mais indigna. É na destinação dos espaços, agora invadidos pelo inverno estranho, que os moradores experenciam, em dimensão privada, o espectro social. No apartamento, residem um casal, um filho e a empregada doméstica relegada à uma subalternidade aviltante, nessa composição “familiar” assistimos à manipulação dos espaços internos da casa. Com o frio, a empregada doméstica, que habitava o quarto menos arejado, é transferida agora para o cômodo mais congelante, o quarto do filho do casal. Esse cenário tão afeito a nós é permeado de um tom de comédia. Ao som da voz de um narrador “cada um se aquece como pode”, vemos o garoto se aquecer com o secador de cabelo, debaixo de cobertores, enquanto a empregada, no amplo quarto, geme de frio. Esse redimensionamento de espaços performatiza, de certa forma, a dinâmica territorial dos processos de gentrificação, ação de interesse privado que se refere à revitalização do *lôcus* urbano. Esse fenômeno capitalista relaciona-se intimamente com a especulação imobiliária, motivo recorrente na obra de Kleber Mendonça.

Não seria na tonalidade dessa narrativa cômica, no canto dos trovadores da cidade, na permanência da lógica das relações instauradas frente à inversão da lógica do tempo que estaria uma referência à arte como uma política da ascensão dessas vozes? Tais agenciamentos ocorrem quando a enunciação nos escapa, o imparafraseável restitui uma revelação, não da diegese, mas uma chave de leitura da realidade. As suspensões do mimetismo, portanto, fazem emergir forças reativas e levantes micropolíticos entre subjetividades nas relações sociais contemporâneas do Brasil.

Em “Que Horas ela volta?”, filme de Anna Muylaert, os interruptores são de ordem dos

<sup>2</sup> Refiro-me aqui ao Conto de Guimarães Rosa, Cara-de-Bronze do livro Corpo de Baile. No referido conto, os vaqueiros, na frente da casa grande, filosofam sobre a vida, enquanto o patrão paralisado, aguarda o retorno do vaqueiro Grivo que foi buscar o “quem das coisas”.

movimentos do espaço geográfico e construção de personagem conceitual. Jéssica, nordestina, filha da empregada doméstica Val, chega à cidade grande para prestar vestibular, e é recebida na casa da patroa de sua mãe de forma bastante amável, até ousar mover-se do lugar para ela estabelecido. É possível afirmar que Jéssica aproxima-se do que Deleuze e Guattari (1993) definem como “personagens conceituais”. Para os referidos teóricos, tais personagens se constituem em blocos de afetos, que perdem a sequencialidade sensório-motora, rompendo o domínio que há em nós do sujeito pessoal. No caso de Jéssica, ela rompe com o comportamento destinado à filha da empregada, ao transitar por entre personagens das duas classes, em espaços proibidos da casa. Ao estabelecer para si um outro trajeto propõe um descolamento da lógica estabelecida. Nesse sentido, é possível afirmar que a arte se constitui em uma travessia existencial, como experimentação de uma outra forma de atuação diante da vida. O conceito de devir como intensidade em Deleuze e Guattari (1993) nos autoriza compreender, portanto, que o cinema fora do regime da imitação ou da representação constitui-se como corpo intensivo, promotor de afetações e passível de ser afetado.

Em “Que Horas ela Volta?” é a travessia do corpo potente da nordestina, na materialidade da película, que potencializa a experiência do espectador. Jéssica chega na casa como agregada, mas seu movimento altivo por percursos distintos dos realizados pela própria mãe causa incômodos não só no campo da diegese, mas também fora dele. São os agenciamentos evidenciados no trânsito pelos espaços da residência que instauram a potência do pensamento. A escolha pela arquitetura como experiência acadêmica, o conhecimento dos livros dispostos na estante, o acesso à universidade e a análise da planta da casa configuram-se como gestos de inquirir, perscrutar, de reterritorializar espaços circunscritos em uma lógica do senso comum, antes proibidos à filha da empregada.

A ausência de canções e a presença de ruídos nos diferentes espaços da casa, desde som repetitivo da porta da cozinha, nas idas e vindas mecânicas da figura materna, até a violência da chuva que não impede a retirada também intempestiva de Jéssica, vai construindo uma atmosfera agônica. Os movimentos de câmera, os silêncios e os espaços vazios também compõem sentidos, a exemplo do movimento de *travelling in* da câmera que avança, em silêncio absoluto, perante o corredor e a escada, espaços que separam forças invisíveis nessa cena. O silêncio e o movimento da tomada colocam diante de nós a tensão entre a força opressiva e imperativa da patroa na demarcação de limites e as rasuras operadas pelo movimento do corpo político de Jéssica.

São gestos como os de Jéssica que tornam a obra política. São esses vacúolos de que fala Deleuze (1992), inscritos nos dispositivos de (des)montagem, que nos colocam de imediato diante da crueldade de “cordialidade aparente”, encarnada nas relações coercivas. Mas são, principalmente, as forças intensivas da resistência e do gesto político que teatralizam um outro lugar para a filha da empregada doméstica.

É, pois, nos fluxos de intensidades, no descentramento dos conceitos, na suspensão da enunciação e nos desdobramentos das ações que se podem liberar novas formas de pensar, e, conseqüentemente, atingir potências possíveis. Trata-se de um cinema que transcende a representação da verdade, no sentido de produzir conceitos e pensamento.

O que se constitui em “Que horas ela volta?” são “devires”, são “visões” potência de uma possibilidade existencial diversa da realidade, trata-se, como afirma Deleuze de fazer a vida “partir, se evadir, traçar uma linha” (Deleuze, 1998. p. 49) de fuga. Trata-se de escapar dos limites impostos por modos concebidos de estar no mundo, por uma linguagem cinematográfica que, por vezes, escapa da linguagem comum, no contexto dessa película, na ausência de canções, na presença de ruídos na paisagem sonora, perceptivelmente, um desvio da gramática do cinema convencional.

Ao pensar as forças artísticas e geopolíticas que atravessam o tecido dos cinemas em análise, observamos o retorno das forças tanto reativas, quanto afirmativas. O espectro de outras formas de colonialidades entrecruzam-se em territórios inóspitos, habitados pela empregada em “Recife Frio”, como o testemunho da permanência de uma lógica

escravocrata, bem como nos espaços delimitados e limitados de trânsito impostos à Jéssica e a Val no filme “Que Horas Ela Volta?”. Nesse sentido, concordamos com Didi-Huberman (2012), historiador de arte francês, de que a obra de arte arde no seu contato com o real, logo, é possível afirmar, com o referido autor, que certos gestos artísticos são cinzas incorporadas de diferentes braseiros, que dialogam e testemunham esses e outros tempos:

Porque a imagem é outra coisa que um simples corte praticado no mundo dos aspectos visíveis. É uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares – fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles – que não pode, como arte da memória, não pode aglutinar. É cinza mesclada de vários braseiros, mais ou menos ardentes. (Didi-Huberman, 2012, p.216)

## Referências

- Agamben, G. (2018). *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo: Boitempo, p.59-81.
- Chion, M. (2008). *Audiovisão: Som e imagem no cinema* (1ª ed). Lisboa: Texto & Grafia.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *O que é a filosofia*. São Paulo: Ed. 34 letras.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Deleuze, G. (1999). *O ato de criação*. Recuperado de [https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina\\_de\\_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf](https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf)
- Deleuze, G. (2007). *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G. Parnet, C. (1998). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.
- Didi-Huberman, G. (2013). *A imagem sobrevivente: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Didi-Huberman, G. (2017). *Levantes*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo.
- Didi-Huberman, G. (2018). Quando as Imagens Tocam o Real. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 2(4), 207-219. <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/60>
- Eisenstein, S. (2002) *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Rosa, G. (1956). *Corpo de Baile*. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Xavier, I. (2008). *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra.

## Filmes

- Emilie Lesclaux, (Productor), Mendonça, K. (Director). 2009. Recife Frio [Película]. Cinemascópio: Brasil.
- Gullane Produtora, Muylaert, A. (Diretora). 2015. Que Horas Ela Volta? [Película]. Pandora Filmes: Brasil.

# OS OLHOS DELA: COMO O PROTAGONISMO DAS MULHERES NO AUDIOVISUAL CONSTRÓI RESISTÊNCIAS

*Andressa Vieira Palmeira<sup>1</sup>*  
*Cecília Aguiar Silva Palau<sup>1</sup>*

## Introdução

Ao cursar uma disciplina da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de produzir, até o fim do semestre, um curta metragem; nós, autoras deste estudo, acabamos com um material o qual vimos um potencial que iria além da sala de aula. Junto com o nosso grupo de trabalho, nos propomos a ouvir histórias e as percepções de cinco mulheres com relação à escola, à universidade e ao mercado de trabalho.

Um tempo depois da finalização da produção e divulgação do curta documentário, continuamos a refletir sobre a importância de ouvir as narrativas femininas. Como nós duas já nos interessávamos pelo estudo de gênero e já tínhamos cursado disciplinas com esse viés, decidimos sentar e escrever juntas o presente artigo.

Em um primeiro momento, iremos explicar a metodologia utilizada (perspectiva feminista) para a análise da experiência de produção do documentário. Ao longo do texto apresentaremos outras conceituações (como protagonismo, interseccionalidade, lugar de fala...) que consideramos centrais para refletir tanto sobre as falas das mulheres, quanto sobre nossa própria narrativa.

Consideraremos a importância do protagonismo feminino nas instituições em geral, a inserção da mulher no mercado de trabalho e, mais especificamente, sua trajetória na indústria audiovisual, além de trazer dados de grupos de cinema crítico no Brasil.

Também será abordado todo o processo de produção do documentário: sua idealização e o contexto em que foi desenvolvido, a seleção das participantes, as falas delas em si, uma análise em cima dos relatos e também a reação do público após a divulgação.

## Narrativas femininas e protagonismo

Por muito tempo nas ciências sociais foi dada extrema importância a um estudo objetivo da sociedade, até como forma de justificar a existência da sociologia como ciência. Com o tempo surgem outras correntes epistemológicas que se contrapõem ao positivismo e a essa ilusão de que o/a pesquisador/a pudesse ignorar sua própria socialização, crenças e opiniões ao realizar uma pesquisa. Dentre essas correntes se encontra a perspectiva feminista acadêmica, a qual defende um olhar mais subjetivo que considera o

<sup>1</sup> Graduandas em Ciências Sociais da Universidade de Brasília – UnB.

sujeito observador e sua bagagem social: gênero, raça, classe, orientação sexual, entre outros. Usaremos como base as ideias de autoras como Sandra Harding, Laura Moutinho, Donna Haraway e Sofia Neves, dando atenção especial para essas duas últimas, que apresentam os conceitos de saberes localizados e reflexividade, respectivamente.

Para Donna Haraway, "apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva." (Haraway, 1995, p. 21). Ela rejeita totalmente essa ideia de objetividade construída no positivismo e procura pensar uma outra forma de análise social, os ditos saberes localizados. Para ela, a objetividade feminista tem como ponto central uma localização limitada, que não busca de nenhuma forma criar uma distância e divisão irreal entre sujeito e objeto. Se o/a pesquisador/a já tem suas concepções de mundo muitas vezes quase que ditadas pelo lugar que seu corpo ocupa na sociedade, consequentemente suas conclusões vão surgir através dessa lente: "A visão é sempre uma questão do poder ver - e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização." (Haraway, 1995, p. 25). Não é uma questão de ignorar outros aspectos e se tornar alienado/a, mas de se tornar responsável pelo conhecimento produzido.

Afinal, dentro do entendimento de Sofia Neves a objetividade como ordem dominante se tornou opressora e "limitadora das especificidades culturais e da diversidade social." (Neves, 2005, p. 409). Se tornando então responsável pela sua visão de mundo e os conhecimentos gerados a partir disso, como proposto por Haraway, é possível pensar também no conceito de reflexividade apresentado por Neves, que já tem como ponto de partida essa subjetividade da metodologia feminista. A reflexividade é uma característica dos/das pós-modernistas, a qual prevê que os conhecimentos produzidos dependem do ponto de vista do sujeito epistêmico. É de suma importância "[...] pensar sobre o nosso próprio pensamento, constatar e criticar os nossos próprios pré-entendimentos epistemológicos e os seus efeitos na investigação e explorar compromissos alternativos possíveis." (Neves, 2005, p. 410).

Ao longo do texto, partimos dessas concepções de subjetividade e reflexividade, pois as consideramos válidas para análise. As falas das personagens do curta trazem experiências pessoais delas, mas levando em conta os processos de socialização pelos quais passaram e sua inserção na sociedade, cada experiência pessoal traz um reflexo da nossa cultura. Como veremos adiante, à medida em que pessoas escolhidas aleatoriamente têm algo em comum para contar, podemos perceber o quanto a sociedade se constitui no subjetivo das pessoas de forma semelhante. Achamos importante destacar também que aqui também não se busca uma forma de determinismo. Cada sujeito constrói também resistências e alternativas para as situações de opressão que se manifestam durante sua vida. Ao falarmos aqui de uma experiência que nós, autoras, participamos diretamente, estamos também adotando esse critério. Assim como cada espaço que busca dar voz à vivências com um intuito de denúncia social, estamos partindo de uma experiência, indo desde a produção até a reação do público ao documentário aqui analisado.

Fazemos aqui um diálogo com protagonismo. É uma palavra que, conforme citado por Sousa (2010), é formada pelas raízes gregas próton (o primeiro) e agon/agonista (principal luta/lutador) poderia significar lutador principal, personagem principal ou ator principal. Fazendo uma analogia desse termo para o campo do social, pode-se dizer que o protagonismo é um modo de visibilizar um grupo social, com todas as suas especificidades estruturadas pelas hierarquias da sociedade onde está inserido. Historicamente, apenas um grupo<sup>2</sup> foi tido como "protagonista" tanto nos discursos sociais quanto nas produções audiovisuais. De certa forma, o fato de que o cinema retrata o grupo dominante é um reflexo da sociedade, ao mesmo tempo em que é um reforço de seus padrões, no sentido de manter a ordem social vigente invisibilizando os outros grupos. Esse processo gera uma hegemonia de discurso e de poder, levando em consideração que retratar a sua própria realidade, a partir do seu ponto de vista específico, é uma

<sup>2</sup> Esse grupo depende de qual recorte se fala, mas podemos destacar aqui basicamente os homens, se tratarmos de um recorte de gênero; os brancos em um recorte de raça e os ricos em um recorte de classe.

forma de se impor. Utilizamos aqui a noção de discurso que Foucault descreve, como ligado diretamente ao sistema de poder e de controle social, quando afirma que “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controladora, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjugar seus poderes e perigos [...]” (Foucault, 2012, p.8).

Quebrar com essa hegemonia de poder é um objetivo comum dos movimentos sociais em geral, e há diversas formas de fazer isso. Uma delas é construindo novos lugares sociais, onde as vozes são ouvidas igualmente, através de ações de grupos minoritários organizados.

## Dados e intersecções

Antes de falar da nossa experiência com a produção do documentário e fazer um balanço de seus resultados, precisamos explicitar algumas ideias e dados que serviram para nortear nossa reflexão. Primeiro faremos uma análise em cima da conceituação de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw, que se mostra extremamente importante em qualquer investigação social. Depois traremos alguns dados da situação das mulheres no ensino superior, no mercado de trabalho e no cinema.

Kimberlé Crenshaw foi pioneira em utilizar o conceito de interseccionalidade como categoria de análise acadêmica. Para ela, é importante localizar e focalizar as diferenças para que assim haja uma maior inclusão. Sejam essas diferenças de gênero, raça, classe, sexualidade... ou um cruzamento de duas ou mais delas. Por exemplo: uma mulher branca sofre discriminação de gênero em seu ambiente de trabalho por ser mulher, enquanto que uma mulher negra sofre discriminação de gênero e raça em seu ambiente de trabalho por ser mulher e negra, mas é diferente de um homem negro que sofre discriminação de raça. Ou seja, há experiências em comum da mulher negra com os dois outros indivíduos, mas mesmo assim ela tem uma especificidade por cruzar essas duas opressões, que se transforma em uma terceira forma de violência.

De acordo com a própria autora:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p.177)

Ao gravar o curta, as falas das meninas e mulheres estão repletas de experiências fruto dessa interseccionalidade. Por isso, achamos importante conceituar e deixar claro que todo nosso estudo levará em conta essa categoria de análise.

No ensino superior, de acordo com a pesquisa de Andreia Barreto (2014), embora existam mais mulheres matriculadas e se formando, ainda há uma distribuição de gênero por curso que vale a pena ser analisada. Além disso, na academia e no mercado de trabalho há um número significativamente menor de mulheres ocupando cargos mais altos e posições de destaque.

Em relação à separação de cursos, há uma tendência de mulheres optarem por cursos ligados ao cuidado e às humanidades (como letras, pedagogia, etc.), enquanto que os homens optam por cursos ligados à racionalidade às ciências exatas (como engenharias) (Barreto, 2017). É claro que esse fenômeno tem um pano de fundo sociológico: mulheres são ensinadas desde o nascimento o seu suposto lugar na sociedade, que é o lugar do emocional e do cuidado. Essa falsa tese é muitas vezes repetida ao longo da vida das ga-

rotas, ainda que de forma indireta, e em um ambiente escolar, por exemplo, acaba por desestimular-las e gerar esses índices desiguais.

A mulher branca se insere no mercado de trabalho por um interesse próprio do capitalismo, pela necessidade de mão de obra no contexto da Revolução Industrial (Diniz & Fassi, 2016) Já as mulheres negras tem toda uma outra trajetória: seu trabalho já era usado há séculos como mão de obra servil e escrava, tanto que quando os feminismos se encontram, claramente suas demandas são diferentes, por isso há uma separação de vertentes.

Nos dias de hoje, as carreiras refletem a escolha de cursos:

[...] mulheres permanecem mais presentes em determinados setores e ocupações tradicionalmente femininos, como o comércio e a administração, a área de Educação, a Enfermagem, a Nutrição, o Serviço Social. Na verdade elas ocupam menos cargos de comando e também com salários menores. (Diniz & Fassi, 2016, p. 06)

Portanto, levando em conta esses dados, é impossível que essa realidade não se reflita em falas de mulheres inseridas nesse contexto, ao falar de escola, universidade e carreira, como veremos mais para frente no texto.

Esses dados de desigualdades não deixam de fora o setor do audiovisual, tanto no seu mercado de trabalho quanto nos resultados das produções. Segundo um relatório da Agência Nacional do Cinema (ANCINE, 2016), em 2015 apenas 19% das produções brasileiras, no gênero da ficção, tinham mulheres como diretoras, enquanto que em 2016 esse percentual diminuiu ainda mais, chegando aos 17%. O conteúdo das produções também se mostra importante. Em 2017, por exemplo, uma pesquisa mostra que 24% dos 100 filmes com maior bilheteria dos Estados Unidos tiveram mulheres como protagonistas, enquanto em 2016 o índice foi de 29%. Além desses aspectos, o próprio ambiente de trabalho do audiovisual é hostil à presença de mulheres. O movimento *#metoo*, iniciado pela atriz Alyssa Milano em 2017 teve uma imensa repercussão, o que mostrou tanto os abusos sofridos pelas mulheres quanto a força desse tipo de denúncia, que conseguiu tirar diversos abusadores do mercado hollywoodiano.

Esses dados se mostram relevantes na questão da representatividade pois, de acordo com Marín e Sólis: “El cine [...] además de potenciar la fantasía y la creatividad, es también un mecanismo transmisor de opiniones, juicios, estereotipos, prejuicios y valores, [...]” (Marín e Sólis, 2017, p.41). Trazendo novamente a força do discurso, podemos ver o cinema, assim como as mídias no geral que ganham cada vez mais importância, como um lugar que constrói julgamentos e dá poder, até mesmo pelo grande público que algumas produções alcançam.

## Nossa experiência - o documentário

O documentário “Os olhos dela” foi produzido como trabalho final da disciplina “Oficina Básica de Audiovisual”, ofertada pela Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília. O objetivo era criar um curta metragem de qualquer gênero e com tema livre. A escolha do grupo foi de produzir um curta documental para ouvir as experiências de mulheres de diferentes idades sobre suas percepções da intersecção existente entre mulher e carreira. A partir dessa ideia inicial, foi criado um questionário seguindo uma lógica similar para todas as mulheres entrevistadas, mas considerando as especificidades de cada faixa etária. Por exemplo, não faria sentido perguntar à entrevistada que ainda está na escola qual é sua percepção da inserção da mulher no mercado de trabalho, ao passo que essa pergunta faz sentido no caso da entrevistada mais velha, que já está aposentada.



A equipe de produção foi inteiramente composta por mulheres estudantes da UnB. Eram cinco integrantes: duas da sociologia (nós, autoras deste artigo), duas das artes cênicas e uma do jornalismo. Dentro desse espectro, as alunas se dividiram para realizar as tarefas necessárias para a produção do curta, ou seja, dentro do grupo todas eram amantes do cinema, e produtoras amadoras.

A escolha das participantes se deu de forma aleatória, por meio de divulgação em redes sociais e disponibilidade pessoal. O único critério que tínhamos era ter uma representante de cada faixa etária determinada previamente pelo grupo, ou seja, uma estudante do ensino fundamental, uma do ensino médio, uma do ensino superior, uma mulher inserida no mercado de trabalho (entre 30 e 40 anos) e uma mulher aposentada. Também aleatoriamente, apenas uma delas era branca, e as outras quatro eram negras, o que resultou em um recorte de raça em seus depoimentos, a princípio inesperado, mas muito enriquecedor para o trabalho.

Durantes as gravações, no estúdio da FAC, recebemos as entrevistadas e as deixamos livres para se arrumarem e falarem livremente. Deixamos claro no início que os bastidores também seriam gravados e essas cenas utilizadas na edição, pois o objetivo era justamente trazer mais realidade para a produção. Em uma das aulas de acompanhamento da produção do curta, o professor até nos sugeriu que filmássemos as participantes se arrumando para mostrar uma certa "feminilidade", mas optamos por apenas filmá-las em suas atitudes espontâneas. Com a Nicole (9 anos) e com a Verônica (14 anos) fizemos uma conversa prévia e algumas brincadeiras para elas se acostumarem com o ambiente e se sentirem à vontade com a câmera. Com as demais não foi preciso, mas filmamos algumas perguntas repetidas vezes até que se sentissem confortáveis.

As perguntas, nosso "roteiro" para a condução da narrativa, não foram informadas para as participantes anteriormente, apenas foi dado o tema "mulheres e carreira". As perguntas seguem uma certa ordem cronológica, como começando pela Nicole e acabando com a Elda (66 anos). As perguntas iam desde a experiência escolar, passando pela faculdade e pelo mercado de trabalho até chegar na aposentadoria.

No começo do documentário as meninas e mulheres se apresentam e contam um pouco do seu cotidiano e do que "fazem da vida", em termos de estudo e carreira. Nicole e Verônica ainda estão na escola, Victória estuda antropologia na UnB, Márcia é servidora do Ministério do Trabalho e Elda é aposentada do Banco do Brasil. Em seguida, perguntamos às mais novas o que querem "ser quando crescer" e às mais velhas o que queriam ser quando eram crianças. Coincidentemente ou não, todas as respostas divergiram da atuação que exercem ou exerceram e, por isso, perguntamos o que as tinha feito mudar de ideia. Victória respondeu que descobriu novas paixões, Márcia que se decepcionou com o curso de direito e Elda que não passou no primeiro vestibular que fez e acabou por seguir outra profissão.

Logo após, entramos na questão das diferenças percebidas por elas nos ambientes que circulam ou circularam (escola, faculdade e trabalho) por serem mulheres. Houveram relatos de que achavam que não podiam jogar futebol ou desempenhar certas profissões, como policial e juíza. Também houve a percepção de que os trabalhos ligados ao cuidado e à afetividade são destinados socialmente às mulheres enquanto que os trabalhos relacionados à intelectualidade e à racionalidade são socialmente destinados aos homens. Elda relatou que não percebeu essa diferença na infância, mas percebeu isso mais tarde, já trabalhando. Um exemplo disso é que não havia banheiros para mulheres no Banco do Brasil na época que começou a trabalhar lá. Além disso, em alguns momentos questionaram sua capacidade de exercer determinadas funções: "Eu falei que eu tinha passado no concurso, tinha o mesmo direito e não admitiria isso de jeito nenhum."

Márcia também fez comentários interessantes. Com relação à infância: "Eu percebia diferença de gênero, mas eu não sabia que era com todas as mulheres. Eu achei que era só comigo." Também disse que sente que a inteligência das mulheres é questionada a todo momento: "Parece que o lugar intelectual não é legítimo para nós [...]. O lugar para nós é o lugar da sexualidade: da beleza, do sexo, da esposa. Ou você se diminui pra ca-

ber ou você vai e aguenta as consequências, que não são fáceis muitas vezes."

Já em relação à experiência da mulher universitária, Victória relata um questionamento contínuo da presença de uma mulher negra em espaços acadêmicos, como na Biblioteca Central dos Estudantes (BCE). Ainda comenta sobre o silenciamento das alunas e professoras na universidade e sobre a diferença de tratamento: "O nível de cobrança com mulheres é bem maior, o nível de reconhecimento também é muito menor.". Quando questionada se esse cenário poderia mudar, disse: "Como é um problema estrutural, eu acho que vai aos poucos. Vai levar muito tempo, muito trabalho... Eu acredito muito que a gente precisa ocupar e reivindicar nossas demandas."

Assim que terminamos as gravações, confirmamos nossa tese inicial. Com medidas diferentes por conta dos marcadores específicos (como raça, classe e idade), há uma teia que envolve todas as histórias, dando uma narrativa similar em todos os casos: ser mulher numa perspectiva profissional e intelectual requer esforço adicional e resistência contínua. Embora seja perceptível uma melhora de acordo com a comparação dos relatos da aposentada e da estudante de ensino fundamental na condição da mulher nesses espaços, ainda há um longo caminho a ser percorrido para se alcançar equidade. Isso porque tentamos isolar uma variável, carreira, que no fim não pôde ser isolada por sermos seres completos, sociais e com influência de vários aspectos de nossa vida que refletem em nossas experiências em assuntos específicos, mas que demos foco especial. Se olharmos com uma visão mais ampla da mulher na sociedade, há muito mais o que ser feito.

Foi extremamente importante ouvir essas mulheres, o que inicialmente foi uma ideia desprezível acabou por se transformar numa reflexão interna nossa de como, ao ouvi-las, fomos mais capazes de entender com exemplos reais e práticos os processos de resistência individuais e coletivos de mulheres de diferentes épocas. Acreditamos que o processo de filmar e divulgar essas experiências gera cada vez mais visibilidade aos problemas que o machismo causa no cotidiano das mulheres. Com mais consciência disso é possível que cada vez menos falas como a de Márcia sejam comuns, ou seja, que cada vez mais se reconheça que é um problema estrutural e não pessoal.

## Impactos e importância

A primeira reprodução oficial do curta foi para os próprios colegas da disciplina. Após assistir, o professor criou um espaço para comentários e recebemos muitos elogios. Destacamos a reação de uma das colegas, que se emocionou com os relatos, se identificou com algumas das falas e também compartilhou uma experiência sua nesse sentido.

No mesmo dia deixamos o vídeo em modo público no YouTube e compartilhamos tanto com as participantes quanto em redes sociais, que também nos renderam reações positivas. Para além de um método avaliativo, o curta se tornou um material de apoio para, por exemplo, uma aula de sociologia de um colega nosso de curso. A satisfação do resultado final foi muito grande, e renovou nossas expectativas acadêmicas: nos fez lembrar que toda produção é importante e, independente da forma, o conhecimento é apresentado (uma música, um teatro, um artigo, um filme), ele é válido.

Foi de um simbolismo muito grande dar voz a histórias, experiências e relatos reais. Isso pois, como mulheres, sabemos como é raro plataformas e iniciativas que se dispõem a ouvir-nos em suas demandas. Mais que isso, como é raro projetos audiovisuais inteiramente pensado por mulheres, com mulheres e para um público geral, para que se ouça. Se fala muito e se ouve pouco.

Vemos essa produção, assim como outras com a proposta de trazer histórias reais e politizar-las de forma artística, como uma forma de materializar o que se entende por "lugar de fala". O conceito desse termo ainda não é consenso, e nem tentamos aqui de-

fini-lo. Pegamos como referência a autora Djamilia Ribeiro, que faz um breve resumo histórico do termo e aponta suas características. Ela parte de autoras como Patricia Hill Collins, que defende em sua obra o conceito de *feminist standpoint*, em uma tradução literal “ponto de vista feminista”, e que remete à experiências historicamente compartilhadas. A autora defende também que na vivência há opressões interseccionalizadas, e portanto pode-se inferir que partindo do lugar de fala cada indivíduo é capaz de verbalizar essa opressão multidimensional. Essas falas, que no discurso hegemônico são implícitas, uma vez compartilhadas se tornam conceituáveis, o que é um grande salto para a teorização feminista.

Outra autora citada por Djamilia é a indiana Gayatri Spivak, que em sua obra salienta o papel importante que o silêncio (do “outro”), imposto, teve nos processos de colonização. A categoria do outro é pensada aqui como algo em oposição aos que são sujeitos, ou seja, são aqueles que são negados no processo de construção do grupo dominante de uma sociedade. Algo próximo à uma definição de lugar de fala que podemos encontrar no texto seria a de “Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ribeiro, 2017, p. 64) Aqui se percebe uma visão em que a experiência dos grupos minoritários é tão válida quanto as explicações dos grupos dominantes, apenas são geradas de locais sociais que, embora diferentes, pertencem à mesma realidade.

## Conclusão

Os conhecimentos elaborados pelas autoras feministas aqui abordadas, a respeito de produzir ciência dentro dessa perspectiva da narrativa pessoal, foram de extrema importância. Abriram nossos olhos para novas formas de ver a produção científica e, consequentemente, tiveram profundo impacto no processo de escrita deste artigo. Donna Haraway e Sofia Neves propõem localizar o/a autor/a, e por isso decidimos escrever em primeira pessoa, mas sem deixar de lado análises científicas válidas. Essa noção foi norteadora de nosso trabalho tanto para alcançar os objetivos desejados com o curta quanto para escrevermos sobre essa experiência.

Essas ideias estão profundamente relacionadas com interseccionalidade, lugar de fala, discurso, protagonismo e representatividade. Seguimos uma linha de pensamento em que há uma falta de discursos de grupos minoritários, onde se encaixam as mulheres, levando em conta todas as interseccionalidades de opressão presentes nas suas vidas, a depender das características de cada uma. Partindo desse ponto, enxergamos a necessidade de trazer cada vez mais mulheres para o protagonismo, social ou no cinema. No nosso caso, colocar suas experiências como voz ativa no documentário foi o que propomos no contexto da disciplina cursada.

Por isso é imprescindível considerar de onde vem essas vozes, de onde elas falam. Djamilia trabalhou isso brilhantemente em seu livro “O que é lugar de fala?”. Um aspecto chave dessa perspectiva é de considerar que apesar de serem experiências individuais, cada especificidade social constrói trajetórias similares, portanto se tornam instrumento coletivos. A partir disso, ao se colocar essas mulheres em foco e mostrar suas vivências, cria-se uma relação de representatividade, um sentimento de reconhecimento em grupo em espaços públicos, e de forma livre de estereótipos. O ponto principal da representatividade nesse caso, por exemplo, é não simplesmente colocar mulheres no audiovisual, mas colocar mulheres ocupando espaços e demonstrando sentimentos reais no cinema.

Essa narrativa, com um exemplo empírico de produção, ajuda a pensar e também difundir categorias sociológicas que julgamos ser relevantes, e não apenas na academia e em suas formas de ciência. O cinema, seja o *mainstream*, alternativo ou até mesmo amador, tem os instrumentos necessários para potencializar vozes, e trazer à tona uma nova construção identitária.

Esperamos que o documentário, assim como esse artigo, traga novas reflexões acerca da produção de resistências. Tivemos a oportunidade de produzir ambos os trabalhos dentro da Universidade de Brasília, e lutamos para que novas ações com essa intencionalidade sigam sendo realizadas. Em um momento político de retrocesso, com cortes nas verbas da educação e um apelo à uma moral que cerceia a liberdade de expressão, falar é cada vez mais necessário.

## Referências

- ANCINE. (2016). *Participação feminina na produção audiovisual brasileira*. Recuperado de [https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/participacao\\_feminina\\_na\\_producao\\_audiovisual\\_brasileira\\_2016.pdf](https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/participacao_feminina_na_producao_audiovisual_brasileira_2016.pdf)
- Barreto, A. (2014). Mulheres no ensino superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, (6), 01-52. Recuperado de <http://flacso.org.br/?publication=cadernogea-n6-a-mulher-no-ensino-superior-distribuicao-e-representatividade>
- Carlsen, A., Salam, M., & Miller, C. (2018). Levantamento mostra que movimento #MeToo tirou 201 homens do poder. *O Globo*. Recuperado de <https://oglobo.globo.com/sociedade/levantamento-mostra-que-movimento-metoo-tirou-201-homens-do-poder-23183032>
- Cavallini, M. (2018). Mulheres ganham menos que homens em todos os cargos e áreas, diz pesquisa. *G1: Globo*. Recuperado de <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml>
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10(1), 171-188. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>
- Díaz, V., & Solís, C. (2017). Los valores transmitidos por las mujeres de las películas Disney. *Revista CS*, 23, 37-55. Recuperado de [https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista\\_cs/article/view/2296](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/2296)
- Diniz, F., & Fassi, T. (2016). *Mulheres no mercado de trabalho*. Faculdade de Tecnologia de São José do Rio Preto. p. 1-10. Recuperado de [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170427174739.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170427174739.pdf)
- Foucault, M. (2012). *A ordem do discurso*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- G1. (2017). A verdadeira origem da hashtag 'Me Too', usada no Twitter por mulheres que sofreram violência sexual. *G1: Globo*. Recuperado de <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/a-verdadeira-origem-da-hashtag-me-too-usada-no-twitter-por-mulheres-que-sofreram-violencia-sexual.ghtml>
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 7-41. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>
- Kamita, R. (2017). Relações de gênero no cinema: contestação e resistência. *Estudos Feministas*, 25(3), 1393-1404. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2017000301393&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2017000301393&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Moutinho, L. (2014). Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. Dossiê Antropologia: Gênero e Sexualidade no Brasil: balanço e perspectivas. *Cadernos Pagu*, 202-248. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100201&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100201&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Neves, S., & Nogueira, C. (2005). Metodologias Feministas: A Reflexividade ao serviço da Investigação nas Ciências Sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 408-412. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722005000300015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722005000300015&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, Brasil: Letramento

# NOTAS SOBRE O NARRADOR NAS OBRAS DE MILTON HATOUM

Raigil Correia Rosas<sup>1</sup>

Rodrigo Matos-de-Souza<sup>2</sup>

*E as lembranças vêm sem desespero.*

*Então fico quieto e fecho os olhos.*

*Posso falar de olhos fechados.*

Arminto Cordovil

Órfãos do Eldorado, Milton Hatoum (2008)

Na região amazônica, convivem nativos e estrangeiros influenciados pelos mitos do lugar. Estes sujeitos propagam essas lendas, sejam crianças, jovens ou adultos. Apropriam-se delas como se fossem suas próprias histórias e as recontam. Assim, Milton Hatoum descreve, em suas narrativas, investindo nas suas personagens o entre-lugar comum a sua própria (con)vivência. Recria, através da caracterização das personagens, a representação de um ser humano e sua complexidade, de uma maneira que parece diminuir a distância entre o ficcional e o vivido.

O narrador conversa com seu leitor e parece distanciar-se do fato narrado, mas sua proximidade é visível e os dois observam juntos – narrador e leitor - a ação acontecer. Essa constituição é provocada pela memória do narrador, na obra hatoumiana, ao estabelecer relação entre o narrador e a personagem, fragmentando seu pensamento para seduzir o leitor e conduzi-lo à leitura como partícipe da narrativa<sup>3</sup>. Nela, ainda, acrescenta-se o processo identitário dessas personagens não mais estereotipadas, mas articuladas às possibilidades de representação da identidade brasileira – ou a uma tentativa de representação. Reunido a essas possibilidades de construção das personagens hatoumianas estão os conjuntos de traços que compõem seus narradores, também eles personagens, caracteres de uma imensidão, de um universo outro e alternativo às narrativas tradicionais e às representações mais “comuns” de brasilidade<sup>4</sup>.

1 Graduada em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pelo Centro Universitário Jorge Amado. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela AVM Faculdades Integradas e em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade São Bento. Professora Titular do Centro Educacional Maria José. E-mail: [raigilcorreiarosas@ymail.com](mailto:raigilcorreiarosas@ymail.com)

2 É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, atuando no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional. Doutor em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Também é vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOgraph (2018-2020). Já publicou livros, artigos e ensaios em diferentes países da América Latina e Europa. E-mail: [rodrigomatos@unb.br](mailto:rodrigomatos@unb.br)

3 Essa aproximação entre narrador e leitor ficou ainda mais evidente em seu último romance, *A noite da Espera* (2017), ambientado em Brasília. Em palestra recente Universidade de Brasília, o autor precisou desmentir o fato que já corria como certa na UnB, de que havia sido aluno da instituição, bem como precisou reafirmar o caráter ficcional de seus personagens, que também já havia provocado inúmeras identificações, pois já haviam tantos Geógrafos, tantas Dinahs circulando pela cidade que seria difícil apontar quem poderia ter sido a musa do autor.

4 [nos romances de Milton Hatoum] “A Amazônia como um todo aparece assim, como um universo “outro”, exótico mesmo, mas de um exotismo claro apenas para um olhar de fora, não para quem, como o autor (e os narradores), sendo parte dele, o vê sem idealização, com a lucidez melancólica de quem

Os textos de Hatoum fogem ao nosso domínio de proximidade (Bauman, 2005), as representações impressas apontam para outras possibilidades identitárias: dos sujeitos hifenizados (sírio-libaneses, amazônico-brasileiro), dos exilados sem nunca ter saído do país (artista angustiado com a província, francês que nunca foi à França), além de todos os que se identificam e são identificados pelo abandono estatal, “civilizacional” e político dos amazonenses.

Estes sujeitos abandonados pelo Estado-nação - que não é mais o depositário de suas representações -, estrategicamente, oferecem outras possibilidades de identificação, pautados pelo localismo, pelas migrações e pelas negociações com os elementos internos (a migração nordestina para o “extremo norte”, o trânsito transnacional nas “fronteiras” amazônicas, que não reconhecem as bordas limitantes do desenho geográfico) e os elementos externos (a Europa, o “Extremo Oriente” e o “Oriente Próximo”).

Ao atualizar-se na Amazônia, numa metrópoleilhada, cercada por todos os lados pela floresta, mas em constante diálogo com um mundo híbrido, gestado neste ambiente de isolamento, onde outras figuras do trânsito encontram seu lugar, europeus, africanos, antilhanos, asiáticos (do Líbano ao Japão) mesclam-se aos, também nômades, caboclos e “índios brasileiros” (e sul-americanos, a floresta não respeita fronteiras, os desenhos tribais não localizam o ponto onde um yanomami se torna brasileiro ou venezuelano), integrando todas “as vidas em trânsitos em busca de repouso e acolhida” (Chiarelli, 2007, p. 63). As personagens hatoumianas, que carregam as marcas dessa (con)vivência transnacional, problematizam a própria ideia de oriente (Said, 2007), aproximando-o, ao mesmo tempo em que apresentam, através da linguagem, expressa no ornamento, na alegoria, nas narrativas orais, a “estrangeiridade” dessa uma outra nação que se (re)constrói no mítico norte amazônico. “Nesse convívio com o estranho, o narrador privilegia o olhar: o desejo de possuir e ser possuído, a entrega e a rejeição, o temor de se perder no outro” (Hatoum, 2009, p.101), de se ver no outro.

A proposta deste artigo está relacionada à representação da literatura brasileira contemporânea, percebida como a utilização de recursos linguísticos que, ao promover discursos diretos, transfere ao narrador o poder de capitular a trama como bem entender. Isso porque a narrativa é revelada ao leitor com ritmos e, sobretudo, com enunciados entrecortados que se aproximam da literatura oral, no sentido de resgatar da memória os fatos relevantes para a narrativa. Deter-nos-emos aqui em narrativas ainda pouco usuais da análise sobre Hatoum, fugindo ao já conhecido lugar de debate sobre sua narrativa, localizado sobretudo, em *Relato sobre Certo Oriente* (Toledo, 2006; Chiarelli, 2007; Brandão, 2005).

## O narrador contador de histórias

“Moro em São Paulo, mas nasci em Manaus”, foi o que disse o escritor Milton Hatoum a sua companheira de viagem, na oportunidade de uma conversa registrada no livro *Fronteiras do pensamento: ensaios sobre cultura e estética* (2010). Ele seguia para Porto Alegre, em um voo de cinquenta minutos, e demorou mais do que o previsto devido à neblina que impedira a aterrissagem. Esse diálogo foi prolongado principalmente por causa do pânico que sentia e culminou na reflexão sobre as fronteiras, naquele dia iniciada pela discussão sobre os confins do Brasil. No mesmo ensaio, ele cita o autor italiano Máximo Cacciari quando afirma que

O confim é uma linha ambígua porque pode ser limiar, soleira. No limiar, na soleira você pode ser acolhido ou expulso, no limiar você pode ser eliminado. Mas o confim é também uma linha que

---

conhece o calor e a chuva, as muitas águas, frutas, pássaros e peixes, o cheiro do lodo e o da floresta” (Pellegrini, 2004, p. 124)

circunda um território e o protege. [...] O confim é o limite e a essência de um lugar e o nosso lugar é onde as coisas tornam-se contato e relação. (Hatoum, 2010, p. 348)

Nessa citação, Milton Hatoum revela sua condição de sujeito do limiar, do confim norte do país, de uma Manaus que poderia acolhê-lo e expulsá-lo – “cidade ilhada” é a expressão que usa para intitular um de seus livros (2009) e, como toda ilha, está isolada do restante do território. No caso de Manaus, isolada pela floresta. Este mesmo isolamento marca as histórias que são contadas no lugar e sobre o lugar, com o alívio da chegada, do encontro com o semelhante, no qual tecem relações que marcam identidades, afirmam trajetórias e permitem aos sujeitos a construção de um “nós”.

Na sua infância, experimentou as narrativas dos contadores de histórias, a vida diurna e noturna de uma cidade portuária, o contato com estrangeiros e a constituição de uma família de imigrantes, pois ele é filho de imigrantes e, além da língua portuguesa, conviveu com o árabe e o francês, participando de cada resquício de cultura das terras de seus pais e demais convivas. Ele entende que, na literatura, há uma fronteira imaginária e que é diferente das fronteiras geográficas. Hatoum diz: “nunca são rígidas, as fronteiras são antes passagens entre a vida e a literatura” (2010, p. 248) e mais do que isso, depende do lugar ocupado por aquele que olha.

[seu discurso] traz para a frente da cena o discurso do imigrante, discurso de “entre-lugar”, uma enunciação ela mesma fragmentária e migrante. Seus textos são relatos de memórias em ruínas, que articulam espaços e culturas diversas, se apresentando na sua singularidade irreduzível – próxima e distante – paradoxalmente mesclada a outras plurais dicções. Através de sua estranheza e de seu deslocamento, sua ficção abre espaço e faz com que se ouçam vozes nativas, reprimidas, as vozes daqueles considerados afásicos culturais. (Cury, 2009, p. 46)

Quando uma nação sofre mudanças no seu contexto sociocultural, também a literatura abarca essas mudanças e insere nas suas tramas o movimento histórico impresso na sociedade. Os escritores vivem essas mudanças e expressam nas suas narrativas a projeção de seu mundo. Foi assim, durante e posterior ao acirramento político, quando exilados brasileiros escreveram sobre as recordações do Brasil, o anseio em retornar a terra sem sofrer as consequências previstas pela ditadura militar e as experiências vividas além das fronteiras brasileiras. Aqueles que foram expulsos, depois da retomada democrática no país, escrevem sobre suas memórias e nelas estavam latentes as saudades de seus companheiros que desapareceram ou morreram pelo uso da força e do poder que incitaram a barbárie ou, ainda, a possibilidade de sonhar além do que lhe era permitido.

Nosso horror particular que foi a Ditadura Militar, se não produziu a impossibilidade de narrar (Benjamin, 1994), impactou de forma definitiva nossa forma de narrar o mundo, agora, sob a economia de linguagem que caracteriza aquele que viveu o horror, a dor ou a incompreensão do mundo. Aquilo que poderíamos atribuir às tecnologias, ao caráter disperso da contemporaneidade, com seus aparatos de comunicação que impelem o sujeito à comunicação expressa, encontra, no fundo de nossas convulsões históricas, o trauma benjaminiano que nos faz falar menos, escolhendo as palavras. Além disso, e marcando o discurso hatoumiano, a voz do outro que fala através do narrador provoca esta sensação de voz transferida, de autoridade compartilhada, que torna desnecessárias explicações.

As narrativas hatoumianas apresentam enunciados mais curtos e com escritas que se impõem. Como no exemplo a seguir, que inicia o livro *Dois Irmãos*:

Zana teve que deixar tudo: o bairro portuário de Manaus, a rua em declive sombreada por mangueiras centenárias, o lugar que para ela era quase tão vital quanto a Biblos de sua infância: a pequena cidade do Líbano que ela recordava em voz alta, vagando pelos aposentos empoeirados até se perder no quintal, onde a copa da velha seringueira sombreava as palmeiras e o pomar cultivados por mais de meio século. (Hatoum, 2007, p. 11)



As palavras são bem escolhidas para não precisarem de mais explicações. Quando o narrador informa que a personagem “teve que deixar tudo”, sugere a fuga, a pressa em deixar o local, não sugere uma viagem, mas uma partida sem preparação ou aviso. O “bairro portuário de Manaus [...] sombreada por mangueiras centenárias” não precisou de descrições da arquitetura dos casarios, nem de informações sobre este ou aquele morador para dizer que se tratava de um bairro antigo e que lá havia histórias que poderiam ser contadas, principalmente pela característica “portuária” que lhe foi anexada, um trânsito comum de chegadas e partidas de tripulações provenientes de tantos lugares, as vidas em trânsitos e as vidas que só existem em trânsito, cujo único ponto de ancoragem é justamente o porto. Aquilo que Chiarelli (2007, pp.66-67) citando Borges (que por seu turno cita Gibbon, que cita o Corão) chama de “fuga da obviedade do camelos” (“no Corão não há um só camelo”), Hatoum consegue, ao escrever sobre a exuberante e sensocomunizada Amazônia fugindo ao óbvio, buscando desenvolver, em sua narrativa, elementos mais sutis: “o conflito da tradição (representada pela casa materna) com a modernidade (simbolizada pela cidade e seu caos – É Manaus, em detrimento da selva amazônica, que se sobressai no texto) e os tópicos da memória e da alteridade”.(Op. Cit.)

O ajuste no foco do escritor no microcosmo da casa, no quintal da infância, nas memórias de narradores em trânsito, revela a opção de afastar o olhar de uma escala grandiosa – vale dizer amazônica – em direção a um quadro intimista, mas igualmente capaz de aludir ao caráter local. A solução dada pelo autor à questão do exótico reside na faceta do deslocamento, situando a narrativa em uma Manaus geográfica, e sobretudo cultural, na mistura e na peculiaridade do traço da imigração. Assim, [...] o romance não é lido como exemplar da literatura amazônica, mas na possibilidade de se narrar esse Oriente deslocado no relato. (Chiarelli, 2007, p. 67)

As narrativas do escritor em questão recordam as narrativas orais ao ponto de prevenir o leitor sobre o lugar ocupado pelo narrador, sustentando um lugar aquém do tecido verbal que o transfigura. A voz não é mitificada, mas humanizada e colocada ao lado do leitor como em uma roda de crianças que escuta no final da tarde de um fim de semana, as narrativas dos experientes anciãos que recusam a dominação pela tela da televisão.

Essas narrativas sugerem um diálogo com o mundo presente e consigo mesmo. Foi o que Schüler (2000) delineou como a posição inaugural do romance, a transformação. A literatura que antes era consagrada a poucos, torna-se popular e responde às necessidades de seu público quando sai do púlpito, alcança os cômodos da casa e narra acontecimentos próximos do mundo romanceado ao qual o narrador pertence. Porque na narrativa, pode parecer óbvio, mas é necessário repetir aos desavisados, compete ao autor inventar a linguagem e intercambiar sua experiência de mundo na ficção. Benjamin (1994), na primeira metade do século XX, aproximava-se desta afirmativa quando dizia, em sua análise, que as narrativas possuem uma dimensão utilitária. E reforçava a ideia de que a arte de narrar está definindo porque a sabedoria está em processo de extinção.

Milton Hatoum (2010), neste sentido, lamenta que as gerações vindouras tenham perdido a oportunidade de experimentar as narrativas orais, e muito se deve a TV que ainda hoje concorre fortemente com a literatura<sup>5</sup>. Mesmo assim, é visível a relação entre momento histórico e ficcional, porque o autor é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo, orientar-se no escuro e abordar o leitor com narrativas próximas de uma crônica e falar sobre e com o “real”. Schøllhammer (2009) comina a contemporaneidade como uma característica possível desse tempo, pois percebe na leitura das narrativas das décadas finais do século XX e iniciais do século XXI, que a literatura tem relação entre a urgência e a vingança, lugar possível pela plataforma de visibilidade atual que suscita na divulgação da escrita, talvez a própria democratização. Com o advento da internet, principalmente com sua massificação e todos os recursos que os internautas dispõem, as narrativas

5 No nosso tempo, junta-se nessa concorrência a internet, que, além de competir, repete a promessa de substituir a narrativa ficcional mais tradicional pelo audiovisual, pelo fragmento, pela fotografia instantânea, pelo compartilhamento de links, pelos games. Em outra oportunidade, um dos autores deste texto já escreveu sobre o tema, ver Matos-de-Souza (2011).

produzidas neste meio são marcadas por enunciados mais curtos, diretos, duros, explícitos e violentos.

A adaptação da linguagem, promovida por aquilo que vem sendo chamado de “novo regionalismo”, ainda na leitura de Schøllhammer (2009), inclui características linguísticas específicas na construção das personagens para preservar o olhar sobre a sua região. E, nesse sentido, Hatoum “encontra-se na convergência entre um certo regionalismo sem exageros folclóricos e o interesse culturalista na diversidade brasileira” (*Op. Cit.*, p. 87). As narrativas não são previsíveis, porque inferem no mundo fictício ou mimético da obra literária aspectos psíquicos que se relacionam com a realidade empírica exterior a obra. No decorrer de cada romance, e também dos contos, é percebido a singularidade de uma narrativa memorialista. Fragmentada e participada, em algum momento, por vários narradores ou pela dinâmica aplicada, o narrador tenta resgatar na memória o que ocorreria mais adiante, portanto nada é previsível.

Entre as várias tentativas arquitetadas para escrever seu primeiro romance, Milton Hatoum aponta uma leitura que foi essencial, a do escritor francês Céline que dizia: “Você tem que encontrar sua voz, sua musiquinha” (Hatoum, 2010, p. 353). Então, não encontra apenas uma voz, mas várias vozes que são transfiguradas e provocam a transcendência dos fatos narrados. Isso porque cede ao hibridismo provocado pelos relatos das personagens com traços linguísticos que sugerem uma intermediação de experiências, que podem sugerir ou criticar atitudes externas ao mundo ficcional.

## A câmera do narrador hatoumiano

Uma das características da obra de Milton Hatoum está relacionada com a corrente humanização das personagens, porque, mesmo sendo habitantes da realidade ficcional, elas sentem o reflexo das ações que realizaram. O que confunde o leitor desavisado (e ingênuo) de que as personagens são seres reproduzidos e/ou inventados e que só existem no plano da linguagem, mais precisamente no papel. Brait (1995), quando discute o faz-de-conta das personagens, apresenta a linguagem como recurso indissolúvel dessas contravenções, pois da linguagem também se utiliza do autor para reproduzir e definir suas relações com o mundo exterior através da simulação, reprodução e criação de um mundo ficcional, mítico, verossímil. Em se tratando da pessoa – ser vivo - e da personagem – ser ficcional, ela traduz da seguinte forma: o primeiro tem consciência de sua existência e pode alternar suas escolhas infinitamente, enquanto a segunda, a personagem, já tem suas escolhas definidas pelo autor, descrita a cada página do livro.

Acontece que as personagens estão cada vez mais complexas e ricas em sua caracterização. E, como a leitura depende da aceitação da “verdade” da personagem, estas recebem uma atenção do escritor para que, no desenvolvimento da trama, elas não sejam confundidas com seres irrealis, mas parecidas com o leitor. Cândido (2002) chamou de natureza *aberta* da personagem, que sem uma geografia delimitada dos caracteres, mas na seleção do autor “aumenta cada vez mais esse sentimento de *dificuldade* [sic] do ser fictício”. Veja como Hatoum descreve o barqueiro Dalberto no conto *O adeus ao comandante*:

Olhei para a cabine e lá estava o Dalberto, caboclo musculoso e ex-cabo de polícia, filho do rio Tapajós. Um paraense da gema, desconfiado e de poucas palavras, mas coração de noviça: deixava o povo pobre viajar de graça. E era homem valente, doido de tanta coragem: enfrentava de mãos vazias os brutos com peixeira na cintura. (Hatoum, 2009, p. 46)

Com exceção de “caboclo musculoso” todos os adjetivos correspondem à personalidade da personagem. São características de qualquer paraense - porque ele identifica a região de procedência - do sexo masculino, senão seria um homem de qualquer outro lugar

que tivesse a mesma índole igual à da personagem Dalberto. Essa mesma característica, de não estereotipar a personagem, é que transfere ao narrador um disfarce convincente para surpreender o leitor e, desta maneira, trazer para o livro a imprevisibilidade da vida.

Escrevendo a narrativa em primeira pessoa, o autor conta a história através do narrador e participa dela, às vezes, observando junto com o leitor, outras vezes, participando da ação, ou escutando um outro narrador, ou ainda intuindo os acontecimentos. Nele está investida a autoridade daquele que experimentou e é capaz de expor-se sem se perder na enunciação, porque o importante é o enredo e não aquele que conta a trama. Em cada reviravolta, é como se resgatasse da memória do narrador algo que parece importante para o leitor entender as escolhas das personagens. Essa situação é provocada pelo distanciamento ou aproximação do objeto em questão. Observe outro excerto do conto *O adeus do comandante* a seguir:

Posso entrar?

A voz conhecida veio da porta da sala: o rosto vermelho, em brasa, o cabelo branco molhado de suor, a rede enrolada debaixo do braço.

Na tarde daquele domingo de junho, muita gente na cidade esperava a primeira imagem na TV. Os papagaios e os maçarocas de linha com cerol tinham sido abandonados no quintal, mas o céu ainda estava salpicado de papel colorido. Um grupo de jovens formava um meio círculo na sala; outros, ansiosos, espreitavam a tela através de tijolos vazados. (Hatoum, 2009, p. 45)

A questão que inicia o conto não é anunciada pelo narrador, mas por uma personagem que se impõe. E, quando o narrador sugere que está presente na sala e observa inerte aquela interferência da personagem que se aproxima, é possível pensar que contará a história daquele que chega. Mas o narrador não faz isso, ele apenas sugere que todos o conheciam e que mesmo na ansiedade do momento histórico para a localidade, como foi a chegada da transmissão televisiva, eles escutam a nova história. Quando essa personagem toma conta da trama e narra um episódio de sua viagem, remetendo a uma história natural, a trama é novamente interrompida.

Lá longe, uma silhueta tremeu no mormaço, foi crescendo e se alargando, até pegar forma de homem. Era o Dalberto. Todo mundo se levantou, com abraços e até salva de palmas. O comandante andava devagar, puxando uma corda amarrada a um saco. O que era? (Hatoum, 2009, p. 50)

Essa interferência pode confundir o leitor e este acreditar que a pessoa que narra esteve sempre ali, ocupando o lugar do contador. Mas a voz já estava presente entre as demais personagens daquela sala, somente que a personagem Moamede tomou para si aquela narrativa.

Nessa dança linguístico-literária, recurso fundamental para a construção da personagem, os elementos que a compõem são dosados e experimentados ao extremo. Hatoum (2010) desabafa que as passagens problemáticas entre a vida e a literatura produziram algum sofrimento, mas acaba confessando que o prazer de ler um bom livro também provoca o prazer de escrevê-los. Daí saber ler para depois escrever é compreendido, pois aquele que escreve quer provocar no outro o mesmo prazer que sentiu quando leu a obra de outrem. Provocado, o leitor contempla os destinos e conflitos que se amontoam no decorrer da narração, emocionando-se ao viver cada possibilidade promulgada pela ficção, o que Anatol Rosenfeld chama de

[...] um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação. (2002, p. 48)

Porque as histórias do narrador remetem a uma história natural e épica. Passeia entre a narração e a descrição de um fato que poderia ser vivido pelo leitor. Também, na relação narrador-ouvinte é conservada a reflexão sobre o dito do início ao fim do livro, sendo facultado ao leitor decidir o que aconteceu aos personagens com o fim do livro.

## Nota derradeira

Embora o autor não pareça apoiar-se nas construções prescritas pela crítica/teoria da literatura brasileira contemporânea, suas narrativas apresentam uma linguagem minimalista e são controladas pelo narrador, mesmo no encontro de muitas vozes. Acreditamos que o fundamento de suas narrativas esteja intrinsecamente ligado à escolha do narrador, porque esse é quem dita o ritmo e conduz o leitor no vislumbre do mundo narrado. Ainda é o narrador que substitui o autor na reflexão sobre as questões verossímeis. Ele conta a história, desarticulando a figura do autor para ele mesmo, e instiga o leitor a testemunhar a trama. O que permite aproximar a obra hatoumiana das experiências trazidas da tradição oral dos contadores de histórias.

Por causa da afinidade com a tradição oral, Hatoum reconecta sua escrita com um plano fabular, lendário e indígena, além de fazer referências frequentes a costumes religiosos diversos, cristãos, judaicos, islâmicos e às crenças animistas dos índios. Evita, entretanto, os voos do imaginário mágico e, quando as fábulas e lendas entram em posição central no enredo, como, por exemplo, em *Órfãos do Eldorado*, tudo acontece de modo tão bem definido que não contagia o enredo diretamente, mas abre uma dimensão imaginária paralela. (Schøllhammer, 2009, p. 90)

Os narradores hatoumianos estão no entre-lugar, no trânsito entre identidades, no qual a falta de pouso é mais do que característica, é a forma de inscrição do sujeito no mundo. Esse movimento nômade dos sujeitos constitui o desafio de se pensar a(s) identidade(s) na contemporaneidade, pois tal processo se agencia numa ampla rede conceitual que se imbrica com aquilo que chamamos de negro, feminino, homossexual, brasileiro etc, produzindo, não mais uma identidade, mas a possibilidade de múltiplas identificações do sujeito nesse processo de implicação no mundo, sem se render à busca de uma pureza original (ou nacional), produzindo outras leituras de si e do outro sob a lente do deslocamento.

Quando tal discussão se orienta para a literatura, numa articulação com os Estudos Culturais, os Estudos Pós-Coloniais e Subalternos, o problema ganha a potência das discussões advindas daquilo que Bhabha (2007) chama de além, um lugar revisionário, no qual se reinscreve a história ao mesmo tempo em que se vive, e que chamamos, talvez por falta de termo mais próprio, de pós-modernidade – conceito que transita pela história, epistemologia e estética, vitimizandando os que não observam qual modernidade está sendo problematizada. O objeto estético-literário produzido nesse emaranhado de sentidos traz consigo a representação de nosso tempo, de nossa imaginação e de nosso imaginário e a literatura ganha, nesse debate, o tratamento de objeto capaz de transformar o horizonte de sensibilidade de uma sociedade e até de recriá-la.

É, nesse contexto, que vemos os textos de Milton Hatoum, por perceber que de seus trabalhos emerge outra possibilidade de compreensão da nação brasileira e de sua identidade, um processo que ultrapassa as referências à Europa e à África como matrizes culturais, na qual se insere o movediço oriente próximo dos imigrantes sírio-libaneses e a múltipla e desconhecida dos brasileiros não amazônicos, cultura de matriz indígena dos povos ribeirinhos da bacia amazônica, emoldurada poeticamente na tentativa de produzir esse entre-lugar estranho e estrangeiro aos demais brasileiros, e que talvez seja uma linha de fuga do(s) projeto(s) brasileiro(s) de nação, a questionar sua existência, e seus projetos de narração.

## Referências

- Bauman, Z. (2005) *Identidade. Entrevista a Benedetto Vecci*. Riode Janeiro: Zahar.
- Benjamin, W. (1994). O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura* (pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense.
- Bhabha, H. K. (2007) *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Brait, B. (1985) *A personagem*. São Paulo: Ática.
- Brandão, L. A. (2005). *Grafias de Identidade: literatura contemporânea e imaginário nacional*. Rio de Janeiro: Lamparina,
- Chiarelli, S. (2007). *Vidas em Trânsito: as ficções de Samuel Hawet e Milton Hatoum*. São Paulo: Annablume.
- Cury, M. Z. (2009). Topografias da Ficção em Milton Hatoum. In G. Ravetti, M. Z. Cury, & M. Ávila. *Topografias da Cultura: representação, espaço e memória*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hatoum, M. (2010). Passagens entre a vida e a literatura. In G. Axt, & F. L. Schüller (Eds.). *Fronteiras do pensamento: ensaios sobre cultura e estética* (pp. 346-357). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hatoum, M. (2009). *A Cidade Ilhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- Hatoum, M. (2017). *A Noite da Espera. O lugar mais sombrio 1*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hatoum, M. (2008). *Órfãos do Eldorado*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hatoum, M. (2007) *Dois Irmãos*. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Said, E.W. (2007). *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Pellegrini, T. (2004) Milton Hatoum e o Regionalismo revisitado. *Luso-Brazilian Review*, 41(01), 121-138. Recuperado de [http://muse.jhu.edu/journals/luso-brazilian\\_review/](http://muse.jhu.edu/journals/luso-brazilian_review/).
- Schøllhammer, K. E. (2009). *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Schüller, D. (2000) *Teoria do Romance*. São Paulo: Ática.
- Matos-de-Souza, R. (2011). O Apocalipse da Literatura: variações sobre Compagnon e Todorov. *Revista de Letras*, 04(01), 23-30. Recuperado de <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/2250/1718>.
- Rosenfeld, A. (2002) Literatura e Personagem. In A. Cândido (Ed.). *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva.
- Toledo, M. P. M. F. (2006). *Milton Hatoum: itinerário para um certo relato*. São Paulo: Ateliê Editorial.

# COLCHA DE FUXICOS: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE “CABRA MARCADO PARA MORRER”

Ana Carolina Cerqueira Medrado<sup>1</sup>

O fuxico é uma técnica artesanal tipicamente nordestina. Consiste em costurar pequenos retalhos circulares uns nos outros que, juntos, formam uma nova configuração: uma bolsa, um tapete, uma colcha... Enquanto costuravam as artesãs contavam histórias, faziam “fuxicos” e é daí que deriva o nome dessa técnica. Benjamin (1994a), ao discorrer sobre o declínio das narrativas, também nos fala da relação entre o trabalho manual e a arte de contar histórias:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (p.205)

Tomo de empréstimo a analogia do fuxico para falar do contar histórias, para falar de narrativas. As narrativas são recortes de diversas tessituras costuradas, uma história nunca conta de um sujeito só, ela conta de diversas histórias cerzidas e, ao mesmo tempo, nunca se encerra em si mesma, uma história remete a outra. Assim, se na mitologia grega são as moiras que tecem a história de vida, para contar as histórias de *Cabra Marcado para Morrer* recorro às artesãs nordestinas.

O documentário *Cabra Marcado para Morrer*, trama de fuxicos costurada pelo cineasta Eduardo Coutinho, traz uma sucessão de diversas narrativas. O filme faz inclusive uma narrativa sobre si mesmo, discorrendo sobre todo o percurso da tessitura do filme. Levando em conta o extenso caminho na costura desta colcha, me aterei principalmente à narrativa de Elizabeth Teixeira, protagonista do citado documentário, e sua família.

## Resumo *Cabra Marcado para Morrer*

A obra *Cabra Marcado para Morrer* é um documentário de Eduardo Coutinho lançado em 1984. A proposta original do filme era contar a história do assassinato de João Pedro Teixeira, líder das Ligas Camponesas, através da interpretação de Elizabeth Teixeira (esposa de João Pedro) e dos filhos do casal, realizando os próprios “papéis”. Contudo, por conta de um conflito armado no local de filmagem entre policiais e camponeses que culminou na morte de 11 pessoas e na ocupação da região (Sapé, PB) por policiais militares, as filmagens foram transferidas para o Engenho Galiléia em Vitória do Santo Antão (PE),

<sup>1</sup> Psicóloga, especialista em saúde mental na modalidade Residência Multiprofissional em Saúde pela UNEB, mestra em Saúde, Ambiente e Trabalho pela UFBA, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFBA. E-mail: accm100@yahoo.com.br.

escolhido devido ao pioneirismo das Ligas Camponesas no local. A mudança de locação fez com que desta proposta original apenas Elizabeth se mantivesse em seu papel, outros camponeses foram incorporados para interpretar os demais personagens.

Entretanto, após 40% do filme rodado, as filmagens foram interrompidas pelo golpe militar de 1964 e os envolvidos na filmagem foram acusados de subversão, sendo perseguidos pelos militares, bem como seus equipamentos e parte do material produzido são apreendidos. Alguns componentes da equipe e camponeses envolvidos na filmagem chegaram a ser presos pelo regime.

No ano de 1981, com a abertura política, Coutinho resolve retomar a filmagem e volta para Galiléia, procurando os “atores” do filme para que contassem suas histórias, narrando tanto o envolvimento com João Pedro e as Ligas Camponesas, quanto o que aconteceu com suas vidas após as filmagens.

Assim, a história de *Cabra*, ao mesmo tempo que conta sobre o percurso dessas pessoas, narra também um pouco da história do Brasil e, fazendo uso da metalinguagem, da própria história de desenvolvimento do filme. Para tanto, além das narrativas orais apresentadas pelos “personagens”, Coutinho faz uso de outros recursos narrativos tais como trechos do filme original, matérias de jornais da época e fotos. Todos esses recursos são costurados de maneira inteligível e servem de mote, inclusive, para a própria narração dos sujeitos. Ademais, Coutinho contrapõe a narrativa dos camponeses com a narrativa midiática e militar, que trata os camponeses e a equipe do filme como figuras perigosas, subversivas e que queriam instaurar o comunismo no Brasil. Como exemplo temos uma matéria de jornal da época que nomeia o filme como *Marcados para morrer* e diz que o objetivo da película era fazer agitação comunista dos camponeses, que eram incentivados a matar. Outro trecho deixa claro que os militares “acreditavam” que a equipe de filmagem era composta por cubanos e que estavam fortemente armados para fazer a revolução comunista.

Fazendo um elo entre passado e presente, o documentário traz a narração dos camponeses, figuras sociais que raramente ocupam a centralidade das narrativas, principalmente quando se trata da perseguição política da ditadura militar. Destarte, vemos os camponeses representados em sua juventude passada e no momento presente. Este convite a lembrar o passado é feito de forma magistral por Coutinho ao fazer exibição do filme original aos camponeses, o que desperta neles o fascínio do reconhecimento de um si mesmo que agora é outro. A projeção funciona tal qual um espelho mágico que reflete imagens do passado, ainda que alheia à fugacidade do tempo na medida em que fixa a história num registro audiovisual.

Rememorando esse passado que foi silenciado, Coutinho nos traz as histórias de Braz, João Mariano, Zé Daniel, João Virgínio.... Todos eles marcados de alguma forma pela participação no filme e pelos horrores da ditadura. João Virgínio, considerado o “valentão das ligas camponesas”, foi um dos que mais sofreu com a perseguição política. Ele relata que passou seis anos preso, teve seus objetos surrupiados (inclusive um veículo), levou choques elétricos e chegou a ficar 24 horas em pé num tanque cheio de fezes. O relato dele é num tom de bastante revolta. Morreu dez meses depois do momento em que foi filmado. Braz teve que fugir e mudar de nome por conta das perseguições. João Mariano, que fez o papel de João Pedro, resiste a falar com Coutinho. Afirma que rejeita o movimento político e a participação no filme, relata que foi rechaçado pela igreja evangélica que frequentava por conta da participação nas filmagens.

João Pedro Teixeira, o cabra marcado pra morrer, foi quem serviu de mote original ao filme. Tinha 44 anos quando foi assassinado. João sabia que ia morrer, era constantemente ameaçado e chegou a ser preso algumas vezes. Apesar disso, não desistiu de sua luta por melhores condições de vida “eu posso até morrer na bala, mas é melhor do que morrer aqui de fome”, dizia ele. A despeito da falta de registros documentais de João vivo, sabemos da sua trajetória narrada pelos camponeses entrelaçada na história deles, sobretudo na de sua esposa Elizabeth. O filme que deveria ser sobre João é agora sobre o destino de Elizabeth Teixeira.

## Elizabeth Teixeira e família: trama de fuxicos

Elizabeth Teixeira, viúva de João Pedro Teixeira, tinha 37 anos quando o marido foi assassinado. Juntos tiveram 11 filhos. Após sua participação no filme, ficou escondida por 16 anos em São Rafael, RN, onde assumiu a identidade de Marta Maria da Costa. Vivia com um dos filhos, Carlos, o único que levou consigo na fuga. Só quem sabia do seu esconderijo era seu filho mais velho, Abraão. Coutinho encontra com ela de surpresa, levado por Abraão.

O cineasta retoma seu contato com Elizabeth mostrando as fotos registradas da filmagem. Ela relata: “Eu sofri muito, eu sofri demais! A perseguição era grande, os caras tiveram muita vontade de me exterminar”. No momento de reaproximação com Coutinho a narrativa de Elizabeth é influenciada pelo filho Abraão, que faz um discurso inflamado sobre política. No mesmo dia à noite, a equipe projeta para Elizabeth, os filhos e os vizinhos o filme original (sem cortes e sem edição).

O contato com Elizabeth dura três dias, no segundo dia ela recebe Coutinho enquanto ministra aula de alfabetização para crianças, a recepção é totalmente diferente. A entrevista, a priori, ocorre na janela e ela pede desculpas pelo comportamento do dia anterior, é muito mais receptiva e simpática nesse momento. Coutinho pede para que ela conte de sua relação com João Pedro. Ela narra que casou em 1942, o pai era contra o casamento e ela fugiu para casar. João começou a trabalhar numa pedreira, era evangélico e ela católica, isso não causava conflitos entre eles, mas nenhum dos filhos foi batizado. João começou a vida política quando morava em Recife e chegou a perder trabalhos por conta de suas ideias.

Depois de algum tempo, o pai de Elizabeth, Manoel Justino, chama a família de volta para a Paraíba e eles passam a morar em seu sítio. Em 1958 João funda a Liga Camponesa de Sapé e passa a reivindicar o direito dos trabalhadores do campo. A liga lutava contra o aumento do foro, o trabalho obrigatório sem pagamento, o despejo das terras sem indenização pelas melhorias e o uso da violência por parte dos grandes proprietários de terra. Elizabeth e seu pai brigam devido ao envolvimento político de João e ele toma o gado da família e vende a terra em que moravam. João chega a entrar na justiça contra o sogro por conta da lavoura e outras benfeitorias realizadas no terreno. Depois que o marido morre Elizabeth consegue ficar no sítio, mas rompe com o pai.

João foi preso várias vezes e chegaram a oferecer dinheiro para que deixasse a luta. Acabou sendo assassinado em 1962 com três tiros de fuzil. O filme mostra várias manchetes divulgando a morte dele. Elizabeth só soube de seu assassinato um dia depois. Os criminosos nunca foram punidos, a emboscada foi realizada por dois soldados da polícia militar e pelo vaqueiro de Aguinaldo Velloso Bastos, suplente de deputado, acusado de ser o mandante do crime. Um juiz decretou a prisão de Aguinaldo, que era quinto suplente mas, no mesmo dia, o deputado e os quatro suplentes do cargo renunciaram para que Aguinaldo assumisse a vaga e não fosse preso. Os policiais foram absolvidos 1965 em júri popular por unanimidade.

Logo após a morte do marido, Elizabeth depôs na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Rio de Janeiro sobre a situação no campo. Incentivada a assumir o lugar do marido, ela passa a liderar os camponeses e protesta contra o assassinato de João. À época da morte de João a Liga de Sapé era a maior do Nordeste, tendo em torno de 7 mil membros. Por conta de tal liderança Elizabeth chegou a ser presa algumas vezes. Elizabeth e Coutinho se conhecem em uma das manifestações por conta do assassinato e é desse primeiro contato entre eles que surge a proposta do filme.

Após a participação no documentário em 1964, Elizabeth fugiu para Recife e logo depois se refugiou na casa de um camponês, posteriormente se entregando aos militares. Na prisão perguntam a ela sobre a razão de sua viagem para Cuba, ela havia ido visitar um dos filhos que estava neste país com bolsa do governo cubano. Foi solta após quatro



meses e voltou para casa do pai onde estavam os filhos. Os militares vão à casa de seu pai para prendê-la novamente e ela consegue fugir. Seus filhos são partilhados entre seus familiares, o único filho com quem ficou foi Carlos (que aparece ao lado dela durante a entrevista), porque Manoel Justino não quis ficar com ele pois o achava parecido com João Pedro. Ela afirma que agora que foi “descoberta” por Coutinho vai retomar a vida, procurar os pais e os filhos.

Além de sofrer com o assassinato do marido e a perseguição política, Elizabeth ainda perdeu por conta da morte de dois filhos: Pedro Paulo que sofreu um atentado levando um tiro na cabeça pouco após a morte de João; e Marluce, a filha mais velha de 18 anos, que se envenenou com arsênio, depois que o pai morreu vivia assustada e triste, oito meses depois do assassinato do patriarca ela se mata.

Coutinho também sai à procura dos outros filhos do casal: Maria das Neves, João Pedro Filho, Marta, Marinês, Isaac e José Eudes (um dos filhos, Paulo, não aparece no filme, é apenas mencionado por José Eudes). A prole está espalhada em diferentes destinos e poucos deles mantém contato.

Maria das Neves, a Nevinha, é casada e trabalha como professora. Ela atende Coutinho com um bebê nos braços, tem uma filha que se chama Juliana Elizabeth Teixeira, em homenagem a sua mãe. Abraão, o filho mais velho, ficou na capital onde estudava e formou-se em jornalismo. João Pedro Teixeira Filho, Peta, foi criado pelo avô, diz que não tem lembrança dos pais e confunde-se quanto ao ano em que o pai morreu. Trabalha de motorista para o avô. A procura por João Pedro Filho leva Coutinho ao encontro de Manoel Justino, pai de Elizabeth, 84 anos, dono de uma fábrica de farinha. Manoel só fala com Coutinho depois de muita insistência, em nenhum momento pronuncia o nome do genro, diz que nunca se deram bem, fala pouco e sai afirmando que precisa trabalhar.

Marta mora em Caxias, RJ. Coutinho a entrevista no bar onde trabalha, ele mostra as fotos da mãe na época da filmagem e Marta chora. Veio para o Rio de Janeiro em 1971, se afastou da família toda, diz que a família a abandonou quando mais precisava. Relata que a mãe a entregou para a avó (anos depois, no filme de 2014<sup>2</sup>, ela narra essa história com mais detalhes, diz que foi entregue bebê para a avó e mais tarde tomada de volta). Ela chora durante a entrevista. Coutinho reproduz o áudio de seu encontro com Elizabeth para Marta, onde ela fala que vai atrás dos filhos, ela chora novamente.

Isaac Teixeira foi entrevistado em Cuba, onde morava desde 1963. À época ele era estudante de medicina, fala brevemente sobre a importância da luta do pai.

José Eudes foi encontrado no ano seguinte, em 1982, no Rio de Janeiro. Pede para conversar com Coutinho a portas fechadas e faz exigências para ser filmado. Diz que não lembra dos pais, foi criado por um tio. Recebeu carta da mãe e diz que chorou de emoção, não conhece quatro irmãos. Ratifica que não se sente bem com a história da família, se isola das pessoas por conta disto.

Marinês diz que não lembra dos pais, veio morar no Rio de Janeiro depois que Marta mandou buscá-la na Paraíba. Afirma que não tem mágoa da mãe. Coutinho pede que ela leia uma carta escrita por Elizabeth, sua imagem lendo se reveza com gravação de Elizabeth brincando com as filhas.

O filme permitiu que Elizabeth retomasse sua vida, voltasse a assumir seu nome. Ela conta que, apesar de estar escondida, nunca esqueceu da luta, nunca esmoreceu. Um mês depois da despedida de Coutinho ela foi viver em Patos, Paraíba, com os filhos Abraão e Carlos.

Coutinho, ao escolher registrar a história de Elizabeth, traz para o foco a narrativa marginalizada não apenas dos camponeses, mas da mulher. A narrativa feminina sempre é/era silenciada, à mulher cabia apenas o cuidado da casa, do marido e dos filhos. A história nunca é/era contada por sua perspectiva, havendo inclusive um apagamento das figuras históricas femininas. É como se a mulher estivesse sempre alheia à história, ape-

<sup>2</sup> Em 2014 Coutinho lançou a “continuação” de *Cabra Marcado pra Morrer*, intitulada *A Família de Elizabeth Teixeira*.

nas sofrendo passivamente a passagem do tempo. Coutinho e Elizabeth subvertem essa lógica, trazendo uma nova construção narrativa que, ainda que não seja seu objetivo principal, contribui para uma outra representação do feminino.

Fugindo aos papéis determinados para as mulheres, Elizabeth enfrenta o pai para casar, não abdica à sua religião por conta o marido, assume uma função de liderança e, ameaçada pela ditadura não adota uma posição de fragilidade. Até a maternidade exercida por ela foge às determinações sociais impingidas à mulher: precisa deixar os filhos para fugir, leva apenas um consigo. No filme de Coutinho de 2014, intitulado *A Família de Elizabeth Teixeira* (uma espécie de continuação de *Cabra Marcado para Morrer*), vemos que a ligação da protagonista com sua prole se permanece tênue, é cobrada pelas filhas por conta da relação distante que mantém.

Nesse sentido, a sua relação com os filhos é marcada pelas consequências de uma narrativa familiar regressiva (Gergen, 1998; 2011)<sup>3</sup>, de uma história de esfacelamento da família, o que explica a sensação de revolta de José Eudes e de Paulo e as escassas lembranças tanto do pai quanto da mãe mantidas por parte dos filhos do casal. Como afirma Gergen (1998; 2011), a memória está atrelada à narração. A fragmentação da família nuclear representou também uma impossibilidade de desenvolver uma narrativa inteligível sobre suas origens sem uma *rede de identidade em relação de reciprocidade*<sup>4</sup> (Gergen, 1998; 2011), sem irmãos ou pais que sustentassem ou refutassem suas narrações sobre si mesmos e suas raízes, o que repercute nas narrativas empobrecidas dos filhos sobre a própria família. Não há o que lembrar pois a narrativa familiar foi silenciada, seja por conta da ditadura, seja por conta da relação conflituosa dos patriarcas da família Teixeira com os demais membros familiares que assumiram os cuidados dos filhos de João e Elizabeth.

Junto com a pulverização da memória há também uma fragilização do pertencimento familiar. Conforme Rabinovich et al. (2016) o pertencimento familiar: “envolve uma teia de sentimentos que confortam o indivíduo ao saber que faz parte de uma família que, através de seus mitos, crenças, premissas, valores e relacionamentos, possui uma identidade que lhe é particular, mas que o inclui” (s/p). O filme mostra que a separação abrupta da família comprometeu o sentido de pertencimento na medida em não foi possível manter a cultura familiar, não foi possível aos filhos saberem qual a especialidade culinária da família, quais as manias do pai, quais superstições cultuavam...

Por outro lado, Rabinovich et al. (2016) afirmam ainda que as crises familiares, as mudanças, as mortes, também servem para aprofundar o sentimento de pertença. A partir dessas vivências de grande sofrimento emocional é possível estreitar os laços, já que a sensação de perda pode trazer junto consigo o valor e reconhecimento familiar. Sobre esse aspecto vemos no filme algumas tentativas de ancorar o sentimento de pertença: José Filho, apesar de não saber o ano em que o pai faleceu, faz questão de levantar novamente a cruz que foi destruída sinalizando o local em que o pai morreu na estrada; já Nevinha dá o nome da mãe a uma filha.

Se a família Teixeira ao longo do filme é marcada pela sensação ambígua de pertencimento/não pertencimento típica daqueles que tem suas origens ocultadas (Rabinovich et al., 2016), lembremos que as narrativas e as identidades não são estanques (Brockmeier & Harré, 2003; Gergen, 1998; 2011). Assim, com a abertura política e o resgate da história da família Teixeira feito por Coutinho é possível continuar a narrativa familiar e, talvez, construir algum sentido mais fortalecido de pertencimento.

Benjamin (1994a) afirma que uma peculiaridade da narrativa que a diferencia do roman-

3 Para discutir as construções narrativas recorro ao referencial construcionista social, mais especificamente ao psicólogo social Kenneth Gergen. Gergen (1998, 2011) identifica três tipos de narrativas: a narrativa de estabilidade, a narrativa progressiva e a narrativa de regressiva. Esta última se caracteriza pela narração de processo de degradação, de esfacelamento.

4 *Rede de identidade em relação de reciprocidade* pode ser definida como a interdependência social necessária para a construção da narrativa, a narrativa precisa de papéis de apoio, de pessoas que possam confirmar ou refutar a narrativa, de alguém disposto a ouvi-la, já que uma narrativa não é um monólogo, ela se constrói na relação social, incrementa a sociabilidade e constrói o eu (Gergen, 2011).

ce é que a narrativa sempre desperta a indagação sobre o que aconteceu posteriormente. Em busca dessa resposta Coutinho volta a se encontrar com os personagens de *Cabra* trinta anos depois e constrói o documentário de 2014 *A Família de Elizabeth Teixeira*. Compreendo esse documentário não como uma nova narrativa, mas como a necessidade constante de narrar inerente à própria narrativa, é a mesma narrativa numa trama contínua. Uma trama tipicamente nordestina, uma colcha de fuxicos, que fala de maneira implícita da miséria, da seca, da migração e do coronelismo.

No documentário *A Família de Elizabeth Teixeira* percebemos elementos de pertencimento e lealdade familiar. O pertencimento vem atrelado à lealdade familiar, o que significa corresponder às expectativas da família: seguir determinada profissão, casar, ter filhos, honrar o nome dos pais, ou seja, cumprir determinado percurso esperado pela família, mesmo que tal expectativa não seja manifestada de maneira explícita:

A lealdade familiar reside na trama invisível de expectativa presente no grupo, que podem ser manifestas, implícitas ou mesmo inconscientes, para com as quais, os membros assumem um compromisso. Um sentimento inerente à constituição humana, que começa a se manifestar já na infância, através das diversas estratégias utilizadas pela criança, no jogo, na brincadeira, entre outras. (Rabinovich et al., 2016, s/p)

Se em 1982 José Eudes diz que não lembrava de nada sobre os pais e declara que o histórico familiar marcou suas relações sociais “tem dias que eu não falo com ninguém... fico assim... revoltado, pensando na minha família, né?”, após a reaproximação familiar a partir da abertura ele tenta retomar o trabalho político do pai na organização camponesa. Contudo, enquanto Eudes aparenta corresponder a expectativa implícita da família nuclear, José Filho parece mais comprometido com a família que o criou, com seu avô materno e, como um resgate do conflito entre seu pai e seu avô, mata o irmão José Eudes. Assim, o final trágico pela disputa de terra aparece novamente na narrativa da família Teixeira.

Outro elemento de lealdade e pertencimento que podemos identificar na trama de 2014 é a história de Juliana Elizabeth, filha de Nevinha e neta de Elizabeth. O documentário mostra que Juliana formou-se em História por conta da trajetória familiar e fez sua monografia sobre as Ligas Camponesas, chegando posteriormente a ganhar um prêmio por projeto que desenvolveu sobre tal temática. Destarte, Juliana Elizabeth corresponde inclusive a uma expectativa que leva em seu nome:

[...] o discurso familiar presente na escolha do nome do indivíduo imprime marcas que antecedem a sua existência e constitui condição para a construção de sua subjetividade [...]. Expectativas, mitos e lealdades familiares, mesmo não racionalizados, são transmitidas aos indivíduos através dos nomes que lhes são atribuídos e estes a incorporam e às mesmas correspondem, também, sob a forma de lealdades, ratificando o que fora transmitido e que lhes confere o sentimento de pertencer! (Rabinovich et al., 2016, s/p)

Dessa maneira, as narrativas suscitadas por Coutinho em ambos os documentários, para além do seu caráter artístico, permitiram à família de Elizabeth Teixeira construir uma narrativa inteligível sobre seu próprio pertencimento familiar. Conforme Gergen (1998; 2011) a narração é interrelacional, assim como a identidade. Portanto, o reencontro operado por *Cabra* foi importante para a construção de uma narrativa de pertencimento e da própria identidade dos “personagens”, ainda que tal narrativa, pertencimento e identidade não sejam estanques, como uma película faz parecer.

## Coutinho: o artesão da narrativa

Em seu ensaio *O Narrador*, publicado em 1936, Benjamin (1994a) diz que a arte de narrar estava cada vez mais rara. Afirma que parte disso deve-se ao romance. Ele distingue o narrador do romancista: o narrador fala da própria experiência ou daquela relatada por outrem, mas ao narrar ele se relaciona, sua narrativa também se constrói a partir da experiência dos ouvintes; enquanto o romancista cria de maneira isolada e rompe com o caráter utilitário da narrativa, na medida em que o romance não fornece conselhos em sua história.

Outra contribuição para o declínio das narrativas seria a ascensão da informação, o surgimento da imprensa. A informação exige verificação, exige plausibilidade (mesmo que seja questionável) e só se interessa pela novidade. Aquilo que foge à explicação é deixado de lado ao passo que na narrativa “O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (p. 203). A morte do tédio nas cidades pode ser considerada outra responsável pela erosão das narrativas. Benjamin (1994a) afirma que isso faz com que desapareça a capacidade de ouvir e de contar, a pressa da cidade, o trabalho mecânico e fragmentado, abreviam as narrativas.

A despeito da visão pessimista de Benjamin (1994a) sobre o futuro das narrativas, atualmente tem-se um crescente número de estudos narrativos, possibilidade que emerge a partir da virada discursiva (Brockmeier & Harré, 2003). Acredito que as obras de Coutinho se alinham a esse contexto pós-positivista, que surge a partir da crise da representação ou falácia representacional (Brockmeier & Harré, 2003; Gergen, 2011; Ibáñez, 1996). Seus filmes rompem a fronteira entre observador e observado, personagem e sujeito, ficção e realidade. Em *Cabra*, ao mesmo tempo que Coutinho aparece como diretor, aparece também como narrador da história do filme. Ele não se esconde da câmera, tornando-se diretor/personagem.

Baptista (2009), ao analisar *Edifício Master*, outra obra de Coutinho, afirma que ele “recusa a estética do cinema-verdade” (p.183) e esse compromisso foi despertado em *Cabra Marcado para Morrer*. De fato, não há um pacto com a verdade, não há sequer um roteiro pré-definido. O que importa é a verdade do filme, a interação entre os sujeitos. E os sujeitos que interessam a Coutinho é o povo simples: os camponeses, os estudantes, os peões, as mulheres comuns.

O filme *Cabra* foi originalmente concebido como obra de ficção, mas é a partir desse primeiro documentário que Coutinho esgarça a malha entre ficção e realidade. Tal esgarçamento fica ainda mais explícito em *Jogo de Cena*, em que mulheres comuns são convidadas a narrar sua história num palco de teatro e suas narrativas são também interpretadas por atrizes. Nesse sentido, o cinema narrativo de Coutinho rompe com o caráter documental do documentário, para ele bastava trabalhar com a “verdade suficiente”<sup>5</sup>.

Entretanto, assumir que a narrativa não tem compromisso com a verdade não implica dizer que não tem utilidade, pelo contrário, Benjamin (1994a) ratifica que a narrativa tem sempre uma dimensão utilitária: seja um ensinamento moral, seja uma sugestão ou um conselho de vida. E qual seria a dimensão prática das narrativas de Coutinho? Em *Cabra* ele nos traz um compromisso com a história de nosso país ao mesmo tempo que nos relata a história dos camponeses. Ele registra e retoma histórias que foram silenciadas. Identificadas como *narrativas regressivas* (Gergen, 1998; 2011), a oportunidade de narrar histórias de vida marcadas pela ditadura militar e pela pobreza surge ainda como uma forma de engajamento contra os horrores desse período histórico e da injustiça social. É como a própria Elizabeth declara em momentos do filme: não é possível esmorecer.

<sup>5</sup> <https://medium.com/3devi/nove-regras-de-ouro-de-eduardo-coutinho-para-fazer-cinema-mas-poderiam-ser-para-a-vida-2935ca938f12>

Mesquita (2016) reconhece o trabalho do cineasta como escrita da memória, aliança entre o passado e o presente. Rememorar o passado, entretanto, implica em ressignificá-lo, em atualizá-lo no presente (Benjamin, 1994b). E esta seria outra função de tal narrativa: relembrar o passado da ditadura na história de *Cabra* traz a oportunidade de utilizá-lo numa leitura do presente. Assim,

[...] desperta a possibilidade de não tomar o passado como um distante acontecimento estabelecido, pronto e consolidado nas catacumbas do pretérito. Trata-se de atualizar o passado, movê-lo ao presente, de modo que os eventos ocorridos percam a sua imobilidade. O passado salta rumo ao presente repleto de possibilidades novas, produz choque, interrompe o passo dos ponteiros do relógio, é inacabado e flexível e, mais que isto, situa-se no campo do devir histórico, o que rompe com a concepção de uma cadeia linear e evolucionista da sucessão dos fatos históricos. O passado é novo, encontra-se fora do tempo, à medida em que arbitrariamente reivindica a sua reinvenção. (Ramirez, 2011, p. 124)

É por todas essas peculiaridades que Coutinho deixou sua marca no cinema nacional, “[...] como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994a, p.205). Ao fazer um cinema do encontro, respeitando os silêncios, os não ditos, o tempo da narrativa (Mesquita, 2011), o diretor se aproxima do ritmo do trabalho artesanal. Na visão de Benjamin (1994a) o narrador é tal qual um artesão e

Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único? (p. 221)

Neste sentido podemos dizer que Eduardo Coutinho cumpriu sua função.

## “Era um país subdesenvolvido, subdesenvolvido, desenvolvido...”

O título desta seção é o trecho de uma música com a qual Coutinho decide começar o seu filme e é com menção a ela que escolho terminar o meu texto. Se a obra “artesanal” do diretor promoveu uma releitura do passado no presente na composição de seu filme, tal como propõe Benjamin (1994b), também é possível trazer o passado do filme para compreender o momento hodierno.

A narrativa de Coutinho não é só sobre um cabra marcado para morrer, é uma narrativa sobre o Brasil sua corrupção e injustiças sociais. E, destarte vemos que não há sentido em pensar a história como linear e progressiva (Benjamin, 1994b), principalmente quando se trata do Brasil contemporâneo. Se em 1962 Aguinaldo Velloso Bastos encomendou a morte de João Pedro e saiu impune, atualmente seu neto, Aguinaldo Ribeiro, é deputado federal pela Paraíba e investigado pela Lava Jato. De maneira geral sua família revesa-se na carreira política na Paraíba<sup>6</sup>, revitalizando o coronelismo exibido em *Cabra*.

Enquanto isso, Elizabeth Teixeira e demais camponeses seguem esperando a reforma agrária. No ano de 2017 Elizabeth encontrou-se com Lula em sua caravana pelo Nordeste e cobrou do ex-presidente a reforma agrária<sup>7</sup>, que ao que parece está cada dia mais distante, vide o poder da bancada ruralista no Congresso Nacional, braço forte do governo de Bolsonaro.

Em 1962 João Pedro Teixeira perdeu a vida lutando por melhores condições de trabalho

6 <http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/pai-de-ministro-se-irrita-sobre-avo-acusado-de-assassinato/n1597616931621.html>

7 <https://www.brasildefato.com.br/2017/08/27/eu-continuo-a-luta-diz-elizabeth-teixeira-esposa-de-joao-pedro-teixeira/>

para os camponeses, ao passo que em 2016, a reforma trabalhista afetou diretamente os trabalhadores rurais com, por exemplo, a supressão do tempo de deslocamento até o trabalho na contagem das horas trabalhadas. Ademais, o governo Bolsonaro extinguiu o Ministério do Trabalho e vê o Movimento dos Sem Terra (MST) como ação de vagabundos, de terroristas.

João Pedro, que afirmou preferir morrer de bala do que de fome, não viu o Brasil sair do mapa da fome da Organização das Nações Unidas (ONU), mas seus descendentes presenciaram o oferecimento de ração humana aos famintos<sup>8</sup> e a declaração do presidente que afirmou que não há fome no Brasil<sup>9</sup>. E Elizabeth, perseguida pela ditadura, vê o Brasil sofrer sob o jugo de um presidente que faz apologia à tortura.

Fazendo novamente um elo entre o passado e o presente, diante da sequência de perdas de direitos e da ameaça à democracia representada pelo atual governo federal cabe deixar a mensagem final de Elizabeth em *Cabra* e retomada por Coutinho em 2014:

A luta que não para. A mesma necessidade de 64 está plantada, ela não fugiu um milímetro. A mesma necessidade está na fisionomia do operário, do homem do campo e do estudante. A luta que não pode parar. Enquanto se diz que tem fome e salário de miséria o povo tem que lutar. Quem é que não luta por melhores dias de vida?

8 <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/10/racao-humana-de-doria-e-retrocesso-de-15-anos-no-combate-a-fome>

9 <https://oglobo.globo.com/brasil/passar-fome-no-brasil-uma-grande-mentira-diz-bolsonaro-23818496>

## Referências

- Baptista, L. A. (2009). Walter Benjamin e os anjos de Copacabana. In S. Tedesco, & M. L. Nascimento, *Ética e Subjetividade: novos impasses no contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina.
- Benjamin, W. (1994a). O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin, *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994b). Sobre o conceito da História. In W. Benjamin, *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense.
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(03), 525–535.
- Gergen, K. (1998). *Narrative, moral identity and historical consciousness: a Social Constructionist account*. Recuperado de [http://www.academia.edu/34232099/Narrative\\_Moral\\_Identity\\_and\\_Historical\\_Consciousness\\_a\\_Social\\_Constructionist\\_Account](http://www.academia.edu/34232099/Narrative_Moral_Identity_and_Historical_Consciousness_a_Social_Constructionist_Account).
- Gergen, K. (2011). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez, T. (1996). *Del estructuralismo al posestructuralismo, camino de la postmodernidad*. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/ibanez-t-2001-municiones-para-disidentes-05-del-estructuralismo-al-postestructuralismo-camino-a-la-postmodernidad.pdf>.
- Mesquita, C. C. (2016). Entre agora e outrora: a escrita da história no cinema de Eduardo Coutinho. *Galaxia*, 31, 54–65.
- Rabinovich, E.P., Bastos, A.C.S, Silva, M.A.V., & Leal, T.M. (2016). Morar, brincar, pertencer. In E.P. Rabinovich, A.C.S. Bastos, M.A.V. Silva, & T.M. Leal, *A casa, os silêncios e os pertencimentos familiares*. Curitiba: Juruá.
- Ramirez, P. N. (2011). A memória e a infância em Marcel Proust e Walter Benjamin. *Revista Aurora*, (10), 119–134.

# DIVERSIDAD JUVENIL EN CLAVE DE RESISTENCIA Y RE-EXISTENCIA DE JÓVENES GRAFITEROS Y HOPPERS

Rodrigo Giraldo Quintero<sup>1</sup>

## Enfoque Metodológico

Partiendo del postulado de Eco (2016), que en todo texto existe una *intentio auctoris*, una *intentio operis* y una *intentio lectoris*. Podemos entender la *intentio auctoris* de este texto como una idea de *deconstrucción* crítica del concepto de “Derecho de Libertad de Expresión”, toda vez que éste ha sido entendido como una simple categoría normativa positivizada en los diferentes instrumentos internacionales y en las diferentes constituciones nacionales. De esta manera, entender que una cosa es la libertad de expresión como derecho, y otra muy diferente son las expresiones de libertad.

Dicho cometido, sólo se puede lograr desde las semióticas urbanas, es decir, desde la comprensión de lo que las culturas juveniles, para el caso particular, los y las jóvenes de las periferias y semi-periferias de la ciudad de Manizales (que bien podrían ser las de cualquier país del mundo), manifiestan mediante el arte y específicamente a través del *Hip Hop*, como una expresión que mezcla el *Break Dance*, el *Dj*, el *MC* (*cantante o poeta urbano*) y el *graffiti*.

El análisis que se presenta, pretende por el momento situar una reflexión de una investigación en curso que espera constituirse en una tesis doctoral. Así las cosas, visibilizará un primer nivel de superficie de las semióticas urbanas, con algunas problematizaciones entre el contexto y la teoría; entre lo que se busca como alcance de exigibilidad el derecho conocido como libertad de expresión y las evidentes tensiones que genera con las expresiones de libertad, estas últimas como miradas plausibles de la vida y no de un cadavérico estereotipo normativo.

## Introducción

Las culturas que no se amoldan a los sistemas imperantes de “normalidad”, es decir, que no pertenecen a los estándares del esnobismo moderno y contemporáneo, aun y cuando copian referentes de allí, han sido calificadas por las ciencias sociales como la sociología, la antropología y los estudios culturales, como subculturas.

Las subculturas emergen en las sociedades como modelos de vida o de mundo total-

<sup>1</sup> Abogado, Especialista en Derecho Constitucional por la Universidad Externado de Colombia, Magíster en Derecho por la Universidad de Manizales, Estudiante Doctorado en Diversidad en la Universidad de Manizales. Co-investigador Grupo de Investigación Derechos Humanos y Conflicto escalafonado en B. Universidad de Manizales (Facultad de Ciencias Jurídicas –Escuela de Derecho-). Correo: [rodrigogiraldoquintero@hotmail.com](mailto:rodrigogiraldoquintero@hotmail.com), [rgiraldoq@umanizales.edu.co](mailto:rgiraldoq@umanizales.edu.co).



mente distintos a los tradicionales, bien sea a partir de características asociadas a la edad, al género o a un grupo étnico.

Es decir, que cualidades estéticas, políticas, sexuales, entre otras, delimitan una serie de componentes de carácter identitario que les hace particulares, donde se encuentran símbolos, códigos y actuaciones. Particularmente, pese a que es un fenómeno poco tratado en Ciencias Políticas y Jurídicas, huelga decir, que es un tema trascendental para entender los alcances y los límites del derecho a la libertad de expresión, pero también desde las implicaciones socio-jurídicas que los actos de los miembros de estas subculturas ejercen, actos que van desde la simple necesidad de reconocimiento de una sociedad que les es hostil o los rechaza, pasando por violencias simbólicas y reales, tal como sucede con los seguidores del fútbol pertenecientes a las barras bravas, hasta los miembros de organizaciones políticas de extremas izquierdas y derechas, estas últimas con vinculación a ideologías nazis o neocomunistas de carácter xenófobo y racista.

Así pues, estas subculturas bien pueden hacer parte de una divergencia no violenta (como los Floggers o los Emo), o a grupúsculos que pertenecen a ideologías más explosivas y que invitan a la acción, lo cual puede ir en contra de los instrumentos que brinda la propia democracia para manifestarse.

Sin embargo, sea cual fuere el caso, *las culturas juveniles* son sobre todo expresión y transpiran cultura o por lo menos, autenticidad, al respecto Martha Marín y Germán Muñoz explican lo siguiente:

Para aproximarse al difuso e impopular universo de los jóvenes y a sus culturas, desde la perspectiva de la comunicación, fue útil recurrir al aparato conceptual de la estética, la semiolingüística, la narratología y los estudios culturales. Todos ellos convergían en el campo de la recepción activa. Debe anotarse también que el contexto en el que estas investigaciones discurrían era la celebración de los 500 años del descubrimiento de América, circunstancia que avivó en la academia y en el ámbito institucional el deseo de encontrar y definir los rasgos de la colombianidad y de la supuesta identidad latinoamericana. En medio de este fervor por lo propio, y a pesar de los prejuicios adultos que señalaban a los jóvenes como inconscientes sepultureros de lo autóctono e imitadores de lo ajeno, fue posible construir otras condiciones de visibilidad y además asumirlas en el escenario social.

El camino señalado por la recepción con todas sus limitaciones permite ver que los jóvenes, aunque insertos en las complejas tramas de las industrias culturales, interactúan creativa y activamente con textos y objetos culturales (el rock, por ejemplo) llegados de otros puntos del planeta. Lo hacen completando "espacios en blanco", llevando a cabo labores de asimilación, negociación, rechazo o resignificación de los sentidos allí encontrados. (Marín & Muñoz, 2002, p.32)

Se ha denominado como *culturas juveniles*, a aquellos grupos que guardan unas características comunes en su forma de vestir y actuar, así mismo, tienen espacios de encuentro e identidades culturales similares a partir de fenómenos como la música, el deporte y la moda.

En el fondo, el problema de la constitución de las denominadas *culturas juveniles* es su identificación con referentes identitarios colectivos (música, televisión, videojuegos, etc.) y lo que las diferencia de las "Tribus" es que éstas utilizan la violencia como un elemento esencial de protagonismo en una sociedad que les ha etiquetado o inclusive, que les ha olvidado, convirtiéndoles en seres decantados a un solipsismo, ostracismo y mutismo, o hacia manifestaciones de encumbrado odio de cara a una sociedad con la cual no se sienten identificados. No obstante, las "Tribus" también son *culturas juveniles*.

En uno y otro caso, estos grupos, bien "Tribus", ora *culturas juveniles*, encuentran escenarios muy complejos en una sociedad como la actual, donde se privilegian ideas como las de la "tolerancia cero" y la tesis de "las ventanas rotas"<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Después de los acontecimientos ocurridos en Nueva York el 11 de septiembre de 2001 perpetrados por terroristas en las torres gemelas, se ha popularizado un concepto típicamente político como lo es el de la "tolerancia cero" (denominada por Rudolf Giuliani, "teoría de las ventanas rotas"), se entiende este concepto, como la reacción eficiente desde la política pública de seguridad y la reacción de las policías nacionales e internacionales para resistir y atacar la delincuencia. Sin embargo, este propósito a todas

Las tendencias de las *culturas juveniles* urbanas son variadas y se delimitan entre la violencia (Skinheads) y el pacifismo (Los hippies). Estas amalgamas y matices son copias propias del eurocentrismo y anglocentrismo, imperantes en culturas como la latinoamericana donde existe diversidad étnica y cultural en lo rural, pero que a nivel de contextos urbanos, se privilegia el modelo de trasplante de los referentes culturales, políticos, económicos y sociales de los Estados Unidos y Europa. Sin embargo, la potencialidad de creación de los jóvenes y de las culturas juveniles no puede caer en el reduccionismo del discurso light del mercado y el consumo, o en el fetichismo del menosprecio de sus creaciones. Al respecto Marin y Muñoz señalan que:

Siguiendo por esta vía, y recordando el malestar que nos producen los eufemismos y la asepsia del discurso sobre los jóvenes -ya no desviados sino que tienen en sus manos la esperanza política del futuro-, pensamos que el problema de los enfoques desviacionistas no es haber faltado a la verdad sino haberle puesto una impronta moralista. Si hablamos de creación en las culturas, corremos el peligro de "ennoblecerlas más de lo debido", de hacerlas "buenas". Si, aplicar estos criterios morales a la producción del conocimiento sobre los jóvenes es un problema. Éste radica en el hecho de que la investigación sobre los jóvenes se orienta cada vez más a la formulación de políticas y crea la necesidad de mostrar la cara amable de los jóvenes estigmatizados por los medios, perseguidos por las limpiezas sociales. Sin embargo, al arrojar luces sobre la dimensión de creación en las culturas se debe considerar el hecho de que éstas tienen también su lado *outsider*. De allí se alimentan también para producir su fuerza, sus 'saberes y sus creaciones. La creatividad del *outsider*. El amateurismo. La creación fuera de los cánones establecidos por la academia. Las potencias de la cultura vienen (también) de allí. (Marín & Muñoz, 2002, p.290)

Las tendencias migratorias han creado todo un proceso de hibridación cultural que hace que las subculturas ("tribus" urbanas o *culturas juveniles*) varíen entre el *manga* japonés hasta las tendencias *punk* en contextos privilegiadamente de cultura campesina o arraigadas costumbres ancestrales, fenómeno muy interesante que deriva de la actual globalización económica, política, jurídica y cultural. Estas tendencias en sus diferentes tipos, no solo demarcan las personalidades, sino que definen estéticamente y éticamente las ciudades mediante sus símbolos que constituyen verdaderos imaginarios, es el caso por ejemplo de los grafiteros que adornan las grises estructuras arquitectónicas con verdaderas manifestaciones de expresión auténtica, a partir de una cantidad de memorias y vivencias reflejadas en lo artístico, o los cantantes urbanos *Hip Hop* que hacen poesía contemporánea con líricas de resistencia y re-existencia.

Así las cosas, entre las diferentes *culturas juveniles* urbanas en Colombia y en la ciudad de Manizales, los músicos *Hip Hop*, representan un interesante modo de relacionarse y expresarse con el mundo. Sus argumentaciones pasan por un razonar de significantes, no donde se privilegia lo nuevo sino lo posible, aquí se configuran las posibilidades de quienes quieren soñar y por eso sus acciones artísticas están encaminadas a una paz territorial más allá de los post-acuerdos en virtud a la pregunta: ¿Cómo construir un contexto distinto al de la violencia en la Comuna de origen?

---

luces loable y altruista ha sido manipulado políticamente y ha mutado de ser un asunto típicamente de seguridad a convertirse en la reacción de la política estatal frente a la entrada de inmigrantes "indeseables" a los países de destino.

## Desarrollo conceptual

### Comunicación y mundos juveniles

La comunicación ha dejado de ser una simple transmisión de mensajes entre emisor y receptor, ésta se constituye contemporáneamente en un factor fundamental del “vivir juntos”. Así las cosas, la comunicación ya no sólo es un filtro semiótico de decodificación de mensajes, sino todo un entramado cultural de identificación y refinamiento de la existencia. Esto es bastante lacónico en las culturas juveniles. Así las cosas, Muñoz explica:

No cabe duda de que la comunicación ocupa un lugar central en el cambio de época que vivimos, del cual son protagonistas los jóvenes y las jóvenes. Necesitamos una comprensión adecuada de lo que llamamos comunicación en el siglo XXI: son ellos y ellas quienes la están definiendo en la acción, en la reconfiguración de lo público, en sus prácticas políticas, en la creación de sí mismos. (Muñoz, 2011, p. 44)

Ante el “triumfo” de una suerte de imperialismo cultural de carácter neocolonialista superestructural, los medios masivos de comunicación como “industrias culturales” direccionadas en lógica de consumo, pese a ser horizontes quiméricos, imponen la opinión y el *modus vivendi* norteamericano hacia el resto del mundo. En virtud a ello, los referentes culturales son determinados por el consumismo. Las prácticas de resistencia y re-existencia de los jóvenes aunque copian el molde tipo aditamento, es decir las vestimentas, modas y accesorios, se resignifican –como en el caso de los *hoppers*-, a partir de sus lógicas.

En Colombia y América Latina, dada nuestra cercanía geográfica con EE.UU., el enfoque de la relación tiene mucho que ver con el modelo norteamericano, es decir, con una comprensión atravesada por el consumo y específicamente por el mercado. En este sentido, la comunicación se piensa instrumentalmente, según el modelo informacional, como “medios masivos de comunicación”, es decir, como desarrollos técnicos que, con base en teorías matemáticas, cibernéticas y conductistas, se ponen al servicio de industrias culturales, inicialmente de carácter bélico. (Muñoz, 2011, pp. 44-45)

En ese mundo del mercado, idílico pero ficticio, resulta muy difícil para el joven la edificación de su identidad, sobre todo, cuando también existe una incompreensión –muchas veces revestida de ortodoxia conservadora y tradicional-, del *adulto* que representa lo patriarcal, muchas veces machista y misógino, al construir talanqueras que impiden que la juventud erija su *condición juvenil*. Condición que se puede minimizar como un asunto transitorio y adolescente (palabra extravagante que expresa el adolecer, es decir, el carecer), cuando en realidad es allí donde se afinan los referentes de identidad de una persona. Desde esta óptica, Muñoz piensa que:

Sin duda, aún resulta precaria la caracterización de la condición juvenil; podemos identificar un conjunto de acercamientos conceptuales, construyendo cada quien su propio discurso: la biología, la pedagogía, la psicología, las ciencias sociales, los estudios culturales, la política social, etc. Pero aún no tomamos distancia suficiente de las simplificaciones etarias y de las miradas desde la perspectiva adulta, básicamente normativas, atravesadas por juicios descalificadores o por temores ante la pérdida de certezas para su manejo. (Muñoz, 2011, p. 45)

En virtud a este análisis un poco desolador para los jóvenes, el discernimiento que pueda realizarse de la *condición juvenil*, no debe circunscribirse a, o apropiarse de una disciplina o ciencia en específico, más bien, se trata de un conocimiento mucho más holístico, que tiene como punto de partida a la *comunicación-cultura*. En virtud a ello, la condición juvenil y sus expresiones artísticas, culturales o no, no son un asunto que se resuelva a partir de una mirada normativa respecto a lo que una ley, Constitución, Decreto, etc.,

plasme. Es un asunto que si se quiere es existencial y ontológico. En tal sentido:

Por otra parte, creo que ninguna disciplina por sí sola es capaz de una mirada comprensiva de la relación (jóvenes-comunicación-política) planteada como objeto de estudio. En consecuencia, arriesgaré una apuesta conceptual, la construcción de un campo para pensar al sujeto joven en la problemática que a mi juicio es central en sus vidas: la comunicación-cultura. ¿Cómo se configura este campo emergente? ¿Qué características particulares definen cada uno de sus escenarios particulares (cuerpo, mediaciones, ciudad)? Aunque existen antecedentes válidos, las políticas de juventud no se han ocupado suficientemente de este tema y las consecuencias de ello son inmensas. (Muñoz, 2011, p. 46)

Los jóvenes y sus manifestaciones culturales, lo que muestran es que se están construyendo nuevas perspectivas de ciudadanía, del vivir juntos, de comunicarse y estar. Los jóvenes no se vinculan o están permanentemente aferrados a estándares institucionales, a una suerte de *Ancien Regime*, porque sólo quieren vivir y disfrutar sus años juveniles y en esas búsquedas expresan arte, comunicación y cultura que podrán o no, ser permanentes, pero que como búsquedas son fundamentales:

A partir de un enfoque que privilegia la acción, pienso que es coherente proponer una línea de pensamiento donde a los jóvenes y a las jóvenes se les vea como “agentes culturalmente activos”, es decir, como personas que asumen su auto-creación y la construcción de “prácticas de libertad” y “formas aceptables de existencia” en el entorno humano más cercano, el de ciudadanía juveniles que permiten entrever una “ciudadanía comunicativa.”. (Muñoz, 2011, p. 47)

En virtud a lo analizado, podemos concluir que la expresión y la comunicación de los y las jóvenes no es un asunto reduccionista desde la lógica de los derechos, por lo menos en sentido jurídico tradicional, la mirada hacia los y las jóvenes contemporáneos parte de un entramado existencial profundo, humano y frágil (representado muchas veces en estéticas). En tal sentido:

No se trata solamente de ejercer unos derechos determinados sino de definir nuevas formas de ser y de existir. Es lo que ocurre en la incesante producción de subjetividad, y en múltiples ejercicios creativos que se hacen visibles en movimientos sociales de muy diverso signo, donde los jóvenes y las jóvenes actúan en tanto sujetos de comunicación. Muchos de ellos son reseñados como prácticas exóticas e intrascendentes que corresponden a sociedades en crisis o inadaptaiones propias de la edad. Sin embargo, aquí hay algo realmente importante: la inter-cesión básica entre mundos de sentido que ocurren en la dimensión estética (vista como la dimensión de la creación), alterando los órdenes de realidad en los que acostumbramos movernos. (Muñoz, 2011, pp. 47-48)

De tal manera que la perspectiva de displicencia o desprecio a las actividades creadoras juveniles en un mundo capitalista fordista, que piensan que lo productivo es sólo la maquila o la fábrica, le restan potencialidad a las agencias juveniles, a sus prácticas y a sus expresiones.

Pensar los tiempos actuales es asimilar que son los ecos de la comunicación, en tal sentido, las perspectivas de análisis tienen que ver con la cultura *mass mediada*, indefectiblemente bien sea –utilizando la definición de Eco para los receptores– como *apocalípticos* o *integrados*, la cultura y sus esferas de discusión parten de ese contacto con las pantallas y con la cibercultura, misma que ya está incorporada a manera de ADN en los jóvenes.

Las manifestaciones artísticas, culturales, deportivas, etc., que desarrollan los jóvenes, están mediadas por la tecnología y a partir de ella, se tejen puentes que logran emocionar y conmover más allá de toda posibilidad del agente externo que no comprende que dichas prácticas son aperturas a mundos que generan espacios de encuentro e identidad, en otras palabras, que posibilitan mundo social en las lógicas de las nuevas tecnologías y las formas de encuentro con el otro.

Existe una triada que acerca a la comprensión de las prácticas juveniles, la misma que

está determinada por el *cuerpo, las mediaciones y la ciudad*, dichas categorías permiten un acercamiento a los caminos que hoy tejen como tramas los jóvenes. Sobre el particular:

Los tres escenarios planteados, a saber, cuerpo, mediaciones y ciudad, nos acercan a la comprensión de la comunicación en la cotidianidad de los actores juveniles. La complejidad del campo exige una lectura transversal, un recorrido que intente hacer la topología del territorio. (Muñoz, 2011, p. 59)

## Hip Hop y expresión

Las ciencias sociales y humanas encuentran en la actualidad profundos retos, los mismos que están permeados de las nuevas realidades que se decantan por evoluciones cada vez más frenéticas, desde donde se requieren análisis actualizados que den cuenta de los nuevos tiempos y que ya nada tienen que ver con lo que se estudiaba hace tan sólo unos pocos años atrás.

La cultura ha asumido unas nuevas dimensiones y estas no se pueden dejar pasar de soslayo, la comunicación hoy atraviesa todas las perspectivas de mundo, que van desde lo económico, hasta la política, pasando por la vida en relación a lo público. Es así entonces como el investigador piensa lo siguiente:

Hacer Hip Hop, ha dejado de ser una simple manifestación esnobista a manera de trasplante de un referente suburbial en perspectiva de gueto, que fue copiado de los Estados Unidos. La práctica que engloba dicha manifestación artístico-cultural, transmite toda una poética de expresión y práctica juvenil. Uribe sostiene lo siguiente:

Cantar o hacer Break Dance dejó de ser una actividad para divertirse y se convirtió en una estrategia de expresión y acción juvenil al punto que el RAP, "Rhythm and poetry" (según su versión original en inglés), se convirtió en "Revolución Artística Popular". Los Hoppers adquirieron una nueva visibilidad construyendo un relato de lo que son, de lo que les preocupa y de la ciudad que quieren construir". (Uribe, 2016, p. 05)

La práctica estética y artística del Hip Hop entraña unas dinámicas propias donde existe una malgama de aspectos que oscilan entre la expresión, con poéticas de resistencia, re-existencia y vida, hasta contradicciones más mundanales que atraviesan la discusión por el dinero, el consumo de psicoactivos, o incluso, reivindicaciones históricas vetustas como el papel protagónico de la mujer a partir de las agencias de los *hoppers* en tabladós y escenarios.

Ahora bien, alrededor de la tensión espectáculo-movilización cultural, se articulan tres tensiones que animan el quehacer Hoppers: en primer lugar, la relación entre el arte, el dinero y la política, es decir, la cuestión de cómo generar ingresos sin perder de vista el horizonte crítico del movimiento; en segundo término, el papel del consumo de sustancias psicoactivas, en otras palabras, la discusión en torno a si el movimiento promueve el consumo, o por el contrario, se erige como una alternativa frente a la violencia y los excesos de la calle, en tanto propuesta que aboga por la supervivencia a través de la creatividad y el estilo; y finalmente, el lugar de las mujeres en una cultura que tiende a discriminarlas, pero que ha abierto espacios para que ellas definan una propuesta propia. Cada una de estas tensiones ha suscitado debates que se desarrollan en reuniones y mesas de trabajo, así como en canciones, eventos, fiestas, vídeos y reacciones en las redes sociales. Se trata de una pluralidad de espacios -esquinas, calles, escenarios y foros- y medios -festivales, redes sociales, programas de radio y televisión- que requieren de una pluralidad de herramientas de análisis". (Uribe, 2016, p. 06)

Los discursos de los *hoppers* son diversos, asumen caminos eclécticos entre las miradas más mercantilistas del espectáculo musical y los lenguajes más revolucionarios y conmo-

vedores; muchas veces atraviesan las fibras de las voces necropolíticas<sup>3</sup>. Así las cosas, en el mundo del Hip Hop afloran los lenguajes babel y es el reinado de la heterogeneidad.

El Hip Hop surge entonces como una poética callejera, sus prácticas son las del artista cotidiano, un juglar contemporáneo que espera que sus líricas se muevan entre la denuncia y la intermediación con una juventud que se identifica con lo contestatario y callejero.

Dichas rítmicas como expresión artística poética pese a sus contenidos de resistencia (re-existencia), no busca la transformación del Estado que otrora se figurara como realización político-revolucionaria el marxismo, más bien, parte de la base de encontrar filtros sociales que permita a los Hoppers tensionar mediante sus canciones con un mundo muchas veces de contextos difíciles, de marginalidad y conflictuales

La acción Hopper es además, una forma de vida, pretende entonces no sólo manifestarse como un discurso contestatario aparentemente de resistencia en una mirada política, sino que es, sobre todo, una posibilidad de supervivir, de re-existir, porque, de un lado: es inventarse una *vida otra*, allende a la tradicional de la clásica fordista y por otro lado, permite generar ingresos económicos a partir de lo que en apariencia la sociedad tradicional conservadora puede percibir como un simple Hobbie. Uribe opina:

Acción Hoppers: Esta categoría responde a la segunda pregunta, ¿cómo actúa el Hip Hop en el contexto en el que se inscribe? Lo que se aborda es precisamente el modo como los jóvenes-calle se “ponen en escena” a través de la presentación de su discurso. De un lado, se aborda su estrategia de enunciación analizando lo que dicen en sus canciones, el modo como ellos se presentan a sí mismos a través de estas y el tipo de “efectos” que pretenden producir en su público (emociones, ideas, actitudes, etc.). De otro lado se abordan conciertos organizados por ellos mismos (JAM), así como otros espacios donde cantan y construyen una estrategia económica (el rebusque) a partir de la cual intentan articular su arte con la gestión de recursos (de búsqueda de ingresos). (Uribe, 2016, p.12)

Los Hoppers son ante todo depositarios de las emociones que en clave social surgen. Así entonces: el miedo, la desesperanza, las reivindicaciones laborales, el desempleo o la muerte, son tema constante en las diferentes canciones que a manera de expresión, emiten estos juglares contemporáneos.

Desde la perspectiva del análisis del discurso, las canciones Hip Hop más allá de ser una propuesta comercial más –también son eso-, constituyen el reflejo de las violencias sociales, las reivindicaciones políticas, la denuncia de lo que ocurre, son una mirada de-

<sup>3</sup> Sobre este concepto, se precisa lo siguiente: “Foucault había elaborado a fines del siglo XX una genealogía de los dispositivos del poder en Occidente que se articulan en la dualidad funcional del poder soberano (poder de dar muerte, “*hacer morir* o dejar vivir”) y el poder gubernamental (poder sobre la vida, “*hacer vivir* o dejar morir”). Si el poder soberano se expresa en el dispositivo del derecho –que implica el ejercicio del derecho soberano a matar–, el poder gubernamental se expresa en los dispositivos de producción de subjetividad –captura del cuerpo y la “autoconciencia”–en función de la norma biopolítica puesta en obra por el “arte liberal de gobernar”. De modo que, en perspectiva histórica, si desde antiguo el poder soberano se ejercía como suplicio (tortura y muerte) y el poder de gobierno como pastoral cristiana (dirección de conciencia), en el siglo XVIII el poder soberano se ejercerá como pena de muerte (muerte “humanizada”) y el poder gubernamental como poder disciplinario (la anatomopolítica con su castigo del cuerpo y la ortopedia moral como educación o rehabilitación del alma). Pero será en el siglo XIX cuando ambas lógicas del poder –la soberanía y el gobierno– se ensamblen en virtud del biopoder (discurso y técnica biomédica) y su *poder normalizador* que se articula en orden a la *disciplina* de los “individuos” (es decir, del cuerpo-individuo) y la *regulación biopolítica* de “poblaciones” (es decir, del cuerpo-especie), en función de los procesos económicos del capitalismo. En suma, los dispositivos de normalización disciplinaria y biopolítica ponen en obra la *política* como captura integral del viviente en función de la *economía*”. (Díaz, s.f. p.3). Por su parte, Mbembe dice que: Tras hacer una lectura de la política como un trabajo de muerte, me ocupo ahora de la soberanía que defino como el derecho de matar. Para mi argumentación, enlazo la noción foucaultiana de biopoder con dos otros conceptos: el estado de excepción y el estado de sitio. Examino las trayectorias a través de las cuales el estado de excepción y la relación de enemistad se han convenido en la base normativa del derecho de matar. En estas situaciones, el poder (que no es necesariamente un poder estatal) hace referencia continua e invoca a la excepción, la urgencia y una noción ficcionalizada» del enemigo. (Mbembe, 2011 p.21)

constructiva que oficia como espejo de la realidad cotidiana.

El poder, podría decirse, el micro-poder, que entraña la fascinación, entre otras cosas, cada vez más sofisticada por el espectáculo, genera ciertos plus de goce en aquellos Hoppers que se dedican a las poética y líricas de la Resistencia Artística Popular; el esnobismo en las vestimentas a imagen y semejanza de los ídolos afroamericanos que lograron con sus canciones el sueño americano, constituyen espacios de engrandecimiento real o artificial que genera en el Hopper un sentimiento de identidad y poderío.

La libertad de expresión que entraña el actuar Hopper tiene que ver con un discurso contestatario y de protesta que tiene una identidad con el barrio o con el “parcero”, camarada o amigo que ha caído en “batalla” en una disputa territorial o de frontera invisible. La protesta es existencial y no está determinada por las agencias del marxismo y el espíritu revolucionario que emergía en las universidades en las décadas de los años sesentas y setentas del siglo pasado. En tal sentido:

Pero una cuestión compleja que debe abordarse, se refiere a la relación entre construcción de sentido y acción política. “Somos expresión y no subversión”, es el título de un artículo publicado por Carlos Mario Perea (1998) que articula la tensión del desencanto político juvenil y sus búsquedas cotidianas: “Las mediaciones concebidas como dispositivos de participación ciudadana y política a lo largo de la modernidad parecen haberse convertido en entidades ajenas y extrañas a la experiencia vital de los jóvenes”, sin embargo, “la vieja consigna marxista de ‘proletarios de todos los países, uníos’ se ha trastocado en el giro de ‘oprimidos de todo el planeta, expresaos’” (Pág. 132). Las líricas del RAP son entendidas como discurso de protesta que emerge de la conexión con el barrio y la localidad, de cierta conciencia de la opresión, éste discurso se desliga de las categorías universales de la lucha de clases y se articula con lo cotidiano, constituyéndose, quizá, en una nueva mediación”. (Uribe, 2016, p. 27)

El Hip Hop y el grafiti se han constituido en prácticas artísticas populares, mismas que han emergido de la exclusión y el elitismo artístico y cultural clásico. Dichos acontecimientos, se dieron tanto en Francia como en los Estados Unidos, pero tienen antecedentes más remotos todavía. En lo pertinente al grafiti, por ejemplo, ya los romanos denunciaban mediante esta práctica el acontecer político del senado; posteriormente, el mayo del 68 francés se constituyó en un impulsor de dicha práctica como agencia contestataria y revolucionaria. Por otro lado, el Hip Hop es un baile con hondas raíces africanas y con un protagonista muy importante como lo es el cuerpo, un cuerpo distópico donde los jóvenes que se dedican a esta danza, son ellos en armonía con sus cuerpos y únicos en su identidad, tanto individual como colectiva, es decir, agentes dinámicos que desde el movimiento de sus anatomías y fisonomías ejercen resistencias político-culturales que en veces pueden traer réditos comerciales, pero que en la mayoría de los casos se configuran, como se analizó en este mismo escrito, como miradas suburbanas y contra sistemas impositivos que les llevan a músicas disonantes y que generan cesuras con la cultura ortodoxa, tradicional y excluyente de las élites.

Ahora bien, teniendo en cuenta este breve panorama, lo que pretende el siguiente apartado, es analizar mediante la herramienta de la semiótica, un camino plausible de entendimiento de las prácticas de resistencia y re-existencia de las culturas juveniles Hoppers y grafiteras en la ciudad de Manizales como referentes de una mirada suburbial en las periferias y semiperiferias como territorios axiológicos y no sólo físicos.

Desde el punto de vista semiótico, la comunicación de Hoppers y grafiteros no sólo se constituye en simbólica, es decir, ésta va más allá, las expresiones de dicho cometido no se reducen a la transmisión de un mensaje de emisor a receptor, su cometido es mucho más profundo, tiene que ver con una comunicación que se articula desde todos los sentidos, es entonces una mirada más eco-sistémica de la comunicación, donde los cuerpos se entrelazan y encuentran profundas raíces a partir del baile. No obstante, si bien, es necesario partir de una comunicación mucho más holística allende a la simple semiótica, también es claro, que ésta en el fenómeno en estudio, tiene una riqueza importante que es necesario auscultar como un aspecto preliminar para poder entender esos signos representativos de las culturas juveniles abordadas. Desde esta perspectiva, Umberto Eco

menciona lo siguiente:

Ante todo, quiero trazar una distinción entre semiosis y semiótica. La semiosis es un fenómeno, la semiótica es un discurso teórico sobre los fenómenos semiosicos. Según Ch S. Peirce (CP: 5.484), la semiosis es una "acción o influencia que es o implica una cooperación entre tres sujetos, como por ejemplo, un signo, su objeto y su interpretante, no pudiendo resolverse de ninguna manera tal influencia tri-relativa en una influencia entre parejas". La semiótica es, en cambio, "la disciplina de la naturaleza esencial y de las variedades fundamentales de toda posible semiosis" (CP: 5.488). Lo que es importante en la definición de semiosis de Peirce es que no toma en consideración ningún intérprete o sujeto consciente.

Para resumir aproximadamente todo el asunto: somos testigos de un proceso semiósico cuando (i) un objeto dado o estado del mundo (en términos de Peirce, el objeto Dinámico) (ii) es representado por un representamen y (iii) el significado de este representamen (en términos de Peirce, el Objeto Inmediato) puede traducirse en un interpretante, es decir, en otro representamen.

El Objeto Dinámico puede ser también un objeto ideal o imaginario o un estado de mundo meramente posible.

Cuando se representa puede estar, y normalmente lo está, fuera del alcance de nuestra percepción.

El representamen es una expresión material como una palabra o cualquier otro signo, o mejor aún, es el tipo general de muchas ocurrencias que se pueden producir a partir de ese signo.

El interpretante puede ser una paráfrasis, una interferencia, un signo equivalente que pertenece a un sistema de signos diferentes, todo un discurso, etcétera.

En otras palabras, se produce un fenómeno semiósico cuando, dentro de un contexto cultural determinado, un cierto objeto puede representarse con el término rosa y el término rosa puede ser interpretado por flor roja, o por la imagen de una rosa, o por toda una historia que cuenta cómo se cultivan las rosas. (Eco, 2016, p. 294)

En tal sentido, en la investigación analizada, el proceso de interpretación más allá de toda connotación hermenéutica –aunque también valorando la misma– no puede reducirse a un análisis interpretativo simple de orden semiótico sino que debe entenderse como semiósico en cuanto los *Objetos Dados* se constituyen en *Objetos Dinámicos*, es decir, que son *representamen* al tener varias posibilidades interpretativas y no un único camino de interpretación semióticamente correcto, los signos que emergen del Hip Hop y el grafiti, son *Objetos Dinámicos* que constituyen hermenéuticas de varios niveles y con múltiples entradas, pero cuyo alcance es desde la semiósisi y no como simple semiótica.

Ahora bien, la idea es buscar en esos *representamen* que otorgan el Hip Hop y el grafiti, esos caminos, aunque a veces sinuosos, de los significantes de esas culturas juveniles, es tratar de auscultar en sus códigos para intentar comprender el fenómeno en estudio.

El Código generalmente representa una encriptación del saber, a nivel jurídico, por ejemplo, los códigos son corpus normativos abastecidos de contenido que requiere las traducciones "correctas" de determinados expertos; en virtud a ello, la codificación expresa el conocimiento enciclopédico de un saber, en este caso particular que se plasma como ejemplo, del saber jurídico, así pues, si lo que se pretende con la investigación es auscultar más allá de toda referencia normativa, las posibilidades de la expresión, en este caso de la expresión allende a su positivización para entender las resistencias y re-existencias de las culturas juveniles grafitera y Hoppers en la ciudad de Manizales. Es menester, hacer las traducciones semiósicas de los códigos representativos e "identitarios" de los jóvenes que dedican sus agencias a actos artísticos de dibujar en calles y bailar en garajes o tablados populares.

Entonces, ¿cómo decodificar estas prácticas, agencias y tramas grafiteras y hoppers? Al respecto, Eco da unas pistas al mencionar que:

No es una casualidad que Zadig llame a la naturaleza "gran libro": está interesado en ella como sistema de signos codificados. No pierde el tiempo calculando cuántas pulgadas de agua pasan por debajo de un puente (actividad que hubiera encantado tanto a Peirce como a Holmes), ni trata de elaborar porcelana con botellas rotas (actividad en la que Peirce habría tratado de adquirir el hábito preciso). Zadig estudia "las propiedades de los animales y las plantas", busca relaciones generales



de significación (quiere saber si todo S es P) y no parece demasiado interesado en la verificación extensional de sus conocimientos.

Cuando Zadig ve huellas de un animal en la arena, las reconoce como huellas de perro o de caballo. Ambos casos (perro o caballo) presentan el mismo mecanismo semiótico, pero el caso del caballo es más complejo, y será más provechoso analizar detenidamente este último. Zadig reconoce las huellas de un caballo: tener la capacidad de identificar huellas como ocurrencias (token) de una huella-tipo, reconociéndolas como signos de una clase determinada de animales, significa compartir una competencia precisa (codificada) con relación a las improntas.

Las improntas representan el caso más elemental de producción de signos, puesto que la expresión, en relación con un contenido determinado, no se produce habitualmente como signo hasta el momento en que se le reconoce y se decide suponer que es un signo (también puede haber marcas de fenómenos naturales, como los rastros de un alud, o, en el caso del caballo del rey, el animal no tenía intención alguna de producir un signo). Interpretar una impronta significa ponerla en correlación con una posible causa física. (Eco, 2016, pp. 328-329)

Ahora bien, la interpretación del *código* entendida de esta forma, permite asimilar el fenómeno en estudio, para el caso particular a los *hoppers* y a los *grafiteros* y sus prácticas, el *código* permite entonces entender ciertas manifestaciones de su actuar, al poder traducir el código que trasluce el significante. No obstante, no es suficiente para entender la naturaleza de la causa y los antecedentes, la semiosis y la codificación –aunque estos son dos presupuestos necesarios–, pues es necesario auscultar en sus historias de vida, asunto que implicará otras escrituras, momentos y textos.

## Conclusiones

- Las expresiones de libertad van más allá del derecho jurídico conocido y positivizado denominado normativamente tanto a nivel constitucional como en instrumentos internacionales: *Libertad de Expresión*.
- Los jóvenes *Hoppers* y *grafiteros* no sólo obedecen y adelantan sus agencias a partir de criterios esnobistas, existe en sus prácticas un profundo descubrimiento existencial y ontológico por el refinamiento de su identidad.
- La práctica estética y artística del *Hip Hop* entraña unas dinámicas propias donde existe una malgama de aspectos que oscilan entre la expresión, con poéticas de resistencia, re-existencia y vida, hasta contradicciones más mundanales que atraviesan la discusión por el dinero, el consumo de psicoactivos, o incluso, reivindicaciones históricas vetustas como el papel protagónico de la mujer a partir de las agencias de los *hoppers* en tablados y escenarios.
- Desde el punto de vista semiótico, la comunicación de *Hoppers* y *grafiteros* no solo se constituye en simbólica; en pocas palabras, ésta va más allá, las expresiones de dicho cometido no se reducen a la transmisión de un mensaje de emisor a receptor; su cometido es mucho más profundo, tiene que ver con una comunicación que se articula desde todos los sentidos, es entonces una mirada más eco-sistémica de la comunicación, donde los cuerpos se entrelazan y encuentran profundas raíces a partir del baile.

## Referencias

Eco, U. (2016) *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S.

Marín, M., & Muñoz, G. (2002). *Secreto de mutantes. Música y creación en las culturas juveniles*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Mbembe, A. (1999). *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. España: Melusina.

Muñoz, G. (2011). *Jóvenes, culturas y poderes*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Uribe, J. (2016). *Movimiento, calle y espectáculo. El Hip Hop de Bogotá*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/62495/1/Tesis%20John%20Uribe%20Final%20III.pdf>

# A VERTIGEM DO HUMOR E A FILOSOFIA NOS LITERATOS PESSOA E SARAMAGO<sup>1</sup>

Miguel Alberto González González<sup>2</sup>

## Por suas memórias que parecem nossas

A arbitrariedade, a corrupção e a impunidade nos levam à desmemória. A boa memória de um escritor do calibre de Fernando Pessoa e José Saramago nos lembra que somos afirmação, negação, informação, insinuação e restauração.

Fernando Pessoa, Lisboa, (1888-1935), José Saramago, Azinhaga, (1922-2010), desenvolvem uma literatura além das fronteiras geográficas, aquém dos reducionismos culturais e das doutrinas dos maniqueísmos sociais. Entre estes dois brilhantes escritores portugueses se erguem muitas afinidades, entre elas o fato de compartilharem treze anos de existência sem que um soubesse do outro, uma mútua ignorância existencial, enquanto um morre dando um salto às grandes águas o outro apenas sai à varanda da sua infância. O fato de não se conhecerem nunca os fez estranhos, alheios e nem intratáveis entre si, tanto assim que em Pessoa há traços de Saramago e em José há rostos de Fernando que se eterniza na novela *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, assim são as suas memórias e assim se tornam as suas lembranças.

Recorrer as autobiografias ou a biógrafos de Fernando Pessoa e Saramago é entender que o poder pode, mas não tem direito a tudo, é saber que a criatividade convive com o humor, é vivenciar o encontro entre a filosofia e o humor, entender que a literatura facilita contornar a morte com risos, sem traumas, sem fugir dela e através disso cuidá-la, como quem cuida do seu amor, é também compreender que a filosofia ensina a vivenciar os paradoxos de que, por um lado está a vida e pelo outro está o mundo.

Na sua autobiografia escreve Saramago (2007) “A um certo ser que fui e que deixei enclausurado em algum lugar do tempo” (p.19), não só nos dá vontade de rir, mas de virar filósofo, nesse perguntar pela própria vida, em que momentos ficamos enclausurados, perdidos sem poder nos mover? Lê-los sempre nos faz construir novas perguntas.

*O Pequeno Príncipe*, de Exupéry, relata, com fino humor, que para os adultos tudo deve ser explicado, porque eles não entendem à primeira vista; disso, seguro, se alimenta com humor Saramago (2007) “Coisas de adulto, que creem saber de tudo” (p.23). Uma zombaria à nossa adultez que, às vezes, queremos ignorar que ignoramos. Sobre isso responde com o poema, *A criança que fui chora na estrada*, Fernando Pessoa (1993):

<sup>1</sup> Nota dos editores: a tradução do texto do espanhol para o português, bem como as traduções das citações apresentadas no artigo são de responsabilidade do autor.

<sup>2</sup> PhD em ciências da Educação e PhD em Conhecimento e cultura na América Latina. Docente e investigador em ciências sociais da Universidade de Manizales, Colombia. Scopus Author ID: 57202110923. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0172-0101>. E-mail: [miguelg@umanizales.edu.co](mailto:miguelg@umanizales.edu.co), [mgcaronte@me.com](mailto:mgcaronte@me.com).

A criança que fui chora na estrada.  
 Deixei-a ali quando vim ser quem sou.  
 Mas hoje, vendo que o que sou é nada,  
 Quero ir buscar quem fui onde ficou.  
 (p.191)

Se afirma que os literatos sempre estão escrevendo sobre sua infância, um recurso usado pelos artistas, essa infância que nunca poderemos soltar porque daí somos.

A trancos e barrancos, preferimos mudar as realidades que mudar nossos metarrelatos, nossas ficções, nossas infâncias. O fato de querer se distanciar, se distinguir dos outros, não passa de uma ilusão, em termos de Soares (2015) "Por que há de tratar de ser como os demais, se estás condenado a ti?" (p. 348). Entre ironia e alta filosofia, Soares, que já sabemos que é um heterônimo de Fernando Pessoa, interage com Saramago, pese a distância temporal; a pergunta pela identidade se forja com os outros, mas, em muitos casos, ou quase todos, desejamos ser outro, essa é a nossa sentença, essa é a nossa salvação o fato de querermos parecer alguém que não somos, isso é o que causa a tensão em Soares, não fugir de si, pois no final das contas as correntes e labirintos levam a si mesmo.

Os silêncios restitutivos não substitutivos do pensar, mais além dos algoritmos, de nos forjar por perguntas que nem sempre pensamos, Saramago (2003, p. 43) "Averiguar, por exemplo, que diferenças químicas haverá entre uma lágrima de tristeza e uma de alegria", é uma gozação, e também uma pergunta para a ciência dos amores e tristezas, inclusive, um rasgão pela sinceridade das lágrimas. Nada afastado a Coetze quando fala que as mulheres sabem quando ceder, quando é o momento de chorar porque conhecem o segredo das lágrimas.

Nas lágrimas existem algo de anarquia, de desordem, elas estão no nível das risadas que geralmente movem ao inédito para mergulhar às realidades, suas incredulidades, uma ecosofia da existência, uma ecosofia do terrenal; disto adverte Soares (2015) "Meu hábito vital de incredulidade em tudo, especialmente no instinto, e minha atitude natural de insinceridade, são a negação de obstáculos em que faço isso constantemente" (p.37). Esse anarquismo, essa rebeldia, uma sorte de menino que não abandona a Fernando Pessoa. Sobre a condição de ser criança Saramago (2007) é um pouco mais cruel, é uma saudade do despojo que nos ataca, "Verdadeiramente, a crueldade infantil não tem limites (Essa é a razão profunda de que tampouco tenha limite a dos adultos)" (p.104), afirmação pelo momento irrefutável. Não peçamos aos adultos algo diferente ao que é sua infância representada pela crueldade, esquecimento e jogo. Entre Fernando Pessoa e Saramago existe um diálogo que supera os tempos, que excede as previsões humanas, sempre tão fufas, eles não confundem conversação de saberes com complacência de saberes, pois toda prática literária é uma prática social.

O problema de lembrar, a forma como trazemos as imagens do passado, a forma como relatamos aquelas historicidades particulares seguem a campos culturais e a mesma hospitalidade e inospitalidade das palavras, ou, a urbanização da esperança onde Saramago (2007) "Às vezes me pergunto se certas lembranças são realmente minhas, senão serão outra coisa que memórias alheias de episódios dos que fui ator inconsciente" (p.75) mostra este jogo entre psicologia, memória e lembranças, que não se distanciam desse campo autobiográfico humorístico de Fernando Pessoa (1994).

Se, depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia,  
 Não há nada mais simples.  
 Tem só duas datas - a da minha nascença e a da minha morte.  
 Entre uma e outra coisa todos os dias são meus. (p. 126)

A partir do mencionado, não tenho autorização para escrever este texto, mas como me resguardo no humor, revogo a possibilidade de viajar nas suas vidas, mesmo que este homem dos heterônimos não esteja de acordo e caso convenha, o meu é mais um deles.

O tempo é um filosofar, uma destilação existencial, um cultivo do aqui e agora. É a fronteira da morte, mas tenho todos esses dias para mim, já não é só humor, mas filosofia da existência. Também nos sugere: viva a vida como esse salto ao vazio, onde apesar de estarmos pulando nunca caímos.

Ao falar das religiões e o que semeiam e também o que esquecem, suas pobreza, desenraizamentos e pomposidades, Saramago tensiona essas variações no tempo mostrando que não é algo exclusivo das religiões mas também dos seus deuses, como por exemplo, algumas que condenaram o mundo gay-lésbico e hoje o aceitam; ao princípio seus deuses eram mais próximos, mais trabalhadores e os de hoje são mais elitistas, é o que nos indica Saramago (2007) "O Menino Jesus daquela época ainda era um Menino Jesus que trabalhava, que se esforçava por ser útil à sociedade, enfim, um proletário como tantos outros." (p. 23). Se aqui parece engraçado a imagem de um menino Jesus proletário, trabalhador, Fernando Pessoa (2012) nos adverte sobre as convenções e ficções humanas, insistindo em que "O mal verdadeiro, o único mal, são as convenções e as ficções sociais, que se sobrepõem às realidades naturais; tudo, da família até o dinheiro, da religião ao Estado" (p. 10). O que não tem sentido nos violenta, então esse é o lugar do mito, nos levar a algumas ficções para resistir à vida, para fazer filosofia e para rir assim seja com a morte que nos espera numa esquina e brincar com ela de adultério com os fantasmas.

## Brincam com seu nome, com a morte

Devemos desmundializar muitos padrões, estandartes que não permitem que pensemos, deixar de ser o que não somos. Então entra Saramago dizendo que ninguém pode ter uma relação pacífica com Fernando Pessoa, pelo fato dele ser inclassificável e ter uma personalidade complexa modificada com os muitos heterônimos que possui. É um poeta que vai mais além dos limites, é um pensador hiperbóreo, o que marca o fato de que deboche do seu próprio nome e que não se deixe domesticar.

Normalmente, passamos nossa vida defendendo e dando sentido aos nomes dados pelos nossos pais ou cuidadores, mas esse não é o caso de Fernando Pessoa que brinca com seu nome como uma criança que brinca com pedrinhas, procurando diversos heterônimos para seus escritos, alguns dizem de 72 heterônimos, se faz chamar de Ricardo Reis, Álvaro de Campos, Bernardo Soares, Alberto Caeiro que são os mais importantes, mas também se rebatizou como Antônio Mora, Abílio Quaresma, Raphael Baldaya, Chevalier de Pas, Charles Robert Anon, Alexander Sejarch, e inclusive de uma mulher, Maria José. Diferentemente do pseudônimo, o heterônimo tem vida poética completa, identidades que, ao princípio são falsas, mas logo se tornam acreditáveis, cada nome absorve sua personalidade e estilo literário, e seja como for, é sempre uma enorme capacidade de criação o conteúdo de um heterônimo, é um nome falso adotado por um escritor que acaba tendo vida própria.

De Saramago sabemos que consta uma chacota pelos nomes, mostrado em *O Homem duplicado*, *As intermitências da morte* ou *Todos os nomes*. De fato, ele costuma rir de seu nome que se traduz ao espanhol como jaramago, uma planta silvestre.

O humor tem sido seu antídoto, o brincar com as palavras o seu recreio na apresentação de seu livro *A viagem do elefante*, onde ele se pergunta: Como eu, que estive tão doente, encontrei o humor para este livro? Uma pneumonia que aos seus 86 anos conseguiu superar escrevendo e dando espaço profundo ao humor com suas tiradas filosóficas. Escreve, ali, Saramago que: "Entre falar e calar, um elefante sempre preferiria o silêncio".

Ótima elaboração, mas esse espaço do calar não é suficiente para um elefante, ou para qualquer um de nós, pois algumas vezes precisamos do autêntico silêncio, da eliminação do barulho e de tudo que vem com ele. A vida ri das previsões, essa é outra insinuação de Saramago para seguir brincando com a gente.

## Brincar com o nada

Ambos não pensam em relação as coisas da moda do momento, mas com posturas que rompem os moldes sociais que impõem os poderes e para isso encontram no humor e na filosofia um leque de possibilidades. Do poema, *Nada fica de nada*, nos diz Fernando Pessoa (2017, p. 81) assinando como Ricardo Reis.

Nada fica de nada. Nada somos...  
Cadáveres adiados que procriam...  
Somos contos contando contos, nada.

Uma incredibilidade pela existência, pelas ofertas metafísicas, um ritual de pouca esperança do que somos neste presente, uma alta filosofia niilista e um deboche com as sociedades de etiquetas.

O fato de que procuremos verdade é uma constante exigência cultural, entretanto na cotidianidade de cada pessoa costumam acontecer outras realidades; fingir e mentir não parecem o mesmo no poema, *Isto*, com o qual ironiza Pessoa (2017).

Dizem que finjo ou minto  
Tudo que escrevo. Não.  
Eu simplesmente sinto  
Com a imaginação.  
Não uso o coração  
Sentir? Sinta quem lê! (p. 185)

Uma crise ecológica da razão, um golpe à ecologia da emoção, um desafio ao autismo social, fazem que os sentimentos, o ruído do coração não sejam um problema do poeta na voz de Fernando Pessoa, mas que deve ser experimentado pelos leitores e isso não é simplesmente humor, mas um claro tom de infinita vaidade. Entre razão e emoção é exigida uma escolha da qual não sempre temos consciência e de todas as formas acabamos escolhendo algo não porque é bom, é bom porque foi escolhido por nós. Com bastante humor nos lembra Nietzsche que a diferença entre os bons e os maus é que nós acreditamos sermos os bons.

Rir sem limites do leitor e de nós mesmos é uma premissa aberta como indica González (2017a, p. 69): “Em *Kalkan*, o humor constitui uma resposta à dureza do seu país, pois não querem receber prêmios tontos sobre felicidade, desejam espaços para a ironia, para rir o riso, cair na loucura do bom humor para confrontar tantas mentiras religiosas e científicas”. Diante das realidades que são discordantes e quase impossíveis de conciliar requeremos do humor e da alta filosofia poder não saber de nada nem de ninguém sem que isso nos leve ao caminho do suicídio.

Bem ao estilo de Sêneca, em *Epístolas morais a Lucílio*, que ironiza: “Não está em nenhum lugar quem está em todas partes”, nos chega o poema, *Tabacaria*, Fernando Pessoa (2017),

—  
 Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo. (p. 195)

Podemos perguntar com certa filosofia sem teologia, sem a metafísica dos costumes: Se eu não sou nada então que sou? Uma dúvida ligada ao problema da injustiça social, tratada em *O Banqueiro Anarquista*, por Fernando Pessoa (2012, p. 69) “As injustiças da Natureza, vá: não as podemos evitar. Agora as da sociedade e das suas convenções — essas, por que não as evitar?”. Despreza então qualquer coisa que não leva à liberdade, portanto, continua na trilha do anarquismo Fernando Pessoa (2012) “A sociedade anarquista, a sociedade livre; meio: a passagem, sem transição, da sociedade burguesa à sociedade livre. Esta passagem seria preparada e se tornado possível por uma propaganda intensa, completa, absorvente, em forma tal de predispor a todos os espíritos e debilitar todas as resistências” (p. 13), reforçando a ideia de que as lutas são formas de resistência e as liberdades são terrenos para serem conquistados a cada momento.

Com certos escritores existe uma injustiça cognitiva e cultural que, ao não serem entendidos, são classificados em legiões de bárbaros e resguardados nas líricas do esquecimento. Nem sempre sabemos o que é um anarquista, aqui nos explica, Fernando Pessoa (2012) “O que é ser anarquista? A liberdade, a liberdade para si e para os outros, para a humanidade inteira. Querer estar livre da influência ou da pressão das ficções sociais, querer ser livre tal como se nasceu e apareceu no mundo, que é como em justiça deve ser, e querer essa liberdade para si e para todos os demais.” (p.14). A isto lhe responde José, em *O ano da morte de Ricardo Reis*, Saramago (2003, p. 49) “Há gente assim, que repete as palavras que ouve, as pessoas realmente, são papagaios umas das outras”. Isso não é somente uma crítica contra os imitadores ou os meios de informação, é uma ironia pelas nossas cotidianidades de andar repetindo o que escutamos sem realizar nenhuma confrontação o que atualmente é conhecido por pós-verdades.

Sobre o sonho, Soares, que é um dos heterônimos de Fernando Pessoa, em *Desassossego*, nos aproxima à emoção de um livro. Soares (2015, p. 32) “Não conheço prazer como o dos livros, e pouco leio. Os livros são apresentações aos sonhos, e não precisa de apresentações quem, com a facilidade da vida, entre em conversa com eles”. Essa é uma forma de ir do suposto valor que geralmente damos aos textos escritos; e segue insistindo nesses percursos do sonhar, Soares (2015, p. 32) “Por que exponho eu de vez em quando procedimentos contraditórios e inconciliáveis de sonhar e de aprender a sonhar?”; aqui nos desafia a diferenciar o biológico do cultural cotidiano, daquilo que podemos mover, de tudo que nos libera e então faz com que novamente tenhamos que voltar pelos caminhos de aprender a sonhar.

## Rumores, humores, filosofares

O rumor é tão potente ou talvez tão válido como as altas ciências, o rumor não tem classe social, em todas é requerido e até podemos viver dele, chamado de mundo do espetáculo, política, esporte ou cotidianidade laboral. Neste campo se movem Saramago e Fernando Pessoa num ágil humor, num rumor que nos anuncia a chegada de algo que nunca chega, o que termina ser uma filosofia no amanhecer das ideias.

Sobre o problema das virtudes, de ser reconhecido pelos outros, Soares nos desafia (2015, p. 50) “Quando outra virtude não haja em mim, há pelo menos a da perpétua novidade da sensação liberta”; a essa viagem à liberdade que os humanos desejam e nem sempre falam e que várias vezes pensam que devem transitar em linha reta, é o que escreve Saramago (2003, p. 98) “Um homem não vai menos perdido por caminhar em linha reta”. Pelas geografias da vida costumamos pensar que os desníveis e as curvas devem

ser evitados, pois assim nos insinuam, que não existe tanta clareza ao respeito e que, para os Seres Humanos, essa linha reta é, de todas as formas, um caminho sinuoso diante da aparição das incertezas e das profundezas da morte.

Sobre conversar, encontrar-se com os outros, Soares nos diverte (2015) “Falar é ter demasiadas considerações com os demais. Pela boca morrem o peixe e Oscar Wilde” (p. 54); como se não fosse suficiente, nos assusta Saramago (2003, p. 73) ao assinalar que “Cada pobre é fiscal de outro pobre”; um chamado a não nos enganar pois, às vezes, somos juiz e parte do outro, mas o outro também se dedica ao mesmo, cada sujeito é fiscal de um ou vários sujeitos. Esta condição que sabemos, geralmente nos incomoda, faz com que pensemos que estamos, incluso, por fora dela, mas não é verdade, porque incomodamos ao mesmo ritmo dos que nos incomodam, é o que somos no coletivo que permite dizer a Soares (2015) “Tenho a náusea física da humanidade vulgar, que é, aliás, a única que há. E capricho, às vezes, em aprofundar essa náusea, como se pode provocar um vômito para aliviar a vontade de vomitar” (p. 70); uma forma de retratar a beleza do livro *A náusea* de Sartre; nesse território do asco nos assenta a toma de decisões, mas somos livres nas nossas escolhas? Pelo menos do que delas devêm provocam consequências, Saramago (2003, p. 80) “Um homem se transforma em outro quando toma uma decisão”. Em que queremos nos transformar? Nos sorri o escritor, talvez, em outro, justamente esse que nos desagrada. Na zoologização dos amores costumamos ter maior dedicação com os animais de estimação que com as pessoas, isso é náusea ou transformação de sentires?

No livro, *O ano da morte de Ricardo Reis*, Saramago, com fino humor faz uma linda figura onde Ricardo Reis, que é um médico, vai a administração do registro de defuntos para conhecer dados do poeta Pessoa e ali informam ao heterônimo Reis que Fernando morreu há um ano, uma inconsistência jurídica- temporal que esclarece entre riso e filosofia, que a única forma de vê-lo vivo é “Quando Deus ordene que os poetas despertem de sua morte provisional” (Saramago, 2003, p. 38); aqui a morte é o mundo da ciência, a interferência das religiões e comércios que geralmente esquecem e muitas vezes desprezam os poetas.

A busca pelo grandioso, de enfatizar a chegada e não o seu caminho é refutada por Soares (2015) “Quanto mais alta a sensibilidade e mais sutil a capacidade de sentir, tanto mais absurdamente vibra e se estremece com as pequenas coisas” (p. 98); esse caminho que nós esquecemos, insistimos num futuro açucarado e abandonamos nosso ser, mas esse mundo também nos esquece, o que nos aclara Saramago (2003, p. 303) “O mundo esquece tanto que nem sequer dá pela falta do que esqueceu”; não suporta o amor à desmemória, o elo entre a lembrança, a memória e o esquecimento é tão frágil que terminamos por desprezar e esquecer o importante para lembrar aquilo que, na melhor das hipóteses, tem pouco sentido e é cultivo dos fantasmas.

O assunto dos filósofos é assumido por Saramago com maior ironia. Há um país onde a morte não faz sua obrigação e para encontrar respostas e possíveis soluções chamam a vários especialistas, um grupo desses está formado por filósofos, e Saramago (2006, p.41) consegue implantar sua versão “Quando os filósofos, divididos, como sempre, em pessimistas e otimistas, uns carrancudos, outros risonhos, se dispunham a recomeçar por milésima vez a esgotante disputa do copo, aquele que não se sabe se está meio cheio ou meio vazio”; é a ironia pelo mundo da filosofia enrugada, frustrada e que transforma tudo em palavras e entre palavras vazias se afoga, mas entre palavras esvaziadas de sentido se divide.

Na mundialidade das miragens, na gagueira das ciências, eles costumam ironizar, onde Fernando Pessoa no relato intitulado *As três categorias da inteligência*, indica que existem três, a inteligência científica, filosófica e crítica. Para se referir à científica explica Fernando Pessoa (2013) que “A falha essencial da inteligência científica é pensar que há fatos. Não há fatos, meus amigos, há só preconceitos. O que vemos ou ouvimos, ou de qualquer modo percebemos, percebemo-lo através de uma rede complexa de preconceitos” (p. 103). Ironizar, rir da ciência por suas condições excludentes e sua ideia de verdade inquestionável neste caso, provoca uma grande tensão.



O ateísmo, a forma de pensar de muitos *homo sapiens* de que Deus não existe é grande e Saramago nos confirma ao parecer em (2003) “Quem não tem Deus busca Deuses, e quem abandonou aos Deuses, um Deus inventa” (p. 77); a alta metafísica, e a elevada espiritualidade é misticismo, já sabemos que podem aparecer radicalidades, entretanto, um místico não se conforma com qualquer aparência, como mostra Fernando Pessoa, com seu heterônimo de Caeiro (2014, p. 165) “Tu, místico, vês uma significação em todas as coisas. Para ti tudo tem um sentido velado. Há uma coisa oculta em cada coisa que vês. O que vês, vê-lo sempre para veres outra coisa”; é um sujeito da ciência, filosofia e poesia, mas nunca alguém que anda despreocupado pelo ser, seu mundanismo, o sentido das coisas, não por serem coisas, mas porque medeiam a realidade- verdade, mentira, ficção, invenção, virtualidade, vaidade, profundidade, ciência, religiosidade -, que habitamos.

Não confundir desolação com solidão, advertido por Saramago (2003, p. 247) “A solidão não é viver só, a solidão é não ser capaz de fazer companhia a alguém ou algo que está em nós”; filosofia requintada do ser por si, do saber despojado de si, onde a capacidade de aventura e de sofrimento devem andar de mãos dadas. Explicado por Fernando Pessoa (2014, p. 154) “Não tenhas nada nas mãos, salvo uma memória na alma”; os amigos se vão, as riquezas se vão, a saúde também, mas o que nunca parte são aquelas lembranças que recordamos.

A morte é a solidão absoluta, o abandono do outro e de si mesmo e pode ser um grande problema para certas religiões, como falado em *As intermitências da morte*, onde avança com humor Saramago (2006) “Sem morte não há ressurreição, e sem ressurreição não há igreja” (p. 22); aqui aparece um problema maior para as religiões, principalmente aquelas que apostam na metafísica, a salvação do incorpóreo; por isso insiste Saramago (2006) “Se não voltarmos a morrer, não temos futuro” (p. 104); já não é só um problema de uma religião, é uma angústia social para os que acreditam no depois da morte; e por isso, outra vez, com uma maravilhosa ironia, Saramago (2006) descreve que “Por aqui vemos como a morte que tem a seu cargo aos seres humanos tem ainda muito que aprender” (p. 104); não só os humanos estão aprendendo a diário, também a natureza, é o que dizem os biólogos sobre a evolução das espécies, uma razão para um dos enigmas sociais, a morte, pois se ela não aprende dos mortais poderá perder seu emprego, como já nos mostraram certos cientistas e escritores sociais, como Harari (2017), é possível que possamos vencer a morte, são meras falhas técnicas de alguns órgãos que podemos ir relevando, e diante disso pensamos que se a morte não aprende, não se atualiza, o que mais falta?

## Mentiras e verdades

Nas olimpíadas das vaidades, as mentiras e as verdades não representam um problema para a filosofia, mas nas mundialidades das verdades falidas são um prato cheio para o humor onde as ciências duras e puras se é que existem, não sabem o que fazer com todas suas legitimidades e ao serem questionadas sobre essas formas de realidades, as educações, as economias, as filosofias e religiões poderiam nos surpreender com as respostas mais contraditórias e o humor saberia rir com a mesma tranquilidade de um sátiro.

Temos o costume de dizer que os outros mentem, mas ninguém sabe onde estão ou de onde surgem as mentiras, nem as verdades, no qual aperta Saramago (2003) “As verdades são muitas e estão umas contra outras” (p. 432); é como se a verdade, universalmente falando, fosse uma ficção, arcabouço metafísico; desta forma, para reduzir a tensão desta conversa aparece o fantástico Fernando Pessoa, aqui como Campos (2008, p. 172) “Olha que não há mais metafísica no mundo senão chocolates”; servem para o que dizem que serve os chocolates? Não estamos seguros ao certo, mas o que verdadeira-

mente sabemos é que as crianças gostam demais, e tirando alguns, os adultos a disfrutam muito mais além do físico.

Aceitar os erros é quase uma perfeição humana, mas na realidade a maioria das pessoas preferem ocultá-los. Na equivocação e na perfeição passeamos, do que costuma rir Saramago (2006) “Viver com meus próprios erros já me dá trabalho suficiente” (p. 23); nos rodeiam tantas virtudes e pulcritudes que os erros nos descompõem; mas por que tanta ideia de perfeição, de onde surge o medo de errar? Alguma resposta nos dá Fernando Pessoa, aqui como Campos (2008) “E faz pena saber que há vida que viver amanhã” (p. 138); temos vergonha porque não sabemos onde colocar nossas equivocações, nossas fadigas, nossas verdades raras e mentiras visibilizadas.

Nós gostamos da verdade, mas sempre procuramos ir mais longe, nos seus intermediários e opostos, e para isso encontramos a sétima arte, para nos fazer ver ou acreditar em inconsistências estranhas, assim nos aclara Saramago (2003) “Os filmes são como a poesia, arte da ilusão” (p. 257); mas nada é suficiente, até a inveja que não aceitamos, costuma nos habitar, é uma ironia paradoxal em que nos coloca Fernando Pessoa, fazendo-se passar por Campos (2008, p. 173) “Vivi, estudei, amei e até cri, E hoje não há mendigo que eu não inveje só por não ser eu”; em quem acreditamos, em Fernando Pessoa ou nos seus heterônimos? E se nem todos mentem, mas nem todos dizem a verdade? Rir é o que na sobra.

## Fecho falacioso, em zíper duplo

Encerrar esta conversação com Saramago e Pessoa é uma ilusão, uma mentira, com estes gênios jamais será possível, sempre nos deixam um resquício, é como se fechássemos um zíper de um lado e ele fosse abrindo pelo outro, isso é filosofia e humor, enquanto uma fecha com perguntas incontestáveis, o outro abre com humores emocionantes; enquanto uma fecha com humor, o outro abre com perguntas irreconciliáveis e quase eternas, por isso nos apaixona, por isso nos surpreende Fernando Pessoa e José Saramago, ambos fazem uso do filosofar e de fazer humor sem reservas.

Onde existe poder existem resistências, e desta forma Fernando Pessoa e Saramago confrontam o poder com humor, apelam à filosofia para deixar algo mais que pensar, também sabem que o poder constrói as resistências que necessitam e nesse sentido, aprenderam a não cair nesse jogo, têm uma disposição incondicional com os menos favorecidos, possuem curtidas urdires linguísticas porque sabem que a filosofia não está para resolver problemas, está para criá-los, para administra-los e o humor para potencializá-los, para fazê-los compreensíveis e que os poderes, com suas verdades ridículas, os solucione.

Se um empregado escreve roubando horas a um empregador, Saramago novela roubando horas ao humor e Fernando Pessoa poetiza roubando horas à filosofia. Essa união, entre roubar palavras ao aborrecimento, retirar linguagens ao cansaço, furtar enciclopédias dos poderes, faz com que estes dois portugueses se encubram na literatura, porque cansados da realidade decidiram forjar mundos paralelos e com esses mundos nos ensinam que a literatura bem-feita, por fora das maratonas triunfalistas, é uma fusão entre alta filosofia e o humor refinado.

Como conectar a liberdade com a solidariedade em Fernando Pessoa e Saramago? É uma questão que ultrapassa os princípios políticos e econômicos que, às vezes, são resolvidos em alguns textos e desmentidos nos que seguem, muitas vezes, nem lhes interessa a liberdade ou a solidariedade, só as palavras no seu livre perambular, tão livres como as putas. O que visibilizam o humor e a filosofia num trabalho literário de Fernando Pessoa e Saramago? Abrem o abismo, rompem o inservível das verdades, o caótico da ordem, o inócuo da justiça, provocam a fragilidade da liberação, a inutilidade de tan-

tos poderes; visibilizam o que não podemos enxergar ou o que negamos ver por cegueira idolátrica, quebram as tradições e nos dão abertura a perguntas deserddadas e a risos descontrolados.

A autocrítica é a vertente mais atualizada das ditaduras de si, aqui Fernando Pessoa nos supera porque seus heterônimos fazem esse trabalho, não teme aos muitos eus que nele passeiam, lhes dá vida própria e, a partir disso, se desprende de sua ideia de unidade identitária; o que dirão os psicólogos radicais diante destas mutabilidades de uma pessoa que colocam numa estranha posição a identidade? Algo de humor e filosofia requerem para não fazer de Fernando Pessoa uma colcha de retalhos.

Fernando Pessoa e Jose Saramago são grandiosos ou serão grandiosos os seus livros cheios de filosofia e humor? Muitas saídas descansam nesta pergunta menor, mas uma resposta se aproxima pelas fronteiras marinheiras: obviamente que eles o são, mas também são grandes os leitores que os deleitam, os conservam e os dirigem ao estreito caminho da eternidade cultural.

## Referências

- Antón, J. (1986). *Saramago: "Nadie puede tener una relación pacífica con Pessoa"*. Recuperado de [https://elpais.com/diario/1986/11/18/cultura/532652409\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1986/11/18/cultura/532652409_850215.html)
- Coetze, J. M. (2017). *El maestro de Petersburgo*. Bogotá: Penguin Random House.
- Exupery, A. (2012). *El principito*. Mérida: Editorial Dante.
- Fernández, D. (2012). *Fernando Pessoa, los heterónimos*. Recuperado de <http://dinora-lu.blogspot.com/2012/03/fernando-pessoa-los-heteronimos.html>
- González, G. M. A. (2017). Diálogos de saberes. Las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la Educación Colombiana, narrativas autobiográficas. *Revista de pedagogía*, 38(103), 209-247.
- González, G. M. A. (2017a). *Amores prohibidos en Kalkan*. Bogotá: Oveja Negra.
- Harari, N. Y. (2017). *Homo Dios. Breve historia del mañana*. Bogotá: Penguin Random House.
- Mendoza, A. (2008). *Saramago derrocha imaginación y humor en su novela "El viaje del elefante"*. Recuperado de [https://www.elconfidencial.com/cultura/2008-12-16/saramago-derrocha-imaginacion-y-humor-en-su-novela-el-viaje-del-elefante\\_953354/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2008-12-16/saramago-derrocha-imaginacion-y-humor-en-su-novela-el-viaje-del-elefante_953354/)
- Nietzsche, F. (2005). *Genealogía de la moral*. México: Editorial Tomo.
- Pessoa, F. (2008). *Antología de Álvaro Campos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pessoa, F. (1994). Poemas inconjuntos, de Alberto Caeiro. In F. Pessoa. *Poemas completos de Alberto Caeiro* (p. 111-153). Lisboa: Presença.
- Pessoa, F. (2012). *El banquero anarquista*. Recuperado de <https://www.lectulandia.com/book/>.
- Pessoa, F. (2013). *El banquero anarquista y otros cuentos de raciocinio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pessoa, F. (2014). *Yo soy una antología*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Pessoa, F. (2015). *Libro del desasosiego*. Lisboa: le libros.
- Pessoa, F., Espanca, F., Camões, L., Sá-Carneiro, M., & Verde, C. (2017). *Poetas de Lisboa*. Lisboa: Editorial Lisbon Poets & Co.
- Saramago, J. (2003). *El año de la muerte de Ricardo Reis*. Madrid: Santillana Ediciones.
- Saramago, J. (2006). *Las intermitencias de la muerte*. Madrid: Punto de lectura.
- Saramago, J. (2007). *Mis pequeñas memorias*. Bogotá: Editorial Alfaguara.
- Saramago, J. (2008). *El viaje del elefante*. Buenos Aires: Santillana Editores.
- Seneca, L. (Sd). *Cartas filosóficas. Epístolas morales a Lucilio*. Recuperado de <https://seminariofilantunc.files.wordpress.com/2013/11/seneca-lucio-anneo-cartas-filosoficas.pdf>

# **A educação como um horizonte**

# RESISTÊNCIAS E (IN)CERTEZAS: DIÁLOGOS SOBRE O CAMPO DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NA AMÉRICA LATINA

*Elizeu Clementino de Souza | PPGEduc/UNEB<sup>1</sup>*

## Configuração do campo de pesquisa biográfica na América Latina

Mapear e situar modos como se configura o campo da pesquisa biográfica em educação na América Latina constitui-se um desafio de diferentes ordens. Primeiro, é preciso considerar as características próprias do continente, suas diversidades culturais, econômicas e linguísticas, em seguida, as singularidades com que a área foi se constituindo, a partir do fenômeno do pós-guerra e dos diálogos estabelecidos com princípios da pesquisa qualitativa e da corrente das histórias de vida nas ciências sociais. Outro desafio inscreve-se na perspectiva da diferença de língua, no caso do Brasil, em relação aos outros países do bloco e, por fim, a inserção dos países do cone sul no Mercado Comum do Sul (Mercosul), objetivando integração econômica entre o Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai. Atualmente com a suspensão da Venezuela e a aprovação da vinculação da Bolívia, integra também o bloco econômico os estados associados membros da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), no caso do Chile, Colômbia, Equador, Peru, Guiana e Suriname.

Outro aspecto importante que implica na própria configuração da região diz respeito ao movimento do pós-guerra e aos golpes militares vividos nos anos sessenta do século passado em quase todos os países, o que implicou num processo de mobilização, de organização acadêmica, da formação de redes de pesquisa e do trabalho com as histórias de vida, com interfaces com entidades internacionais e diferentes pesquisadores do campo das ciências sociais e humanas. A diversidade de abordagens epistêmico-metodológicas contribuiu para a ampliação de uma consciência política dos países e cidadãos do Terceiro Mundo, face ao processo de descolonização e de inversão da lógica com que sempre se pensou a produção do conhecimento numa esfera entre Europa e Sul e fazendo emergir outras lógicas relacionadas à construção do conhecimento que inverte a perspectiva eurocêntrica e colonizadora para se pensar num movimento Sul-Europa, num movimento do interior para o exterior, sem, contudo, desconsiderar diálogos, parcerias e intercâmbios formativos e acadêmicos.

No contexto latino-americano antecede as pesquisas biográficas na área educacional os

<sup>1</sup> Pesquisador 1 C CNPq. Pós-Doutor em Educação pela FEUSP. Doutor em Educação pela FACED/UFBA. Estágio Sênior – Pós-doutorado na Universidade de Paris 13-França e pós doutor pela FEUSP. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc-UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO-UNEB-CNPq). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13 - Paris 8). Foi presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica – BIOgraph (Gestão 2008/2010; 2010/2012 e 2012/2014), atualmente é Tesoureiro da BIOgraph. Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de la Recherche Biographique en Éducation (ASIHIVIF-RBE), Pesquisador do CIRBE. Email: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

estudos com histórias de vida, como um fenômeno do pós-guerra, demarcando análises de sua estrutura sócio-político-econômica, como já destacado por Camargo, Hipólito e Lima (1984), no que se refere ao mapeamento e produção científica sobre as pesquisas com histórias de vida. Além dos estudos desenvolvidos por pioneiros, destacam-se a criação de museus e arquivos de história oral, como por exemplo o Programa de História Oral (1972) no México, onde instalaram-se o Archivo de la Palabra (1976) e o Museo de la Palabra (1976), cujas interfaces com o método etnográfico adquiriu importância estratégica, bem como no Peru, a criação do Instituto de Estudios Peruanos (IEP), em 1964. Buenos Aires configura-se como o mais importante centro de irradiação do método, exercendo papel fundamental o Instituto Torquato di Tella (1958), tendo como marco a publicação por Jorge Bálan (1974), do livro *Las historias de vida en las ciencias sociales*, além de outras produções que se seguem. No Brasil, pesquisas desenvolvidas por Bastide (1953), Queiroz (1953), Fernandes e Gattás (1956), inscrevem-se como produções iniciais sobre a utilização da História de vida em pesquisas, bem como o trabalho com memórias políticas no Centro de Processamento e Documentação da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV).

As contribuições das Ciências Sociais e Humanas para a constituição da pesquisa com Histórias de vida e pesquisa biográfica na América Latina, emerge de princípios da fenomenologia, da hermenêutica e do interacionismo simbólico, implicando em outros modos de pensar e fazer pesquisa na área. Sem dúvida, a Escola de Chicago vai demarcar, nos anos de 1930 mudanças paradigmáticas e confronto com ideais positivistas para o estatuto das histórias de vida e biográficas.

A pesquisa biográfica nasce das experiências empreendidas pelos pesquisadores da Escola de Chicago (Coulon, 1995), ao tomarem, naquele momento histórico, anos 20 e 30 do século passado, como objeto de estudo histórias individuais e coletivas de migrantes e também fontes não usuais (cartas, diários, fotografias, autobiografias) mediante movimentos de implicação e distanciamento entre pesquisadores e colaboradores, possibilitando compreensões simbólicas, valores e costumes diante das interações sociais vividas pelos sujeitos e suas relações com questões políticas e estruturantes da sociedade capitalista. A sociologia americana de Chicago não somente desenvolveu pesquisa empírica, como também cunhou uma sociologia qualitativa, utilizando novos métodos originais de investigação, como os documentos pessoais, cartas, diários, fotografias, junto a um trabalho de campo sistemático, no sentido de estudar a sociedade em seu conjunto. Essas transformações ocorrem no campo da educação, historiografia, sociologia, literatura, antropologia e psicologia social, valendo-se das experiências e resistências construídas pela Escola de Chicago.

A pesquisa (auto)biográfica inscreve-se na tradição fenomenológica constitutiva do social, com base em um enraizamento antropológico e ancorando-se na descrição densa de Geertz (1989), no interacionismo simbólico de Mead (1982), na dramaturgia social de Goffman (2011) e nas implicações teórico-epistemológicas da Escola de Chicago. Por isso, parte essencialmente de uma teoria do social, de como as pessoas compreendem e resolvem seus problemas sociais e cotidianos, através dos modos como vivem, experenciam e narram suas histórias individuais e coletivas. A utilização da história de vida e do método autobiográfico é recente na área educacional. Sobre tal questão, afirma Nóvoa (2000), que os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas começaram a ser utilizados a partir do final dos anos de 1970, o que demarca outras percepções sobre o percurso de formação, bem como se confronta com os métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional.

## Diálogos transdisciplinares e dimensões para o campo educacional

O campo de pesquisa na América Latina vai se constituindo a partir de interfaces entre áreas das Ciências Sociais e Humanas, com forte influência da antropologia, sociologia, da psicologia social, da história, da literatura e de estudos das relações raciais em seus diferentes países.

No contexto brasileiro, destaca-se a utilização da história de vida em diálogo com princípios da História Oral, instaurando-se nos anos 60 com o programa de História Oral do CPDOC/FGV. Tal programa teve o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções e expansão nos anos 90, inclusive com a criação e influência exercida pela Associação Brasileira de História Oral (ABHO), em 1994, frente à realização de seminários e a divulgação de pesquisas da área.

Estudos sociológicos realizados no Brasil, a partir dos anos 50, com financiamento internacional e publicados na Revista Anhembi, coordenados por Bastide (1953), sobre negros e relações raciais com utilização de histórias de vida como dispositivo metodológico de pesquisa, apresentam contribuições importantes para a configuração e expansão da abordagem de pesquisa. Da mesma forma, pesquisas realizadas pelo CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos), a partir do ano de 1976, com a utilização da História Oral (Demartini, Tenca, & Tenca, 1985), demarcam-se como expressão dessa produção, ao discutir, especialmente, questões que envolvem diferentes procedimentos de recolha e trabalho das narrativas dos atores sociais.

No campo da História e história oral, Ferreira e Amado (2000), são autores que tematizam sobre as histórias de vida como fonte de pesquisa e o trabalho como a memória e as narrativas, possibilitando diferentes entradas e análises sobre populações e diversos sujeitos sociais.

Embora tenha se consolidado no contexto ibero-americano os estudos na vertente da investigação biográfico-narrativa em educação, diferentemente, no Brasil, o movimento e expansão da *pesquisa (auto)biográfica* com a utilização do (auto) entre parênteses, contrariamente as demais denominações que evitam a presença do eu (auto) no cenário europeu e latino-americano. Tal opção epistêmico-metodológica emergiu com a edição do Primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), em Porto Alegre (2004) até a sua oitava edição em São Paulo (2018).

O modo de circulação e apropriação de trabalhos no campo da pesquisa biográfica e (auto)biográfica, no campo educacional brasileiro sofre influências da tradição lusófona, ao ser utilizado os parênteses pela primeira vez por António Nóvoa e Matthias Finger (1988), no livro “O método (auto)biográfico e a formação”. De fato, a opção pelo uso dos parênteses, conforme utilizado por Nóvoa e Finger remete para a dimensão subjetiva do método, em Educação, e para a função formativa do discurso autobiográfico como dispositivo de pesquisa-formação. A pesquisa biográfica, ao centrar-se no estudo de práticas sociais, seu interesse recai sobre a atitude do ser humano para configurar narrativa-mente sua experiência e com ela reinventar-se.

## Aproximações temáticas: formação docente, sujeitos educativos, trajetórias de vida, problemas e espaços sociais

Na educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos 90, com a utilização da pesquisa biográfica, com o método (auto)biográfico e com as narrativas de formação no contexto latino-americano. Como já sistematizado por Passeggi



e Souza (2017), a opção por pesquisa (auto)biográfica vai ao encontro de tradições de pesquisa já consagradas em diversos países da Europa e nas Américas, tais como a *Biographical research*, no mundo anglo-saxão, a *Biographieforschun*, na tradição alemã, à *Recherche biographique en Education*, na França, e à *Investigación biográfico-narrativa en educación*, no mundo iberoamericano.

A emergência das experiências de pesquisa-formação com as histórias de vida possibilitou a criação e consolidação dos grupos e redes de pesquisa no contexto latino-americano, ao adotar aproximações e distanciamentos terminológicos, embora ancorados em princípios da pesquisa qualitativa. Neste domínio, destacam-se os estudos sobre *Documentação narrativa de experiências pedagógicas* (Suárez, 2016; 2015), conforme desenvolvidos na Argentina e também no México, Colômbia e Chile, além das pesquisas sobre investigação biográfico-narrativa no México e no Chile, numa dimensão dialógica entre os pesquisadores, grupos e parcerias construídas entre instituições e associações e redes de pesquisa.

A documentação narrativa de experiência pedagógica organiza-se a partir de ateliês de oralidade, escrita, reescrita e publicação de experiências pedagógicas coparticipadas, configura-se como um dispositivo epistêmico-político-pedagógico, na vertente da investigação-formação-ação, cunhada por Suárez (2016; 2011). Tal perspectiva epistêmico-metodológica assenta-se em princípios da etnografia em educação, da investigação narrativa e (auto)biográfica e da investigação-ação-participativa, em diálogo com questões da formação e do desenvolvimento profissional docente, em uma perspectiva horizontal entre pares, que adota a indagação, mediada por disposições de escrita, socialização (leituras e comentários entre pares) e publicação de documentação narrativa de docentes em formação inicial ou continuada. Uma rede de pesquisa, que implica pesquisadores e docentes, tem marcado experiências singulares, no contexto argentino do trabalho com documentação narrativa, através do processo de construção de narrativas, em articulações de sindicatos, coletivos de docentes e docentes que fazem investigação desde o cotidiano da escola.

No México, sistematização construída por Serrano e Ramos (2014), evidenciam que o método biográfico se disseminou como trabalho da antropologia, sendo recente sua utilização como dispositivo e prática de formação em educação. Os estudos biográficos em educação configuram-se enquanto campo de pesquisa, centrando-se nos domínios da formação, das trajetórias de formação, através da utilização de fontes biográficas, auto-biográficas, da história oral, das narrativas de formação, e das histórias e trajetórias de vida-formação-profissão dos professores, alunos e das instituições educacionais.

Na Colômbia, além das experiências empreendidas com estudos sobre pedagogia da memória, na vertente de narrativas sobre memórias de guerra, como movimento socio-educativo pós-ditadura, implicando em ações de formação de cidadania democrática e de direitos humanos, revelando férteis contribuições para visibilização e dignidade das vítimas dos cinquenta anos de guerra e reconfiguração do contexto e trama social. Da mesma forma, intensificam-se experiências com documentação narrativa de experiências pedagógicas e narrativas de coletivos de docentes contadores de histórias, além de práticas de formação inicial e continuada, com ênfase na pedagogia da memória e da pesquisa biográfica em educação.

A gênese das pesquisas e práticas de formação no campo educacional no Brasil foi desenvolvida pelo Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FEUSP), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa. Por isso, cada vez mais, ganham corpo e expressão estudos sobre formação inicial e continuada de professores que tematizam os percursos de formação com enfoque nas histórias de vida, nas autobiografias e nas narrativas de formação. O trabalho biográfico implica o uso de fontes biográficas e autobiográficas, sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta e abre diversas possibilidades de interpretação partilhada.

## Redes de pesquisa, estado da arte e consolidação do campo na América Latina

A análise desenvolvida por Souza, Passeggi, Delory-Momberger e Suárez (2010), sistematiza aspectos relacionados a importância e ampliação de articulações entre redes de pesquisas e associações científicas. Destaca-se, assim, a criação da Rede Latino-americana de Pesquisa Narrativa, (Auto)biografia e Educação (RedNAUE), com sede na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Buenos Aires, a qual propiciou aproximações teórico-metodológica das pesquisas nos domínios e territórios da (auto)biografia no contexto latino-americano. Assim também a criação, no contexto brasileiro da Associação Norte e Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNIHVIF) em 2006, da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph), em 2008, quando da realização do terceiro CIPA e em 2016 da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB), ancorados em princípios epistemológicos, deontológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, ao admitir como pressuposto que as narrativas autobiográficas contribuem para a auto(trans)formação de sentidos histórico-culturais concernentes à representação de si.

Outros estudos desenvolvidos no Brasil ao mapearem as produções do campo, destacam modos como as pesquisas com histórias de vida e narrativas autobiográficas no domínio da formação, contribuíram para a consolidação do campo de pesquisa no país. Sobre essas questões Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006), realizam análise sobre histórias de vida e formação em pesquisas e publicações no Brasil no período de 1985 a 2003, Souza, Sousa e Catani (2008), discutem as produções no período de 2004 a 2006, em relação as produções das duas primeiras edições do CIPA, além da pesquisa de Stephanou (2008), relativo ao período de 1996-2006, através da análise de resumos de teses e dissertações defendidas no país neste período. Souza (2008) sistematiza em colaboração com diferentes pesquisadores brasileiros modos próprios como tem se desenvolvido estudos e práticas de formação no Brasil, na perspectiva da pesquisa autobiográfica. Outros trabalhos são também importantes para o campo de pesquisa no Brasil, ao discutir sobre perspectivas de análise de fontes biográficas e (auto)biográficas (Souza, 2014) e também análises relacionadas as publicações do CIPA, especialmente a pesquisa de Mignot e Souza (2015) sobre o VI CIPA, além do trabalho de Abrahão e Bragança (2016), sobre a primeira e quinta edição do CIPA. Tais análises evidenciam que a ampliação das pesquisas com as histórias de vida e (auto)biografias na área educacional, seja como prática de formação, como investigação ou investigação-formação tem sofrido uma diversificação de temáticas e entradas, remetendo-nos a entender que a diversidade de produção característica no Brasil sofre influência teórica e metodológica de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

A publicação da Revista Mexicana de Investigação Educativa (Souza, Serrano, & Ramos, 2014), ao centrar-se na discussão sobre autobiografias e educação, buscou situar tradições, diálogos e dimensões metodológicas, através de contribuições de diferentes autores latino-americanos e europeus que têm se dedicado a investigação narrativa. Da mesma forma, o livro organizado por Monteagudo (2015) sobre histórias de vida na América Latina, situa perspectivas do trabalho com pesquisa biográfica, história oral, histórias de vida e memórias de formação, através de colaborações de diferentes pesquisadores de língua espanhola no contexto latino americano.

Atualmente, a ampla utilização da pesquisa (auto)biográfica, em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, ancora-se em princípios epistemológicos e metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, implicando em outra lógica para se pensar a formação, mediante a possibilidade de colocar-se em um processo de escuta e de partilha de conhecimentos e histórias sobre o vivido, que revela saberes tácitos ou experienciais, mediante dispositivos de metacognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si e sobre a própria vida-formação-profissão.

Conforme destaca Delory-Momberger (2012a, 2012b), a pesquisa biográfica ocupa-se dos processos de gênese e de devir dos sujeitos vinculados a um espaço social. Para tanto, busca compreender os modos como os sujeitos dão forma a suas experiências e como significam os acontecimentos de sua existência, sendo que o vivido e o narrado são atravessados pelo tempo, instaurando uma “temporalidade biográfica” (Delory-Momberger, 2012a).

A configuração do campo da pesquisa biográfica em educação na América Latina inscreve-se no domínio da formação docente, valendo-se das histórias de vida e das narrativas autobiográficas como fonte e método de investigação qualitativa, possibilitando reflexões sobre as práticas docentes, as trajetórias de formação, questões de gênero, condições de trabalho docente e desenvolvimento profissional, na vertente da pesquisa-ação-formação.

O trabalho com a pesquisa biográfica na América Latina tem se desenvolvido a partir do processo de compreensão e apreensão de experiências de vida de uma diversidade de sujeitos implicados em contextos educacionais e sociais. Esta opção epistêmico-metodológica advém justamente da possibilidade de acessar mundos individuais e coletivos, através dos modos próprios como os sujeitos narram e dão sentido a suas experiências. Ao narrar suas histórias e tecer redes de significação de suas experiências, os narradores são capazes de produzir um “conhecimento de si” (Souza, 2006) do ponto de vista ontológico e social.

## Referências

- Abrahão, M.H.M.B., & Bragança, I.F.S. (2016). Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 01(01), 31-45.
- Bálan, J. (Org.). (1974). *Las historias de vida en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nova Visión.
- Bastide, R. (1953). Introdução a dois estudos sobre as técnicas das histórias de vida. *Sociologia*, 15(01), 03-07.
- Bueno, B. O., Chamlian, H. C., Sousa, C. P., & Catani, D.B. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32(02), 385-410. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>
- Coulon, A. (1995). *A Escola de Chicago*. São Paulo: Papirus.
- Delory-momberger, C. (2012a). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>
- Delory-momberger, C. (2012b). *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN.
- Demartini, Z., Tenca, Á., & Tenca, S. (1985). *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República*. Relatório de Pesquisa, CERU, Brasília: INEP.
- Ferreira, M.M., & Amado, J. (Org.). (2000). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Fernandes, F., & Gattás, R. (1956). A história de vida na investigação sociológica: a seleção dos sujeitos e suas implicações. *Sociologia*, 18(02), 123-140.
- Geertz, C (1989). *A interpretação das culturas*. São Paulo: LTC.
- Goffman, E. (2011). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Mead, G.H. (1982). *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós Studio Básica.
- Mignot, A. C., & Souza, E. C. De. (2015). Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. *Revista Linhas*, 16(32), 10-33. Recuperado de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015010>
- Monteagudo, J. G. (2015). *Les histoires de vie en Amérique latine hispanophone: entre formation, mémoire historique et témoignage*. Paris: L'Harmattan.
- Murillo, G. J. (2012). Cómo los niños y jóvenes de hoy narran y dibujan el pasado y el futuro en la celebración del bicentenario de las independencias americanas. *Uni-pluri/versidad*, 12(02), 14-21.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.). *Vida de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- Passeggi, M. C., & Souza, E. C. (2017). O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, 02(01), 06-26. Recuperado de <https://docplayer.com.br/111218515-O-movimento-auto-biografico-no>

[brasil-esboco-de-suas-configuracoes-no-campo-educacional.html](#)

Queiroz, M.I.P. (1953). Histórias de vida e depoimentos pessoais. *Sociologia*, 15(01), 08-24.

Serrano, J.A., & Ramos, J.M. (2014). Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 831-858. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000300009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300009)

Souza, E. C., Serrano, J. A. & Ramos, J. M. (Coords.). (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Sección Temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 683-694. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461002.pdf>

Souza, E.C. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação UFSM*, 39(01), 85-104. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>

Souza, E.C. (2008). *Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil*. Paris : L'Harmattan.

Souza, E. C. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB.

Souza, E. C., Passeggi, M.C., Delory-Momberger, C., & Suárez, D.H. (2010). Fios e teias de uma rede em expansão: cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. *Revista Teias* 11(21), 01-17. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24108/17086>

Souza, E.C., Sousa, C.P., & Catani, D.B. (2008). A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(29), 31-42. Recuperado de <http://www.revistadafaeeba.uneb.br/antecedentes/numero29.pdf>

Stephanou, M. (2008). Jogo de Memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In E. C. Souza, & M. Passeggi, (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória* (pp. 19-54). São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN.

Suárez, D.H. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. In I.F.S Bragança, M.H.M.B Abrahão, & M.S. Ferreira (Orgs.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* (pp. 99-114). Curitiba: Editora CRV. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

Suárez, D.H. (2015). Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In E.C. Souza, (Org.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp. 63-86). Salvador: EDUFBA. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000135&pid=S0102-4698201100010001800027&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000135&pid=S0102-4698201100010001800027&lng=en)

Suárez, D.H. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación. In A. Alliaud, & D.H. Suárez (Comp.). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente* (pp. 93-137). Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.

# O DIREITO AO LIVRE DESENVOLVIMENTO DAS FACULDADES HUMANAS COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

Paulo Sérgio Gomes Soares<sup>1</sup>

## Introdução

O artigo se propõe a discutir a educação em tempos de reestruturação produtiva e a escola como uma instituição que tem de necessariamente ceder às pressões do mundo administrado e formar os indivíduos para atender às demandas do mercado. Em última instância, cabe às escolas formar os indivíduos para serem produtivos. A reflexão a que se propõe o texto aponta para as consequências de um novo tecnicismo na educação brasileira em estreita relação com as agendas neoliberais.

Então, o debate perpassa pela contradição inerente entre o processo de reprodução da vida material nas sociedades capitalistas e a perda de liberdade dos indivíduos inseridos e ajustados aos seus critérios de racionalidade.

Contudo, há que se evidenciar o contexto histórico que serve como pano de fundo para a implementação desse modelo de educação tecnicista que, evidentemente, envolve a formação de uma racionalidade específica definida como racionalidade tecnológica. Tal definição vem do pensamento do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse (1898-1979). O filósofo é o pensador da grande recusa, da revolta, da resistência e da crítica que não faz concessões ao capitalismo e suas formas escusas de reprodução do sistema de produção e consumo, cujo fim é a dominação cultural dos indivíduos e a destruição da vida no planeta devido à mercantilização.

Para tratar do tema, o quadro teórico conceitual se fundamenta nos escritos da terceira fase de Marcuse, centrados na Teoria Crítica da sociedade. Para a análise, o livro intitulado *One-Dimensional man: studies in the of advanced industrial society*<sup>2</sup>, publicado originalmente em 1964, traduzido para o português com o título "A ideologia da sociedade industrial", em 1967, expõe algumas preocupações ainda muito atuais que servem para uma análise das tendências da educação em tempos de incerteza, embora Marcuse não trate da educação nesse livro.

Este livro evidencia os aspectos fundamentais das sociedades capitalistas industrializadas em termos de organização social, de estrutura social unidimensional que obstrui a crítica e esmaga a oposição para padronizar os indivíduos a partir de uma racionalidade tecnológica. Essa racionalidade é introjetada pelos indivíduos e interfere no livre desenvolvimento das faculdades humanas. O objetivo desse artigo é mostrar como acontece esse fenômeno e as consequências da troca da liberdade pelo conforto, considerando

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia. Mestre em Epistemologia, Lógica e Filosofia da Ciência. Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos da Universidade Federal do Tocantins e Professor e Coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT). E-mail: [pssoares@uft.edu.br](mailto:pssoares@uft.edu.br).

<sup>2</sup> As citações foram cotejadas com o original inglês: Marcuse, H. *One-Dimensional Man: studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon Press, 1969.

que a razão crítica é obstruída ou mesmo se torna inviável em meio à promessa de um padrão de vida crescente.

A despeito desse livro de Marcuse não tratar especificamente da educação, segundo Kellner (2011), a educação sempre foi uma das preocupações do filósofo, tanto que sempre esteve muito próximo dos estudantes quando lecionou e palestrou em universidades norte-americanas, procurando mostrar alternativas emancipadoras à vida totalmente administrada pelo sistema a partir de uma Pedagogia Radical que fazia severas críticas à organização social nas sociedades capitalistas e esboçando contornos para uma sociedade não repressiva. A sua Pedagogia Radical se mostra contra qualquer padronização na educação; pelo contrário, defende a perspectiva de uma educação do corpo e da mente contra a aquisição passiva de habilidades (Kellner, 2011).

Há que se notar os discursos das pedagogias das competências e do novo tecnicismo educacional no Brasil, que enfatizam justamente as aquisições passivas de habilidades e competências que fortalecem os princípios da racionalidade tecnológica, os discursos quantitativos por produtividade, eficácia, eficiência, etc., que tendem a alterar substancialmente o livre desenvolvimento das faculdades humanas, a razão humana.

Em termos metodológicos, a Teoria Crítica examina a vida nas sociedades capitalistas, analisando a forma como estão organizadas para demonstrar com validade objetiva e bases empíricas 1) se todo esforço intelectual está voltado para tornar a vida digna de ser vivida e 2) se apresentam possibilidades específicas para melhorar a vida humana e se possuem meios para realizá-las enquanto alternativa histórica. Como podem os recursos materiais e intelectuais dessas sociedades serem utilizados para o máximo desenvolvimento e satisfação das necessidades com o mínimo de labuta e miséria?

Uma sociedade organizada a partir da técnica para atender às demandas do mercado pode proporcionar vida digna para todos os seres humanos e melhorar a condição humana? Vai minimizar os impactos sobre o meio ambiente? Com o acentuado processo de mercantilização da educação e visível tendência de eliminação das Ciências Humanas dos currículos escolares e acadêmicos nas universidades públicas, a educação pode ter como consecução dos fins a emancipação humana e respeito aos direitos humanos, sociais, civis, etc., aceitando a pluralidade cultural independente de raça, religião, orientação sexual, classe social?

Essas perguntas norteiam o debate que não se furta à crítica e de apontar o processo (de)formativo da educação em tempos de mercantilização da vida.

## A eliminação das Ciências Humanas dos currículos e o problema da (de)formação para o mercado

Em tempos de acirramento das contradições sociais e de disputas entre projetos societários, o Brasil vivencia a ascensão do fascismo, da intolerância, da repressão, do preconceito, da xenofobia, do machismo, etc., que o colocam numa condição de incerteza no campo educacional. Atualmente, está em tramitação no Congresso Nacional o projeto de lei escola sem partido<sup>3</sup>; circulam discussões infundadas e obscuras sobre “ideologia de gênero” e há até uma proposta de extinguir as disciplinas de humanidades das universidades públicas que, no *site* do Senado Federal<sup>4</sup>, conta hoje com 7.385 apoios.

3 Conforme alerta Frigotto (2017, p. 17), o ideário da escola sem partido possui um “sentido de ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade”.

4 BRASIL. Senado Federal. Extinção dos cursos de humanas nas universidades públicas. Ideia Legislativa. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=100201> acessado em 30/05/2019.

São cursos baratos que facilmente poderão ser realizados em universidades privadas, a medida consiste em focar em cursos de linha (medicina, direito, engenharia e outros). Os cursos de humanas poderão ser realizados presencialmente e à distância em qualquer outra instituição paga. Não é adequado usar dinheiro público e espaço direcionado a esses cursos, o país precisa de mais médicos e cientistas, os cursos de humanas poderão ser feitos nas instituições privadas. Cursos de humanas da proposta: Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Artes e Artes Cênicas. (Brasil, 2019)

O excerto traz um argumento econômico para submeter as Ciências Humanas às políticas empresariais, aproveitando-se do contexto nacional favorável ao processo de mercantilização da educação ou da educação submetida ao lucro, tendo em vista que os cursos de Ciências Humanas seriam ofertados somente por instituições privadas. Caso a petição obtenha 20 mil apoios (em prazo específico) será enviada à Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa para apreciação dos senadores e possível encaminhamento para projeto de lei.

A despeito do contexto nacional, o cenário mundial também aponta para uma crise na educação devido aos ataques à democracia – o desprezo pelo pluralismo, pelos direitos humanos, pelos direitos civis, pelos direitos sociais, pela igualdade entre as pessoas independente das crenças, da orientação sexual, da raça, da origem de classe, etc. - cujos reflexos incidem diretamente na baixa valorização do conhecimento nas Ciências Humanas, seja pela criticidade inerente à área e defesa dos valores humanistas, seja pela sua impossibilidade de gerar produtos rentáveis para o mercado, resultando em reduzido investimento em pesquisas.

As humanidades, embora sejam alicerces para a formação humana, não favorecem a mercantilização nas várias esferas da vida e, portanto, não despertam o interesse econômico. Nussbaum (2005) aponta para um fenômeno mundial e, em particular nos EUA, que é a ideia de reduzir a formação escolar a um processo de capacitação para o negócio e para aumentar o PIB, de acordo com o utilitarismo produtivista do neoliberalismo.

Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global [...]. (Nussbaum, 2005, p. 04)

Em geral, observa-se que a busca por competitividade no mercado global tem eliminado as “humanidades” em prol de uma formação utilitária de competências lucrativas para atender aos ditames de uma sociedade totalmente administrada com as vidas sob o seu domínio e controle. O propósito é formar os indivíduos com espírito competitivo e para serem produtivos para o mercado e que só respondam a uma visão social unidimensional. Não importa o que pensam, mas que sejam produtivos e estejam inseridos na cultura do consumo, mantendo o funcionamento nefasto da reprodução do sistema. Todavia, essa formação para o mercado global coloca em risco a própria saúde da democracia, que depende de uma formação humana muito mais ampla fornecida pelo campo das humanidades.

A reforma no Ensino Médio<sup>5</sup>, por exemplo, coloca a educação brasileira diante de um novo tecnicismo sob a égide das agendas neoliberais, ou seja, atende a uma demanda externa e cede à pressão do mundo administrado, priorizando os conhecimentos técnicos e desprezando as disciplinas que tendem a não ser (pré)requisitos para o mundo do trabalho. Entende-se, portanto, que essa reforma vem atender às exigências do mercado globalizado, sendo coerente com as reformas neoliberais.

Na verdade, o país já vem adotando medidas de ajustamento para aferição quantitativa dos resultados estatísticos nas provinhas e provões para medir a qualidade da educa-

<sup>5</sup> Ver o texto intitulado “A reforma do Ensino Médio à luz da Teoria Crítica marcuseana”, aceito para a publicação na Revista Ser Social, n.º. 45, 2019.



ção e a nova Base Nacional Comum Curricular vai tensionar a formação para um modelo educativo que permitirá a uniformização, a regulamentação, a padronização, a homogeneização, etc., do ensino nas escolas, bem como o ajustamento, o condicionamento, o enquadramento etc., dos estudantes com o intuito de possibilitar a medição mecânica e ou meramente técnica do conhecimento.

O Brasil está se ajustando às determinações históricas dos organismos internacionais no que tange ao processo de reestruturação produtiva, que tem invadido o campo educacional e forçado um modelo de formação técnica.

Diante desse quadro, a Teoria Crítica da sociedade pensada por Marcuse (1967) aponta as contradições sociais geradas pela dinâmica do sistema e com o seu método de análise é possível evidenciar a relação estreita entre a consecução dos fins da educação hoje e a supervalorização das disciplinas que contribuem para o desenvolvimento da técnica e da tecnologia voltados para a dominação cultural dos indivíduos e a manipulação da natureza para todos os fins. “A luta pela existência e a exploração do homem e da natureza se tornaram cada vez mais científicas e racionais” (Marcuse, 1967, pp. 143-144), já que a ciência em seu atual estágio de desenvolvimento tem servido ao capital.

Cabe ressaltar que a crítica marcuseana à forma como as sociedades industriais se organizaram a partir da Revolução Industrial para disseminar os seus valores por condicionamentos e repressão possui um caráter formativo no interior das instituições sociais, como as escolas, por exemplo. Nesse sentido, deve-se estimular a intervenção social pela crítica negativa, que conduz a luta por emancipação humana no campo educacional.

Em textos inéditos publicados “recentemente” no Brasil por Kellner, que é o editor de Marcuse, numa coletânea planejada a partir do arquivo Marcuse com o título “Tecnologia, guerra e fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse”, verifica-se os contornos do avanço de uma racionalidade técnica capitalista que invade todas as esferas da vida.

Os textos aqui publicados expõem suas críticas penetrantes à tecnologia e análise dos modos pelos quais a tecnologia moderna está produzindo novas formas de sociedade e cultura com novas formas de controle social. Suas análises do fascismo revelam o vínculo entre totalitarismo, capitalismo, tecnologia e formas potentes de dominação cultural. (Kellner, 1999, p. 18)

Diante do exposto, pensar a Pedagogia Radical como forma de resistência e reabilitação da crítica é uma tarefa urgente para os educadores brasileiros, considerando-a como um enfrentamento à ideia descabida de eliminar as Ciências Humanas dos currículos das universidades públicas e de combater o problema da empobrecedora (de)formação para o mercado. Trata-se de uma tarefa hercúlea de combate à dominação cultural.

## **A transformação da racionalidade humana em racionalidade tecnológica**

O desenvolvimento da técnica e da tecnologia depende da formação de uma racionalidade específica que Marcuse chamou de racionalidade tecnológica. Nas sociedades capitalistas, desde o advento da Revolução Industrial, a ideia de razão humana vem sofrendo transformações que a deturpam, num esforço contínuo do sistema em transformá-la em racionalidade tecnológica para atender às demandas para a reprodução do sistema.

Para realizar esta racionalidade pressupunha-se um ambiente social e econômico adequado, um ambiente que atraísse indivíduos cuja conduta social fosse, pelo menos em grande medida, seu próprio trabalho. A sociedade liberal era considerada o ambiente adequado à racionalidade individualista. [...] No decorrer do tempo, no entanto, o processo de produção de mercadorias solapou a base econômica sobre a qual a racionalidade individualista se construiu. A mecanização e a racionalização forçaram o competidor mais fraco a submeter-se ao domínio das grandes empresas da indústria mecanizada que, ao estabelecer o domínio da sociedade sobre a natureza, aboliu o sujeito econômico livre. (Marcuse, 1999, p. 76)

O impacto do aparato transformou a racionalidade individualista em racionalidade tecnológica, que passou a determinar padrões de julgamento e comportamentos para predispor os indivíduos a aceitar e introjetar a nova ordem. O desempenho individual foi transformado em eficiência padronizada com reação adequada às demandas objetivas do aparato. Diante dessas condições coube aos indivíduos se submeter ao processo de mecanização como personificação da racionalidade desejada.

O pensamento crítico foi transformado em pensamento positivo, condicionado a responder adequadamente ao estabelecido, à ordem de reprodução da existência conforme um padrão do que é visto como melhor para todos. As sociedades capitalistas são unidimensionais nesse sentido de restringir a experiência para padronizar o comportamento dos consumidores. Elas se utilizam de um aparato tecnológico totalitário que invade todas as esferas da vida, tendo em vista a própria reprodução do sistema pela manutenção constante da produção e do consumo. Na luta pela existência os indivíduos reproduzem o sistema e tudo parece natural, mas impera uma falsa consciência – entendida como ideologia que escamoteia a realidade.

A consciência do indivíduo - cidadão consumidor - foi engolfada pelo sistema de produção e consumo, de maneira que a luta pela permanência e estabilidade do capital não está sendo travada somente nas esferas econômica e política, mas, sobretudo, na esfera cultural, tendo em vista que a introjeção, pelos indivíduos, dos valores que cristalizam a cultura do consumo tem permitido a implantação de um processo gradual de administração total da vida para a reprodução do sistema.

Para entender isso, Marcuse (1967) caracteriza o termo introjeção da seguinte forma:

Introjeção sugere uma variedade de processos relativamente espontâneos pelos quais um Eu (Ego) transfere o 'exterior' para o 'interior'. Assim, introjeção subentende a existência de uma dimensão interior, distinta e até antagônica das exigências externas – uma consciência individual e um inconsciente individual *separados* da opinião e do comportamento públicos. A ideia de 'liberdade interior' tem aqui sua realidade: designa o espaço privado no qual o homem pode tornar-se e permanecer 'ele próprio'. (p. 30)

Vale ressaltar que o pensamento dos autores frankfurtianos, além de Marcuse, Adorno, Horkheimer, Fromm, etc. traz uma característica comum, após Horkheimer assumir a direção do Instituto de Pesquisa Social, em 1930, que é confluir o pensamento marxista com o pensamento freudiano. Marcuse, por exemplo, utilizou a teoria freudiana da estrutura psíquica – id, ego e superego - para explicar porque a classe trabalhadora renunciou ao seu destino histórico de revolucionar a ordem vigente (Freitag, 1988).

A repressão faz com que os valores dominantes sejam internalizados pelo superego à guisa de valores da cultura. Dessa forma, todo indivíduo, em princípio resistente à vida social devido ao pesado fardo das proibições, privações e frustrações oriundas da repressão, passa a ser veículo da cultura com vistas nas conquistas sociais do processo civilizatório. Para Marcuse, isso explica a troca da liberdade pelo conforto. “Nas condições de manipulação dos sujeitos pela publicidade, a possibilidade da mistificação depende de alguma concessão real, ainda que mirrada, para que as promessas mistificadoras tenham alguma credibilidade” (Konder, 1998, p. 19).

Porém, a promessa de felicidade – de prazer e liberdade - não pode ser desfrutada por todos os indivíduos, tendo em vista que poucos vão dispor do poder de compra que su-

põem trazer a felicidade. Ao introjetar a racionalidade tecnológica os indivíduos se deformam e esquecem-se das suas próprias origens sociais, deixando de ser agentes históricos de transformação social, além de tornarem-se veículos acríticos de reprodução do sistema.

A psicanálise freudiana tem um papel importante no pensamento de Marcuse. Freud, em livro intitulado “O futuro de uma ilusão”, publicado em 1927, afirma que o processo civilizatório só foi possível devido à repressão dos instintos (id), que retirou o homem da condição animal por intermédio da cultura e o colocou na direção da vida social. No caso, a repressão tem por fim conter os impulsos libidinais e agressivos, sublimando-os pela atividade produtiva. Esse é o ponto fulcral, pois o “fortalecimento do superego constitui uma vantagem cultural muito preciosa no campo psicológico. Aqueles em que se realizou são transformados de opositores em veículos da civilização. Quanto maior é o seu número numa unidade cultural, mais segura é a sua altura e mais ela pode passar sem medidas externas de coerção.” (Freud, 1996, p. 07).

Contudo, no sistema capitalista o processo psicológico espontâneo em que o indivíduo transfere a determinação exterior para o interior de si abre caminho para a reprodução e perpetuação dos controles sociais externos. O capitalismo transformou a repressão para a cultura em eficiência produtiva para o mercado, criando e estimulando a cultura do consumo. A racionalidade privada – o espaço privado que pertence somente à consciência do indivíduo – foi invadido pela racionalidade do sistema, pela ideologia da sociedade industrial. Evidentemente, há que se considerar que a consolidação do capitalismo se deu mediante o condicionamento repressivo para o consumo, como forma de reproduzir na existência dos indivíduos a sua própria ideologia. O comportamento humano pode ser manipulado e tornado unidimensional.

Para tanto, os indivíduos devem se tornar incapazes de ver o que está por trás dessa “engenharia” e a repressão tem a função de restringir a experiência – a ordem é experimentar o que é dado aos sentidos para satisfação imediata. As falsas necessidades criadas pelo mercado perfazem o universo que compõem a felicidade em consumir como uma experiência restrita, por exemplo. “Em virtude da repressão real, o mundo experimentado é o resultado de uma experiência restrita, e a limpeza positivista da mente põe esta em consonância com a experiência restrita.” (Marcuse, 1967, p. 173).

Está em curso em condicionamento mental para o consumo que incide diretamente sobre a racionalidade crítica, inviabilizando-a. A razão que pode emancipar é a mesma de onde pode irradiar a dominação. A racionalidade tecnológica esconde a irracionalidade e a perversidade do sistema. Para Marcuse (1967), um dos aspectos mais perturbadores das sociedades capitalistas é o caráter racional da sua irracionalidade.

Sua produtividade e eficiência, sua capacidade para aumentar e disseminar comodidades, para transformar o resíduo em necessidade e a destruição em construção, o grau com que essa civilização transforma o mundo objetivo numa extensão da mente e do corpo humanos tornam questionável a própria noção de alienação. As criaturas se reconhecem em suas mercadorias; encontram sua alma em seu automóvel, *hi fi*, casas em patamares, utensílios de cozinha. (p. 29)

Nas sociedades capitalistas a liberdade se restringe a uma questão de escolha dos indivíduos entre produtos que satisfazem o desejo por consumo. Não se trata de liberdade: “como podem as pessoas que tenham sido objeto de dominação eficaz e produtiva criar elas próprias as condições de liberdade?” (Marcuse, 1967, p. 27). O processo de administração total da vida pelo consumo e a mercantilização da vida pressupõem a dominação dos corpos pela técnica, cuja racionalidade - sem a devida crítica negativa - invade a subjetividade dos indivíduos, interferindo no livre desenvolvimento das faculdades humanas. Sem a crítica, os indivíduos tornam-se não somente veículos da cultura do consumo, mas mercadorias cujos corpos dominados ostentam as marcas dos produtos.

## A função das humanidades e a pedagogia radical em Marcuse

Atualmente, a educação parece ser um campo estratégico para que se concretize esse fim, a saber, tornar os indivíduos eficientes, competitivos e produtivos durante a formação escolar que, sugestivamente, tende a se acirrar com a prerrogativa de profissionalização prevista na Reforma do Ensino Médio. A cultura afirmativa, entendida como educação unidimensional, disseminada nas escolas possui uma função ideológica formativa nos indivíduos que precisa ser desconstruída por meio de uma pedagogia radical que conduza a educação para a emancipação.

Marcuse constrói essa teoria da educação a partir de uma contradição básica entre *Bildung* como o cultivo da individualidade totalmente desenvolvida e o que ele descreveria como 'homem unidimensional' e a sociedade. A sociedade unidimensional é uma sociedade que não possui negatividade, crítica e prática transformadora. É uma sociedade sem oposição. [tradução nossa] (Kellner, 2011)

A emancipação no contexto educacional funda-se na restituição do conceito de razão crítica contra a unidimensionalidade, embora, observa-se que a formação crítica tem sido negligenciada a ponto de não mais fomentar as condições de transformação qualitativa da sociedade, justamente pela depreciação das ditas humanidades. O problema apontado por Marcuse é que a razão crítica é combatida e obstruída pela ideologia da racionalidade tecnológica, visando “reprimir com a mesma intensidade com que é capaz de ‘entregar mercadorias’ em escala cada vez maior, usando a conquista científica da natureza para conquistar o homem cientificamente.” (Marcuse, 1967, p. 17).

O avanço da técnica e da tecnologia tem contribuído para que a ciência sirva ao contexto global de progresso conforme a ordem dominante – neoliberal –, fazendo com que a reprodução da vida social no capitalismo inclua a utilização técnica da natureza e do próprio homem. “A técnica por si só, pode promover tanto autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo.” (Marcuse, 1999, p. 74). O autor não critica a técnica e a tecnologia, mas a técnica e a tecnologia da forma como são utilizadas nas sociedades capitalistas, ideologicamente para produzir o controle e a dominação e, por conseguinte, o aumento do trabalho árduo e a escassez, crise social e crise ambiental.

O predomínio das disciplinas meramente técnicas, conduzidas pelo método das Ciências Naturais e com as justificativas da busca por objetividade científica, tende a olhar tanto para a natureza quanto para os indivíduos como objetos do progresso científico, de forma que a organização e manuseio da matéria como mero material de controle pode servir a todos os fins e propósitos, considerando que o julgamento sobre a realidade fica suspenso em nome dessa mesma objetividade. O mundo-objeto se transforma em mero instrumento.

O pesquisador positivista – sujeito do conhecimento –, por sua natureza empirista, observa, mede, calcula, experimenta, abstrai o objeto de suas qualidades e define-o abstratamente, mensurado, quantificado. No caso, a natureza e os indivíduos são explicados conforme as leis do movimento – químico, físico, biológico –, leis objetivas que não incluem os valores sociais, morais, culturais, ambientais. Marcuse define esse modelo de explicação como “*a priori tecnológico*”, como ciência despida das causas finais. A quantificação da natureza conforme o modelo matemático permite a separação entre a ciência e a ética.

A racionalidade tecnológica formada nesse bojo orienta, hoje, os empreendimentos tecnocientíficos que, por conseguinte, são responsáveis pelas relações predadoras entre homem e natureza (Loureiro, 2004).

Se a ciência positivista serve ao mercado, não é mais possível saber qual função terá o objeto como agente ético, político, estético; nesse caso, o *a priori* tecnológico nas sociedades capitalistas tende a projetar a natureza como instrumento material de controle e organização, servindo esse mesmo instrumento para a dominação dos indivíduos que consomem o progresso.

Da mesma forma, a racionalização do trabalho, nesses termos, elimina as qualidades humanas, transferindo-as para o universo quantificável da ciência.

Enquanto a ciência libertou a natureza de fins inerentes e despojou a matéria de todas as qualidades que não as quantificáveis, a sociedade livrou os homens da hierarquia 'natural' da dependência pessoal, relacionando-os entre si de acordo com qualidades quantificáveis – a saber, como unidades de força de trabalho abstratas, calculáveis em unidades de tempo. (Marcuse, 1967, pp. 152-153)

Um homem vale o quanto produz e tem para oferecer, transformando-se em mercadoria, que produz mercadoria. Qualquer indivíduo é livre para vender a sua força de trabalho, mas ele é concebido como uma máquina e, conseqüentemente, mecanizado para a produtividade e explorado com a máxima eficiência. Enquanto produtor de mercadorias é também consumidor delas e pode ostentar em seu próprio corpo as marcas e etiquetas do mercado.

Enfim, em tempos de mercantilização da educação e possibilidade de eliminação das humanidades dos currículos escolares e universitários em instituições públicas, a humanidade corre sérios perigos de formar técnicos assépticos prontos para utilizar a natureza e a vida humana para todos os fins. Advém daí a incapacidade de lutar contra a destruição da natureza e em favor da própria manutenção das condições de vida no planeta, bem como por justiça social e solidariedade nas relações humanas. Sem as humanidades torna-se inviável a educação das novas gerações para a crítica e para a negação do modelo de organização capitalista. Portanto, nega-se a própria possibilidade de libertação. “Toda libertação depende da consciência de servidão [...]” (Marcuse, 1967, p. 28).

As necessidades humanas tornam-se necessidades repressivas ou falsas necessidades quando o seu conteúdo é determinado por forças externas e fruto do condicionamento com o intuito de administrar a vida na luta pela existência. A luta pela existência no sistema capitalista acontece sem a consciência da servidão e em meio à liberdade confortável proporcionada pelas falsas necessidades e pela falsa consciência.

Cabe salientar que as necessidades humanas são históricas e dependem do grau de desenvolvimento das forças produtivas, porém, na atual conjuntura, essas necessidades foram condicionadas a um nível de satisfação que está para além da satisfação biológica.

Nesse sentido, Marcuse (1967, p. 27) adverte que “a questão sobre quais necessidades devam ser falsas ou verdadeiras só pode ser respondida pelos próprios indivíduos, mas apenas em última análise: isto é, se e quando eles estiverem livres para dar a sua própria resposta”. Sendo condicionados, doutrinados e manipulados, conquistados pelo progresso científico-tecnológico nas várias esferas da vida, a resposta que derem não será sua porque as suas faculdades da razão foram invadidas. “Como podem as pessoas que tenham sido objeto de dominação eficaz e produtiva criar elas próprias as condições de liberdade?” (Marcuse, 1967, p. 27).

Ora, o direito à liberdade – entendida como o livre desenvolvimento das faculdades humanas – é um direito humano fundamental, que pode estar sendo violado pelo condicionamento repressivo para o consumo voltado para a reprodução do sistema capitalista. Haja vista que o progresso técnico tem interferido no livre desenvolvimento das faculdades humanas, deturpando a razão e inviabilizando a crítica. Do ponto de vista da Teoria Crítica da sociedade, necessariamente, a produção e o consumo nas sociedades capitalistas são fontes de repressão e destruidoras da liberdade. Portanto, são fontes de dominação humana e de destruição da natureza.

O artigo 5º da Constituição de 1988, que dispõe sobre as garantias e direitos fundamentais de cada cidadão, diz o seguinte: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. A importância do direito à liberdade se revela como um direito positivado e como um dos pilares da dignidade humana. Portanto, a liberdade integra incondicionalmente os Direitos Humanos.

Cabe interpretar, de um ponto de vista jurídico, se o direito à liberdade, entendida como o direito essencial ao livre desenvolvimento das faculdades humanas, está sendo violado, já que a subjetividade humana é invadida pelo sistema para precondicionar os indivíduos à cultura do consumo desde a mais tenra idade. Caso seja, o sistema capitalista caminha na contramão dos Direitos Humanos.

A despeito desse julgamento, a educação - escolar e acadêmica - apoiada numa perspectiva da pedagogia radical, tem uma função formativa específica diante de tal realidade: estimular o pensamento crítico - negativo - como possibilidade de restabelecer a razão humana livre da racionalidade tecnológica.

No caso da educação brasileira, cabe aos educadores recusar o novo tecnicismo educacional e de se revoltar contra qualquer tentativa de eliminar as Ciências Humanas dos currículos escolares e acadêmicos, como também não aceitar que seja mercantilizada pela oferta em instituições privadas. Considera-se que a possibilidade histórica de eliminar as Ciências Humanas ou depreciá-la como mercadoria não minimiza a labuta pela existência, isto é, não se caracteriza como esforço otimizado dos recursos intelectuais e materiais disponíveis para melhorar a condição humana. Pelo contrário, apenas acelera o desenvolvimento da técnica sem a crítica e, portanto, o processo de administração total da vida por sustentar a repressão, a dominação sobre os indivíduos e o esgotamento dos recursos naturais, gerando mais miséria, injustiça e violência.

## Considerações finais

A relevância do pensamento marcuseano, na atualidade, faz-se presente por ele ser o pensador da grande recusa, da revolta, da resistência, da crítica e, sobretudo da utopia - por não fazer concessões à ordem vigente imposta pelo capitalismo. O capitalismo está dando mostras de esgotamento das possibilidades civilizatórias e procuramos mostrar isso ao longo do texto enfatizando a crise da democracia global, em função do seu projeto civilizatório - neoliberal - forjar uma formação humana tecnicista para se reproduzir e administrar a vida dos indivíduos de forma racional e técnica.

Trata-se de um projeto de dominação cultural que coloca em risco todo o processo civilizatório, já que não tem como fim último a emancipação humana e, em termos de desenvolvimento e consolidação da democracia, inviabiliza o papel do Estado na manutenção e respeito aos direitos humanos, sociais, civis, etc., além de não priorizar a pluralidade cultural - as diferenças de raça, religião, orientação sexual, classe social. O capital só tem como meta a sua própria reprodução, sem a preocupação com as relações humanas e com os problemas sociais e ambientais.

O potencial educador de Marcuse reside na crítica com caráter pedagógico e formativo que estimula a intervenção social pela crítica negativa contra a “cultura afirmativa” do capital, que forma o cidadão consumidor.

Sabe-se que a emancipação/libertação não é possível nas sociedades capitalistas, já que nessas sociedades impera a injustiça, a exploração, o terror - a falsa consciência, entendida como ideologia -, que impedem o florescimento da crítica e de outras alternativas históricas de organização social.

Se a emancipação ainda não é possível, tentamos mostrar a partir do pensamento marcuseano que a tarefa da educação é se apropriar de uma pedagogia radical – uma pedagogia crítica e da resistência – para restituir a razão crítica e procurar fazer com que os indivíduos passem da falsa consciência para a verdadeira. O próprio Marcuse (1967) aponta esse caminho: “Só poderá fazê-lo se viver com a necessidade de modificar o seu estilo de vida, de negar o positivo, de recusar” (p. 17).

Recusar é um direito. Da mesma forma, a liberdade é um direito e se constitui como um dos pilares da dignidade da pessoa humana e como um pressuposto fundamental para a manutenção do Estado Democrático de Direito.

O direito a consciência privada livre não está sendo respeitado pelo capital e toda a liberdade permitida pelo sistema se resume na escolha entre uma gama de mercadorias que requerem a vida administrada – uma vida de labuta e temor, conformada, sem oposição e sem autonomia. Uma vida administrada pela tecnociência e a natureza saqueada pela ganância colocam em risco o futuro da humanidade.

## Referências

- Brasil. (2019). Senado Federal. Extinção dos cursos de humanas nas universidades públicas. Ideia Legislativa. Recuperado de <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaoideia?id=100201>
- Freitag, B. (1988). *A Teoria Crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense.
- Freud, S. (1996). *O Futuro de uma Ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927 - 1931)*. Rio de Janeiro: Imago.
- Frigotto, G. (Org.). (2017). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Kellner, D. M. (1999). Prefácio – Marcuse o desconhecido: novas descobertas nos arquivos. In D. M. Kellner, (Ed.). *Tecnologia, guerra e fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse*. São Paulo: UNESP.
- Kellner, D. M. (2011). On Marcuse: critique, liberation, and reschooling in the radical pedagogy of Herbert Marcuse. Sobre Marcuse: crítica, libertação e reeducação na pedagogia radical de Herbert Marcuse. *Estud. pesqui. Psicol*, 11(01), 23-55. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v11n1/v11n1a03.pdf>
- Konder, L. (1998). Marcuse, revolucionário. *Physis. Revista de Saúde Pública*, 08(01), 15-18.
- Loureiro, I. (2004). Mudar o sentido do progresso ou parar o progresso?: Herbert Marcuse e a crítica à tecnociência. In S. C. Strey, & D. Prehn (Orgs.). *Gênero e cultura: questões contemporâneas* (pp. 261-280). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Marcuse, H. (1967). *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Marcuse, H. (1969). *One-Dimensional Man: studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon Press.
- Marcuse, H. (1999). Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In D. M. Kellner, (Ed.). *Tecnologia, guerra e fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse* (pp. 71-104). São Paulo: UNESP.
- Nussbaum, M. C. (2005). *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Soares, P. S. S. (2019). A reforma do Ensino Médio à luz da Teoria Crítica marcuseana. Texto aceito para a publicação na *Revista Ser Social*, nº. 45. Recuperado de [http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social)



# MEMORIAL CONSTITUTIVO: UM INSTRUMENTO SULEADOR

Alessandro Correa<sup>1</sup>

## Considerações inaugurais

A partir de uma contínua (auto)reflexão sobre a própria trajetória, procurei entender o que me levou a ocupar um lugar social permeado pela prática e pela pesquisa voltadas para a docência e a música, uma como complemento da outra, na busca pelo que me constitui ao longo da vida. Nessa linha narrativa e (auto)biográfica, o memorial é uma prática de produção de si próprio que auxilia cada pessoa a tomar em mãos os fatos, experiências e encontros marcantes, integrando-os, pela narrativa, num contexto sócio-histórico, cabendo a cada um elucidar sua particularidade do que decorre do comum (Pineau & Le Grand, 2012).

A partir de um entendimento de trajetória revisitada, imbricada com vários aspectos da transmissão e recepção da música, que me constituiu e constitui, se elucida a particularidade na narrativa. Idiossincrasias, que advém do cotidiano da vida de cada pessoa, da trajetória, do contato com outros indivíduos, em diferentes contextos, e com o meio que a envolve, influências que tangem a toda e qualquer perspectiva sócio-histórico-cultural. Aqui, isso transparece na minha voz de pesquisador, professor de música, músico, ser social. A reflexão e construção do conhecimento científico, a partir da (re)visão de histórias de vida, relatos de experiências próprias de quem expõe sua história e a publica, instiga-me a (re)pensar práticas e atuações na escola, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, na Universidade Pública, no meu trabalho de músico profissional, no meu lugar social (Correa, 2018). Isso se dá na compreensão da memória entre o que ocorreu e o que está por vir, entre a ação e a expressão, no presente de quem perlabora sua narrativa em um dado momento de vida (Pineau & Le Grand, 2012). É o olhar para o passado, a partir de percepções no tempo atual, com vistas constitutivas próprias que possam influenciar na tomada de decisões prospectivas.

Quero agradecer a professora Delmary Vasconcelos de Abreu por ter-me aberto muitas janelas para vastíssimos horizontes narrativos, que comecei a percorrer e ressignificar a minha trajetória, em uma orientação de amplidão presente, um agora perpetuado no texto que não se fecha em si, pois dá vistas ao além mar futuro, no navegar com instrumentos *suleadores*<sup>2</sup> *que me descolonizam pouco a pouco, em uma constante meridional que oxigena quem sou e como reflito e reflete o mundo, ao meu espectro de percepção constituída na experiência contínua que é a própria vida. Nessa constante investigação autopoietica*<sup>3</sup>, *ao visitar meu trabalho dissertativo percebi, no meu memorial (Correa, 2018, pp. 29-47), a busca pelo que me constitui, em um texto que foi a grande abertura para os encontros de Documentação Narrativa (DN)*<sup>4</sup>, um fio condutor, *suleador* do que foi a pesquisa efetivada,

1 Mestre em Artes/Música pela UnB. Professor de Música – SEEDF. Grupo de Pesquisa: *Educação Musical Escolar e Autobiografia* – GEMAB. E-mail: [alessandrocorrea@gmail.com](mailto:alessandrocorrea@gmail.com).

2 *Suleador* é um termo de Freire (2014) que referencia o sul como um “norteador”.

3 Sobre *Autopoiesis*, foi o Neurobiólogo chileno Humberto Maturana que descobriu a ideia conceitual de desenvolvimento de vida e da cognição conjuntas e para ambas reclamou o princípio da circular auto-criação e autopreservação (Roth, 1987 *apud* Alheit, 2018, p. 4).

4 Metodologia coletiva de produção colaborativa de relatos de experiência (Suárez, 2016).

publicada e aberta para toda a sociedade (Correa, 2018).

Esse processo, que foi (auto)constitutivo, levou-me a repensar meu memorial em *linhas pós-abissais*<sup>5</sup> (Santos, 2009, 2010), no sentido de ser *peremptório um distanciamento com relação ao legado crítico colonialista, no intuito de “abrir espaços analíticos para realidades surpreendentes (porque são novas ou porque até agora foram produzidas como inexistentes), onde possam brotar emergências libertadoras”* (Santos, 2010, p. 19). Entendo que o processo pelo qual passei, ao construir meu memorial, não pode mais ser enquadrado em *epistemes eurocêntricas, tendo em vista que essa (auto)constituição, propiciada pelo respectivo processo de perlaboração da própria vida, objetivou a evidenciação de experiências do sul, que requerem epistemologias do sul* (Santos, 2009).

A constituição própria de quem revisita e expõe a própria história é *epistemopolítica*<sup>6</sup>, é *caminhar para si*<sup>7</sup> e *autopoiesis*, autocriação. Entendo o meu memorial como fenômeno constitutivo, inclui tudo o que foi e é formativo para mim, mas transcende o conceito de forma, pois inclui também tudo o que me tocou e toca (Larrosa, 2014), além do que me impactou como pessoa e como ser social, minhas próprias *dissonâncias cognitivas*<sup>8</sup>. Um processo constitutivo, instrutivo por tomar aspectos formais de aprendizagem, escolares, acadêmicos, mas também por tomar aspectos da vida como um todo, que abrangem questões experienciadas fora do contexto formal de aprendizagem e que também são inevitavelmente levadas para as instituições, pois cada indivíduo não pode ser dissociado do que viveu, das experiências e compreensões que o constituíram, o levaram a estar em um determinado lugar social, a permanecer nele ou decidir por algo diferente. O *dever no revir* das experiências de vida narrada, resignificada. Percebi que esse memorial é a tentativa máxima de entender e expor tudo o que me constitui como ser social, como alguém que busca se colocar politicamente, no ato de expor uma autoperlaboração refletida no que vive e segue vivendo, aprendendo. Além disso, minha percepção do meu memorial hoje é muito diferente de quando o escrevi, tendo em vista as águas que já passaram por debaixo dessa ponte que sou eu. Ponte que também navega, em uma constante meridional que me leva a propor a *epistemeridional*, formulação de conhecimento crítico científico por quem é do Sul, a partir da valorização do Sul, com fins de colaboração e solidariedade que dialoguem em um contexto descolonizador e pluriverso, articulado por amplas possibilidades de desenvolvimento de novas epistemologias do Sul (Santos, 2009, 2010).

## Para além da questão da forma

O processo reflexivo que me levou ao Memorial Constitutivo iniciou-se quando me debruçei sobre questões etimológicas da palavra formação – ação de formar, configurada ainda no ato de colocar em uma forma, um molde, como ocorre muitas vezes nas instituições de ensino em que os alunos são formados, colocados em um molde. O meio no qual os alunos estão inseridos, a escola tradicional eurocentrista, tem muitas relações e associações com sistemas prisionais (Foucault, 1997; Pacheco, 2017; Bourdieu, 1998),

5 Provém da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que essa diversidade, todavia, carece de uma adequada epistemologia. A diversidade epistemológica do mundo está por construir-se e o pensamento pós-abissal pode ser resumido como uma aprendizagem desde o Sul, através de uma epistemologia do Sul (Santos, 2010, p. 49).

6 Reconhece e valida o direito dos indivíduos à expressão, considerando a totalidade da vida e das vidas na busca de sentido (Pineau & Le Grand, 2012, p. 98). Contra correntes positivistas e colonizadoras, os estudos com as histórias de vida e as narrativas autobiográficas, ao priorizar o humano, situam-se numa perspectiva epistemopolítica (Passeggi & Souza, 2017, p. 11).

7 Caminhar para si/cheminer vers soi (Josso, 2010) é a revisitação de experiências próprias que, pela força de significação e resignificação, foram fundadoras e desencadearam os rumos de vida. São constitutivas.

8 Conceito de Leon Festinger, em que o desconforto gerado por crenças ou cognições contraditórias entre si servem como estímulos para se obter novos pensamentos que possam transcender o conflito.

modelo de ensino em que muitos professores apenas transferem, arbitrariamente e unilateralmente, conteúdos que não tem relação alguma com o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos, e cobram esses conteúdos em provas e testes, em um ambiente escolar com grade curricular, carga horária (algo como burros de carga?), uniformização e disciplinas formadoras, descontextualizadas da vida prática, entre muitas outras formas de controle. Formação escolar com professores moldadores.

Assim, como professor, questiono como libertar alguém, estando também preso e sem a consciência disso. Pois os professores moldadores foram moldados por esse mesmo sistema educacional eurocêntrico colonizador que privilegia o *pensamento abissal*<sup>9</sup>. *A consciência dessa condição que nos aprisiona é um passo fundamental para qualquer início de mudança dessa engenharia social das massas (Estulin, 2015), que manipula contextos com fins de dominação. Nessa lógica, produtos e sujeitos são manufaturados em série nas fábricas e escolas, sendo a cultura globalizada manipulada de maneira semelhante aos enlatados nas prateleiras dos supermercados, em que os indivíduos se enquadram em rótulos advindos de gêneros etiquetados pela grande indústria conglomerada, uma (nano)reprodutibilidade de fácil assimilação e com grandes possibilidades de rotatividade, em um mercado que precisa rapidamente girar o capital das multidões. Pessoas são produtos, produtos facilmente substituíveis.*

*Nesse sentido, comecei a colocar em questão aspectos do processo formativo – do Latim *Formativus* – que forma ou serve para formar; que dá forma; atribui formato ou forma. Forma, do Grego *morphé* e do Latim *forma*, estrutura, formato, molde, sistema. Define e delimita. Forma – *morphé* – tem relação com Morpheu – Μορφεύς – que quer dizer moldador, Deus do sono e do sonho na mitologia Grega. Morpheu molda o sono e o sonho, de forma semelhante ao professor moldador que, unilateralmente, coloca o aluno inconsciente na forma. Modelado, recebe informações passivamente. Esse papel moldador é exercido também de outras formas, como em ações de mídias de massa, religiões de massa, entre outras. A palavra forma tem inúmeros prefixos e sufixos que permitem muitas variações semânticas em múltiplas ambiguidades discursivas.*

TRANSFORMA

CONFORMA

DEFORMA

ENFORMA

REFORMA

INFORMA

**FORMA**

FORMAL

FORMAR

FORMATAR

FORMAÇÃO

FORMATAÇÃO

FORMALIZAÇÃO

A inquietação que levou-me do formativo ao constitutivo partiu da minha percepção de aspectos da formação tradicional que pretende moldar pessoas. Além disso, a palavra

<sup>9</sup> Definição unilateral de linhas radicais que dividem as experiências, os atores e os saberes sociais entre os que são visíveis, inteligíveis ou úteis – os que estão deste lado da linha – e os que são invisíveis, ininteligíveis, esquecidos ou perigosos – os que estão do outro lado da linha. (Santos, 2010, p. 8). É o único gerador de experiências globais (Santos, 2010, p. 54).

formação acaba por remeter ao que é formal – o formado precisa de um papel timbrado e assinado por alguma instituição, a fim dessa formação ser comprovada, validada. Nesse sentido, entendo que definições como constitutivo, constituir e (auto)constituição geram menos abertura para ambiguidades, possuem menos prefixos e sufixos que a palavra forma e podem transcender questões formais, formalizadoras. Não se trata de mera questão semântica, mas de valorização de experiências meridionais. Não se trata de encaixotar experiências dentro de termos, mas de expandir horizontes a partir de uma perspectiva, de uma abordagem *epistemeridional*, com instrumentos suleadores. Ir para além de qualquer questão de forma quando se trata de histórias de vida. A interpretação de multiversos peculiares de cada ser narrativo, de cada pessoa que relata o que a constitui. O memorial é constitutivo, a fim de se evitar ambiguidades, no intuito de se firmar um posicionamento *epistemopolítico, epistemeridional*.

A palavra 'constitutivo', do Grego *kōstítu'tivu* e do Latim *Constitutivus*, significa o que é a base, o cerne de; essencial, indispensável. O sufixo "tivo" indica a relação ativa e essencial de constituir – etim lat. *Constituere*. O prefixo "con" é convergência e o verbo "statuere" é estabelecer. É uma palavra que possui força suleadora.

O Memorial Constitutivo não se encerra em um texto de princípios herméticos, muito menos dogmáticos, positivistas ou dicotômicos, pois é o fio contínuo de uma trajetória de experiências resignificadas e, sob uma análise aprofundada, não se sabe bem onde começa esse tipo de (auto)constituição, quais aspectos íntimos do passado longínquo ainda nos tangem na atualidade, ventos idos que influem nos movimentos de nossas águas. E essa busca narrativa de si é constitutiva, é *autopoiesis* e, por isso, não termina enquanto houver pulsação pessoal em movimento próprio e também, interpessoal, no contexto de como cada relatante se constitui e entende o espaço social que ocupa e como interfere e atua no mundo. E também como entende a influência social em si mesmo(a). E ainda se interpessoaliza na ação de publicizar o que é constitutivo.

No texto (auto)constitutivo, razão e emoção se fundem, uma em complementaridade da outra – não devem ser dicotomizadas, pois a vida é unitária, única. Nesse sentido, no que concerne ao Memorial Constitutivo, a narrativa de cada pessoa, em seu contexto único de existência, é fundamental, o micro está contido no macro, assim como a vida humana advém da fusão de forças complementares e, por essa mesma razão, interdependentes.

A busca por complementaridade em um processo constitutivo, (auto)constitutivo, tem relação direta com a *sociologia das emergências*<sup>10</sup> que intenta o novo, o criativo como libertação desse tempo linear que exclui o divergente. Nesse sentido, há a necessidade de se dizer "não" como reflexo da "falta de algo e a expressão de vontade para superar essa falta. Por isso, o não se distingue do nada. Dizer não é dizer sim a algo diferente" (Santos, 2010, p. 25). Já dizer "todavia não" rompe com conceitos da filosofia ocidental como o tudo e o nada, "nos quais tudo parece latência, mas onde nada novo pode surgir" (Santos, 2010, p. 25). O "todavia não" é o modo como o "futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado ou infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vazio, nem estão completamente determinadas" (Santos, 2010, p. 25). Por isso, redeterminam e questionam definições postas, impostas. O "todavia não" é "capacidade (potência)" e "possibilidade (potencialidade)" (Santos, 2010, p. 25), que abrem novas construções de mundo que advém também do "não sei" socrático, condição que nos obriga a buscar por novas perspectivas, abordagens e tendências prospectivas para a própria vida.

Para o pesquisador meridional, o "todavia não" e o "não sei" levam a novas buscas epistemológicas que tragam novas orientações para quem está fora do padrão hegemônico eurocêntrico, para quem é periférico e necessita inverter lógicas de dominação. "Todavia não" para lógicas da medicina alopática que for concentrada na doença – volto-me para a saúde. "Todavia não" para a indústria alimentícia que for focada na transgenia e agrotóxicos – volto-me para a agricultura familiar orgânica. "Todavia não" para a indústria do entretenimento que

<sup>10</sup> Consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que é tanto tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente a partir das atividades de cuidado (Santos, 2010, p. 24).

*se vale da televidiotia, jabás* e outras formas de manipulação – volto-me para a literatura transcendental. “Todavia não” para manipulações em redes sociais – volto-me para as relações pessoais, físicas. “Todavia não” ao que nos afasta de nós mesmos!

O Memorial Constitutivo, no sentido do “todavia não”, intenta transcender o que são dadas condições sócio-histórico-culturais impostas, pois “somos seres condicionados, mas não determinados” (Freire, 2004, p. 19) e, mesmo com a influência de uma engenharia social das massas, podemos buscar a *autopoiesis*. Assim, a perlaboração da própria trajetória redetermina novas possibilidades (auto)constitutivas, novas ações no próprio lugar social e na sociedade. Por isso, o momento vivido, que nunca é inteiramente visível para si mesmo, é revisitado e ressignificado com o intuito auto(constitutivo). O processo constitutivo desse memorial suleador constrói interpretações e considerações acerca da própria trajetória; busca conhecimento a partir da ressignificação de eventos pessoais; reflexão sobre o que nos toca e o que nos choca (impacta, marca, traumatiza), nossas próprias dissonâncias cognitivas que nos obrigam a mudar de atitude; perspectiva de complementaridade como quebra de dicotomias antagônicas; evidencia a voz do outro lado da linha, os inexistentes (Santos, 2010), como os professores de música que participaram da DN sobre práticas docentes nas Escolas Parque de Brasília<sup>11</sup> (Correa, 2018). E nessas memórias constitutivas ocorre o revir da trajetória, o vir outra vez, o regresso na trajetória de vida em devir, em vir a ser; tornar-se, renovar-se a partir do revir que dissolve e recria todo o existente.

## Meu processo constitutivo com a Documentação Narrativa

Do Memorial Constitutivo à DN: o meu memorial foi o fio condutor, a narrativa inicial para o desenvolvimento da dissertação (Correa, 2018) que culminou na DN efetivada dentro do projeto de extensão universitária<sup>12</sup>. Consistiu em um projeto de extensão como mediação pedagógica e política, em integração entre sociedade e universidade. A fim de se compreender como as práticas pedagógicas de quatro professores ocorreram dentro da escola, foram produzidos artigos de relatos de experiências dos professores coparticipantes (Correa, 2018, pp. 103-169), uma das inovações da dissertação. Esses artigos são a (re)afirmação dos professores de Música, tendo em vista a imensa dificuldade de inserção profissional desses docentes dentro dos quadros da SEEDF. Como pesquisador, fiz um tratamento analítico no que emergiu da DN, com foco no meu próprio processo constitutivo a partir do que foi constitutivo para os narradores.

A DN é uma dimensão coletiva da aprendizagem, que permeia relações de reciprocidade em dispositivos de cooperação. Outra inovação da pesquisa foi minha atuação como pesquisador e coparticipante da DN, tendo em vista a minha atuação como professor da Escola Parque 313/314 Sul durante o período de pesquisa, estando apto a dividir experiências com os demais coparticipantes. Nesse sentido, a relação entre pesquisador e pesquisado, juntos na pesquisa, configurou-se como um processo (auto)constitutivo que se alicerça na busca do devir no *revir* das próprias experiências, no que foi a DN, em se (re)descobrir, se (re)constituir nessa (re)visitação e também com o olhar do outro, no que converge e diverge nas práticas e narrativas de cada um, no que pensam os professores que compartilham seus objetivos, feitos, percepções, frustrações, nas interpretações do pesquisador que viveu junto a experiência de DN. Nesse viés os colaboradores de pesquisa estão implicados com o trabalho e os pesquisadores introduzem, além de si próprios,

<sup>11</sup> Escolas de natureza especial que oferecem ensino de música, artes visuais, artes cênicas e educação física. Em 2017, passaram a fazer parte do Programa Novo Mais Educação, projeto de escola integral no contraturno da Escola Classe, de sentido preparatório tradicional, com disciplinas básicas de ensino fundamental. Projeto idealizado por Anísio Teixeira, sofreu inúmeras mudanças em seu âmago, mediante políticas públicas impostas ao longo dos mandatos no GDF.

<sup>12</sup> A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical (Abreu, 2017).

seus anseios e necessidades, que se tornam objetos de pesquisa que vão além do positivismo presente nas pesquisas educativas normais.

A *epistemopolítica* ocorreu no que esses professores narraram sobre o atendimento assistencialista das Escolas Parque de Brasília, no que tange a irritabilidade dos alunos diante do cansaço devido a uma carga de 10 horas diárias dentro do Programa Novo Mais Educação (Correa, 2018, pp. 243-249), em um quadro de insalubridade que requer o uso de protetor auricular devido ao excesso de ruídos na escola durante o horário de almoço e higiene pessoal, sendo que os professores são desviados da docência para acompanhar os alunos nessas atividades, incluindo o horário de descanso em que as crianças, até o presente momento, dormem em péssimas condições. Destarte, os alunos têm aulas pela manhã na Escola Classe e são transferidos de ônibus para a Escola Parque, onde almoçam e fazem horário de higienização pessoal e descanso e, depois, assistem aulas na Escola Parque, em um modelo exaustivo e fabril.

Portanto, a DN e todo o processo narrativo que teve como ponto de partida o Memorial Constitutivo, me levaram a entender que os professores lidam com um cotidiano de crise dentro da escola. O constante projeto de sucateamento da educação pública, que almeja mão de obra barata de quem está do outro lado da linha, se evidencia na célebre frase de Darcy Ribeiro, que a crise da educação brasileira não é uma crise, é um projeto.

A palavra crise tem etimologia grega – **krisis** (κρίσις). Seu sufixo remete a deusa egípcia **Isis** (Ἰσις), que representa poder sobre o próprio destino, sobre a personificação de tronos, na medida em que o trono transforma o homem em faraó. Isis simboliza poder, que para ser perpetuado no mundo material pode se valer de crises. ISIS<sup>13</sup> (Islamic State in Iraq and Syria) e ISIS<sup>14</sup> (Israel's Secret Intelligence Service) evidenciam a necessidade do rompimento de dicotomias antagônicas que levam à guerra. Novas possibilidades podem ser trilhadas por meio da *epistemopolítica* e da *epistemeridional*, que podem se valer de uma *epistemospiral*<sup>15</sup> e de *novas epistemologias do sul*.

Nesse processo (auto)constitutivo que se iniciou com o meu memorial, *suleou a DN e se estendeu até o presente momento, prospectivamente, se valeu de uma reflexividade científica, de uma cientificidade reflexiva. Levou-me à autopoiesis e à epistemopolítica* de publicar o que é caminhar para si, voz de quem vive e perlabora experiências e se constitui no que é ressignificado em narrativas, trajetórias, histórias de vida. É a reflexividade como método de compreender os sentidos de quem narrou a experiência. É *epistemopolítica* pois entendi que a crise na educação leva constantemente os professores a lidarem com amplas dificuldades, complexidades que fazem o docente buscar estratégias de adaptação aos contextos educacionais, contextos brasileiros específicos, como no caso das Escolas Parque de Brasília. “No fim o trabalho é político” (Correa, 2018, p. 293), no sentido de que divulgar o que fazem os professores é um ato político, é *epistemopolítica* documentar na escola o que não está documentado em textos oficiais, documentar a palavra do professor, os seus saberes docentes, publicados, abertos para quem quiser se constituir, aprender com os olhos e experiências de professores.

Nessa busca *epistemeridional*, ressalto que mudamos a cada dia e isso inclui os horizontes sob os quais coloco o meu memorial divulgado, pois o vejo com olhos do agora. Como músico, nas produções dos meus trabalhos fonográficos<sup>16</sup> sempre tive a sensa-

13 Ver Mohamedou, M-M. O. (2018). *A Theory of ISIS: Political Violence and the Transformation of the Global Order*. London, UK: Pluto Press.

14 Ver Eisenberg, D., Dan, U., & Landau, E. (1978). *The Mossad: Israel's Secret Intelligence Service: Inside Stories Hardcover*. New York, USA: Paddington Press.

15 Episteme da complementaridade que rompe com dicotomias antagônicas. Compreende o corpo e a mente como forças complementares, assim como razão e emoção, cognitivo e sensorial, teoria e prática, empírico e pragmático, professor e aluno, pesquisador e pesquisado, os hemisférios do cérebro, masculino e feminino, humano e exato, micro e macro, entre muitas outras forças que não devem ser dissociadas do princípio de complementaridade como perspectiva de transcendência meridional.

16 [Outro Jogo](#) (2016); [Bebida Nacional](#) (2013); [Dois Banquinhos, Dois Violões](#) (2010); [Entre Latinoamérica](#) (2009); [Sinfonia da Alvorada](#), [Pure Brazilian Acoustic Guitar](#), [Instrumental Brazil](#), [Instrumental Brazil vol.2](#) (2012).

ção de consumir um produto final mais devido ao *deadline* (data limite para entrega de projetos e conclusão de negócios) que por ter terminado de fato. Hoje, faria diferente alguma frase musical, alguma harmonia. Com meus textos também. Sinto que deveria perlaborá-los mais, sempre mais. Algo como um texto único da minha única vida, *insight* que vai ao encontro do pensamento de Jorge Luis Borges, que prefere publicar para não passar a vida corrigindo o que escreve. Penso no produto inacabado que é publicado, inacabado para o autor, que fatalmente acabará reeditando o seu trabalho enquanto não se efetivar a publicação de fato. Mas no caso do Memorial Constitutivo, o texto é o fio da própria vida que se desvela, que se faz no caminhar e se refaz no constante visitar de uma trajetória vivida e revivida, cotidianamente. E mesmo que se publique uma versão desse memorial, muitas outras continuações e revisitações, a partir de novas vivências, serão possíveis.

Uma pessoa é o que a constitui, assim como um país precisa se constituir em processos democráticos da gente que o constitui, fator essencial para uma Constituição cidadã. Se cada pessoa cidadã não é (auto)constituída, não se apodera da própria história, prospectivamente, tampouco estará apta a compreender a Constituição do próprio país, os processos de sua elaboração e implementação, ou a exigir e cumprir direitos e deveres. E um país sem cidadãos (auto)constituídos tampouco poderá ter uma Constituição própria, respeitada, ilibada, criada para as pessoas e não para minorias que, historicamente, foram privilegiadas em detrimento da gente.

“Os princípios de uma Constituição livre no Brasil republicano não foram perdidos. Jamais foram atingidos. Muitíssimo poucas vezes foram sequer compreendidos” (Hambloch, 2000, p. 58). A respectiva citação se refere a Constituição de 1891, mas funciona perfeitamente para a Constituição de 1988.

## Pesquisa-Constituição-Ação

Antes de tudo, “tornar heurísticas as tensões da tríade prática/formação/pesquisa” (Pineau, 2005, p. 106), que é inerente ao processo de pesquisa-formação-ação, amplia a incumbência da pesquisa a todo indivíduo que anseia por formação mais fundamentada na produção que na apropriação de conhecimento. Essa tríade tem sua ordem flexível para que os pesquisadores encontrem a melhor maneira que couber em seu próprio trabalho: “Ação-Formação-Pesquisa (AFP), ou Ação-Pesquisa-Formação ou Formação-Ação-Pesquisa; ou ainda Pesquisa-Ação-Formação ou Pesquisa-Formação-Ação” (Pineau, 2005, p. 106), enfoque mais aberto e livre que as metodologias tradicionais e positivistas. Nessa tríade, cabe ao próprio pesquisador inserir-se na pesquisa junto com outros coparticipantes. Os indivíduos se autoconhecem por intermédio da própria reflexão sobre si mesmo, do contexto social em que se inserem e por intermédio do olhar do outro.

Assim, esses novos atores de pesquisa introduzem, além de si próprios, seus anseios e necessidades, que se tornam objetos de pesquisa que vão além do positivismo presente nas pesquisas tradicionais, pois tentam mostrar as idiossincrasias e vicissitudes presentes na trajetória, na experiência, na atuação de cada ator, de cada coparticipante, em uma “metodologia sociointerativa e epistemologia de conjunção” (Pineau, 2005, p. 108), que compreendo como uma *epistemospiral* em pesquisa interativa com viés coletivo. Assim, pesquisadores se tornam gestores de conhecimentos inéditos, concebidos de forma contígua às intervenções que vão além do papel positivista de professores-pesquisadores habituais, pois há busca de aprendizagens dos sentidos da existência ao longo da vida e em todos os setores dela.

Na minha dissertação surgiu uma inquietude sobre essa tríade, em que emergiu a Pesquisa-Formação-Transformação – PFT (Correa, 2018, p. 299), por meio da produção da DN dentro de um dispositivo instrumental de mediação, o projeto de extensão universi-

tária (Abreu, 2017) para transpor a formação acadêmica convencional. O enfoque de PFT ocorreu porque a contribuição do trabalho ao pensar em avanços, foi a inovação com a minha inserção como pesquisador na DN, como professor de Música da EP que também precisou se adaptar aos complexos contextos educacionais da SEEDF e que refletiu experiências escolares entre pares, que se constituiu ao final de todo esse processo; além dos relatos de experiências que foram produzidos e perlaborados em formato de artigo acadêmico. A Pesquisa-Formação-Transformação é uma inquietação inicial que culmina na Pesquisa-Constituição-Ação, no sentido de que a palavra transformação pretende mudar a forma, ou mudar o ato de se formar, de formar, muda a forma, não vai para além da questão da própria forma. A respectiva inquietação foi uma tentativa de ilustrar mudanças constitutivas pelas quais passei durante a minha pesquisa de mestrado.

Nesse sentido, a metodologia de Pesquisa-Constituição-Ação é o caminho apropriado para pesquisas com narrativas suleadoras, em que o Memorial Constitutivo pode funcionar como o ponto de partida para a estruturação do trabalho, como ocorreu em minha dissertação. E essa inquietude, que me levou ao que é constitutivo, introduz novos conceitos que não têm precedentes na teoria eurocêntrica estrita. As epistemologias do Sul compreendem três orientações: “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (Santos, 2009, p. 09). E isso me leva a procurar e dar sentido para experiências suleadoras, a partir de quem é do sul. Como sulamericano, crio novas epistemologias engendradas na tomada de consciência meridional que impugne o *pensamento abissal*, mediante um “*pensamento pós-abissal*” (Santos, 2010, p. 37) pautado na *ecologia de saberes*<sup>17</sup> para rechaçar a *sociologia das ausências*<sup>18</sup>. Para tanto, há a utopia do *interconhecimento fundamentado em instruir-se com outros conhecimentos sem desprezar ou perder o próprio conhecimento, cuidado que compreende a “diferença entre ciência como um conhecimento monopolístico e ciência como parte de uma ecologia de saberes”* (Santos, 2010, p. 52).

Na busca por tornar existente o que é tido como inexistente, por trazer proposições pluralistas que visem a complementaridade, a Pesquisa-Constituição-Ação empreende relatos de experiências constitutivas, perlaborados até o limite possível. E o objetivo dessa perlaboração é almejar a produção desses relatos como artigos acadêmicos de experiência, seja docente ou outra experiência profissional que pode ser compartilhada entre pares, como um grupo de gestores de uma empresa, por exemplo, que podem trocar saberes que fundem vivências laborais e pessoais. O pesquisador é o mediador dessa construção do artigo, principalmente no caso de coparticipantes sem experiência acadêmica. Traz abordagens e perspectivas para ajudar essa perlaboração de vida que intenta virar texto, voz escrita com potencialidade de ser ouvida e lida. Para tanto, em casos de inexperiência acadêmica, o pesquisador deve facilitar o acesso a materiais pertinentes a temática discutida pelo grupo, além de facilitar processos de desenvolvimento da escrita. Um dos objetivos é a construção coletiva de conhecimento, em que os coparticipantes ouvem as vozes dos pares, cruzam relatos, perlaboram, escrevem. Contam com a mediação pedagógica do pesquisador, facilitador desse processo de constituição de narrativas em texto acadêmico, reflexividade como método científico nesse processo de ampla perlaboração e escrita da vida, (auto)biografia.

O pesquisador está em condição de horizontalidade com o pesquisado, em complementaridade. E pode se inserir quando o tema da DN estiver diretamente ligado ao seu contexto próprio, constitutivo (Correa, 2018). Mas caso o pesquisador não esteja assim tão imbricado, vivendo o cotidiano do que está abordado na DN, ainda assim horizontaliza no sentido de participar efetivamente dos encontros como quem ouve a voz do outro com escuta ativa e, depois, também perlabora essa escuta dos encontros, do que passou a margem dos relatos perlaborados até o ponto de serem artigos de relatos de experi-

17 Fundamenta-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2010, p. 49). Busca prover uma consistência epistemológica para um pensamento propositivo e pluralista (Santos, 2010, p. 52). Não concebe os conhecimentos em abstração; Concebe-os como práticas de saberes (Santos, 2010, p. 55).

18 Investigação que tem como objetivo mostrar que o que não existe é, de fato, ativamente produzido como inexistente, ou seja, como uma alternativa não confiável ao que existe (Santos, 2010, p. 22).



ências. E o processo de (auto)constituição do pesquisador também é complementar aos dos coparticipantes da pesquisa, uma vez que o que emerge da DN é o mais relevante da vida de quem narra, e o pesquisador busca respostas para suas inquietações, respostas no que ouve da voz narrada, da experiência constitutiva.

A Pesquisa-Constituição-Ação pretende romper com a sociologia das ausências, as cinco lógicas de dominação, “modos sociais principais de produção de inexistência, legitimadas pela razão eurocêntrica dominante: o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo” (Santos, 2010, p. 22).

A primeira lógica advém da monocultura do saber e do rigor do saber, que se vale da “transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente [...] cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística” (Santos, 2010, p. 22). A perspectiva *epistemeridional* do Memorial Constitutivo e da Pesquisa-Constituição-Ação rompe com essa lógica da monocultura do saber, por incluir outros modos de produção de conhecimento, com a valorização da pesquisa narrativa e (auto)biográfica, tendo a reflexividade como método – a reflexividade científica ou a cientificidade reflexiva. Como a inexistência assume a forma de ignorância, dar voz aos inexistentes, ouvir essas vozes, coloca em evidência o que era tido como inexistente. No caso da DN efetivada (Correa, 2018), consiste em trazer à tona experiências e perspectivas de quem atua diretamente na escola, ao invés de se valer de textos voltados para políticas públicas que ignoram essas vozes; ou se restringir a autores externos que não vivem o cotidiano escolar específico pesquisado. E o rompimento dessa lógica não acontece apenas dando voz aos inexistentes, mas na escuta da palavra dada, da palavra dita, quanticamente infinita. “Não é sobre sentir, é sobre se deixar atravessar pela vida narrada pela vida narrada. Não é sobre averiguar, é sobre interpretar uma história de vida. Não é sobre entender o relato, de modo distanciado, mas sobre compreender-se diante do mundo do texto” (Souza, 2018, p. 183).

A segunda lógica deriva da monocultura do tempo linear, em que a história tem “sentido e direção únicos e conhecidos [...] o tempo é linear e a frente do tempo estão os países centrais do sistema mundial e, junto a eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que eles dominam” (Santos, 2010, p. 22). A inexistência é atribuída a um caráter de atraso ao que é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. No trabalho com narrativas e (auto)biografias, o tempo transcende essa lógica linear, pois passado e presente ocorrem prospectivamente, no texto narrativo e (auto)constitutivo que é publicado. Em uma *epistemeridional*, ouvir o tempo próprio de quem narra e compreender os conhecimentos que surgem nesse tempo suleador, é produzir existência no que se escuta dessa voz dita, voz dada que ecoa através do ato de publicização. Nesse sentido, a autobiografia de Nikola Tesla, cientista ocultado dos livros escolares, “constitui o seu desejo de se fazer ser seriamente ouvido, de testemunhar sua vida” (Lima, 2017, p. 121) e funciona como “um dispositivo de resistência, um verdadeiro trabalho no tempo” (Lima, 2017, p. 121).

A terceira lógica pressupõe uma classificação social que ocorre na “monocultura da naturalização das diferenças” (Santos, 2010, p. 23). Essa lógica consiste na “distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias” (Santos, 2010, p. 23). Nesse viés, “a classificação racial e a classificação sexual são as manifestações que mais ocorrem nesta lógica. Ao contrário do que acontece com a relação capital/trabalho, a classificação social é embasada em atributos que desprezam a intencionalidade da hierarquia social” (Santos, 2010, p. 23).

A inexistência é produzida sob a forma de uma inferioridade insuperável, tida como natural. A horizontalidade da Pesquisa-Constituição-Ação rompe com hierarquias. A relação entre pesquisador e pesquisado é de complementaridade, *epistemospiral*. Além disso, o Memorial Constitutivo é um instrumento de valorização da pessoa que narra, que é soberana no texto que produz. A Pesquisa-Constituição-Ação rejeita as “dicotomias positivistas” (Passeggi & Souza, 2017, p. 11) que restringem outras formas de percepção e que afirmam estereótipos que são repetidos por meio de estruturas que enfatizam o que é binário, dicotômico e antagônico.

A fim de ilustrar esse rompimento hierárquico, exerci dois papéis na minha pesquisa (Correa, 2018), investigador e investigado. Tive um estranhamento ao olhar a minha própria trajetória, tendo em vista que me expus durante os encontros de DN, em que os coparticipantes leram meu relato. Na DN com o cruzamento dos relatos, os professores trouxeram impressões, percepções e interpretações sobre a minha trajetória. O processo inverso também ocorreu, uma vez que eu também li os relatos dos outros coparticipantes e trouxe as minhas impressões sobre cada relato. Também sou professor e meus fazeres docentes contribuíram no processo constitutivo na DN. Na presente pesquisa, fui coparticipante e pesquisador, objeto/sujeito, investigador e investigado, mediador de conhecimento e estudante, que coexistiu em um processo constitutivo. Nenhum desses aspectos deve prevalecer sobre o outro, pois são complementares e me levam a continuamente me (auto)constituir.

A quarta lógica de produção de inexistência acontece por intermédio da escala dominante, que tida como “primordial determina a irrelevância de todas as outras escalas possíveis (Santos, 2010, p. 23). Nessa lógica, a inexistência é produzida sob a forma do particular e do local, sendo que o

[...] universalismo é a escala das entidades ou realidades que se reforçam independentemente de contextos específicos. Por isso, adjudica precedência sobre todas as outras realidades que dependem de contextos e que, por tal razão, são consideradas particulares ou vernáculas. A globalização [...] privilegia as entidades ou realidades que estendem seu âmbito por todo o mundo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais. (Santos, 2010, pp. 23-24)

No Memorial Constitutivo, essa escala dominante tende a ser quebrada, na medida em que o particular rompe com a padronização hegemônica. O conhecimento nesse tipo de instrumento narrativo parte de dentro da experiência vivida pelo narrador e culmina na interpretação que cada leitor dará ao (con)texto de experiências (re)vividas, trazidas à tona por razões pertinentes ao contexto da pessoa que narra, perlabora até o limite possível do que consegue materializar em texto, no sentido do que a constituiu. É um conhecimento que parte do micro para o macro, do individual para o social, um conhecimento pautado pela complementaridade do que é tradicionalmente entendido como dicotomia. É *epistemospiral!*

A quinta lógica de inexistência é produtivista e se consolida mediante a monocultura dos critérios de produtividade. Dessa maneira, o “crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que melhor serve a esse objetivo” (Santos, 2010, p. 24). Tendo em vista que esse critério é utilizado tanto na natureza como no trabalho humano, nessa lógica não importam os meios para se atingir os fins, como o uso indiscriminado de agrotóxicos no Brasil, na terra e na água (Bombardi, 2017), a transgenia dos alimentos, como é o caso do milho BT (Castro, 2008), desmatamento na Amazônia, o trabalho escravo ou semiescravo, entre muitas outras intervenções que ignoram o bem estar das populações, degradam o meio ambiente e precarizam condições de trabalho. Nessa lógica produtivista, a inexistência ocorre pelo viés do improdutivo e “aplicada a natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional” (Santos, 2010, p. 24). A valoração estrita da alta produtividade acima de qualquer questão é objetivo tanto dos EUA quanto da China, duas potências tidas como antagônicas e que, cada vez mais, se fundem negocialmente.

A fim de quebrar com essa lógica, ouvir a voz de quem vive a experiência e produz conhecimento nesse processo constitutivo de perlaboração, transcende barreiras de imposições de qualificação profissional, como no caso do curso de extensão que estreita relações entre a sociedade e a universidade, em metodologias colaborativas de produção de relatos que podem abarcar qualquer grupo de pesquisa, em qualquer âmbito profissional ou sociocultural, sendo que os pesquisadores, dentro dessas metodologias de escrita coletiva como é a DN, trabalham como mediadores no processo de construção

da escrita, dos relatos de experiências, que podem se transformar em artigos dos relatores, ou artigos em coautoria com o pesquisador ou entre os pares da DN. O Memorial Constitutivo e a Pesquisa-Constituição-Ação instrumentalizam os narradores a se apoderarem de suas histórias e produzirem textos com amplos processos perlaborativos, sendo autores, proprietários de suas vidas narradas, propriedade que é aberta ao público, ao leitor que pode se debruçar sobre janelas que dão vistas ao infinito campo narrativo. Narradores soberanos no texto que produzem. A publicação desse material é produtividade pertencente aos narradores. Autoral. E rompe com a lógica fabril em que o que é produzido em série é descontextualizado para quem produz, que geralmente aperta um parafuso do mecanismo ou embala algum produto já manufaturado [...].

Outro ponto essencial a ser abordado é o potencial de novas perspectivas de pesquisa que intentem quebrar com o *epistemicídio*<sup>19</sup> e as *condições epistemológicas de dominação que se valem de táticas e estratégias fundamentadas no que denomino como epistemedo e epistemódio*, epistemes empregadas como forma de controle da massa, no preceito de confundir e dividir para conquistar, do tratado militar do estrategista Sun Tzu, A Arte da Guerra. Essas condições foram evidentes nas eleições presidenciais no Brasil em 2018, na dicotomização antagônica em torno de dois candidatos (17 X 13), com premissas de medo e ódio. Por medo e/ou ódio do 13 os eleitores votaram no 17 e vice-versa. Dessa forma, todos os outros candidatos foram inexistentes na campanha. Não é democrático votar por medo e/ou ódio.

As epistemes do medo e do ódio conduzem a uma *epistemedieval*, em uma *neo* Idade Média disfaçada na atual *idade média* dos sofisticados aspectos de dominação em amplas esferas manipulatórias da informação, favorecendo um tipo de *Internet Medieval*<sup>20</sup> que abre precedentes para a efetivação de outros construtos que se assentam em antinomia, como o *patriotismo indiofóbico* – anti-indigenismo, o *cristianismo colérico* – *crisofascismo*<sup>21</sup>, entre muitas outras possibilidades de consequências epistemicidas, que por sua vez têm relação direta com a *epistemeugenia*<sup>22</sup>. E essa cortina de fumaça da *Internet Medieval* disfarça outra antinomia, o *Capitalismo Comunista* da fusão de capital chinês e estadunidense, impulsionada pelo crescimento econômico do *Comunismo Capitalista* da China moderna.

Portanto, dar voz aos inexistentes e facilitar canais democráticos de escuta dessa voz, são ações essenciais que quebram com a *Internet Medieval* de hegemonia da informação tratada em bloco nas redes sociais e outras formas de contato que sofrem com a manipulação oriunda de perfis fake, algoritmos, robôs e grupos criados para moldar opiniões em massa. A relação entre a voz dada e a escuta da palavra dita é *epistemesspiral*. E a valorização do âmago de vidas é *epistemexistência*! Existir, resistir, criar, (re)inventar-se e (auto)constituir-se ao longo do que se vive.

Na episteme da complementaridade, *epistemesspiral*, a Pesquisa-Constituição-Ação pode ser quali-quantitativa ou quanti-qualitativa, a fim de tirar as pesquisas das caixinhas dicotômicas, como ocorre na formação positivista colonizadora. Nesse sentido, a pesquisa tem aspectos qualitativos e quantitativos, constituídos na complementaridade que intenta transcender o equívoco científico da fragmentação. Essa reflexividade científica

19 Vastíssima destruição de conhecimentos próprios dos povos, causada pelo colonialismo europeu (Santos, 2010, p. 08), em que uma imensa riqueza de experiências cognitivas foi perdida (Santos, 2010, p. 57).

20 Concebo essa antinomia como uma referência ao forte controle da informação na Internet, por grupos hegemônicos que ditam os rumos da globalização. Manipulação evidente nas redes sociais, como pode ser verificado em campanhas políticas sensacionalistas e enganosas que visam enganar e dividir a massa. Na Idade Média não havia Internet, mas se houvesse, a informação seria tratada de maneira semelhante à grande campanha presidencial de 2018 no Brasil.

21 Neologismo cunhado por *Dorothee Sölle*, é uma forma de religião que sustenta ideias totalitárias de aniquilamento das pluralidades. Este conceito pode se estender a outras formas semelhantes de totalitarismo religioso, como o *Hebreufascismo* e o *Islãfascismo* que geram guerras santas.

22 Segregação hierárquica que tem o intuito de tornar inexistentes as etnias que estão fora do padrão eurocêntrico. Pode ser comprovada na ação de limpeza étnica no Brasil pós-escravatura, em que os ex-escravos não foram contratados pelos ex-senhores da Casa Grande e, portanto, tiveram que sobreviver à margem, em regiões precárias e intituladas como favelas.

teve origem na DN detalhada na minha dissertação (Correa, 2018), que gerou artigos de relatos de experiências, práticas pedagógico-musicais e as apresentações musicais escolares, dados que foram analisados, comparados, interpretados, em que pontos convergentes e divergentes trouxeram à tona um material concreto e objetivo do que é a experiência a partir de quem faz, de quem vive a docência em *locus* específico. A DN constitui-se em instrumento científico que levantou material empírico que nos leva a aprender com a experiência do outro. Portanto, tal pesquisa, além de ter sido qualitativa, por se tratar de narrativas (auto)biográficas que valorizam a voz dada, dita, foi também quantitativa, ao comparar semelhanças e diferenças de posicionamentos dos coparticipantes, como na questão da insalubridade na Escola Parque que os levou a usarem protetor auricular devido ao excesso de ruídos, ou na questão do desvio de função, entre muitas outras que emergiram na pesquisa – que foi quali-quantitativa!

No caso de pesquisas quanti-qualitativas o objetivo principal é focado em dados quantitativos e traz o pesquisador imbricado com a própria pesquisa, narrador de processos criativos utilizados na resolução de problemáticas de campo, o cotidiano que perpassou a pesquisa, incluindo *insights*, *acazos*, *brainstorms*, serendipidades e/ou tortuosos caminhos experimentais... A voz da pessoa que pesquisa é agregadora de experiência científica! A ciência que se complementa no humano e no exato, no exato e no humano, é *pesquisa pluriversal*, pautada na pluralidade em cada âmbito que investiga. A ciência exata necessita melhorar a raça humana, assim como é a ação humana que desenvolve ciência. E se tratando de Pesquisa-Constituição-Ação, a tomada de consciência precisa, antes de mais nada, ser individual, (auto)constituição prospectiva de posicionamentos no mundo social e natural, uma utopia da complementaridade contra o *pensamento abissal*, uma *epistemospiral* voltada ao interconhecimento, que por sua vez pode ser *pluriversitário*<sup>23</sup>.

No viés de se contruir novas epistemologias do sul, é preciso

Pensar o impensado, ou seja, assumir a surpresa como ato constitutivo do trabalho teórico. E como as teorias de vanguarda são as que, por definição, não se deixam surpreender, penso que, no atual contexto de transformação social e política, não necessitamos de teorias de vanguarda senão de teorias de retaguarda. (Santos, 2010, p. 19)

A Pesquisa-Constituição-Ação e o Memorial Constitutivo, metodologias voltadas para a pesquisa narrativa ativa, estão em uma linha de retaguarda. Suleadoras por evidenciar *praxis* ocorridas no chão de trabalho dos relatantes que se fundem com experiências constitutivas próprias da história de vida de quem narra. Intentam compreensões de complementaridade que superem dicotomias antagônicas eurocêntricas, positivistas. Assim, a prática de quem narra, minuciada em muitos aspectos da trajetória de vida, aspectos profissionais e de posicionamento socio-político-cultural, atuações e percepções do lugar social em que cada um se situa, entre muitos outros, em um contexto de reflexividade como método, torna-se também teoria científica. Tal teorização, advinda do *locus*, o chão pisado por quem narra, revisita, perlabora e publica narrativas de lugares e (auto)paisagens, imagens vividas, serve à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, que acessam evidências de quem viveu a experiência, repleta de conhecimentos. Isso rompe com lógicas burocratizadas de conhecimento, em que “a cegueira da teoria acaba na invisibilidade da prática e em sua subteorização, enquanto que a cegueira da prática acaba na irrelevância da teoria” (Santos, 2010, p. 18).

<sup>23</sup> Conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada (Santos, 2004, p. 29) e que conduz ao extra-muros da Universidade. Na Pesquisa-Constituição-Ação, conduz ao contexto solidário, cooperativo e participativo, partilha entre uma Pluriversidade e a sociedade, em amplos movimentos, enfoques, perspectivas, ações, ressonâncias.

## Considerações constitutivas

Amplios aspectos evidenciam a complementaridade entre prática e teoria, no que é intrínseco a uma atividade laboral imbricada com a trajetória, como os professores que publicaram artigos de relatos de experiências docentes (Correa, 2018), material que explicita o que fazem esses profissionais em seus campos de trabalho, como planejam seu trabalho, como esse planejamento se concretiza na prática e quais resultados surgem desse processo narrativo-analítico. A contínua (auto)reflexão de quem narra, inicialmente endógena, idiossincrática, ao ser publicada, torna-se também amplas possibilidades de reflexão exógena, ato público e para o público, uma contínua complementariedade do micro para o macro, do interior para o exterior, do autor para o leitor, do pessoal para o social, complementariedade contra antagonismos dicotômicos que levam ao caos, às crises.

“As ideias, antes de materializar-se, possuem uma estranha semelhança com a utopia. Seja como for, o importante é não reduzir o realismo ao que existe” (Santos, 2010, p. 96). Ante uma realidade de dicotomias antagônicas que confundem, enganam e dividem a massa, este conteúdo pode soar utópico, mas se vivemos e fazemos, recria-se em verdade, deixa de ser utopia, ainda que do micro para o macro, visando a complementariedade como contraponto ao antagonismo dicotômico.

O Memorial Constitutivo, que só termina com o último sopro de vida de quem narra, é instrumento suleador de metodologias coletivas de pesquisa narrativa, Pesquisa-Constituição-Ação que pretende trazer novas epistemes do Sul. E mesmo servindo como um ponto de partida, o Memorial Constitutivo ultrapassa os limites dessas metodologias, pois não se fecha em um único processo, tampouco em si mesmo, segue sendo revisitado e perlaborado com o agora móvel, que perpassa(rá) todos os momentos. A publicação do Memorial Constitutivo é o registro de momentos dados, ditos, mas também segue sendo perlaborado em horizontes a se navegar, viver e constituir nas novas correntezas porvindouras.

E para que essas novas aguagens sejam prospectivas, o esforço é de se nadar constantemente contra correntes colonialistas, apoiando em troncos e objetos flutuantes que possam levar à saídas laterais de um imponente desaguar que molda o curso de tudo o que arrasta, coisas e pessoas coisificadas, saídas advindas do nado pelas margens do sul, do outro lado da *linha abissal*, outras margens que proporcionam vazão à trajetórias em *epistemeridional*, *epistem espiral*, *epistemexistência!* Outras águas. Outros movimentos. Ou, como diria Boaventura de Sousa Santos, onda que vive de outras ondas para criar as marés.

## Referências

- Abreu, D. V. (2017). A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical. *Projeto de Extensão*. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Alheit, P. A. (2018). Construção Biográfica da Realidade. In M. H. Abrahão (Ed.). *A Nova Aventura (Auto)Biográfica* (Tomo II). Porto Alegre, Brasil: Edipucrs.
- Bombardi, L. M. (2017). *Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Européia*. São Paulo, Brasil: FFLCH - USP.
- Bourdieu, P. (1998). A ilusão biográfica. In M. M. Ferreira, & J. Amado (Eds.). *Usos e abusos da história oral*, 183-191. Rio de Janeiro, Brasil: Editora da FGV.
- Castro, B. S. (2008). A introdução no Brasil do algodão, milho e soja geneticamente modificados: coincidências reveladoras. *Anais do Congresso Brasa IX*, Tulane University, New Orleans, Louisiana, USA.
- Correa, A. (2018). *Documentação Narrativa com Quatro Professores de Música das Escolas Parque do Distrito Federal*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/33953>
- Estulin, D. (2015). *Tavistock Institute: Social Engineering the Masses*. Waltherville, USA: Trine Day LLC.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra.
- Hambloch, E. (2000). *Sua Majestade o Presidente do Brasil: um estudo do Brasil Constitucional*. Brasília, Brasil: Senado Federal, Conselho Editorial.
- Josso, M. C. (2010). *Caminhar para si*. Porto Alegre, Brasil: Edipucrs.
- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Lima, A. A. (2017). *O ressurgimento do sujeito pela escrita autobiográfica: o caso de Nikola Tesla (1856-1943)*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás). Recuperado de <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7135>.
- Pacheco, J. (2017). *A escola atual está fadada ao fracasso*. Recuperado de <http://contratempo.info/educacao/escola-atual-esta-fadada-ao-fracasso-diz-educador-jose-pacheco/2017>.
- Passeggi, M. C., & Souza, E. C. (2017). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 6-26. Recuperado de <https://docplayer.com.br/111218515-O-movimento-auto-biografico-no-brasil-esboco-de-suas-configuracoes-no-campo-educacional.html>
- Pineau, G., & Le Grand, J. L. (2012). *As Histórias de Vida*. Natal, RN, Brasil: EDUFRN.
- Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saude soc.* [online], 14(3), 102-110. ISSN 0104-1290. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010412902005000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902005000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)
- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguai: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria/Universidad de la República.

Santos, B. S. (2004). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, Brasil: Editora Cortez.

Santos, B. S. (2009). Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Eds.). *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Coimbra, Portugal: Edições Almedina SA.

Souza, H. L. G. (2018). *O Ateliê Musicobiográfico como projeto formativo: um estudo com estudantes do Instituto Federal de Brasília – Campus Ceilândia*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/35090>

Suárez, D. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. *Anais do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*, UFMT, Cuiabá, Brasil.

# SEMILLERO BRASIL E CIENTISTAS DA PESADA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA, ALEGRE E TRANSFORMADORA DE INVESTIGAÇÃO COM AS INFÂNCIAS

*Fátima Lucília Vidal Rodrigues<sup>1</sup>*

*Fernanda Chaves de Souza<sup>2</sup>*

*João Vítor Barreto Gomes de Sá<sup>3</sup>*

*Lígia Gonçalves Muchagata<sup>4</sup>*

*Lívia Martins Guimarães Soares<sup>5</sup>*

*"Uma semente sabe esperar. A maioria das sementes espera pelo menos um ano antes de começar a crescer, uma semente de cereja pode esperar por centenas de anos. Pelo que exatamente cada uma delas está esperando, apenas a própria semente sabe, alguma combinação única de causas como temperatura, umidade, luz e muitas outras coisas são necessárias para convencer uma semente a sair das profundezas e correr o risco - a utilizar sua única chance de crescer. Uma semente está viva enquanto espera, cada bolota no solo está tão viva quanto o carvalho de 300 anos que faz sombra acima delas."*

*Hope Jaren*

## Introdução

O *Semillero de Investigación* nasceu em solo colombiano, em 1996, na Universidade de Antioquia - Medellín, propondo um espaço de investigação e reflexão, colocando-se como alternativa aos impulsos de uma educação fabril sentidos na educação superior à época. Em 2006, o *Semillero de Investigación* chega ao Chile, na Universidade de La Serena, com uma proposta que visava ultrapassar os modelos convencionais de educação vigente, trilhando um caminho comunitário e de valorização dos saberes locais.

No Brasil, o projeto intitulado Semeadores de Investigação (*Semillero Brasil*) surgiu em 2015, respeitando e valorizando sua gênese colombiana e com forte inspiração chile-

1 Professora na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos. Correio eletrônico: vidalrodrigues@yahoo.com.br.

2 Estudante de pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Correio eletrônico: fernandachavessouza102@gmail.com.

3 Estudante de pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Correio eletrônico: jvbarretogs@gmail.com.

4 Estudante de pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Correio eletrônico: li.muchagata@gmail.com.

5 Estudante de pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Correio eletrônico: liviamartinsgs@gmail.com.



na. Trabalha numa perspectiva de atuação conjunta de seus membros, autointitulados *Semillas* (sementes), a partir de suas experiências, interesses e sua diversidade cultural, histórica e social. Não temos a intenção de repetir a estrutura dos Semilleros colombianos ou chilenos, para realizar nossas ações, mas cultivarmos relações de inspiração e constante intercâmbio, para a criação de uma outra possibilidade de prática e ação, que se organiza e atua a partir da realidade cultural e histórica às quais estamos imersos. Nosso Semillero possui algumas marcas daqueles que nos afetaram e possibilitaram nossa existência, mas se constitui a partir das vivências e da intencionalidade de quem o compõe, surgindo no Brasil, uma nova experiência de tornar-se *semillerista*, com alma própria, na qual a prática extensionista é o seio, e é vivenciada coletivamente como processo filosófico intercultural. (Fornet-Betancourt, 1994)

O Projeto Semillero Brasil desenvolve atividades de extensão por meio de uma coordenação colegiada e autogestada. Os encontros do grupo se dão semanalmente e, neles, organizamos, estruturamos e debatemos sobre as nossas práticas pedagógicas e eventos de extensão e ações comunitárias. Como eixos organizadores de nossa prática extensionista estão os grupos de estudo coletivo (configurados como ações de extensão); a entrada de estudantes extensionistas em espaços escolares e não-escolares onde são desenvolvidos projetos com crianças; participação e organização de eventos e atividades de extensão. Essas atividades acontecem em nível internacional, nacional, regional e local.

Entre as atividades desenvolvidas em nível internacional estão as práticas de intercâmbio interculturais realizadas pelas integrantes do projeto, que se dão a partir da interlocução entre Brasil, Chile e Colômbia, com uma aproximação que possibilita viver a experiência de ser na e com a cultura do outro, qualificando práticas docentes, formação e vivências interdisciplinares e interculturais. A seguir uma síntese que ilustra nossa influência latinoamericana e prática formativa atravessada pelo espaço radical do encontro com o outro, discussão, ação, transformação e troca entre a comunidade e a Universidade:

ILUSTRAÇÃO 1



Fonte: Lamparina Desing.

O Projeto de Extensão Semeadores de Investigação (Semillero): educação transformação e alegria na prática docente é uma ação vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e à área de Educação Inclusiva. Ele propõe um espaço de pesquisa e extensão interdisciplinar e de intercâmbio de ideias e saberes, projetos e práticas de pessoas que intencionam transformar a prática docente.

Nesse texto vamos apresentar uma das ações de extensão intitulada *Semillas Encantadas* e desenvolvida em alguns espaços escolares e não-escolares da cidade. Aqui um recorte de um desses espaços.

## Semillas encantadas

O *Semillas Encantadas* é uma das ações do projeto de extensão Semillero Brasil que tem a intenção de potencializar as curiosidades das crianças, possibilitar que elas possam conhecer mais e investigar, reconhecendo os mais diversos e diferentes saberes, naturezas, culturas e processos de subjetivação. Esse desdobramento acontece em diferentes espaços educativos no Distrito Federal, mas destacaremos um recorte do trabalho acompanhado na Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP), onde diferentes integrantes do projeto trabalham com os núcleos de investigação. A partir de uma escuta sensível e da sistematização das curiosidades, começamos com as crianças uma trilha investigativa na qual elas são ativas na busca pelo conhecimento e aprendem a partir de seus próprios interesses de maneira autônoma, com a presença atenta dos educadores e educadoras do Projeto e dos espaços implicados na investigação.

No segundo semestre de 2018, iniciamos a desenvolver o *Semillas Encantadas* em uma das escolas parceiras do projeto. Após conversar com as educadoras de cada núcleo de projetos do turno vespertino da CAP, vimos a possibilidade de atuar com uma intencionalidade mais voltada ao protagonismo e à potência das crianças, no que tange à investigação e à pesquisa, como forma de construir vários conhecimentos. E por isso, a prática se inspira muito nos Semilleros parceiros da Colômbia e do Chile, com projetos comunitários e de investigação desde às infâncias, que surgem a partir de interesses individuais ou coletivos, como forma de também fazer ciência, independente de idade ou de conhecimentos prévios, acessando os conhecimentos universais aos quais todas as crianças têm direito e reconhecendo e vivenciando outros tipos de saberes não tão valorizados no espaço escolar convencional.

O *Semillas encantadas* objetiva o reconhecimento radical das fortalezas, paixões e inspirações investigativas das crianças. Seu desenvolvimento na escola, nesse caso, é a porta de entrada para o fortalecimento dos saberes tradicionais do território educativo livre no qual eles se encontram, assim como a valorização de práticas decoloniais que rompem com a lógica de um saber único, etnocêntrico e “tolerante” com os saberes das infâncias, das naturezas e das culturas da região. A abertura ao outro e com outro problematiza as questões, as perguntas, as inquietações e assim permite que a aprendizagem seja reconhecida como algo que não se pode construir solitariamente, mesmo quando os projetos são feitos de forma autodirigida.

Desde o início do processo de investigação, a nossa entrada aconteceu em forma de tutoria para auxiliar os processos de pesquisa, apoiando as crianças em seus processos autoformativos e organizando o ambiente para que os diversos saberes e aprendizados pudessem ser compartilhados coletivamente. Ao organizar o ambiente de modo que os processos de aprendizagem possam ser feitos com base nas vontades, interesses e necessidades das diferentes infâncias, criamos espaços para a constituição de sujeitos críticos, diversos, autônomos e transformadores. Na CAP, o *Semillas Encantadas* vem sendo desenvolvido com dois Núcleos de Projetos da escola, no período vespertino, com a parceria e colaboração das professoras e da equipe gestora.

O próprio Currículo em Movimento ratifica nossa atuação e nos inspira a seguir adiante com a nossa prática que visa conhecer e legitimar, com as crianças, seus próprios processos de autonomia, e construir conhecimentos territorial, afetiva e subjetivamente localizados em suas vidas, para além de meros conteúdos estáticos:

A flexibilidade curricular dá abertura para a atualização e a diversificação de formas de produção dos conhecimentos e para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, para atender às novas demandas de uma sociedade em mudança que requer a formação de cidadãos críticos e criativos. Amplia, portanto, a possibilidade de reduzir a rigidez curricular ao favorecer o diálogo entre os diferentes conhecimentos, de forma aberta, flexível e coletiva, numa tentativa de romper as amarras impostas pela organização das grades curriculares repletas de pré-requisitos. (Currículo em Movimento da Educação Básica, 2014)

Nós reconhecemos a importância de trabalhar em nossas investigações os conteúdos do currículo formal (Currículo em Movimento, Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais) e articulamos esses conhecimentos com o currículo da comunidade, valorizando os saberes histórico-culturais do Paranoá, como também previsto no Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. O interesse das crianças é apenas o ponto de início, para todo o complexo processo de construção de conhecimentos que ocorre amparado pelo currículo formal, com ética e rigor investigativo.

## **Escola classe comunidade de aprendizagem do paranoá**

A Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) é uma experiência transformadora que nasce dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sonhada e pensada por professoras e professores que em processos de entristecimento, adoecimento e frustração com a profissão, ao se verem presas e presos, automaticamente, em práticas autoritárias e ambientes escolares convencionais massacrantes, reagiram positivamente criando uma alternativa que nutrisse novas relações, espaços e práticas educativas mais integrais, humanizadas e afetuosas. A escola é fruto do encontro de educadoras e educadores da Secretaria de Educação do Distrito federal, pertencentes a coletivos que pensam e são comprometidos com uma educação inovadora e transformadora: Gaia Escola, Fórum Autonomia e Diálogos com experiências educacionais inovadoras (Projeto Autonomia) e na Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), onde germinou o sonho.

A experiência recentemente inaugurada no Distrito Federal se configura como um ambiente educativo transformador e muito potente, no sentido em que inaugura na rede pública uma nova possibilidade de se pensar e de se praticar educação, dentro das próprias estruturas da Secretaria. O que se configura enquanto inovador e potente na concepção da escola é o pensamento, desde a sua gênese, de uma estrutura física e um Projeto Político Pedagógico (PPP) construído comunitariamente, que permitem o desenvolvimento de outras prática pedagógica e relações.

A Comunidade de Aprendizagem, apesar de já existir como sonho desde 2015, passou a existir fisicamente no dia 2 de maio de 2018, organizando-se inicialmente por blocos de cores em agrupamentos verticais, com uma atenção maior para o acolhimento destas crianças e a apropriação dos amplos espaços e dispositivos organizacionais e de comunicação, combinados para o uso e convívio harmônico no espaço. Contudo, a conformação atual da CAP durante o segundo o semestre se transformou em agrupamentos verticais de: Educação Infantil, Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e Núcleos de Projetos. A prática pedagógica do "Semillas Encantadas" se dá neste terceiro espaço, no qual as crianças se encontram mais autônomas quanto aos espaços físicos e temporais, às relações e aos seus processos de aprendizagem.

## Cientistas da pesada

*Investigar. (In vestigium iren). Proceso que nos permite, en primer lugar, maravillarnos y, en segundo lugar, hacernos la pregunta, y de paso ser conscientes de nuestros conocimientos, nuestras ignorancias y nuestro proceso mismo de pensar (...) Si tal definición de investigar es aceptable, esta actividad le corresponde al pregrado, a bachillerato, a la primaria y al preescolar.*

Jorge Ossa Londoño.

*in: Para Pensar y Construir la Universidad.*

Depois de alguns encontros em que tratamos sobre curiosidade, trilhas investigativas e temas de interesse, começamos a pensar nas possibilidades para o futuro nome das “Semillas Encantadas” da CAP, ou seja, o núcleo de investigação da escola. Depois da realização de dinâmicas que tinham como intencionalidade a criação de uma identidade para o grupo das Semillas Encantadas na CAP, as crianças escolheram “Cientistas da Pesada” como o nome que as identificaria enquanto cientistas e investigadoras naquele espaço. A criação do nome se deu a partir de uma votação conjunta com os dois Núcleos de Projeto, onde cada uma das educandas pôde expressar seu interesse em uma lista que mais tarde foi votada coletivamente.

Os Cientistas da Pesada atualmente estão desenvolvendo projetos coletivos divididos por áreas de interesses, os temas desses subgrupos são: corpo humano, borboletas, signos do zodíaco, bruxas e insetos. Temas esses que foram escolhidos a partir dos interesses das crianças. Os subgrupos temáticos são trabalhados em dois dias na semana (terças e sextas), alternando o trabalho com os dois núcleos de projetos em que atuamos. Esses momentos, dentro do planejamento semanal, possibilitam-nos a construção desses espaços de autonomia e investigação com as crianças, promovendo o encorajamento das infâncias e uma lógica mais propositiva e coletiva de direção do conhecimento. Cada projeto é desenvolvido no âmbito coletivo e subjetivo, proporcionando espaços de reflexão, investigação, indagação, aprendizagens e compartilhamento de saberes. Um espaço alegre onde possam expressar sua potência de diversas e diferentes formas, possibilitando um ambiente de experiências, ações, criações e que está em constante movimento.

Dentro disso, nossa proposta foi que as crianças pudessem vivenciar novas formas de observar e experienciar os espaços dentro da escola, reconhecendo e olhando mais atentamente para esses espaços que elas frequentam cotidianamente, mas que ainda não haviam dado a devida atenção. Refletimos sobre a potência do olhar atento e intencional de um(a) investigador(a), que tem o poder de reconfigurar os espaços e relações, trazendo à tona questões das crianças acerca da CAP, seus agentes e sobre a própria prática escolar, incitando a curiosidade sobre o ambiente que nos acolhe e instigando futuras possíveis pesquisas das investigadoras e investigadores.

A nossa prática extensionista e investigativa, portanto, se configura enquanto um espaço em que o conhecimento não é solitário, unidirecional e vertical, não vem pronto de uma instituição e é transferido para outra, mas sim, nasce no encontro, a partir das subjetividades e da interculturalidade vivida e é conquistado em uma prática de descoberta coletiva mais focada no processo em si do que no resultado. Entendendo a produção do conhecimento como processo, movimento e uma prática com sentido e finalidade em si mesma, assim como expressa Freire:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existentes e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (Freire, 2017, p. 30)

Ratificando, à luz de Paulo Freire, a importância de relações horizontais e respeitadas entre todos os envolvidos nos processos de aprendizagem, pois estas são necessárias e a alma para a construção coletiva de conhecimento, promovendo a dialogicidade para o avanço e a transformação. As vivências na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá são também de extrema importância para a formação de educadoras e educadores que pensem e pratiquem uma educação dialógica e afetiva, na qual os processos possam ser vividos coletivamente dentro dos ambientes educativos, pensando em uma Educação Social. Sendo assim, compreendemos que os processos de aprendizagem acontecem em todos os espaços, tanto da escola, como na comunidade, e são protagonizados por todas e todos que se dispuserem a trocar, em uma postura investigativa de assombrar-se com toda a grandeza e complexidade de conhecimentos que o Universo nos tem a oferecer.

Promover espaços de pensamento lento e reflexivo na academia e na escola tem sido considerado sinônimo de anemia acadêmica, mas para nós, o pensamento investigativo precisa de tempo, lentidão, observação, caminhadas que levam a diferentes lugares e provoquem reflexões. As infâncias possuem saberes próprios e precisam ser reconhecidos e valorizados pelos adultos, sem falsas tolerâncias ou compreensões. As sociologias e as geografias das infâncias vêem as infâncias não mais como um fenômeno único, encerrado em um território estático, mas nos provocam a pensar os contextos e suas territorialidades históricas e geográficas. A combinação de um trabalho que valoriza os espaços, territórios e saberes, alicerçado por uma lógica temporal mais lenta é importante para que as diferentes vozes das crianças e suas suposições ganhem rigorosidade e se transformem em questões de pesquisa e aprendizagem.

A formação intercultural é fundamental para vivermos um planeta mais solidário, no qual a diferença e o encontro promovam enculturação, construam a paz, o reconhecimento radical do outro e de sua cultura, e, fundamentalmente, a existência livre e corajosa das nossas diversas formas de habitarmos o planeta e os nossos corpos. O Semillas Encantadas promove a distinção entre uma lógica de transmissão e uma lógica de descoberta, agora valorizada e potencializada pela pluralidade que é pensarmos as diferentes infâncias e as naturezas.

## Considerações de uma prática

Acreditamos e lutamos por uma Educação em que a construção do conhecimento seja comprometida com o outro, conosco e com o planeta, que se faça a partir dos desejos singulares, mas que seja construído, partilhado e celebrado coletivamente. Um conhecimento social, histórico e afetivamente localizado, engajado na transformação do que está posto. A investigação é o fio condutor desta prática educacional com a qual sonhamos, experimentamos e construímos, portanto, não há fórmula, forma ou modelo de educar ou autoeducar-se. Não há certo ou errado. Acreditamos em Educação como possibilidade e não regra. Buscamos desconstruir a ideia de educação pronta, de resultado e quantificável.

Acreditamos em Educação-caminho, com alegria, afeto e potência, no encontro e para a transformação. Não determinar uma forma para processos educacionais, não quer dizer que não haja intencionalidade pedagógica, rigor investigativo, ética e sistematização em

nosso trabalho. Compartilhamos nessa reflexão, nosso fazer-ser enquanto grupo, nossos valores e o caminho investigativo que viemos construindo até então para registrar nossa trajetória, compartilhar nosso desenvolvimento e celebrar esse movimento tão prazeroso, alegre e potente de encontro com os saberes.

## Referências

Fornet-Betancourt, R.(1994). *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América*. São Leopoldo: Unisinos.

Freire, P. (2017). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Jahren, H. (2017). *Lab Girl a jornada de uma cientista entre plantas e paixões/ Hope Jahren*. Rio Janeiro: Harper Collins.

Secretaria de Estado de Educação - SEEDF. (2014). *Currículo em Movimento da Educação Básica - Séries Iniciais*, Brasília-DF.

# FAGULHAS DE UMA FÊNIX: A ESCRITA COMO ATO DE RESISTÊNCIA

Ormezinda M. Ribeiro<sup>1</sup>

Carmem J. M. Caetano<sup>2</sup>

## Fagulhas de uma fênix: a inspiração...

O melhor de tudo é o que penso e sinto, pelo menos posso escrever; senão, me asfixiaria completamente. (Anne Frank)

Neste texto, apoiamo-nos nas experiências de escritores em uma disciplina que inicialmente cumpria o objetivo de estimular os alunos a despertarem em si o escritor sem a intenção de ensinar-lhes a escrever, tampouco de lhes corrigir a escrita em seus aspectos meramente formais, mas que se revelou, ao longo de oito anos, uma estratégia de resistência que propiciou ao aluno/escritor o reencontro consigo mesmo, a catarse e, em casos extremos, a desistência de buscar a morte como alternativa para fugir de um sofrimento inexprimível por outros meios que não a escrita.

A pretexto de iniciarmos um diálogo, retomo um poema escrito na adolescência, o qual tornou-se, além de um símbolo de resistência, o tema da proposta de um curso de escrita que visa trabalhar as emoções pela escrita, em busca da (re)construção da autoestima.

*Fagulhas de uma fênix*

*(Ormezinda Ribeiro- Aya)*

Medito, paro.

Escrevo:

Fagulhas de inspiração

Restos digeridos

do que fui,

ou gostaria de ser.

1 Professora Associada da Universidade de Brasília-UnB; Coordenadora do Curso de Letras Português e Orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Linguística- PPGL e de Pós-Graduação em Educação-Modalidade Profissional-PPGE-MP. E-mail: aya.ribeiro@yahoo.com.br.

2 Professora Adjunta da UnB; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Discurso - GEPLAD/ CNPq, Conselheira de Direitos Humanos da UnB- CDHUnB, Editora Chefe da Revista Discurso em Cena - RedCen e Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL. E-mail: carmem-jena@gmail.com.



Não faço. Escrevo...  
 Busco uma identidade  
 que nascerá de mim  
 do meu eu adormecido.  
 Sonho: Viver não me atrevo.  
 No fundo sou assim,  
 uma fênix que não se deixa morrer;  
 Renasço das cinzas de um verso perdido.

Esse poema juvenil, escrito na fase sensível da adolescência, serviu-me como motivação para estimular a escrita de outros jovens e deu título ao conjunto de produções da mesma época, organizado em forma de um livro (inédito) tendo como prefácio um poema escrito pelo antropólogo-educador, Carlos Rodrigues Brandão:

*Sobre os poemas da menina Aya*  
 Palavras escritas no chão da folha em branco.  
 Palavras  
 Que mais parecem  
 Árvores semeadas num jardim de primavera.  
 Sentimentos de quem descobre de novo o mundo  
 Ao mesmo tempo em que se assusta  
 Ao descobrir o amor.  
 Poemas escritos aos dezessete anos  
 E que me lembram uma outra mulher poeta:  
 Violeta Parra.  
 “voltar aos dezessete”  
 e também:  
 “Graças à Vida”  
 “Gracias a la Vida que me há dado tanto ...”  
 (e pouco tempo depois ela se matou, apaixonada).  
 Poemas pequeninos de quem se pensa  
 De quem se descobre mulher amando  
 E escrevendo poemas sobre o amor.  
 De quem se descobre querendo aprender a vida  
 Enquanto faz perguntas sem resposta à própria vida  
 Sabendo, ou sem saber ainda, que toda a vida  
 É uma espécie de poesia.  
 Pequenos poemas de uma beleza singela  
 De quem toca o corpo com a palavra  
 Para saber se o amor sentido  
 (e nem sempre correspondido)

fica mais fácil de sentir, quando é palavra e poesia.

Poemas de Aya

Que depois cresceu e virou linguista,

Sem saber que ainda é poeta

E que, de tão bela, é a própria poesia.

Carlos Brandão

Lua Nova de outubro em 2001

A oportunidade de trabalhar com Brandão e de tê-lo como interlocutor dos textos escritos na adolescência, e por muitos anos escondidos como se fossem algo impublicável e as observações sensíveis que nos fizeram perceber, não a discutível qualidade literária dos escritos juvenis, mas o potencial catártico e motivador da escrita, fez-nos vislumbrar a perspectiva pedagógica do trabalho com a escrita, percebendo o ser humano por detrás das letras.

Assim, surgiu, das cinzas dos textos amarelados, a professora-fênix, a interlocutora atenta às entrelinhas, aos recados velados ou declarados dos textos produzidos em contextos escolares. Em um outubro remoto, nasceu o desejo de multiplicar a sensibilidade encontrada nesse querido poeta-escritor-educador-antropólogo-amigo e a inspiração para estimular outras vidas a se manterem vivas, na e pela escrita em tantos outros outubros.

Assim começou essa história...

## O começo...

A disciplina “Oficina de Produção de Textos”, ofertada pelo Instituto de Letras- UnB, desenhada em uma plataforma de ensino a distância, objetiva criar situações para que o aluno se sinta motivado a escrever empregando os diversos gêneros textuais, comportando-se como autor e não apenas como compilador de textos; propiciar a leitura criativa, as descobertas pessoais, o encontro, o diálogo, a autocrítica, a pesquisa, a experimentação e a contínua produção textual, a fim de despertar a criatividade e a autoria textual. Além disso, consideramos imprescindível romper com as velhas concepções de educação e de ensino que a escola, de modo geral, vem perpetuando. Não se trata somente de formar escritores, em um curso que também forma professores, mas da necessidade de investir em um processo de rompimento de mudança de mentalidade em relação à ideia de tempo e espaço que ainda vigora nas instituições escolares.

A intenção é que, mais do que experimentarem o desenvolvimento de suas habilidades de escritores, enquanto cursam a graduação, sejam trabalhadas as emoções e o potencial catártico da escrita.

Com esse propósito, desenhamos como pauta pedagógica os passos das oficinas de produção de textos, tendo sempre em vista a criação de situações de uso da linguagem que concorram para o desenvolvimento da criatividade e da autoria, sem impor um gênero ou um formato específico. O trabalho final se constitui na editoração e apresentação de um livro organizado com os textos produzidos com liberdade de escolha dos gêneros e de formatação.

## A escrita como ato de resistência...

Escrever é uma forma de pensar, de raciocinar, de materializar os sentimentos e as emoções expurgando sensações negativas ou que fogem ao controle daquele que tece, pela escrita, o seu próprio caminho como no conto “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti (2000). É pela escrita que muitos de forma confessa ou anônima têm recuperado a sua autoestima e o desejo de se manterem vivos, atravessando as crises existenciais enquanto refazem-se na arte de escrever.

Não estamos a tratar aqui de renomados escritores, consagrados pela crítica e inscritos no cânone universal. Tratamos de autores anônimos, escritores desconhecidos, personagens de si mesmos que buscam a afirmação ou a confirmação de um auto resgate pela escrita despreziosa de textos que nem sempre são publicados ou mesmo lidos por um público não limitado ao seu círculo de relacionamento pessoal ou acadêmico. Estamos nos referindo a estudantes que escrevem, sem a pretensão de se tonarem escritores no sentido estrito da palavra. Estamos falando de experiências de estudantes que se descobriram escritores em uma disciplina cujo objetivo não era ensinar a escrever, tampouco de corrigir o texto em seus aspectos meramente formais.

Reportamo-nos, então, à experiência de oito anos ministrando a disciplina “Oficina de Produção de Textos”, cuja proposta pedagógica não se limitava a desenvolver a escrita acadêmica no seu sentido estrito. Ao propiciar a leitura criativa, as descobertas pessoais, o encontro, o diálogo, a autocrítica, a pesquisa, a experimentação e a contínua produção textual, as oficinas visavam despertar a criatividade e a autoria textual sem a pretensão de ensinar as técnicas de escrita.

As aulas, que partiam de uma sugestão temática para que o aluno produzisse textos, ancorados em um apoio crítico do professor e de tutores ou monitores que se comportavam como leitores atentos e não apenas como revisores dos textos produzidos em classe e extraclasse, desencadeavam o trabalho final que se constituía na editoração e apresentação de um livro organizado com os textos produzidos com liberdade de escolha dos gêneros e de formatação.

Ao longo desses anos, foram contabilizados aproximadamente 500 livros produzidos, catalogados e arquivados em nosso acervo pessoal. Muitas dessas produções foram apresentadas em diversos eventos no Brasil e no exterior, como exemplos de atividades significativas de escrita ou como material pedagógico e de pesquisa em produção textual. Todavia, o aspecto mais marcante dessas produções não são os números ou a qualidade dos textos produzidos, mas o processo de produção e o consequente alcance pedagógico e sócio psicológico desse trabalho.

Para além das questões formais da linguagem, o processo de escrita nas oficinas permitiu, a muitos alunos, conforme relatos diversos, o reencontro consigo mesmo, a catarse e, em casos extremos, a desistência de buscar a morte como alternativa para fugir de um sofrimento inexprimível por outros meios que não a escrita.

Marguerite Duras, escritora francesa nascida no Vietnã, em seu livro “Escrever”, um dos seus últimos textos, disse que o escritor vive “uma contradição absurda, pois escrever é também não falar. É se calar”. Para essa autora, a escrita permite ao escritor dizer para si mesmo que “não é preciso se matar todos os dias, visto que é possível se matar a qualquer dia” (Duras, 1994, pp. 26-30).

Trazendo a inquietação de Duras (1994) para a nossa experiência de ministrante das oficinas e de interlocutora privilegiada de centenas de escritores em formação, podemos formular a hipótese de que existe algo no processo da escrita criativa que coloca o escritor diante de uma escolha terrível: escrever ou morrer. E não estamos falando de uma morte metafórica, ou de um jogo de palavras, mas da possibilidade de se colocar fim à própria vida pela impossibilidade de sobreviver em meio aos mais diversos dramas pessoais inconfessados ou impúblicáveis. Estamos nos referindo aos diversos estudantes

que manifestaram na escrita o desejo consciente ou inconsciente de cometerem suicídio. Estamos nos referindo, também, felizmente, aos que relataram terem se salvado dessa atitude drástica pela atividade de escrever, ou de reescrever sua própria história, seja na ficção, em prosa ou em verso, seja em textos autobiográficos.

A menção a essa experiência vem ao encontro de episódios de suicídios, ou de tentativas não levadas a cabo, que têm se tornado recorrentes no âmbito da Universidade de Brasília, muitos não contabilizados ou conhecidos por poucos. Contudo, é preciso destacar que nosso propósito não é analisar a escrita de renomados escritores suicidas como David Foster Wallace, Virginia Woolf, Florbela Espanca, Paul Celan, Anne Sexton, Izabel Marie, Ana Cristina César e Sylvia Plath, dentre outros, mas promover oficinas que estimulem o potencial de escrita e que funcionem como momentos de catarse, de autoconhecimento e de autoestima a fim de levar o potencial suicida a traduzir uma experiência em linguagem como uma maneira de torná-la mais visível, mais palpável, mais compreensível.

Embora os dados sobre suicidas em potencial não tenham sido registrados, posto não ser esse o propósito da disciplina, há que se destacar o incontável número de pessoas que conseguiram encontrar outra via de expressão e de transformação de seus problemas, por meio da arte e da criação literária, ainda que isso não tivesse sido o principal motivo que os levou nessa direção.

## **A continuidade...**

Assim, inspirada pelos resultados de quase uma década na ministração e interlocução privilegiada com os estudantes de diversos cursos, especialmente dos cursos de Letras, e apoiada pela sensibilidade da colega Profa. Dra. Carmem Jená Machado Caetano que se dispôs a ser a interlocutora e supervisora de um projeto de aperfeiçoamento de estudos envolvendo essa temática, agregando os aspectos científicos de investigação com as devidas bases metodológicas a um trabalho iniciado na perspectiva do ensino, e que se difunde ancorado nos fundamentos precípuos da extensão, ampliamos nossos objetivos para uma pesquisa com intervenção.

Então, confrontando os relatos de estudantes que afirmam terem se reencontrado pela possibilidade catártica de (re)escrever a sua história, fomos instigados a pensar em um projeto que leve à comunidade acadêmica oficinas de escrita pelas quais se possa trabalhar, na perspectiva dos direitos humanos, o resgate da autoestima e do autoconhecimento. A partir dessas oficinas, pretendemos, também, identificar as representações sociais desses estudantes acerca da escrita como estratégia de autoconhecimento e de libertação e de como escrever pode se tornar um processo catártico e de (re)adaptação social.

Nesse prisma, esse trabalho, mais do que uma pesquisa acadêmica para fins de aperfeiçoamento, pretende ser uma contribuição para a academia no sentido de aproximar a escrita e escritores diante do nosso assombro quando nos defrontamos com a notícia de que mais um(a) jovem estudante decidiu interromper a vida por meio do suicídio.

## **A fundamentação: nossos diálogos teóricos....**

De acordo com Andréia Verdélio (2017) da Agência Brasil-EBC, “o suicídio é a quarta maior causa de morte de jovens entre 15 e 29 anos no Brasil” onde os casos aumentaram 65% entre pessoas com idade de 10 a 14 anos e 45% na faixa de 15 a 19 anos - mais

do que o aumento na média da população, que foi de 40%, de 2000 a 2015.

Segundo o Mapa da Violência 2018, a taxa de suicídio de jovens tem sido maior do que a de outras faixas etárias, com crescimento exponencial e contínuo desde 2002.

Segundo Ribeiro, Castro, Souza, Scatena e Haas (2018, p.02):

O suicídio é um ato consciente de autoaniquilamento, vivenciado por aquele em situação de vulnerabilidade, que o percebe como a melhor solução para sair de uma dor psicológica insuportável. 1-Tem como resultado dar fim à própria vida voluntariamente.2-É visto como violência e agressividade, sendo categorizado como “causa externa” na 10ª Classificação Internacional de Doenças-CID 10.

Não são raras as notícias sobre suicídios de estudantes universitários no Brasil e têm sido frequentes entre estudantes da UnB. Independente da região do país onde o ato ocorra, é significativa a estatística de suicídio desses jovens, mas é quase inexistente a divulgação de tentativas frustradas, pois os preconceitos e significados que permeiam esse fenômeno impedem que um ato dessa natureza seja identificado como tal.

Garcia (1991, p.55) destaca em livro, resultado de sua tese de doutoramento, “Suicídio-Testemunhos do Adeus”, que o suicídio é um meio de expressão, uma fala que não pode ser dita. Para essa psicóloga “O suicídio é um ato de linguagem, de comunicação. Como vivemos numa rede de relacionamentos, a nossa morte significa algo para as outras pessoas”. Nesse sentido, é salutar observarmos as mensagens que marcam o processo de elaboração do pensamento de um suicida em potencial.

Relembramos Bauman (2004) que expõe as consequências do advento da “modernidade líquida” operando na condição humana, ao demonstrar a dificuldade de comunicação afetiva, em uma época liquefeita, fluida, quando as relações humanas terminam tão rápido quanto começam, e quando as pessoas pensam terminar com um problema cortando seus vínculos e, em casos extremos e não tão raros, como demonstram as estatísticas, colocando fim à própria vida.

O sociólogo polonês denuncia que nesse mundo líquido, em que temas complexos e problemáticos como liberdade, individualidade, amor, identidade, gênero não só vêm ganhando novos contornos semânticos como afetam substancialmente aspectos essenciais da vida das pessoas. Nessa sociedade, na qual o indivíduo se vê diante da responsabilidade de gerir escolhas vendidas como infinitas, o mundo cheio de possibilidades pode representar uma infelicidade constante, posto que em um universo de fartas escolhas as possibilidades de erros e acertos também se multiplicam. Em um tempo quando proliferam discursos e imagens com promessas de felicidade, aquilo que parece ser inatingível ou inacessível torna-se um adjutor da infelicidade, pois conforme pondera Lima (2015, p.6)

Numa sociedade, como a nossa, que enuncia e vende conceitos e comportamentos ambivalentes; que vende a necessidade de ser feliz, mas precisa da tristeza para produzir novelas, para vender romances, para sensacionalizar a vida nos palcos, para comercializar remédios, entupir consultórios psicanalíticos, fabricar psicotrópicos, mobilizar multidões dentro de igrejas e em procissões; nessa sociedade, o suicídio pode ser, em muitos dos casos, fruto do potencial destrutivo do comércio de imagens e produções de sentido sobre a tristeza. De um comércio que cria a sensação de incompletude permanente, mas, de que é possível conseguir. (Lima, 2015, p. 06)

Assim, justificamos a importância de um estudo que visa identificar as representações sociais acerca da escrita como estratégia de autoconhecimento e de libertação e de como escrever pode se tornar um processo catártico e de (re)adaptação social, considerando que o tema não é tratado à luz da psicologia nem relaciona a imagem do suicida a distúrbios mentais ou transtornos bipolares, mas a incontáveis fatores que elevam a complexidade do ato, dada a multiplicidade gerada pela alteridade, rompemos com a abordagem que propõe a naturalização do social e criamos a diversidade de formas de

pensar que não negam a criatividade, a variabilidade e a imprevisibilidade da vida.

Embora ainda seja tratado como tabu, como uma ação sem explicações objetivas que choca, aterroriza e silencia, o suicídio precisa ser debatido e tematizado em estudos e pesquisas.

Não há como pensar em um sujeito escritor, sem pensar nesse sujeito como um ser complexo, que traz consigo a carga afetiva, emocional e cultural, refletida em seus escritos. Por vezes, escrever revisitando um acontecimento doloroso cura uma ferida e em outras contribui para mantê-la aberta. A resposta a esta questão é individual e pode ser encontrada por meio do exercício da escrita.

Escrever pode proporcionar a ebulição de ideias, propiciar soluções criativas e originais, surpreender pelo estímulo inimaginável à imaginação...

A escrita tem sido, ao longo dos tempos, segundo Benetti e Oliveira (2016), um dos meios mais eficazes para a expressão de sentimentos e emoções, contudo, asseguram esses pesquisadores, nem todos têm facilidade ou propensão para a escrita. Nesse sentido, o trabalho com a escrita expressiva funciona como um estímulo quando se percebe que para muitas pessoas esse processo pode ser embaraçoso, perturbador ou assustador, mas a resistência pode ser superada quando se estabelece uma relação positiva entre interlocutores, professores e alunos-escritores, e esses percebem que não está em jogo um julgamento da qualidade da escrita.

Assim, o uso da técnica da escrita expressiva, ou criativa, configura-se, conforme Benetti e Oliveira (2016, p. 73) como “uma maneira de tornar oportuna a expressão silenciosa, mas significativa, para o que não tem sido, ou não pode ser, expresso em voz alta”.

Ao promover uma pesquisa dessa natureza, esperamos dar voz ao autor anônimo e não simplesmente selecionar escritos. Por meio do relato de vida do escritor, daquilo que ele conta de si mesmo, buscamos compreender que relações ele estabelece com a linguagem e, mais especificamente, com a escrita, identificando quais representações a respeito dessa prática social se formaram ao longo de sua trajetória pessoal e acadêmica.

Dessa forma, com vistas a atingir o objetivo definido para a pesquisa, optamos por uma metodologia que garanta o acesso à história de vida do escritor e que nos ofereça subsídios para compreendê-la. Por isso, decidimos por trabalhar com os depoimentos escritos de ex-alunos que, de forma anônima, voluntariaram-se a cooperar com esse trabalho, somados aos depoimentos dos futuros cursistas que se dispuserem a participar dessa fase da pesquisa.

Aqui, dialogamos com Caetano (2004, 2009) quando assegura que a interdisciplinaridade tem sido uma característica marcante da pesquisa acadêmica na Linguística Aplicada, pois se preocupa com as realidades sociais cada vez mais complexas. Nessa esteira, entendemos que por meio de uma abordagem psicossocial que produza um diálogo profícuo entre a Teoria das Representações Sociais-TRS de Moscovici (1978), e Análise de Discurso Crítica- ADC de vertente inglesa cujo expoente é o linguista britânico Norman Fairclough (2001, 2003, 2006, 2010, 2015), é possível construir um diálogo significativo. Essas teorias linguísticas embasam a produção distribuição e consumo de textos usados como os pilares da pesquisa objetivando identificar as representações sociais de escritores acerca da própria escrita como estratégia de autoconhecimento e de libertação e de como escrever pode se tornar um processo catártico e de (re)adaptação social.

Assim, duas vertentes teóricas compõem as bases de nossa pesquisa: a primeira que trata do conceito de representação social, desenvolvido por Moscovici e seus colaboradores; e outra relativa aos Estudos Linguísticos, mais especificamente a ADC.

Por ser a representação social uma das perspectivas por meio da qual se procura explicar como se dá a elaboração e transmissão de conceitos e de que modo os indivíduos percebem e constroem a realidade é que optamos por utilizá-la como lente pela qual procuramos perceber a relação do escritor com a escrita em sua história de vida.

Na perspectiva da representação social, segundo Moscovici (1978), o sujeito é concebi-

do não como mero processador e reproduzidor de conhecimento, mas como alguém que pensa de forma ativa, na interação com outros e em um dado contexto. Nesse prisma, aceitamos essa contribuição buscando a superação da fragmentação do ser humano e da dicotomia indivíduo e sociedade.

Moscovici (2012, p. 27) define representações sociais-RS como “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos”.

Nessa concepção, a RS centra-se no funcionamento do pensamento cotidiano, com raízes tanto na sociologia e antropologia (Durkheim e Lévy-Bruhl) e na psicologia construtivista, socio-histórica e cultural (Piaget e Vygotsky), situando-se na intersecção do individual com o social.

Moscovici (2005), entendendo que percebemos do mundo respostas a estímulos do ambiente no qual vivemos, propõe que as representações que habitam a esfera do senso comum sejam analisadas como ciência. Assim, considera que as RS são modalidades de conhecimento que circulam no dia a dia e que têm como função a comunicação entre indivíduos, criando informações de modo a nos familiarizar com o estranho de acordo com categorias estabelecidas em nossa cultura, por meio da ancoragem e da objetivação.

É preciso, portanto, compreender os processos de “ancoragem” e de “objetivação”, destacando que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem.” (Moscovici, 2005, p. 71). E “ancoragem é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente, e objetivação é a transformação de um conceito abstrato em algo tangível” (Sawaia, 2004, p. 76).

Segundo Moscovici (2005, p. 36), em nosso cotidiano, na interação com os outros, temos a necessidade de nomear e tornar concreto o que ainda não nos é familiar, considerando que “a realidade é, para a pessoa, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade.

Nessa perspectiva, Moscovici assevera que as RS não são criadas por um indivíduo isoladamente e, assim, para explicar ou para se compreender uma representação, é necessário começar com aquela(s), da(s) qual(is) ela se originou. Para tanto, é preciso buscar, na história, em que momento tal representação se torna “familiar” para um determinado grupo.

Para Moscovici (2005), as RS devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. São maneiras de se lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento. A memória, dirigida para dentro, coloca e tira objetos, pessoas e acontecimentos, classificando-os de acordo com um tipo e rotulando-os com um nome. A objetivação é direcionada para fora (para outros), e “tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (Moscovici, 2005, p. 78).

Por isso, para estudar uma representação, é necessário descobrir o momento em que ela emerge na esfera social sem desprezar o rigor científico (Moscovici, 2005, p. 106).

O processo de objetivação elaborado por Moscovici (2005) implica três movimentos:

- **seleção e descontextualização:** os sujeitos retiram algumas informações do conjunto a partir de conhecimentos anteriores, valores culturais ou religiosos, tradição cultural, experiência prévia etc.;
- **formação do núcleo figurativo:** a construção de um núcleo imaginante a partir da transformação do conceito;
- **naturalização dos elementos:** os elementos construídos passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto. No processo de ancoragem, o objeto novo é reajustado para que se enquadre em categoria conhecida, adquirindo características desta categoria. Com base nos pressupostos teóricos de Moscovici (2005), isso implica:

- a. **atribuição de sentido:** o enraizamento de uma representação em uma rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos existentes. Um sentido e um nome são atribuídos ao novo objeto;
- b. **instrumentalização do saber:** possibilita um valor funcional à representação, na medida em que se torna uma teoria de referência, possibilitando a tradução e compreensão do mundo social;
- c. **enraizamento no sistema de pensamento:** as novas representações se inscrevem em um sistema de representações preexistentes, tornam-se familiares, ao mesmo tempo em que transformam o conhecimento anterior. Assim, o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de classificação, comparação e de categorização do novo objeto.

Para Moscovici (2005), as RS pertencem, exclusivamente, ao universo consensual. Por isso não apresentam uma estrutura específica e podem ser percebidas tanto como representações tanto como ciências. Seguindo essas premissas, o objetivo da ancoragem e da objetivação é transformar o “não-familiar” em “familiar”, o que significa trazer as representações do senso comum, tornando-as compreensíveis pela ciência, sem alterar o universo no qual se originam. Assim, a pesquisa em RS exige a compreensão do processo de construção do conhecimento do senso comum que, na perspectiva de Moscovici, pressupõe analisar os processos de objetivação e ancoragem subjacentes a essas representações.

Nesse sentido, há que se destacar a importância da escolha das estratégias e procedimentos de observação e de análise, porque os modelos tradicionalmente usados para as pesquisas de campo (questionários e/ou entrevistas fechados ou semiestruturados etc.) não conseguem alcançar a riqueza de dados que podem ser coletados a partir de observações (também rigorosas) sugeridas, preferencialmente, como método das RS.

Para Abric (2000) toda representação está organizada em torno de um núcleo central, seu elemento fundamental e que determina sua significação e sua organização. Esse núcleo central assume duas funções essenciais:

- uma função geradora: o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É por meio dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.
- uma função organizadora: o núcleo central que determina a natureza dos elos, que unem entre si os elementos da representação.

Sendo o núcleo central o elemento unificador e estabilizador da representação (Abric, 2000), em torno dele se organizam os elementos periféricos que se constituem em seus componentes mais acessíveis e mais concretos respondendo, assim, a três funções essenciais: concretização, regulação e defesa.

Essas três abordagens não se colocam como alternativas às proposições originais de Moscovici, todavia buscam complementá-las. Assim, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico não se caracterizam como abordagens incompatíveis entre si, pois entre elas se encontram mais pontos de convergência e articulação do que distanciamento.

É preciso lembrar que Moscovici (1961; 2003), como mentor da Teoria das Representações Sociais, ao enfatizar as diferenças entre os modelos científicos e os não-científicos, abordou o deslocamento de sentido de um modelo ao outro. É nesse deslocamento que as representações sociais muitas vezes aparecem como “saber ingênuo” ou “saber do senso comum”, em oposição ao saber produzido pela ciência. Porém, deixa bem claro que o que acontece em verdade é a “formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso” (Moscovici, 1978, p. 24).



As “representações sociais” se formam principalmente quando as pessoas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação de massa, à herança histórico-cultural da sociedade. A noção situa-se na intersecção entre o individual e o social tentando introduzir uma articulação entre a experiência individual e os modelos sociais e resultando num modo particular de apreensão do real. Quando propôs a noção de “representação social”, o principal objetivo foi tentar estabelecer uma articulação entre os fenômenos individuais e os fenômenos sociais, ou seja entre o indivíduo e a sociedade. (Moscovici, 1978, p.24)

Jodelet (1993) refere-se às representações sociais como um ato de pensamento pelo qual um sujeito se relaciona a um objeto. Elas correspondem a um processo de apropriação da realidade externa pelo pensamento, e à elaboração psicológica (cognitiva e afetiva) e social (contexto ideológico, histórico, pertença de classe do indivíduo) dessa realidade. A autora menciona as representações sociais como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando nossas condutas. Segundo Jodelet (1993, p. 35), as RS “estão ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado de conhecimentos científicos, assim como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos”.

O trabalho de Jodelet é significativo para esta pesquisa devido a sua preocupação em observar tais aspectos nas representações sociais da doença mental e do doente mental em comunidades rurais francesas, onde doentes mentais eram abrigados pela população local. Uma de suas conclusões é a visão arcaica sobre a doença mental manifestada pelos habitantes das comunidades. Jodelet (1986) observou certas estratégias e condutas adotadas em relação aos doentes, as quais expressavam julgamentos de natureza psicológica, moral e social. Por exemplo, foram constatadas certas regras de higiene onde transitavam os doentes e na manutenção de seus pertences. Agia-se como se a doença pudesse ser transmitida no contato com a água, separando-se as louças dos doentes. Tudo se passava como se a doença pudesse estar misturada às secreções corporais como transpiração e saliva, ameaçando aqueles que tocassem os doentes.

Relacionamos, ainda, à pesquisa de Jodelet, o trabalho desenvolvido por Herzlich (1986) que foi uma das primeiras autoras a salientar o papel das representações sociais da saúde e da doença no campo médico, privilegiando a dimensão social. Segundo a autora, essas representações estão enraizadas na realidade social e histórica, relacionando o indivíduo à ordem social. Herzlich retoma as idéias de Moscovici mencionadas anteriormente no que diz respeito à importância da penetração de uma teoria científica no pensamento comum e sobre seu poder de criação da realidade social.

Para Herzlich (1986, p. 161), “porque elas são atendidas em nossa sociedade por um saber particularmente legítimo e forte – a medicina – saúde e doença constituem um dos mais pertinentes locais de estudo da relação da representação social, do pensamento comum ao pensamento científico”. Assim, a explicação biológica pode transcrever visões de mundo mais amplas. Por meio das representações da doença podemos ter acesso às crenças, às interpretações, ao conjunto de relações sociais de uma sociedade. Elas podem ultrapassar o biológico e atingir os preconceitos, a segregação, o estigma, a inserção social.

Para compreendermos essas representações é necessário examiná-las em reflexões interdisciplinares. Nesse sentido, torna-se necessário integrar as dimensões psicológicas e sociais ao estudo discursivo.

Não podemos nos esquecer de que ao interpretar os fenômenos orgânicos, os indivíduos apóiam-se em conceitos, símbolos e estruturas de referências interiorizadas conforme os grupos sociais e culturais a que pertençam e o fazem por meio do discurso, ou melhor, de práticas discursivas. Eles elaboram representações apoiadas no discurso coletivo, porém as empregam e modulam de diferentes maneiras, em função das experiências individuais e dos contextos nos quais se efetua esse trabalho interpretativo.

## Língua e Representações Sociais

O estudo das representações sociais concebe os indivíduos como sujeitos históricos sempre imersos em uma coletividade, o que implica o cruzamento de saberes provenientes de diferentes áreas. Entendendo que as representações são mediadas pela linguagem e que a apreensão dessas representações se dá fundamentalmente por meio dos discursos que as corporificam, é fundamental compreender como o processo de escrita é visto por aqueles que escrevem, entendendo as singularidades do indivíduo, e os aspectos resultantes das relações sociais nas quais ele se encontra inserido.

Segundo Bakhtin (1997), as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis, e as diferentes esferas da atividade humana, entendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, os gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, a linguagem possibilita a construção social da realidade e a interação entre sujeitos. Se aceitarmos que a língua é uma construção social, histórica e dinâmica, e que não existe por si mesma e não pode ser tomada como um instrumento de comunicação que funciona de modo homogêneo e transparente, concordamos com Franchi (1992, p. 25):

[...] antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências.

Assim, a língua, como um sistema simbólico de referência torna-se significativa, na medida em que remete a um sistema de referências que é produzido nas interações entre sujeitos e que estão situados numa determinada formação social e são marcados por essas, conforme assevera Geraldi (1993).

Para Bakhtin (1997), as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis. Segundo Bakhtin, todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua e essa utilização se dá por meio de enunciados:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, que sempre ocorre por meio de textos por meio dos quais interagimos na comunicação. É por meio de textos que a língua funciona. Estudá-los tornou-se essencial para a área da Linguística Textual, pois conhecendo o “funcionamento” da língua, o falante adquire competência linguística para produzir e compreender diferentes categorias de textos. (Bakhtin, 1997, p. 279)

O enunciado reflete as condições e as necessidades definidas pelo contexto no qual o produtor do discurso está inserido. O enunciado é refletido não só pelo conteúdo e estilo verbal, mas também pela construção composicional. O modo de utilização da língua varia, assim como são diversos e evolutivos os contextos sociais. Nesse sentido, se as atividades humanas são variáveis, as maneiras de se compor textos, sejam falados ou escritos são também dinâmicas.

De acordo com o pensador russo, as diferentes esferas da atividade humana, entendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, os gêneros discursivos. Assim, a utilização de uma língua ocorre sempre por meio de um dado gênero, mesmo que os falantes não tenham consciência disso.

Assim, conforme Bakhtin, cada esfera de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados e se comunica por intermédio desses gêneros e os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo como uma instância de um gênero

e, ao agirem em uma determinada situação comunicativa, fazem uso dos gêneros como elementos que fundam a possibilidade de interação.

Dessa forma, quando um sujeito produz um texto, seja falado ou escrito, automaticamente, mobiliza uma série de conhecimentos, acerca do contexto de produção e dos temas que serão mobilizados no texto e, pautando-se nesses conhecimentos, escolhe dentre os gêneros disponíveis, o que lhe parece mais adequado e eficaz em relação à atividade na qual está inserido.

Ao que Bakhtin nomeia enunciado chamamos 'discurso' aderindo ao referencial teórico da Análise de Discurso Crítica- ADC, na versão de Fairclough (1989/2001; 1992a; 1995; 2003; 2006), e Chouliaraki e Fairclough (1999), assumindo que ambas as abordagens podem ser articuladas na relação entre texto e prática social.

Discurso aqui é conceituado como o uso da linguagem em práticas sociais, o qual pode ocorrer tanto como parte das atividades nas práticas ou como sua representação. Fairclough sugere uma relação dialética entre discurso e estrutura social, mediada pelas práticas sociais. Com base no pensamento de Foucault (1972), Fairclough (1992) discute a natureza constitutiva do discurso na prática social e seu papel nas lutas sociais. Uma dimensão crucial do que o discurso constitui na prática social é a identidade. Assim, em concordância com o autor britânico, entendemos que as identidades, sejam pessoais ou sociais, são marcadas por "projetos reflexivos". Nesse sentido, instaura-se a busca por narrativas biográficas, que são ao mesmo tempo coerentes e abertas a revisões, no contexto de múltiplas escolhas filtradas por sistemas abstratos, como os sistemas peritos - o conhecimento técnico e humanístico, conforme corrobora (2002).

Para Fairclough (1992, p.55) "as relações sociais estão cada vez menos sendo determinadas pelas normas da tradição do que pelo interesse, à medida que ocorre uma dominação da vida cotidiana pelos sistemas peritos", o que faz com que as pessoas procurem controlar reflexivamente, por meio de cálculos e assimilação de conhecimentos, como elas devem viver, que estilo de vida ou política de vida devem trilhar na modernidade tardia. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, pp. 81-82), "o processo de globalização une efeitos contraditórios, pois abre sem precedentes as bases para um sujeito verdadeiramente universal onde as pessoas compartilham experiências em diversas partes do mundo", ao mesmo tempo em que oferece recursos para a diferenciação e fragmentação da subjetividade. Esse processo de construção identitária, que envolve uma relação dialética entre o que é universalmente proposto e o que é individualmente fragmentado, tem lugar tanto no enunciado como na enunciação, ou seja, na configuração formal da linguagem e no desempenho específico de uma atividade referenciada em tempo e locais particulares.

A identidade é observada em diferentes prismas. Alguns autores utilizam a perspectiva da identidade pessoal, do nível psíquico das identidades e das subjetividades modernas, como um dos caminhos para a discussão do termo, uma "reflexibilidade da modernidade que se estende ao núcleo do eu" (Giddens, 2002, p. 37). Outros têm uma perspectiva de discussão que envolve a idéia de uma identidade coletiva ligada a sistemas culturais específicos. Nessa perspectiva, a identidade é compreendida como culturalmente formada e, por sua vez, está ligada à discussão das identidades coletivas, como as identidades regionais e nacionais e outras que formam "quadros de referência e de sentidos estáveis, contínuos e imutáveis por sob as divisões cambiantes e as vicissitudes de nossa história real" (Hall, 2000, p. 68). Adotam essa linha alguns autores, como Stuart Hall, dentre outros, que compreendem o caráter de representação coletiva e da identidade como um conjunto de significados partilhados. No entanto, não se entende que as duas posições estejam em oposição, pois há uma forte relação entre o subjetivo e o coletivo na vivência das identidades, como sugere Woodward (2000). Na verdade, elas exercem uma interdependência em sua função social: não há como vivenciar uma identidade cultural específica se essa não for incorporada à identidade pessoal de cada ator social. Esse comentário é necessário para que especifique a opção em integrar o caminho das identidades culturalmente formadas em consonância com o discurso.

Lembramos, ainda, que Chouliaraki e Fairclough (1999) discutem a Teoria Social Crítica que fundamenta a Análise de Discurso Crítica (ADC) em sua abordagem e propõem que a ADC complemente e estenda a Linguística Sistemática Funcional (Halliday, 1994). Nessa perspectiva, o conceito de discurso (que inclui linguagem e semiótica e é composto de gêneros, discursos e estilos) é mais adequado como um elemento da prática social (Harvey, 1996), que se articula de maneira complexa com os outros elementos – atividade material, processos e relações sociais, e fenômeno mental. O discurso interioriza (contém) os outros elementos e é interiorizado (é contido) por eles sem que seja redutível a eles, e vice-versa. Tal irredutibilidade deve-se a que cada elemento da prática social é um mecanismo particular (um ‘poder gerador’, cf. Bhaskar, 1986) que surge simultaneamente numa prática específica, de um modo em que não há efeitos pré-determinados de um sobre os outros. O discurso contém características dos outros elementos e esses podem manifestar-se discursivamente. Por exemplo, uma carícia pode ser realizada com ou sem palavras, mas pode conter um sorriso, que tanto se manifesta como ação material como um ato semiótico (Chouliaraki & Fairclough, 1999), além da característica de desejo (fenômeno mental) e da relação interpessoal.

Além disso, o discurso pode ser parte da atividade (quando essa envolve o uso de linguagem verbal) como também reflexividade (representação discursiva) da prática, que por sua vez contribui para uma ação constitutiva de práticas e identidades futuras.

Chouliaraki e Fairclough construíram um novo quadro analítico para a ADC, de acordo com a teorização exigida pelas novas áreas da vida social às quais tem sido aplicada. Essa nova versão tem sua fonte na ‘crítica explanatória’ de Bhaskar (1986) e é composta de:

- 1) Um problema ligado ao discurso (atividade, reflexividade); 2) Obstáculos para seu tratamento: (a) análise da conjuntura, (b) análise da prática em relação ao seu elemento de discurso: (i) é uma (são) prática (s) relevante (s)? (ii) relação do discurso com os outros elementos? – discurso como parte da atividade – discurso e reflexividade, (c) análise do discurso: (i) análise estrutural: a ordem do discurso (ii) análise interacional – análise interdiscursiva – análise linguística e semiótica; 3) Função do problema na prática; 4) Modos possíveis para transpor o obstáculo; 5) Reflexão sobre a análise”. (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 60)

Nesse propósito de integração da TRS, e da ADC adotamos um quadro referencial mais amplo no qual leitura, linguagem escrita e oral são partes do elemento discursivo das práticas sociais, que incluem os outros elementos que são ‘atividade material’, ‘processos e relações sociais’, e ‘fenômeno mental’ (crenças, valores, desejos). Como destacado anteriormente, esses elementos estão dialeticamente relacionados entre si.

A Análise de Discurso Crítica e a Teoria das Representações Sociais têm importante contribuição a dar ao sistema educacional voltado. A primeira, a ADC reconhece a produção textual como consequência da participação das pessoas em práticas socioculturais diferentes. Por fim, para a TRS, os estudos de fatos científicos coadunados a estudos de saberes do senso comum são entendidos como formas ampliadas de *saber*.

Certamente, esse saber serve para a ampliação das possibilidades de formação de jovens com pessoas no processo de escrita, uma vez que funcionam como um indicativo valioso de que o ensino do saber científico deve valorizar as representações sociais dessas pessoas.

Em uma formulação do conceito de representação social, levando em conta os aspectos discursivos, Abric (1994, p.45) considera que a significação de uma representação social é determinada pelo *contexto social*, isto é, “pelo contexto ideológico e pelo lugar ocupado no sistema social pelo indivíduo ou pelo grupo social concernente”, e pelo *contexto discursivo*, isto é, “pela natureza das condições imediatas de produção”.

Nesta mesma linha de raciocínio adotamos o conceito assim como o faz Xavier, (2002, p. 17) para quem textos são “constitutivos do próprio saber, são o próprio conhecimento em si, uma vez que todo conhecimento declarativo circulante em uma dada sociedade

é um conhecimento linguístico e social alicerçado em certos modos e gêneros textuais”.

Na concepção bakhtiniana, a linguagem deve ser estudada no bojo das interações sociais, pois ela tem papel instituidor nessas relações à medida que se constitui socioideologicamente com/a partir delas. Nessa perspectiva, o texto escrito não é tomado como artefato entendido como produto acabado e a escrita é concebida sob um enfoque sociointeracional, o que nos leva a focalizar, além de outras características, o papel essencial do interlocutor e a finalidade a qual o texto se presta no processo da sua produção textual escrita.

Nesse aspecto é relevante observar que, para que isso ocorra, é necessário compreender a relação sujeito/autor, considerando o trabalho daquele que escreve na construção do texto, tendo como referência as condições de produção desse texto, compreendendo o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel do autor, como refere Orlandi (1993), o que implica uma inserção do sujeito na cultura, sua posição no contexto histórico-social, abordando a linguagem como um processo dinâmico e vital em permanente construção, ou seja, como um fato social. (Ribeiro & Olímpio, 2015).

Assim, a produção textual concebida como uma atividade verbal, consciente, criativa, com fins sociais e inserida num determinado contexto é, portanto, resultado da atividade comunicativa dos sujeitos e constitui-se de elementos linguísticos que são selecionados e organizados de maneira que possibilite aos interlocutores não apenas apreender significados, mas interagir e posicionar-se por intermédio do cruzamento de diferentes matrizes: linguísticas (capacidades cognitivas), tecnológicas (condições mecânicas) e históricas (contexto sócio-político). Em razão da instabilidade temporal dessas variáveis, o texto deve ser entendido como um objeto em processo e não como um produto acabado.

Na perspectiva da representação social de Moscovici, o sujeito é concebido não como mero processador e reproduzidor de conhecimento, mas como pensador ativo. No entanto, esse indivíduo não cria sozinho e no vazio, mas na interação com outros e num dado contexto. A partir dessa perspectiva, buscamos a superação da fragmentação do ser humano e a dicotomia entre indivíduo e sociedade.

## A noção de representação social

Como já apontado anteriormente, esta investigação converge para o conceito de representação social desenvolvido por Moscovici e seus colaboradores. Dessa forma, apresentaremos pelo menos três abordagens: uma que se encontra mais próxima das proposições originais de Moscovici (Jodelet, 2001); outra que procura articular as proposições originais da teoria com uma perspectiva mais sociológica (Doise, 2002); e a terceira, que coloca maior ênfase na dimensão cognitivo-estrutural das representações (Abric, 1994). Jodelet preocupou-se com a sistematização da teoria da representação social tentando dar uma “feição mais objetiva à retórica ‘francesa’ de Moscovici” (Sá, 1998). A ênfase de seus trabalhos está na consideração dos suportes através dos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Esses suportes dizem respeito, basicamente, aos discursos das pessoas ou grupos nos quais estas representações se manifestam. Doise (2002), por sua vez, volta sua atenção para as condições de produção e circulação das representações. Assim, enfatiza em seus trabalhos a posição ou inserção social dos indivíduos ou grupos na construção das representações. Já os trabalhos de Abric (1994) focalizam o conteúdo cognitivo das representações. Tal conteúdo estaria organizado em um sistema central e um periférico com características e funções específicas.

Partindo dessa proposição, Abric elaborou o conceito de núcleo central da representação que tenta responder ao caráter ao mesmo tempo estável e mutável, rígido e flexível das representações. Ainda que se apresentando como releituras da teoria da represen-

tação social moscoviana, as proposições elaboradas por estas três abordagens não se colocam como alternativas às proposições originais de Moscovici, mas buscam complementá-las. Dessa forma, não se caracterizam como abordagens incompatíveis entre si, antes se encontram mais pontos de convergência e articulação do que distanciamento entre elas. Isto tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

Ainda conforme Bakhtin (1997), cada esfera de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros. Dessa forma, os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo como uma instância de um gênero e, ao agirem numa situação determinada, fazem uso dos gêneros como elementos que fundam a possibilidade de interação. Quando um sujeito produz um texto (falado ou escrito), mobiliza uma série de conhecimentos, dentre eles conhecimentos acerca do contexto de produção e dos temas que serão mobilizados no texto. Com base nestes conhecimentos, o indivíduo escolhe dentre os gêneros disponíveis, aquele que lhe parece mais adequado e eficaz em relação à atividade na qual está inserido.

Nesta perspectiva, a produção textual é concebida como uma atividade verbal, consciente, criativa, com fins sociais e inserida num determinado contexto (Koch, 1984). O texto (oral ou escrito) é, portanto, resultado da atividade comunicativa dos sujeitos e constitui-se de elementos linguísticos que são selecionados e organizados de maneira que possibilite aos interlocutores não apenas apreender significados, mas interagir. Conforme Beaugrande (1997), o texto não pode ser mais interpretado apenas como a unidade que ocupa, na hierarquia do sistema linguístico, o grau superior à oração, nem se pode mais tomá-lo como uma sequência bem formada de orações. Antes, os textos resultam do cruzamento de diferentes matrizes: linguísticas (capacidades cognitivas), tecnológicas (condições mecânicas) e históricas (contexto sócio-político). Em razão da instabilidade temporal dessas variáveis, o texto deve ser entendido como um objeto em processo e não como um produto acabado.

Os textos, portanto, são mais que simples “roupagem do pensamento”, mas são antes de tudo “constitutivos do próprio saber, são o próprio conhecimento em si, haja vista que todo conhecimento declarativo circulante em uma dada sociedade é um conhecimento linguístico e social alicerçado em certos modos e gêneros textuais” (Antos, 1997, p.87).

## Para continuar a resistir...

O poeta Pablo Neruda uma vez afirmou: “Escrever é fácil: você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio, você coloca as ideias”. A escrita como ato de resistência precisa aceitar essa declaração do poeta como um movimento que torna o exercício da escrita uma (re)ação deliberada de (re)construção da autoestima e, no processo, apresentar o potencial criativo e restaurador do ato de escrever.

Tendo em vista a relação do inconsciente com as produções de texto, encontramos na realização deste trabalho a consciência de que a postura de constantes pesquisadores abrirá caminhos para propostas pedagógicas que considerem o educando como um ser integral e não apenas um preenchedor de folhas, sem se comportar como autor, como senhor daquilo que o constitui. E, acima de normas, regras gramaticais e estilos de escrita, aquele que assume a posição de interlocutor experimenta o impacto de também de se surpreender com a própria transformação ao propiciar ao outro o exercício da escrita como potencialidade de autoconhecimento e resgate da autoestima ao tempo em que concordamos com Flávio Almeida<sup>3</sup>, usando, à guisa de conclusão, sua definição poética de texto:

3 Flávio Almeida, [www.rompenuem.com](http://www.rompenuem.com).

—  
Texto quer dizer Tecido.  
Se me visto, vou escrito.  
Escrevo, sou vestido.  
Escrevo, estou despido.  
Testo, teço, textcido.

## Referências

- Abric, J-C. (1994). Lês représentations sociales: Aspects théoriques. In: J-C Abric (Org.) *Pratiques sociales et représentations* (pp. 22-54). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J-C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira, & D. C. de Oliveira (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Antos, G. (1997). *O futuro da lingüística de texto. Tradições, Transformações, Tendências*. Tübingen: Niemeyer.
- Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bauman, Z. (2004). *Amor Líquido: sobre a fragilidade das relações humanas*. Rio de Janeiro: J Zahar.
- Benetti, I. C., & Oliveira, W.F. de. (2016). O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 8(19), 67-77.
- Bhaskar, R. (1986). *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso.
- Beaugrande, R. de. (1997). *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, New Jersey: Alex.
- Caetano, C. (2004). *A alegoria, uma análise discursiva em: Sombras de Reis Barbudos* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília).
- Caetano, C. (2009). *Medicina paliativa e análise de discurso crítica: identidade, ideologia e poder* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3899/1/carmemjenamachadoCaetano.pdf>
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Colasanti, M. (2000). A moça tecelã. In M. Colasanti. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. São Paulo: Global.
- Doise, W. (2002). Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 18(01), pp. 27-35.
- Durkheim, É. (2000). *O suicídio: estudo sociológico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Foucault, M. (1972). *Arqueologia do saber*. Trad. L. F. B. Neves. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Franchi, E. (1992). *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- Garcia, M. L. D. (1991). *Suicídio: Testemunhos de Adeus*. São Paulo: Brasiliense.
- Geraldi, J. W. (1993). Da redação à produção de textos. In L. Chiappini. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zorge Zahar Editor.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In T. T Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.



- Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to functional grammar*. 2. ed. Londres: Edward.
- Harvey, D. (1996). *Justice, nature and the geography of difference*. London: Blackwell.
- Herzlich, C. (1986). *The sociology of health and healing*. Nova York/London: Routledg.
- Jodelet, D. (Org.). (2001). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Jodelet, D. (1993). Mémoire de masse: le côté moral et affectif de l'histoire. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 239-256.
- Koch, I. G. V. (1984). *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez.
- Lima, F. O. A. (2015). Achei que a hora era essa: o suicídio nas cartas de adeus. *Fênix. Revista de História e Estudos Culturais*, 12(2). Recuperado de [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br)
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1961/2003). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2001). Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: D. Jodelet (Org.) *As representações sociais* (pp. 45-66). Rio de Janeiro. EDUERJ.
- Moscovici, S. (2005). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3.ed. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.
- Orlandi, E. P. (1993). *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, J. B. G. (1989). *Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica*. Mimeo. Recife.
- Ribeiro, O. M., & Olímpio, R. M. (2015). *Tecer textos. Fios e desafios*. Campinas: Pontes.
- Ribeiro, O. M. (Inédito). *Fagulhas de uma fênix. Poemas da adolescência*.
- Ribeiro, N. M., Castro, S. de S., Scatena, L. M., & Haas, V. J. (2018). Análise da tendência temporal do suicídio e de sistemas de informações em saúde em relação às tentativas de suicídio. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 27(2), 1-11. doi.org/10.1590/0104-070720180002110016
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Sawaia, B. B. (2004). Representação e ideologia – o encontro desfetichizador. In M. J. P. Spinky (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp.73-84). São Paulo: Brasiliense.
- Verdêlio, A. (2017). *Suicídio é a quarta maior causa de morte de jovens entre 15 e 29 anos*. Recuperado de <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-09/suicidio-e-quarta-maior-causa-de-morte-de-jovens-entre-15-e-29-anos>
- Xavier, A. C. (2002). *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital* (tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269080>
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual. In T. T. Silva. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. (pp. 7-35). Petrópolis: Vozes.

# CINEMA E ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL: ARTE, APROPRIAÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E RESISTÊNCIA

Larissa Krüger-Fernandes<sup>1</sup>

## Introdução

A produção imagética, assim como qualquer atividade humana, se dá sempre localizada em um dado espaço e momento histórico. As formas de produção de imagem e seus resultados estão, por isso, intimamente ligados aos artefatos técnicos, como as câmeras de vídeo e de fotografia utilizados para exteriorizar essa forma de comunicação (Fontcuberta, 2013; Jobim e Souza, 2008; Machado, 2011). Porém, antes de existir na materialidade, a imagem e as relações da imagem com o humano existem como formas de representação, como abstração da realidade em um exercício mental (Pino, 2006). As imagens são também uma das formas de produção do pensamento, portanto, uma forma de linguagem que se produz semioticamente a partir da internalização e da interação com o mundo.

Machado (2011), por exemplo, alude ao mito da caverna para explicar o cinema enquanto atividade mental. Segundo ele, todos os princípios da projeção e as sensações de estar em um cinema já estavam presentes na descrição de Platão sobre o mito da caverna, assim como estavam presentes as reflexões que nossas relações com a imagem suscitavam e ainda suscitam. Essas reflexões estão fortemente ligadas aos instrumentos culturais utilizados para a produção de imagens, porque cada instrumento ressalta ou deixa de ressaltar características, inaugura funções e descarta outras, moldando certos aspectos psicológicos como a atenção e a memória, entre outras. Assim, cada nova tecnologia que se propõe a captar/produzir imagens altera o contexto de produção das mesmas e as relações estabelecidas com elas. Segundo Solange Jobim e Souza:

A cada momento histórico, o surgimento de uma inovação técnica apresenta outras possibilidades de experimentarmos o que costumamos denominar "realidade", exigindo a criação de novos códigos culturais para darmos conta de um tipo de experiência que precisa ser vivida na linguagem, ou seja, nas relações sociais. (Jobim e Souza, 2008, p. 266)

Dessa forma, a autora (Jobim e Souza, 2008) propõe que, apesar de a imagem técnica surgir pretendendo representar o real, ela passa a ser também um instrumento de invenção e recriação do real. Ou seja, a realidade existe enquanto produção humana, a qual se dá em relação com os aparatos técnicos (Jobim e Souza, 2008).

A história da fotografia se vê estreitamente ligada à ciência e aos seus ideais. O que faz com que a fotografia se cristalice como tecnologia somente no século XIX é justamente a necessidade de observação empírica da natureza, requerida por uma cultura tecnocientífica ligada ao positivismo. A câmera e a fotografia são inventadas nesse ambiente permeado por noções de objetividade, verdade, identidade, memória, documento, arquivo,

<sup>1</sup> Larissa Krüger-Fernandes possui graduação em Psicologia pela Universidade de Brasília e mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela mesma instituição. Atualmente, está em processo de doutorado em Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília, onde pesquisa dinâmicas de identidade cidadã em contexto de oficinas de cinema. E-mail: larissakf54@gmail.com.

etc. Esses valores de neutralidade descritiva e verossimilhança não tardaram a ser questionados, porque os pilares que sustentavam essas ideias estavam baseados no procedimento fotográfico, que não permitia alterações na imagem, criando a falsa impressão de captação neutra da realidade (Fontcuberta, 2013). Quando o procedimento de captação/ produção de imagens começa a ser mais conhecido, a relação direta da fotografia com a realidade passa a ser questionada e problematizada. A fotografia, antes colada materialmente ao seu referente de forma automática, passa por um processo de desindexação, ou seja, “a representação fotográfica se libera da memória, o objeto se ausenta, o índice evapora. A questão de representar a realidade abre espaço para a construção de sentido” (Fontcuberta, 2013, p. 63).

A linguagem cinematográfica também passa por essas questões, trazidas à tona pelas primeiras imagens captadas pelos irmãos Lumière, que são identificados como os primeiros documentaristas – por suas relações com a retratação da realidade e as questões da verdade – e, poucos anos mais tarde, pelos filmes de Méliès, com suas histórias fantasiosas e a montagem das imagens que produzem efeitos de ilusão, dando asas à imaginação do diretor, dos atores e atrizes e dos espectadores (Machado, 2011). A evolução que parte daí caminhou para uma multiplicação de linguagens que vão se concretizando sempre condicionadas ao aperfeiçoamento e/ou invenção dos instrumentos técnicos utilizados na produção das narrativas audiovisuais.

## **O Cinema como Produto da Indústria Cultural e como Arte na Sociedade do Espetáculo**

A gênese do cinema abriga um paradoxo. O cinema nasce ao mesmo tempo como arte e como entretenimento dentro da lógica da indústria cultural. O cinema-negócio que tem como objetivo lotar salas e faturar nas bilheterias vai se estruturando na lógica do mercado e se constituindo como modo de produção. O consumo como fim último da produção cinematográfica leva a uma pasteurização dos elementos que compõem a narrativa cinematográfica com o objetivo de alcançar públicos diversos – por processos de identificação – e acaba por produzir uma realidade baseada em estereótipos e clichês que nada questiona ou faz pensar (Adorno, 2006). O consumidor da indústria cultural é visto como sujeito passivo que relega a atividade criativa aos diretores e produtores, os quais entregam um produto que não exige nada além de contemplação passiva. Tudo o que é necessário saber sobre a história está explícito no filme, os momentos de sentir alegria e tristeza também são indicados. Não há tempo, nem espaço, nem silêncio para reflexão, pois a fixação da atenção se dá pelo choque tolhendo a experiência, ou seja, a transformação do sujeito em contato com o artefato cultural (Benjamin, 1989).

Paralelamente, o cinema se constitui também como arte e, como tal, como espaço para a desestabilização do senso comum, resistindo e criando alternativas às representações dominantes, aos estereótipos e aos clichês (Deleuze, 1990). Dessa forma, o cinema promove um tensionamento com a realidade e provoca o espectador a ter outras sensações, pensamentos, a questionar o mundo em que vive. Para Morin (1956/2014), pensar o cinema nos provoca a interpelar a realidade a partir de um paradigma que permita conceber de forma complexa a unidade e a complementaridade do que é heterogêneo ou antagonista. Isso nos revela a própria originalidade do cinema que se constitui, ao mesmo tempo, como arte e indústria, como fenômeno social e fenômeno estético. Por isso, é falsa a ideia de que o cinema, por ser indústria, exclui a arte, pelo contrário, no caso do cinema indústria e arte estão conjugadas em uma relação que é antagonista, concorrente e complementar. Sobre isso, Morin complementa:

O cinema, como a cultura de massa, vive no paradoxo de que a produção (industrial, capitalista, estatal) tem necessidade ao mesmo tempo de excluir a criação (que é desvio, marginalidade, anomia, despadronização), mas também de incluí-la (porque ela é invenção, inovação, originalidade, e toda obra precisa de um mínimo de singularidade), e tudo se faz de forma humana, aleatória, estatística e cultural no jogo criação/produção. (1956/2014, p. 16)

A partir da construção de uma linguagem própria, o cinema constitui-se como área de conhecimento na arte e como segmento de atuação para todos os tipos de trabalhadores do campo da arte. Pelos altos custos de produção, o cinema depende da formação de grandes públicos para sua própria sobrevivência e acaba por se constituir como arte destinada às massas (Silva Júnior, 2013). A própria origem do cinema tensiona o lugar da arte como criação autônoma do artista, pois expõe os processos de produção dentro da indústria cultural que funciona na lógica do capitalismo. O que interessa nessa perspectiva não é a essência do que se entende como fenômeno artístico, mas como se dão as mediações entre a obra de arte e o campo autônomo da arte entendidos dentro de um processo de autonomia relativa. Autonomia relativa, pois a arte como prática encontra-se sempre condicionada por questões econômicas, sociais, morais, éticas e políticas. No caso do cinema isso não se dá de maneira diferente (Adorno, 2006; Guilbaut, 2009; Williams, 2011).

Raymond Williams (2011) problematiza a concepção de arte como objeto apontando que a análise derivada dessa ontologia tende a negligenciar as condições reais de produção, priorizando fatores como o gosto, a sensibilidade ou a formação do leitor e considerando a obra de arte como objeto isolado. Contrário a essa noção, o autor (Williams, 2011) defende que a arte deve ser entendida como prática e que sua análise deve priorizar a busca da prática efetiva que foi alienada em um objeto. Essa análise deve ser guiada pela intenção de descobrir a natureza de uma prática e, então, suas condições. Somente dessa forma as contradições históricas e sociais podem ser reveladas, as quais questionam a concepção de uma arte transcendental e desconectada da materialidade, apontando para um campo de autonomia relativa da arte.

Como arte, o cinema possibilita ao homem do século XX o confronto com sua própria realidade provocando um distanciamento e posicionando-o como observador de uma realidade criada por meio de novas técnicas de expressão artística. Como entretenimento, a contemplação da tela iluminada em uma sala escura dispensa a concentração demandada por outras formas de arte (Bonassa citado por Silva Júnior, 2013, p. 262). Nesse sentido, o cinema se constitui também em relação com os valores e significados da sociedade do espetáculo, tema abordado por Debord em seu manifesto de 1967. O autor (Debord, 1997/2012) argumenta que nas sociedades modernas, a vida se apresenta como uma acumulação de espetáculos, tornando-se representação tudo o que era anteriormente vivido de forma direta. Apesar disso, não se pode entender o espetáculo como uma ênfase no mundo da visão resultante de técnicas de difusão de imagens, mas sim como uma visão de mundo que se objetivou por meio das relações sociais mediadas por imagens.

Porém, como afirma o autor, é impossível opor, mesmo que de forma abstrata, as fronteiras entre o espetáculo e a realidade:

O espetáculo que inverte o real é efetivamente um produto. Ao mesmo tempo, a realidade vivida é materialmente invadida pela contemplação do espetáculo e retoma em si a ordem espetacular à qual adere de forma positiva. A realidade objetiva está presente dos dois lados. Assim estabelecida, cada noção só se fundamenta em sua passagem para o oposto: a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Essa alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente. (Debord, 1997/2012, p. 15)

Dessa forma, podemos pensar em um espetáculo que alimenta a realidade e uma realidade que alimenta o espetáculo, cada vez mais difundida pela crescente multiplicação das telas na sociedade contemporânea. No entanto, a crítica ao espetáculo não pode

ser entendida como uma desconfiança da imagem enquanto tal, mas de uma crítica à alienação descrita acima que ocorre em um mecanismo espetacular de contemplação passiva (Jappe, 2014).

Segundo Miranda (2007), vivemos em uma cultura da imagem que administra o espaço social e o espaço subjetivo e que acaba por incidir no posicionamento do sujeito no mundo e na forma como ele se relaciona com ele mesmo. Para ela, as imagens fotográficas, as imagens do cinema, do vídeo e das redes de informática acabam por imprimir “novos contornos à subjetividade. O eu, o outro, o mundo, tudo pode ser registrado pela câmera, tornando qualquer universo, mesmo que distante, próximo e presente” (Miranda, 2007, pp. 35-36).

No entanto, segundo a autora (Miranda, 2007), essa avalanche de reprodução de imagens não tolhe as possibilidades de criação, tanto na fotografia quanto no vídeo. O potencial criador nesse sentido passa pela dimensão polifônica da cultura da imagem que enfatiza a alteridade e entende a constituição do sentido da mesma para além da interação entre o sujeito e os aparelhos de captação englobando o diálogo com outros sujeitos, conduzindo a processos de singularização da subjetividade e combatendo a sujeição a homogeneização das imagens (Miranda, 2007).

## Oficinas de Cinema e Alfabetização Audiovisual

O termo alfabetização audiovisual vem sendo utilizado com o intuito de referir-se a experiências formativas, principalmente em âmbito escolar, que se utilizam de produções audiovisuais para promover a compreensão do processo de concepção e elaboração desses produtos (Costa & Barbosa, 2015; Bess & Reis, 2017; Alvarado, Galán, Álvarez, & Carrero, 2010). Essas atividades, que focam tanto na recepção dos produtos audiovisuais como em seus processos de criação, utilizam o cinema, a fotografia, a televisão, as tecnologias digitais de comunicação para abordar aspectos relacionados ao audiovisual, tais como suas linguagens, ideologias, gramáticas, ritmos e formas (Barbosa, 2014).

As ações no âmbito da alfabetização audiovisual têm tido como base a obra de Alain Bergala: “A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola” (2008) e o aporte da Pedagogia das Imagens, a qual pretende possibilitar um diálogo entre imagens, em que se pergunta com imagens e se responde com imagens. Para isso, a seleção dos filmes deve ter a intenção de que eles falem por si mesmos de forma que o professor interfira o mínimo possível na experiência dos alunos com a obra (Costa & Barbosa, 2015). Além disso, são selecionados filmes que se coloquem como um contraponto aos produtos audiovisuais de maior circulação comercial, pois se entende que esses filmes podem ensinar o espectador a resistir à estética dominante e auxiliar na construção de um pensamento crítico em relação aos produtos audiovisuais em geral. Para Anita Leandro (2001, p.34), “pensar com imagens e sons é fazer do cinema ou do vídeo um ato de resistência”.

Nesse sentido, as oficinas de cinema se constituem como uma das formas de trabalhar os aspectos do audiovisual, não somente por meio de exercícios de recepção com exibição de trechos de filmes, como também pela experiência de criação/produção de uma narrativa audiovisual que congregue os aspectos formais e as características sensíveis desse tipo de arte estudados ao longo da oficina, e os conteúdos (posicionamento, opinião) que podem ser explorados nas narrativas.

Logo, a alfabetização audiovisual promovida por meio das oficinas de cinema funciona como entrada em um processo que é de apropriação dos meios de comunicação (Williams, 2011). Esse entendimento dos modos de produção e, portanto, das condições sociais, políticas, econômicas às quais estão submetidos os produtos audiovisuais permite um posicionamento crítico tanto na recepção quanto na criação/produção desses

produtos. Segundo Gómez (2006), “o convívio das audiências com os meios de comunicação está fazendo surgir um novo tipo de conhecimento, que é o entendimento de como atuam e de como se editam imagens nos meios de comunicação” (pp. 376-377). Esse convívio, que tem se intensificado desde o século passado, tem tornado as pessoas mais críticas ao que ouvem e veem (Gómez, 2006).

As oficinas de cinema oferecem possibilidades de criação, as quais se revelam na dimensão polifônica de uma cultura da imagem, sendo a alfabetização audiovisual uma alternativa que propõe uma relação não passiva com a imagem ao explorar suas linguagens, ideologias, gramáticas, ritmos e formas.

## Considerações Finais

Os meios de comunicação atuam como meios de produção de uma realidade que hoje, mais que nunca, se sustenta em uma cultura da visibilidade e da visualidade e na força da narrativa imagética e audiovisual. Por isso, a problematização da inscrição social e histórica desses produtos visuais e audiovisuais é mais do que necessária na atualidade. Porém, a aproximação do tema não pode ser feita sem a compreensão da evolução histórica do cinema enquanto prática que se estabelece em uma materialidade social e que como qualquer forma de arte se encontra submetida a condicionamentos sociais e históricos.

Neste artigo busquei explorar a possibilidade da alfabetização audiovisual por meio de oficinas de cinema como forma de resistência ao oferecer possibilidades de criação, as quais se revelam na dimensão polifônica de uma cultura da imagem. A alfabetização audiovisual propõe uma relação não passiva com a imagem ao explorar suas linguagens, ideologias, gramáticas, ritmos e formas, o que pode contribuir para a construção de um pensamento crítico em relação aos produtos audiovisuais em geral e atuar na resistência a uma estética dominante possibilitando que os sujeitos passem de espectadores a criadores.

## Referências

- Adorno, T. (2006). *Indústria Cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Alvarado, M. M. R., Galán, V. G., Álvarez, I. G., & Carrero, J. S. (2010). Fotografia criativa para as crianças: a alfabetização audiovisual através da fotografia. *Comunicação & Educação*, 15(3), 67-80.
- Barbosa, M. C. S. (2014). Alfabetização audiovisual: um conceito em processo. In M. C. S. Barbosa, & M. A. Santos. (Orgs.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual* (pp. 248-264). Porto Alegre: Libretos.
- Benjamin, W. (1989). *Obras escolhidas. Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.
- Bergala, A. (2008). *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ.
- Bess, M. L., & Reis, L. T. B. (2017). Cinema amador escolar: A produção de cinema na escola e para a escola. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, (8), 271-281.
- Costa, J., & Barbosa, M. C. S. (2015). Alfabetização audiovisual e pedagogia das imagens. *Revista GEARTE*, 2(3), 318-338.
- Debord, G. (1997/2012). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Deleuze, G. (1990). *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense.
- Fontcuberta, J. (2013). *La camara de Pandora: La fotografi@ después de la fotografía*. 4ª impressão. Barcelona: GG.
- Gómez, G. (2006). Os meios de comunicação de massa na era da internet. *Comunicação & Sociedade*, 11(3), 373-378.
- Guilbaut, S. (2009). La historia del arte después del revisionismo: Pobreza y esperanzas. In S. Guilbaut, *Los espejismos de la imagen en los lindes del siglo XXI* (pp. 137-147). Madrid: Akal.
- Jappe, A. (2014). *Uma conspiração permanente contra o mundo: Reflexões sobre Guy Debord e os situacionistas*. Lisboa: Antígona.
- Jobim e Souza, S. (2008). Imagem técnica e estética: Sobre os modos de produção da cultura e da subjetividade no mundo contemporâneo. In A. P. Gouvêa (Org.), *Cine Imaginarium. Imaginário e estética: da arte de fazer psicologia, comunicação e cinema* (pp. 265-282). Rio de Janeiro: Companhia de Freud: PUC-Rio: FAPERJ.
- Leandro, A. (2001). Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, 7(21), 29-36.
- Machado, A. (2011). *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas: Papirus.
- Miranda, L. (2007). A cultura da imagem e uma nova produção subjetiva. *Psicologia Clínica*. 19(25), 25-39.
- Morin, E. (1956/2014). *O cinema ou o homem imaginário*. São Paulo: É Realizações Editora.
- Pino, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, 17(2) 47-69.
- Silva Júnior, N. (2013). A poética visual em Sérgio Bianchi. In M. Mari (Org.), *Marxismo e produção simbólica: Periferia e periferias* (pp. 261-270). São Paulo: Nankin Editorial.
- Williams, R. (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp.

# LETRAS, ATENDIMENTO E INTERAÇÃO

*Fabiana Rodrigues de Araújo<sup>1</sup>*  
*Ormezinda Maria Ribeiro<sup>2</sup>*

A chave para qualquer relacionamento é a comunicação. E eu sempre pensei que a comunicação é como uma dança. Uma pessoa dá um passo em frente, o outro dá um passo para trás. O mais pequeno tropeção pode fazê-los cair e deixá-los emaranhados numa confusão. Descobri que, quando nos encontramos nesta posição — com o companheiro, um colega, um amigo, um filho —, a melhor opção é sempre perguntar à outra pessoa: 'O que é que tu realmente queres?'

(Oprah Winfrey, 2016)

## Contextualizando

Com os avanços da tecnologia e da ciência, cada dia mais acelerados, a palavra de ordem é formação. Adquirir conhecimento nunca foi tão importante para manter-se atualizado e capacitado para lidar com as situações e exigências que surgem, não apenas na vida cotidiana, como também e, principalmente, na vida profissional. O mundo globalizado e permeado de informação e conhecimento exige que as instituições selecionem pessoas cada vez mais ativas, com competências diversas e, mais que isso, com disponibilidade e potencial para fazer a diferença no local onde atuam. Refletindo esse cenário, é que este trabalho propõe um plano de formação continuada para os servidores técnicos do Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB), com foco na competência comunicativa e observando todas as especificidades e demandas desse que é o maior Instituto da Universidade de Brasília. Outro aspecto importante a ser evidenciado são os relacionamentos interpessoais, considerando que os servidores lidam com públicos diversos cotidianamente.

O Instituto de Letras (IL) foi fundado em 1962, juntamente com a Universidade de Brasília. É composto por três departamentos: Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) e Teoria Literária e Literatura (TEL).

Atualmente, o IL tem aproximadamente 3.800 alunos, distribuídos em 16 cursos de graduação, sendo um EAD, e em quatro programas de pós-graduação. Para toda essa gama de discentes dispõe de 210 professores (entre efetivos, substitutos e voluntários) e 48 técnicos (nos cargos de técnico de laboratório, técnico em assuntos educacionais, técnico em contabilidade, técnico em secretariado, técnico em artes gráficas, auxiliar em administração, tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, secretário executivo, recepcionista, assistente em administração, auxiliar operacional, administrador, revisor de textos e editor de publicações). Além disso, o IL criou o maior projeto de extensão da universidade que é o Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas, com foco no en-

<sup>1</sup> Secretária Executiva do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB); Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-Modalidade Profissional-PPGE-MP (UnB). E-mail: fabiaraujobsb@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Associada da Universidade de Brasília; Coordenadora do Curso de Letras Português e Orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Linguística - PPGL e de Pós-Graduação em Educação-Modalidade Profissional-PPGE-MP. E-mail: aya.ribeiro@yahoo.com.br.



sino de línguas, que atende aproximadamente 8 mil alunos/ano, entre população acadêmica e comunidade do Distrito Federal. Também organiza cursos corporativos de acordo com as demandas de instituições públicas e privadas. Com toda essa variedade de públicos, inúmeras atividades tais como eventos, cursos e projetos são realizadas e atraem a população de Brasília e entorno para a universidade. Esses encontros, inevitáveis, transformam-se na engrenagem que move o IL rumo ao descobrimento, ao conhecimento e sobretudo à construção de um mundo em que as interações possam se realizar com mais dinamicidade, cordialidade e eficiência.

## Entrando na dança...

Partindo da premissa de que relacionamento interpessoal pressupõe comunicação e linguagem, sem as quais não haveria uma interação satisfatória, entendemos que competência comunicativa e formação continuada são pontos primordiais para que as relações se deem de forma leve, eficiente e eficaz, atendendo as demandas e necessidades de qualquer instituição e de seus públicos. Assim nos pautamos nos estudos de competência comunicativa (CC) de Almeida Filho (2009), e de Alvarado-Prada et al. (2010), no quesito Formação Continuada adequando ao contexto do servidor técnico-administrativo. Pautamo-nos também, pelas três dimensões da formação, instituídas pela Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará (CAPACIT/UFGPA): a dimensão prática (ações), a dimensão dos sujeitos e a dimensão política, conforme Ferreira (2016).

Embora a Competência Comunicativa seja muito citada pela Linguística no tocante ao ensino de línguas, abordamos aqui o conceito no sentido de considerar a interação social imprescindível para a aquisição da competência para se comunicar bem em uma dada língua, atendendo às necessidades de um ambiente institucional, que é o objeto dessa pesquisa e, ainda, aos públicos do IL. Corroboramos com os estudos de Almeida Filho (2009) que por sua vez é norteado pelas pesquisas do sociolinguista Dell Hymes (1971) que acredita que a interação social é muito importante para a CC, superando o aprendizado das regras gramaticais (Duranti, 2001).

Com a intenção de dar respostas cada vez mais rápidas e eficazes é que se inclui nesse trabalho a perspectiva de uma formação continuada para os servidores técnicos administrativos, uma forma de acompanhar as mudanças constantes e ainda de ressignificar as práticas já existentes. Quanto à ideia da formação, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) afirmam: “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a” (p. 369,). Mais uma vez, voltando a Hymes (1971), enfatizamos a importância das interações sociais, para a formação e mais que isso, para o compartilhamento dos saberes pessoais, que também devem ser valorados. Embora Alvarado-Prada (2010) tenha desenvolvido um trabalho de análise profunda da formação continuada voltado à docência, suas ideias podem, sem dúvida alguma, serem adequadas à formação de profissionais de qualquer área, uma vez que nenhum ser está completo ou devidamente formado, ao ponto de renunciar à aquisição de mais conhecimento. Percebemos isso nas palavras desses mesmos autores (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas 2010): “A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais” (p. 370). Essa fala é bastante oportuna, quando observamos o ambiente de trabalho de servidores técnicos que, como citado anteriormente, lidam com um público muito diversificado.

No tocante às três dimensões da formação, consideramos que a dimensão prática está relacionada à importância dessa qualificação para o cotidiano dos servidores técnicos, o

que realmente fará diferença e poderá ser colocado em prática, por eles (Ferreira, 2016). O autor ressalta as relações interpessoais em todo o momento, não sendo possível associar à formação individualmente, mas todo o grupo, criando uma ambiência para que seja possível a interação entre as pessoas e o conhecimento.

Nesse sentido, estabelecemos um diálogo com Fidalgo (2007, pp. 103-104) quando afirma que:

O fato de ser uma relação social indica que não se pode construir uma atividade de formação, ou um curso de formação, ou um programa de formação, ou até mesmo um projeto político pedagógico sem considerar a forma que o trabalhador está inserido na cadeia produtiva, no processo de decisão, ou no processo de acompanhamento de um determinado setor público. Assim, ser qualificado, não significa ter curso superior, com mestrado e doutorado, mas compreender qual a relação social que o trabalhador está submetido, em que contexto ele vive, em que condições de trabalho ele trabalha, e que ferramentas pedagógicas ele precisa para realizar este trabalho.

Com relação à dimensão dos sujeitos, lembra-nos Ferreira (2016), considera ainda o homem como ser consciente, capaz de modificar-se e influenciar o meio em que vive. Certos da real importância do aprendizado para o desenvolvimento deles enquanto profissionais e também, enquanto seres em formação constante. O autor identificou o interesse dos servidores em adquirir e buscar o conhecimento. Percebemos o homem como um ser em uma busca incessante, como afirma Freire (1996, p. 33)

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Acresce-se a esse ser em busca de sabedoria e de si mesmo o homem como ser político, que ocupa um espaço na sociedade e tem ciência de seus direitos e suas obrigações. Essa dimensão política tem o intuito de formar o sujeito criticamente, com condições de se posicionar frente à sociedade, entregando ao ambiente em que atua suas habilidades e competências e colocando-se à disposição para adquirir, receber e/ou compartilhar novas experiências.

Nesse sentido, dialogamos com Aristóteles (2002), que defende a ideia de que o homem é um "animal político" justamente porque somente ele emprega a linguagem de forma intencional e articulada. Os demais animais experimentam um tipo de linguagem, mas o homem é o único que tem a capacidade de julgamento entre o bem e o mal, o certo e o errado e atua sobre a natureza e a sua consequente criação de novas condições de existência, como imprescindíveis para a compreensão e o desenvolvimento da comunicação na sociedade, uma vez que o cotidiano é marcado por inúmeras ações e múltiplas relações que ensejam e pressupõem comunicação e interações constantes entre esses seres relacionais e políticos por natureza, conforme nos assegura Aristóteles.

## Pesquisa e ação

O presente trabalho, parte integrante de uma dissertação em educação, trata-se de uma pesquisa qualitativa, em sua fase inicial, com o objetivo preliminar de verificar como o servidor técnico do IL se percebe no meio em que atua. Consideração relevante para o entendimento e melhoria das práticas.

Com o intuito de iniciar a coleta de dados, foi elaborado um questionário aberto contendo

do quatro questões, a saber:

1. Como você se insere no ambiente em que atua?
2. Quais os sabores e dissabores do atendimento?
3. Fale sobre “contribuições” e “crescimento”.
4. Você se sente confortável onde trabalha ou vislumbra outra perspectiva de atuação?

Obteve-se o total de colaboração voluntária de oito participantes, sendo que o critério de escolha foi apenas a consulta, realizada individualmente, se poderiam dar sua contribuição. São dois participantes da secretaria de pós-graduação, um intérprete da Língua Brasileira de Sinais, um da secretaria integrada de departamentos e quatro da Direção. O item 1 compreende a pergunta: como você se insere no ambiente acadêmico em que trabalha? Verifica-se que todos têm em suas atribuições o atendimento a um público: majoritariamente docente, discente ou técnico administrativo, e em sua maioria atendem a mais de um público.

No questionamento dois: “quais os sabores e dissabores do atendimento?”, ficou nítido que os participantes são sensíveis aos pontos positivos e negativos do processo de atendimento/relacionamento com o público. Destaca-se entre os comentários, por um lado, a falta de recurso, a dificuldade de interação docente x técnico e a sobrecarga de trabalho, consequência da equipe insuficiente para dar celeridade aos processos próprios da área. Em contrapartida, percebe-se que os servidores, em sua maioria, desempenham suas atividades com satisfação e sentem-se colaboradores no processo macro da Universidade, que tem como propósito o ensino, a pesquisa e a extensão. A palavra “gratificante” teve um destaque nesse item. Quando solicitado: “contribuições e crescimento”, no item 3, é perceptível que os servidores, em sua maioria, sentem-se colaboradores do local em que desenvolvem suas atividades, absorvem muito conhecimento propiciando uma simbiose importante no processo de interação, agregando valor não apenas profissional como também pessoal, às atividades cotidianas ali desenvolvidas. O último item aborda a questão: “você se sente confortável onde trabalha ou vislumbra outra perspectiva de atuação?”. O questionamento gerou uma divisão harmônica sendo que metade dos colaboradores afirmou estar confortável, porém, vislumbram melhoria salarial. Os demais não se sentem bem devido, principalmente, à falta de capital financeiro e humano e ainda, pelo convívio, às vezes conflituoso, com os diversos públicos.

## Acertando os passos...

A narrativa dos servidores técnicos traz, de forma muito marcante, o relacionamento interpessoal. Fica nítido o quanto a boa convivência (ou a falta dela), influencia o meio, a equipe e sobremaneira o trabalho a ser desenvolvido. Expressam a necessidade de humanização nas ações, valorização do sujeito como ser humano, que é o papel inicial de todas as pessoas, antes de assumirem um posto e suas profissões.

A hierarquização, verticalizada, com vistas à organização institucional, é essencial. Porém, não se pode ignorar que no plano horizontal todos são iguais, apesar de “estarem” desempenhando papéis dentro da organização. É primordial a desconstrução da ideia vigente de superioridade por titulação. Todos trabalham em prol de um atendimento, de excelência, à comunidade acadêmica, visando atingir as metas da universidade, que tem como atividade fim o ensino, a pesquisa e a extensão.

No geral os participantes da pesquisa demonstram, por meio de suas narrativas, esclarecimento tanto da dimensão da importância que a universidade tem na vida das pessoas

que ali convivem e da comunidade em geral, quanto da insipidez e do sentimento de impotência que a burocracia e a falta de recursos e infraestrutura proporcionam. Contudo, adotam a postura de driblar os problemas e desempenham seus papéis com seriedade e a autonomia que o cargo e o sistema lhes permitem. Mesmo os que vislumbram outras perspectivas de atuação fora da instituição, sentem que tudo pode ser melhorado, partindo do pressuposto da disposição.

Ter vontade de realizar, manifestar ânimo, na organização pública, aparenta utopia. Mas não é! Somente quem lida com pessoas, e consegue sair do seu lugar para perceber o quanto a troca de experiência interpessoal pode ser profícua, entende e mais que isso, acredita que tudo é possível. Principalmente na academia e com a oferta de conhecimento tão disseminada, o que falta mesmo é disposição para compreender que os trâmites burocráticos passam por pessoas, que as máquinas por si mesmas não podem solucionar problemas e que esse mundo tão moderno e tecnológico ainda carece de algo tão simples e ao mesmo tempo tão difícil: dispor-se de si mesmo para entender o outro, por essa razão retomamos Ribeiro (2013, p.46) ponderando que nas formações “Há que se possibilitar um espaço interior para se tecer uma rede de descoberta pessoal e solidária de descoberta de um saber que se estenda natural e tranquilamente ao espaço exterior”.

## Algumas considerações, à guisa de conclusão

Acompanhando esse ambiente fértil da academia é que nos impulsiona a desenvolver esse trabalho rumo ao descobrimento de novas práticas, novos saberes, novos aprendizados para trazer melhorias e potencializar as ações e as formas do “fazer” do ambiente em questão, o Instituto de Letras. Assim, ao final, a pesquisa pretende elaborar um plano de ação de Formação Continuada para integrar o servidor técnico-administrativo desde o seu ingresso. Consideramos a integração essencial à formação do homem como servidor público, enquanto ocupante do cargo que lhe cabe e ainda, como ser humano. Por meio do relacionamento se dá o conhecimento, que se adquire nos livros, sem dúvida alguma, mas que se adquire também no dia a dia, no fazer, na ação em si e na transmissão desses saberes pessoais.

Saber, consoante as reflexões de Ribeiro (2013, p. 87) “não é acumular conhecimentos, mas integrá-los de forma harmoniosa, reconhecendo as experiências como um motor que impulsiona e move a máquina”, nesse sentido Ribeiro (p. 87) pondera: “E o que são as experiências senão acervos de conhecimentos, que vão sendo guardados e constituem os saberes das pessoas? Cada indivíduo compõe o seu acervo conforme sua identidade tanto pessoal, quanto profissional”.

Nessa esteira, com o intuito de tentar estabelecer um diálogo entre os saberes profissionais e pessoais, articulando-os nos espaços de formação continuada, considerando a dimensão prática, a dimensão dos sujeitos e a dimensão política nossa proposta pedagógica é elaborar um plano diversificado, apresentado de forma leve e prazerosa, para que seja possível alcançar o objetivo proposto a partir dos resultados da pesquisa. Assim, poderá efetivamente contar com a participação dos servidores técnicos, para que essa atividade não seja caracterizada como mais uma, entre tantas tarefas a serem cumpridas pelos servidores técnicos.

Algumas sugestões de implementação das ações é a compilação, em uma cartilha, contendo todas as possibilidades de formação, já existentes na universidade. Criar diálogos e debates com a utilização de obras em filmes ou livros que gerem uma discussão profícua e pertinente às funções e tarefas desempenhadas. Cursos de curta duração. Parcerias com outras áreas da universidade, de acordo com os interesses dos servidores. Todas as possibilidades serão avaliadas, pensando no desenvolvimento do homem como

ser integral.

Essa formação deverá ser contínua, iniciando-se quando do ingresso do servidor técnico e deverá acompanhar esse profissional constantemente, não pode finalizar, pois o ser humano não pode ser acabado, ficar totalmente pronto, perfeito. O homem precisa de uma busca incessante pelo conhecimento, pois esse se forma, se deforma, se constrói, se reconfigura, enfim, está em processo infindável de aquisição de novos saberes e novas formas de fazer, ou de repente, de desfazer ou desconstruir. Sempre visando a melhoria contínua do atendimento, dos processos que ali se desenvolvem e, principalmente, das pessoas que ali trabalham, convivem e dedicam seus esforços e perspectivas de vida.

No ritmo da comunicação, damos um passo à frente, mesmo que o outro, em sua diversidade dê um passo atrás, e, nessa analogia, sincronizando os anseios da comunidade com a realidade e as perspectivas acadêmicas, antes de qualquer planejamento ou execução de propostas, estaremos sempre dispostos a perguntar à outra pessoa: “O que é que tu realmente queres?”.

## Referências

- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, 10(30), 367-387. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>
- Aristóteles. (2002). *A política*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferreira, R. C. (2016). *Qualificação para o trabalho enquanto processo de formação continuada dos servidores técnico-administrativos da UFPA (Master's thesis, Universidade Federal do Pará)*. Recuperado de <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=142748&key=a11fb693c7508c257e86205c30ac9aa0>
- Fidalgo, F. S. (2007). Referências para a formação profissional de servidores públicos. Em P. G. Estado, *Projeto Político Pedagógico - PPP*. Belém: Escola de Governo do Estado do Pará.
- Franco, M. M. (2009). O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, 11(1). Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Hymes, D. H. (2001). On communicative competence. In A. Duranti, *Linguistic anthropology: a reader* (pp. 53-73). New York: Wiley-Blackwell.
- Ribeiro, O. M. (2013). *Na teia de Penélope: Metáforas na educação*. Campinas: Pontes.
- Universidade Federal do Pará. (2018). *Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal. Plano de Ações de Capacitação - PAC 2017-2018: Programa de Educação Continuada dos Técnico Administrativos da UFPA*. Pará: UFPA. Recuperado de: [http://www.progep.ufpa.br/progep/documentos/capacit/pac/PAC\\_2017-2018.pdf](http://www.progep.ufpa.br/progep/documentos/capacit/pac/PAC_2017-2018.pdf)
- Winfrey, O. (2016). *As Coisas Que a Vida me Ensinou*. Queluz: Presença.

# IDENTIDADE DO PEDAGOGO E IDENTIDADE NARRATIVA DE RICOEUR: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Leyvijane Albuquerque de Araújo<sup>1</sup>

## Introdução

A partir de estudos recentes sobre processos formativos, destacaremos algumas categorias que abordaremos nesse trabalho: identidade; identidade do pedagogo; identidade narrativa em Ricoeur; processos formativos.

Nosso trabalho investigou as narrativas de profissão de uma pedagoga da rede de ensino público da cidade de Brasília, Distrito Federal, e analisamos essas narrativas a partir do referencial teórico selecionado, dando ênfase à complexidade do filósofo Ricoeur quando trata do tema “identidade narrativa”, dessa forma relacionamos seu pensamento ao que se entende por “identidade do pedagogo” nas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN em Libâneo (1999; 2006) e Pimenta (1999; 2002).

Yunes (2012) foi inspirada por Ricoeur (2006) a respeito da constituição da identidade pessoal, do “eu”, que acolhe o “outro”, afirma que:

[...] a identidade pessoal é formada em meio à diversidade múltipla onde o estranho e o diferente são acolhidos, embora isso não ocorra sem conflitos: percebe-se que o estranho também habita o interior do ser, numa formulação que encontra a noção de *estranho e familiar* em Freud. Assim uma relação plena com o outro só ocorre quando se reconhece a presença de “um outro estranho” em nós mesmos. (Yunes, 2012, p.261)

Yunes (2012, p. 262) afirma que “ao narrar a história do outro, o sujeito se narra” e que para Ricoeur “tomar a palavra como quem aprendeu a narrar e narrar-se, [...] se constitui no primeiro gesto de projeção de uma identidade narrativa que pode identificar-se no seu discurso dirigido a um outro [...]”. A questão do narrar a história do outro coaduna com o que Ricoeur (2006) coloca sobre a busca de uma identidade de si frente a dimensão do outro:

[...] A constituição do fenômeno “outrem” apresenta então um giro paradoxal: a alteridade de outrem, como toda outra alteridade, se constitui em (*in*) mim e a partir de (*aus*) mim; mas é precisamente como outro que o estranho é constituído como *ego* para si mesmo, isto é, como um sujeito de experiência a mesmo título que eu, sujeito capaz de perceber a mim mesmo como pertencendo ao mundo de sua experiência [...]. (p.169)

Esse fenômeno se transforma em uma construção permanente e intersubjetiva, como julga Yunes (2012) “[...] este encontro que se dá por esferas cada vez mais amplas, passa do universo do acolhimento amoroso entre os que dizemos ‘nossos’ para outra mais ampla, a das relações de coletividade, na ordem do social” (p. 261).

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: [leyvijane@gmail.com](mailto:leyvijane@gmail.com).

Nesse contexto de relações e coletividade a linguagem aparece como elemento. Segundo Ricoeur (2006, p. 172) a “[...] a questão do viver-junto não está ausente de *Totalidade e infinito* [...]; a linguagem, o discurso, são mantidos no lugar da relação, mas não é uma relação totalizante”. Sobre o elemento da linguagem Fontes (2002, p. 32) afirma que tanto para Bakhtin, Vygotsky e Foucault “não é o homem que constitui a linguagem, mas a linguagem constitui o homem”.

Fabre (2011), ao falar sobre “fazer de sua vida uma obra” traz várias perspectivas do que seria uma obra construída por si próprio, um “eu” como obra e chega à expressão “*si mesmo como um outro*” que dá conta de pensar adequadamente uma vida como obra.

O advérbio “*mesmo*” obriga a dissociar duas modalidades de identidades: a do *idem* e a do *ipse*, sem as quais eu não posso me pensar, no tempo. Finalmente, essa expressão “*como um outro*” articula a dialética do si e do outro, que é a dialética de quem quer retomar sua vida na reflexão. (Fabre, 2011, p.355)

Fabre acredita que a vida como uma obra implica “expor sua experiência sob o modo narrativo” (p.361). Pergunta se o sujeito pode decidir, sozinho, “sem recorrer, de algum modo, ao sentimento do outro”, considerando que na ideia de uma obra, como um plano artístico, artesanal, intelectual, ou outros tipos, geralmente não são implicados em um “olhar externo, um julgamento exterior?”. Diz que é nessa necessidade de reconhecimento que fundamenta em Ricoeur uma problemática de “justificação”. Fabre remete a uma “dialética de atestação”, na qual a pessoa assume a responsabilidade de sua vida, ao tempo em que dirige a outro um pedido de “compreensão ou de reconhecimento” (Fabre, idem, p.363).

Ao falar sobre experiências, Larrosa (2015) diz que o saber da experiência é adquirido no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vai dando sentido aos acontecimentos do que lhe acontece. “O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (p.32).

Para Mélich (2012) vivemos em mundo interpretado, que a experiência nos faz singulares como uma fonte de aprendizagem, de formação e de transformação. Mélich discorre sobre a “*experiencia de la contingencia*”, “no es más que la de aquel que sabe que no es amo y señor del tiempo” (p.57), entende a experiência e narração como acontecimento propriamente do ser humano, como história, contingência e inovação, passado, futuro e presente, portanto, finita. Para ele a experiência “é uma fonte de aprendizagem que mostra ao ser humano singular sua própria e inevitável finitude. Subjetividade, transmissão, narração, testemunho e, finalmente, aprendizagem” (p.70)<sup>2</sup>. Neste sentido a aprendizagem transforma “[...] o sujeito e o social são mutuamente constituídos e reciprocamente constituintes, e o processo de significação envolve condensa todas as suas manifestações, expressões, sentimentos e emoções, afecções” (Molon, 2011, p.619).

Libâneo (2006) mostra um conceito amplo de pedagogia, a partir do qual se pode compreender a docência como uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base da docência, não o inverso. Dessa forma, por respeito à lógica e à clareza de raciocínio, a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.

Portanto, com vistas a alcançar a proposta do presente artigo, trazemos as seguintes seções de análise: a identidade do pedagogo: DCN; a identidade narrativa em Paul Ricoeur; a narrativa de uma pedagoga em entrevistada; algumas vertentes no campo dos proces-

<sup>2</sup> Texto traduzido do original “La experiencia es una fuente de aprendizaje que muestra al ser humano singular su propia e ineludible finitude. Subjetividad, transmisión, narración, testimonio y, finalmente, aprendizaje” (Mélich, 2012, p.70).



sos formativos; e, por fim, nossas considerações finais.

## A identidade do pedagogo: Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN

Não iremos delongar muito esta seção, ela tem o propósito de lembrar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN do curso de pedagogia (BRASIL, 2006) dizem sobre a identidade profissional do pedagogo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

[...]

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (p.01-02)

Como sabemos as DCN são “diretrizes” que acabam sendo assumidas em sua integridade por todas as universidades e faculdades de formação de pedagogos. Os cursos precisam formar um pedagogo que tenham uma “identidade” profissional com as características: docente com formação para a educação infantil e séries iniciais até o quinto ano do ensino fundamental, ensino médio normal, curso de formação profissional, educação de jovens e adultos, que apresente conhecimentos de gestão, ou coordenação pedagógica, que saiba atuar em espaços escolares e educativos não escolares. Além dessa identidade profissional, o pedagogo precisa dedicar-se à pesquisa em sua área de atuação.

Por muitos anos essa identidade do pedagogo tem sido debatida e questionada por vários autores da área, aqui destacaremos o que diz Libâneo (1999; 2006) e Pimenta (1999; 2002).

Libâneo (1999; 2006) diz que a redação indica um entendimento que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência, que a docência é a base de toda e qualquer educação e de sua identidade. Defende a docência como base da identidade profissional do pedagogo, subsumindo o trabalho pedagógico ao trabalho docente. Essa defesa da identidade do pedagogo tem sido defendida pelo autor em congressos, simpósios, encontros e debates da área, nos quais a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-Anfope foi sempre hegemônica. Para Pimenta (2002) o pedagogo “é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, [...] ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana” (p. 68).

Sobre a construção da identidade do pedagogo-docente, Pimenta (1999) defende que esta construção é um processo do sujeito historicamente situado, de forma dinâmica e como prática social. Para ela essa construção da identidade do professor, aqui como pedagogo, também deve mobilizar saberes teóricos, práticos provindos da experiência, a partir das vivências dos cotidianos, “[...] a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor [...]” (p. 19).

## A identidade narrativa em Ricoeur

Antes de abordarmos o que Lisboa (2013) interpretou de Ricoeur sobre identidade narrativa, vamos comentar alguns aspectos do sentido de *identidade como reconhecimento* exposto na obra *Percurso de Reconhecimento* de Ricoeur (2006). Ricoeur pesquisa sobre o sentido do “reconhecimento”, que para ele “consiste em uma inversão, no próprio plano da gramática, do verbo ‘reconhecer’ de seu uso na voz ativa para seu uso na voz passiva: eu reconheço ativamente alguma coisa, pessoas, eu próprio, eu peço para ser reconhecido pelos outros” (p.10), diz que o termo “reconhecimento” no sentido de identificação/distinção, pela ordem cronológica pelos acontecimentos, é marcado pela chancela do questionamento filosófico de Kant.

Kant (2001) chama de *identidade total da apercepção* um fato diverso que contém uma síntese de representação que só é possível pela consciência desta síntese.

Com efeito, a consciência empírica que acompanha diferentes representações é em si mesma dispersa e sem referência à identidade do sujeito. Não se estabelece, pois, essa referência só porque acompanho com a consciência toda a representação, mas porque acrescento uma representação a outra e tenho consciência da sua síntese. Só porque posso ligar *numa consciência* um diverso de representações dadas, posso obter por mim próprio a representação da *identidade da consciência nestas representações* [...] (grifos do autor, pp.132-133)

Ricoeur cita Kant pelo fato deste questionar que a referência à identidade não se firma somente pelo sujeito acompanhar as representações, mas sim porque este acrescenta uma representação à outra e tem consciência das sínteses destas, ou seja, o sujeito vai acrescentado à sua conscientização diversas representações. Essa significação Ricoeur discute em sua obra *Percurso do Reconhecimento* e diz que esse percurso é de “identidade de que se tratará no reconhecimento de si” (Ricoeur, 2006, p.30).

Ao tratar sobre o conceito de identidade narrativa na obra de Paul Ricoeur, Lisboa (2013) caracteriza em primeiro lugar a identidade pessoal como o que se faz reconhecer o indivíduo como sendo ele mesmo a partir de um conjunto de descrições que o individualizam. A noção de identidade narrativa de Ricoeur é primeiro descrita como um acréscimo da linguagem no processo de identificação dos indivíduos. (Lisboa, 2013, p. 101)

Ricoeur (1991) diz que há um debate contemporâneo muito intenso no campo da filosofia anglo-americana sobre a questão da identidade pessoal, da qual o autor diz uma oportunidade de distinguir conceitos como *mesmidade e ipseidade*, daí ele afirma que é no estudo da teoria narrativa que a dialética atinge a sua expansão. Ricoeur fala sobre sua busca pela noção de identidade narrativa, introduzida em *Temps et Récit III*<sup>3</sup>

A noção de identidade narrativa, introduzida em *Temps et Récit III* respondia a uma outra problemática: ao fim de uma longa viagem através da narrativa histórica e da narrativa de ficção, eu me perguntei se existia uma estrutura da experiência capaz de integrar as duas classes de narrativas. Elaborei então a hipótese segundo a qual a identidade narrativa, seja de uma pessoa, seja de uma comunidade, seria o lugar procurando desse cruzamento entre história e ficção. (p.138)

Para o autor, “a teoria narrativa só faz verdadeiramente mediação entre a descrição e a prescrição se a ampliação do campo prático e a antecipação de considerações éticas estão implicadas na própria estrutura do ato de narrar” (p.139). Afirma que em muitas narrativas é pela escala de uma vida inteira que o si procura sua identidade (Ricoeur, 1991, p. 139) e que a natureza da verdadeira identidade narrativa só se revela na *dialética da ipseidade e da mesmidade*, sendo que este movimento dialético representa a maior contribuição da teoria narrativa à constituição do si.

<sup>3</sup> Ricoeur, Paul. *Temps et Récit*. v. III. Paris: Seuil, 1985.

Antes de comentarmos um pouco sobre a *mesmidade* como coloca Ricoeur, vamos descrever três grandes intensões filosóficas da *ipseidade* defendidas pelo autor, o que tentaremos de forma sintética a explicitar.

Desta questão da *ipseidade*, a primeira intenção do autor marca um primado de mediação reflexiva sobre a posição do sujeito tal como ele se expressa na primeira pessoa “eu sou” ou “eu penso”; a segunda intensão filosófica, inscrita no termo “mesmo”, de “eu mesmo”, ele dissocia duas significações consideráveis da identidade, destacando o termo “idêntico” equivalente a “*idem*”. Daqui ele aprofunda para reflexões a respeito da identidade pessoal e identidade narrativa, com um “caráter maior do si”, a temporalidade. Sobre a identidade no sentido do *idem* ele emprega uma hierarquia de significações, do qual a *permanência no tempo*<sup>4</sup> constitui um grau mais elevado desses significados; a terceira intensão filosófica tem a ver com o sentido que a identidade-*ipse* emprega uma dialética da *ipseidade* e da *mesmidade*, “a alteridade do diverso do si não apresenta nada de original: o ‘outro’ figura, [...] na lista dos antônimos de ‘mesmo’, ao lado de ‘contrário’, ‘distinto’, ‘diverso’, etc” (p.14). Ao final dessa exposição de sua intenção filosófica a respeito da *ipseidade*, afirma que

[...] O *si mesmo como um outro* sugere desde o começo que a ipseidade do si-mesmo implica a alteridade em um grau tão íntimo, que uma não se deixa pensar sem a outra, que uma passa bastante na outra, como diríamos na linguagem hegeliana. Ao “como” gostaríamos de ligar a significação forte, não somente de uma comparação – si-mesmo semelhante a um outro -, mas na verdade de uma implicação: si-mesmo considerado...outro. (grifos do autor, p.14)

Ao descrever a conceituação de *mesmidade* Ricoeur diz que esta é “um conceito de relação e uma relação de relações” (p.140).

[...] Identidade aqui significa unicidade: o contrário é pluralidade (não uma, mas duas ou várias); a essa primeira componente da noção de identidade corresponde a operação de identificação entendida no sentido de reidentificação do mesmo, que afirma que conhecer é reconhecer: a mesma coisa duas vezes, *n* vezes. (pp.140-141)

Ricoeur propõe o *si-mesmo* como um *outro* a partir de uma hermenêutica do si, por meio da dialética da *mesmidade* e da *ipseidade*. O autor situa a identidade pessoal como uma forma de reconhecimento da identidade do *mesmo*, como uma sucessão de acontecimentos que ele indica como uma operação de conhecer e reconhecer coisas, que podem inclusive trazer dúvidas, hesitação, contestação, semelhanças entre duas coisas ou várias ocorrências (Ricoeur, 1991).

Sobre isso Lisboa (2013) afirma que a *hermenêutica do si* é o ponto de partida para um esclarecimento do conceito de identidade narrativa e sua vinculação à alteridade. Ele acredita que “mediante a narrativa, o sujeito da ação e do discurso pode apropriar-se de sua identidade propriamente ética que exprime a dialética entre a identidade *idem* e a identidade *ipse*” (p.110).

Desta forma há um aprofundamento da consciência do indivíduo em direção a uma apreensão mais rica de ser humano, que ele próprio é e que os outros são. A apreensão, no imaginário, de outros e novos modos de ser, de realizar a existência e, ainda, possibilitar uma compreensão de si e do outro, da alteridade em nós e fora de nós. (p.110)

Essa forma de interpretar a compreensão do “si” e do “outro” e desses novos modos de ser, da alteridade em nós e fora de nós, nos leva a discutir a próxima seção do artigo, considerando que partimos de noções do conceito de *identidade pessoal* na perspectiva da *identidade narrativa* (Ricoeur, 1991) e agora iremos a um diálogo com o campo da identidade profissional da pedagoga entrevistado em nossa pesquisa.

4 Para Ricoeur (1991) a questão da permanência no tempo liga-se exclusivamente à identidade-*idem*.

## Narrativa de uma pedagoga: identidade profissional e processos formativos

Como parte de nossa investigação, entrevistamos uma pedagoga da rede pública de ensino de Brasília - Distrito Federal-DF. Fizemos três perguntas relacionadas a identidade profissional e obtivemos os resultados que apresentaremos a seguir.

**a) Pergunta 1:** como você vê sua identidade de pedagoga? Nesta questão a pedagoga entrevistada respondeu que se via como professora e não como alguém diferente.

Eu tive que criar uma cultura dentro da escola para o atendimento dos alunos especiais, das atividades adaptadas. Quando começamos a ver as atividades que eram feitas, começamos uma readaptação curricular. Começamos a aplicar a lei, como por exemplo, se o aluno tinha direito a um monitor, fomos atrás. Dentro da escola é o pedagogo quem faz os encaminhamentos. Eles tinham outra visão de pedagogo, pois a pedagoga anterior fazia um trabalho diferente, tive que mudar a visão que a escola tinha do pedagogo, conversei muito com os colegas, pois a escola é pública, fui atrás de outra forma de trabalho (Pedagoga entrevistada).

O relato da pedagoga entrevistada mostrou que os colegas de trabalho, “os outros”, da escola, a viam de forma diferenciada de como ela se via como profissional. Ela buscou ouvi-los para verificar o que precisa melhorar em seu trabalho.

Como vimos na seção sobre identidade narrativa de Ricoeur (1991), a hermenêutica é um ponto de partida para um esclarecimento de “si” para se chegar a uma forma de alteridade. Ele descreve essa hermenêutica como sendo: “[...] o uso do ‘se’ e ‘si’, em casos oblíquos, o desdobramento do ‘mesmo’ segundo o regime “*idem*” e do “*ipse*”, a correlação entre ‘si’ e o ‘diverso de si’ [...]” (p.28). Ao mesmo tempo em que essa linguagem ocorre entre os membros da coletividade, há um processo formativo em andamento.

Sobre a questão da entrevistada “sentir-se professora”, Rocha e Aguiar (2012) advertem que a identidade docente (ser e sentir-se professor), fundamentada em Nóvoa (1992), não é um dado, “mas é um lugar de luta e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p.07) e coloca alguns passos para um processo de mediação no processo de construção da nova identidade dos futuros professores:

1. mobilização de saberes da experiência;
2. conhecimento ou domínio das áreas específicas; e
3. apontamento de saberes pedagógicos inerentes ao profissional.

**b) Pergunta 2:** você acha que assumiu alguma das identidades determinadas pelas Diretrizes Curriculares de pedagogia-DCN (BRASIL, 2006)? A pedagoga entrevistada respondeu: “eu cursei disciplinas que me proporcionaram liberdade para escolher uma das áreas de atuação do pedagogo e a área que mais me chamou atenção foram as disciplinas da área de docência que me identifiquei”.

Esse depoimento da pedagoga entrevistada mostra que no momento da atuação profissional ela optou em atuar em uma das áreas orientadas pelas DCN. Ela utilizou conhecimentos adquiridos no curso de formação, conforme recordou.

Marlize Dressler et al. (2012) trazem reflexões a respeito dos desafios ao educador, afirmam que

[...] a constituição de um educador crítico-reflexivo é um processo que perpassa as intenções dos cursos de formação, está diretamente relacionado ao compromisso pessoal de cada professor em ser um profissional ético e político. Isso significa, tomar ciência da realidade, compreender a sua dinâmica e como as relações de poder se estabelecem à imperiosa força do capital sobre o humano. (p.10)

Portanto, a pedagoga entrevistada manteve-se no desafio de praticar os conhecimentos aprendidos no curso de formação e também tomou a realidade para si e em conjunto com seu grupo em busca de uma identidade profissional. É importante essa reconfiguração e ir refletindo nas questões vividas no cotidiano, como diz Dominicé (2012), a formação comporta outros significados quando toma dimensão coletiva, o autor fala de uma *epistemologia da formação*, de práticas das narrativas, de leitura de experiências educativas e histórias de vidas.

**c) Pergunta 3:** Você acredita que a escola te vê, como você se vê?

Não. A minha atuação na escola é tanto de pedagoga como professora, mas eles não me veem assim. Tinha dia que eu entrava em sala como professora e outros não permitiam. O problema de muitos professores é uma questão didática. Como eu era professora as disciplinas me fizeram refletir sobre a prática e consegui ir fazendo a relação da experiência com os conteúdos estudados (Pedagoga entrevistada).

Ao falar sobre identidade profissional, Lüdke e Boing (2004) fundamentam-se em Dubar<sup>5</sup> com o objetivo de encontrar como se construía a identidade profissional de um grupo.

[...] a partir da discussão teórica básica e da investigação em vários grupos de trabalhadores empresariais, propõe uma visão sobre o processo de construção identitária, envolvendo, ao mesmo tempo e ao longo do tempo, várias facetas em interação constante. Assim, são apresentados o lado biográfico e o relacional; o de pertença atribuída e o de pertença adquirida ou escolhida; a identidade “para si” e identidade “para os outros”, ou “pelos outros” [...]. (p. 1166)

Os autores destacam que há uma devida importância para o aspecto profissional como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos. Os processos formativos percorridos pelo pedagogo investigado indicam a uma *hermenêutica do si* debatida por Ricoeur (1991). Ao examinar os elementos “se”, do “si” e do “mesmo” ele afirma que a “[...] esses três elementos gramaticais correspondem os três maiores enfoques da hermenêutica do si, a saber: o desvio da reflexão pela análise, a dialética da ipseidade e da mesmidade, enfim a da ipseidade e da alteridade [...]” (p.28).

Ao abordar sobre conceitos básicos do humanismo, Gadamer (2005) destaca a formação (*bildung*) como algo ligado à cultura, “a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (p.45). Para ele a formação “contém um sentido universal para a medida e para a distância com relação a si mesmo, levando a ultrapassar a si mesmo e alcançar a universalidade” (p.49). Essa formação em espaços educativos é expressada por Goulart (2009) que fundamenta em Bakhtin as relações entre sujeito, linguagem e conhecimento, acredita que a palavra é o símbolo ideológico por excelência e que os sujeitos podem ao longo da vida compor e recompor visões de mundo, valorizando os espaços educativos como instituições sociais relevantes para a compreensão da história do homem (pp.03-05).

<sup>5</sup> Livro “A socialização” de 1991.

Se, por um lado, o ser humano precisa “sair de si”, ir ao encontro dos outros socialmente constituídos para se legitimar e agir politicamente, discursivamente e cognitivamente, ou outro, é o retorno do eu, à consciência, à individualidade, instância interior também semiotizada e ideologizada, que garante renovação, a perspectiva de ação e transformação política, discursiva e cognitiva. (Goulart, 2009, p. 04)

Esse movimento formativo trazido por Goulart coaduna com Alcoforado (2014) quando se refere aos ciclos de desenvolvimento da profissionalidade, com duas dimensões, das quais, as intersubjetivas da ação individual e de grupo; e a existência de contextos socio-políticos que convocam ações coletivas de construção de identidades (Alcoforado, 2014, p. 71).

Alcoforado sugere o método autobiográfico como processo formativo para uma “nova epistemologia da formação” (idem, p.78), que é um trabalho hermenêutico retrospectivo e de prospecção das aprendizagens de saberes não estão somente no exterior, mas também no conhecimento de si próprio.

O gráfico a seguir faz uma síntese demonstrativa de algumas conexões percebidas na presente análise dos dados e dos autores da fundamentação teórica.

Gráfico 1: Conexões da identidade do pedagogo com a identidade narrativa, hermenêutica, processos formativos e linguagem.



Fonte: elaboração própria (2018).

Podemos inferir, portanto, considerando o que diz Dominicé (2012), que a história pertence a cada um, cada narrativa que o sujeito faz torna-se uma contribuição para pesquisa, e assim fica posto um desafio teórico em um movimento de construção mútua de singularidades identitárias.

## Considerações finais

Reforçamos nos estudos dessa pesquisa a refletir acerca das aproximações da identidade narrativa de Paul Ricoeur e a identidade do pedagogo, percebida na entrevista realizada com a pedagoga da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Como Lisboa (2013) coloca, o “sujeito ético é aquele que se reconhece como autor de suas ações e cuja existência e implicações estão entrelaçadas nas vidas de outras pessoas que, por sua vez, constituem o tecido social e as instituições” (p.110).

Com a pesquisa verificamos que a identidade profissional, aqui a do pedagogo defendida por Libâneo (1999; 2006) e Pimenta (1999; 2002) não está dissociada da *identidade narrativa* defendida por Ricoeur (1991; 2006) mas é interpretada por alguns autores estudados que tratam da identidade do “eu” intersubjetivamente relacionada ao “outro”.

A linguagem aparece como veículo do “si” para “outro” e do “outro” para “si”, em uma relação de autonomia, *o eu autônomo*, como constitutiva da alteridade (Fontes, 2002).

Outra questão que constatamos é que a pedagoga entrevistada percebia que sua identidade profissional estava sendo questionada pelos colegas de trabalho, o que a levou a ouvi-los, uma espécie de julgamento do “si” para o “outro” (Fabre, 2011) para saber o que eles pensavam de sua atuação.

A partir dos testemunhos que a pedagoga entrevistada ouviu, na forma de expressão e experiência, houve um rompimento perceptível da forma como ela trabalhava e como passou a buscar afirmação de sua identidade profissional, que parte da pessoal (Ricoeur, 1991) como fonte de renovação, de forma que a autonomia do “eu” realizou uma interpretação de papéis, no caso o de professora e pedagoga para o “nós” colegas de trabalho, o que Bakhtin considera esse “eu” só poder se realizar no discurso quando se apoia em “nós”. Nesse sentido, “Mead constata que o indivíduo classifica os acontecimentos na vida da comunidade de acordo com seu ponto de vista particular forma diferente de qualquer outro indivíduo, mas que deve ser reconhecido reciprocamente por parte de todos” (Fontes, 2002, p.39).

Além desses pontos verificados e considerando a clássica contribuição de Libâneo (1999; 2006) e Pimenta (1999; 2002), percebemos que há uma outra vertente de análise da identidade do pedagogo, para além das DCN, uma possível reconfiguração da identidade desse profissional, de forma tanto objetiva, porque as relações são históricas, como de forma subjetivada a partir de uma identidade narrativa dialética “*idem*” e “*ipse*” (Ricoeur, 1991; 2006), de construção do “eu” em contínuos relacionamentos com o “outro” através de processos formativos múltiplos de forma *hermenêutica identitária*, finita (Mélích, 2012) de busca da identidade profissional (Lüdke & Boing, 2004) e como uma obra da vida (Fabre, 2011).

## Referências

- Alcoforado, L. (2014). Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação*, 39(1), 65-84.
- Brasil. (2006). Ministério de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 16 de maio.
- Dressler, M. et al. (2012). *A (re)construção dos saberes docentes na perspectiva da autonomia pedagógica*. 35ª Reunião da ANPED. Recuperado de [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1829\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1829_int.pdf).
- Dominicé, P. (2012) A epistemologia da formação. Ou como pensar a formação. In R. S. Macedo, A. Pimentel, L. R. Reis, & O. B. Azevedo (Orgs.). *Currículo e Processos Formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA.
- Fabre, M. (2011). Fazer de sua vida uma obra. *Educação em Revista*, 27(01), 347-368. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a16.pdf>
- Fontes, R. de S. (2002). A construção do sujeito através da linguagem: um diálogo entre as teorias de Habermas, Bakhtin, Vygotsky e Foucault. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (13), 31-49.
- Gadamer, H-G. (2005). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goulart, C. (2009). Sujeitos, espaços educativos e processos de ensino-aprendizagem: uma discussão a partir de Bakhtin. *Revista Teias*, 10(19), 01-09. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24056/17025>
- Kant, I. (2001). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Recuperado de <https://philarchive.org/archive/AVEDDS>.
- Larrosa, J. (2015). Notas sobre experiência e o saber da experiência. In J. Larrosa. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Libâneo, J. C. (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, 27(96), 843-876. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>.
- Libâneo, J. C. (1999). *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* São Paulo: Cortez.
- Lisboa, M. J. A. (2013). O conceito de identidade narrativa e a alteridade na obra de Paul Ricoeur: aproximações. *Impulso*, 23(56), 99-112. Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/1089/1133>
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1159-1180. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>
- Mélich, J-C. (2012). *Filosofia de la Finitud*. 2ª ed. Editora Herder: Espanha.
- Molon, S. I. (2011). Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, 16(04), 613-622.
- Pimenta, S. G. (Org.). (2002). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.



Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. M. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora.

Ricoeur, P. (2006). *Percurso do Reconhecimento*. São Paulo: Loyola.

Ricoeur, P. (1991). *O si-mesmo como um outro*. Campinas, SP: Papirus.

Ricoeur, P. (1976). *Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Rio de Janeiro: Edições 70.

Yunes, E. O eu, o outro e o mundo – reconhecer para conhecer-se: identidade narrativa e ética em Paul Ricoeur. *Revista Teoliterária*, 02(04), 253-263. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/teoliteraria/article/view/22911>.

# MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS DE ESCOLAS PÚBLICAS A PARTIR DA SÉTIMA ARTE

Ana Cristina Vieira e Silva de Almeida<sup>1</sup>  
Marlene Gonçalves<sup>2</sup>

## Introdução

A pesquisa de mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso “O olhar da criança a partir das telas do cinema: memórias e educação”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Gonçalves, investiga a relação da memória de 30 crianças de 09 a 13 anos relacionada aos filmes exibidos em sessões refletidas, e como ela se articula com a educação, compreendendo-a sob a égide de Paulo Freire (1996), que se dedicou a uma educação comprometida com a formação do indivíduo criativo, crítico e participante na sociedade. Neste percurso de construção do estudo, diferentes experiências e histórias de vida evidenciaram especificidades, cujo conteúdo poderia inspirar enredo cinematográfico pela marcante busca de resignificação do sentido, do (sobre)viver, apesar das ausências familiares, emocionais, nutricionais, entre outros aspectos.

Nesta trajetória da pesquisa participante, múltiplos recortes possibilitaram às pesquisadoras se lançarem a olhares a partir de óticas diversas, de histórias particulares e coletivas, tendo como fio condutor os estudos que colocam a memória, a infância e o cinema num entrelaçamento de experiência e conhecimento, para além dos muros da escola, na intenção de compreender como o diálogo entre a sétima arte e a memória poderia contribuir para aguçar o pensamento reflexivo destes estudantes. E são estas memórias que possibilitaram a percepção dos contornos sociais, familiares, educacionais e culturais destes sujeitos de pesquisa.

Neste viés, o espaço de pesquisa também englobou os ambientes escolares destas crianças para conhecer como as práticas relacionadas a utilização dos filmes ocorria nas disciplinas e como os professores lidam com a sétima arte em suas abordagens. Para tanto, o estudo reuniu pesquisa teórica, sessões de cinema, diálogos em grupos, entrevistas com alunos e professores, porém importante ressaltar que as vozes das crianças ocuparam o primeiro plano.

Nesta comunicação, relatamos a experiência com o cinema por cinco sujeitos do Centro-Oeste brasileiro, residentes de dois bairros vizinhos e periféricos na cidade de Várzea Grande (bairros 7 de Maio e Eliane Gomes, este último apontado pelo Conselho Tutelar do município como de alto índice de vulnerabilidade social), em Mato Grosso. Nestes

1 Ana Cristina Vieira e Silva de Almeida é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Graduada em Comunicação Social – habilitação Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso e graduada em Direito pela Universidade de Cuiabá. Contato: acrisv@gmail.com.

2 Marlene Gonçalves é professora doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e coordena o projeto “Gênero, vida e ação: memórias de docentes que exerceram cargos eletivos nas esferas municipal, estadual e federal de Mato Grosso”. Contato: gochatram@uol.com.br.

bairros, são quase inexistentes locais para fruição cultural. Aos sábados, as crianças frequentam o projeto social cristão Cáritas, inspirado no movimento da igreja Católica, Cáritas Internacional. Desta maneira, esta comunicação compreende o cinema articulando-se nas relações educativas, evocando memórias, permitindo novas narrativas. Segundo Larrosa (1994): “é como se a educação, além de “construir e transmitir uma experiência ´objetiva´ do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como `sujeitos`” (p. 09). Este autor percebe que a experiência de si é aprendida e transmitida dentro da cultura, o que nos aponta para um processo de formação. Complementando, Bárcena (2012) apresenta um conceito de educação que se apoia nas múltiplas relações:

É educação o que se passa com os pais, as mães e seus filhos, o que passa entre professores e professoras e seus alunos e alunas. O que ocorre em uma aula universitária, em um colégio ou em um instituto. Mas há uma educação – outra educação, outra aprendizagem possível – cada vez que vemos bons filmes, boa literatura, boas expressões artísticas. O que passa com nós mesmos. (Bárcena, 2012, p.49)

Neste contexto, esta comunicação é fruto de um recorte da pesquisa maior, quando focaliza as narrativas de cinco sujeitos: Lucas, 11 anos; Maria, 10 anos; Agatha, Mayssa e José Vitor, 12 anos, estudantes de escola da rede pública, a partir de suas memórias e diálogos com os filmes exibidos no decorrer das atividades ocorridas fora do espaço escolar, destacando-se as perspectivas destas crianças diante do cotidiano e de se relacionar com suas memórias. Cabe mencionar que os nomes foram escolhidos pelos próprios sujeitos. Ressaltamos que memória, narrativa e experiência são conceitos diferentes, porém interligados neste estudo. O filósofo John Dewey (1958) aponta que uma experiência pode ser considerada educativa se ela aumenta a qualidade das interações no espaço e serve como base para integrações mais amplas: “A crença de que toda autêntica educação se efetua mediante a experiência não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma a outra” (p. 22).

Dewey (1958) assinala que a experiência não se restringe ao ato do presente, mas remonta ao que foi aprendido no passado e se refere ao futuro para se aprimorar a inteligência, valorizando a integração das relações entre objeto, sujeito, resignificando a experiência. Para Dewey (1934), a experiência é a relação na qual ambiente e organismo saem transformados, ou seja, a experiência humana seria aquela à qual se pressupõe sentido, permitindo reflexão. A partir da experiência com o cinema, reconhecendo sentido, os estudantes poderiam embrenhar em suas memórias e refletir passado, presente e futuro?

O estudioso adverte que a experiência começa na impulsão e neste processo, o sujeito percebe conscientemente seus impulsos, transformando o ímpeto em propósitos e as atitudes do eu ganham sentido. Este crescimento, reflexão sobre as experiências anteriores induz a uma nova situação que será:

Fruto da transformação da energia em ação refletida, mediante a assimilação dos sentidos vindos do leque das experiências passadas. A junção entre o novo e o velho não é uma simples composição de forças, mas uma recriação em que a impulsão atual ganha forma e solidez, enquanto o material antigo armazenado é literalmente ressuscitado, ganha vida e alma nova por ter de enfrentar uma nova situação. (Dewey, 1934, p. 147)

Nesta concepção, o estudante poderia, a partir do cinema, desenvolver experiências, apropriando-se de elementos de suas memórias que lhe permitissem transitar pela emoção e pela racionalidade? Por sua vez, Jorge Larrosa (2002) aponta que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que o toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase

nada nos acontece. (Larrosa, 2002, p.21)

Após experiências com exibição dos filmes, ocorriam rodas de conversa, denominadas sessões mediadas e refletidas, com objetivo de preparar terreno fértil para as ideias lançadas pelas crianças, no sentido de evocar memórias passadas e criar experiências que serão as memórias do futuro. Walter Benjamin (1994) acrescenta que a troca de experiência de forma coletiva é a marca da “arte de narrar”. Assim, compreendemos que as crianças, ao narrar e compartilhar suas percepções acerca dos filmes são autoras de suas próprias existências, desvendando mundos além da realidade, conhecendo novos lugares, obtendo informação, encontrando novos sentidos, mergulhando em suas memórias:

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. (Benjamin, 1987, p. 400)

Já a estudiosa Ecléa Bosi (2004) destaca que a linguagem é o instrumento socializador da memória, que “reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual” (p.56). Para ela, essa história que vai se alinhavando a partir da oralidade, uma importante ferramenta para a construção da crônica do cotidiano. Ela questiona a história que se apoia apenas em documentos oficiais, visto que não se pode alcançar as paixões individuais que estão por trás dos episódios, “do vínculo do passado se extrai a força para a formação da identidade” (Bosi, 2004, p. 16). Maurice Halbwachs (1990), referência mundial no estudo da memória, cita que a história não é todo passado e nem tudo aquilo que resta do passado, e sim algo vivo que se perpetua ou se renova no tempo.

Muitos estudos aliam o cinema a educação, especialmente em práticas escolares. A autora Maria Luiza Belloni (2010), cujo foco de seus estudos atuais refletem sobre educação e comunicação, aponta que é fundamental que observemos as crianças reais, considerando a complexidade da situação diversa das crianças e dos adolescentes no Brasil, quando a utilização da categoria sociológica infância não deve escurecer a verdade sobre as crianças concretas. E são essas crianças reais que imprimem sentido a este artigo a partir de suas experiências com a sétima arte.

Para Santana (2008), a Sociologia da Infância é um campo de conhecimento relativamente novo, cujo objetivo é inserir a infância e a criança enquanto objetos/sujeitos de conhecimento sociológico. Apesar das conquistas legais que conferem direitos às crianças, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ainda não se conseguiu superar as dificuldades. E é em um cenário apontado como de vulnerabilidade social, de criminalidade pela esfera pública municipal, em que estas crianças estão inseridas, que nossa pesquisa acontece. Em comum, elas compartilham do mesmo projeto social aos sábados, em seus respectivos bairros, porém que oportuniza encontros semestrais entre todos os participantes do Cáritas, atualmente cerca de 1.500 crianças distribuídas em 21 bairros, onde a pesquisadora está inserida há 11 anos e justifica a adoção da metodologia pesquisa participante. Embora cristão, o Cáritas não possui metodologia de catequese ou de ensino religioso, recebe crianças de qualquer denominação religiosa e não está vinculado ao movimento homônimo internacional ou brasileiro. Em seu cerne local está a valorização do brincar.

Segundo as autoras Anelise Nascimento e Flávia Miller Naethe Motta (2013, p. 226), citando Benjamin (2002, p. 104), as crianças “estabelecem uma nova e incoerente relação com o que o mundo lhes apresenta, com isso formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”. Tal conceito esbarra na ideia de memória, que

segundo Ricoeur (2007), existe um plano intermediário de referência entre dois polos da memória individual e da memória coletiva, no qual se operam, concretamente, as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos. Ou seja, as informações se misturam e se reelaboram.

Ao oportunizar o reconhecimento de todo um espectro social a partir das histórias vividas e narradas, instigadas pelas imagens em tela, as crianças a partir das memórias apresentavam enredos que evidenciavam situações similares e, ao mesmo tempo, particulares, na medida em que narravam suas experiências escolares, familiares, na comunidade onde moram.

Na ótica da psicologia histórico-cultural, a cultura é ponto central na constituição do ser humano, concebido como ser biológico e cultural, se constituindo como tal na tensão entre o individual e coletivo, que forma a sociedade. Se torna humano a partir das relações com outros seres e seu entorno. De acordo com Vigotski (2000), a partir do nascimento, a criança começa a entrar no mundo da cultura a partir daqueles que cuidam dela e com os quais convive, sendo ela histórica e social, produto e produtora de cultura. Por sua vez, Walter Benjamin (1994, p.248) assinala que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas são parte do povo e da classe a que pertencem”. Assim, compreendemos que a infância evidencia marcas da cultura da comunidade da qual faz parte, em que a cultura e a infância são categorias sociais e históricas, o que indica apreendê-las no contexto social em que se fundamentam e não desprendê-las do modo de produção e sociabilidade capitalista que envolve formas de organização e relações sociais pautadas na inclusão-exclusão.

Neste contexto, Belloni (2010) discute que a infância é uma das dimensões da vida social, “uma categoria sociológica com base na qual se podem perceber com muita clareza duas características marcantes da sociedade brasileira: a desigualdade e a exclusão” (p.21). Possibilita pensar que se algumas delas são parte de bairros em situação de vulnerabilidade social, estas crianças se enquadram no apontamento de Belloni (2010) sobre a exclusão de grande parte de crianças e adolescentes dos benefícios sociais mais fundamentais.

O objetivo de nossa pesquisa foi compreender a relação entre memória, cinema e educação a partir das narrativas das crianças e evidenciar em primeiro plano o pensamento, a palavra e interpretações dos sujeitos diante dos filmes exibidos. Além da experiência diante das telas, os garotos puderam percorrer outros ambientes sociais e culturais, ampliando possibilidades de conhecer outros espaços de produção de conhecimento para além da escola.

## Cinema e memória

Na França, em 1895, os irmãos Lumière exibiram o “cinematógrafo”, aparelho que condensava variadas experiências para captar as formas nos seus movimentos naturais. Conforme Francisco de Almeida Salles (2011), que em 1940 funda o Clube de Cinema de São Paulo, que mais tarde daria partida na criação da Cinemateca Brasileira, desde as sombras chinesas, passando pela lanterna mágica do século XVII até as demonstrações da física recreativa e prática, o homem se empenha por encontrar meios para representar o movimento. Invenção mecânica genial, no início as fitas documentavam a realidade. Eis que se percebe que uma situação imaginada poderia ser registrada e o “cinema passa a cinegrafar as representações teatrais” (Salles, 2011, p.118). Em seguida, os americanos percebem a possibilidade de uma linguagem específica para o cinema: David Wark Griffith é, preconiza Salles, o primeiro a compreender recursos que libertam a câmera e transformam a técnica em arte. Em julho de 1896, quando foi apresentado pela primeira vez no Brasil, no Rio de Janeiro, o invento se difundiu com rapidez. Em 1898,

realizava-se a primeira filmagem brasileira. A arte reverbera na educação:

Estamos, pois, diante de uma arte e de uma arte poderosamente criadora, capaz de nos transportar para um plano que não é o da realidade, capaz de nos emocionar através de uma linguagem que não tem nada em comum com a linguagem das outras artes. (Salles, 2011, p. 118)

Jean-Paul Sartre, nascido em 1905, registrou suas memórias em sua autobiografia *Las palabras*, entre elas, a frequência às salas de cinema com sua mãe em sua infância. Para o autor Ramón Espelt (2006, p. 31), estudioso da cinematografia na Espanha, este talvez seja o mais genial testemunho escrito sobre a experiência de um menino como espectador, fazendo também referência à infância do próprio cinema como arte nascida em 1895, ainda sem vozes ecoadas na película:

Aprendi com o desconforto igualitário das salas de bairro, que esta nova arte era tão minha como de todos. Éramos da mesma idade mental, eu tinha sete anos e sabia ler, ele tinha doze anos e não sabia falar. Dizia-se que estava em seu começo, que tinha que fazer muitos progressos; a mim, parecia-me que cresceríamos juntos. Não esqueci nossa infância comum [...]. (Sartre 1972, como citado em Espelt, 2006, p.31)

Esta infância entrelaçada ao cinema também deixa resquícios na obra *Memória e Sociedade – Lembranças de velhos*, na qual a autora Eclea Bosi (2004) relata memórias de velhos com idades a partir de 70 anos, que moram em São Paulo, e acompanharam diversas mudanças sociais, políticas e comportamentais pelas quais a capital paulista passou ao longo do século passado. Nestas lembranças, é persistente a presença do cinema como nos conta SR Ariosto, um dos personagens entrevistados por Bosi, nascido na Avenida Paulista, em 1900:

Com uns doze anos fui pela primeira vez ao cinema, na rua Major Diogo. Penso que nem existe mais essa rua. Antes de começar o filme precisavam molhar a tela com baldes de água porque esquentava muito. Era um filme de Napoleão que a todo instante queimava. (Bosi, 2004, p. 160)

Passado mais de um século, em uma cidade denominada Várzea Grande, no estado de Mato Grosso, estas cinco crianças, sujeitos deste artigo, com idades entre 09 e 13 anos, estudantes da rede pública de ensino, se embrenharam nesta pesquisa para transitar pelas salas de cinema e assistir aos filmes, escolhidos coletivamente por todos envolvidos no estudo. Destas crianças, duas conheceram sala de cinema a partir desta pesquisa: Lucas e Maria.

Maria mora em uma casa de tijolos, sem acabamento, sem pintura, sem piso, de três peças, sendo um quarto, uma sala que faz às vezes de cozinha e um banheiro, dividindo-a com a mãe biológica, padrasto e mais quatro irmãos, no bairro Eliane Gomes. Relata que se sente sozinha, já que sua mãe demonstra mais cuidados com os dois filhos mais novos que são do atual companheiro. Maria narrou que conheceu o cinema neste projeto de pesquisa e participar desta é uma maneira de passear, conhecer lugares e se divertir. Os passeios em família são raros, pois são muitas crianças (05) e quando saem vão aos parques montados nos bairros vizinhos. Nestas ocasiões, os irmãos menores têm preferência pois os recursos financeiros não são suficientes para viabilizar a diversão de todos, sendo que apenas o padrasto trabalha. Na escola, não assiste filmes com frequência, mas gostaria. Quando o filme é exibido, a professora pede uma redação e não se dialoga em sala de aula sobre a impressão dos alunos. Ao final da pesquisa, ela se queimou ao entrar num terreno baldio para pegar cana-de-açúcar para chupar, na volta da escola. Não percebera que abaixo da cana aparentemente queimada, havia brasa. Estava calçando sandálias de plástico e estas se misturaram a sua pele, que rendeu à menina 21 dias internada no Pronto-Socorro da

cidade para tratamento das queimaduras nos dois pés.

Já Lucas, 11 anos, também morador do bairro Eliane Gomes, possui mais seis irmãos, filhos de seis homens diferentes. Lucas é filho de um relacionamento forçado da mãe, não possui o nome do seu pai na certidão de nascimento e não o conhece. Sua mãe tem um atual companheiro. Moram em residência própria, a mãe, o padrasto e três irmãos. Os demais moram com os avós paternos. Em meados do ano de 2017, o padrasto agrediu a mãe das crianças, desacatou a Polícia Militar e ficou por seis meses no presídio em Cuiabá. Retornou no fim do ano para casa, e disse que iria mudar, pois sofrera demasiadamente na prisão. Desde então, as crianças não relatam cenas de agressão. A casa possui quatro peças, sendo um banheiro, uma cozinha, uma sala e um quarto, de tijolos, sem acabamento, com amplo quintal, A mãe é do lar e o padrasto é o vigia da escola onde as crianças estudam. Maria e Lucas estudam na mesma escola e fazem parte do programa Escola de Tempo Ampliado.

Mayssa, José Vitor e Agatha, todos com 12 anos, moram no bairro 7 de Maio, em casas confortáveis, segundo relatos dos mesmos. São casa com quintal com acabamento, eletrodomésticos, enfim eles pontuam que possuem tudo o que gostariam materialmente. Mayssa estuda na escola do campo, no bairro intermediário aos pesquisados, e possui excelente rendimento escolar de acordo com o boletim. Ela mora com a mãe biológica, dois irmãos e o padrasto. O pai biológico separou da família pelo uso de drogas. Um dos irmãos convive mais com este pai, ela quase não o vê e narrou que ele não paga pensão. A mãe é manicure e está a todo o tempo acompanhando a menina no projeto Cáritas e buscando informações sobre a pesquisa, autorizando todos as atividades.

José Vitor e Agatha estudam na escola do bairro, no período matutino. José Vitor mora com os pais e possui um irmão mais velho. Todos trabalham e ele contou que no contra-turno escolar dedica-se aos estudos, pois sonha em ser médico. Agatha mora com a mãe e os avós maternos, o pai é caminhoneiro e abandonou a mãe ainda grávida. Paga  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo de pensão alimentícia e quase não visita a menina. Por conta do abandono do pai, ela relata que o avô diariamente humilha sua mãe, impedindo-a de sair e lembrando a todo instante que ela é mãe solteira, porém é carinhoso com a garota que sonha em ter uma casa para morar com sua mãe e, juntas, terem mais liberdade. Eles relataram que na escola quase não tem exibição de filmes e quando é exibido, acreditam que é para complementar o conteúdo.

A partir de histórias de vida, nos apropriamos do apontamento da estudiosa Rosália Duarte (2009) quando observa que professores, comunicadores e pesquisadores vêm buscando compreender a forma como as relações entre a sociedade e as mídias audiovisuais interferem na composição de identidades, na produção do imaginário social e na passagem de valores morais e éticos “O olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso” (p.56).

Carregados com suas vivências, estes participantes da pesquisa vão se elaborando, cada qual de sua maneira, neste universo de ser espectador. Neste sentido, Sônia Kramer ao escrever o prefácio do livro *A infância vai ao cinema*, organizado por Inês Teixeira, Jorge Larrosa e José Lopes (2006), afirmou que:

Aprendi que no cinema encontramos ora um, outro modo de conhecer as crianças, ora a expressão do mundo da maneira como as crianças o veem, escutam e experimentam, ora um olhar infantil que pode ajudar a compreender o mundo e a subvertê-lo. (Teixeira, Larrosa, & Lopes, 2006, p. 7)

As sessões de filmes e desenhos aconteceram na Associação de Moradores do bairro 7 de Maio, no Sesc Arsenal (complexo cultural gratuito do sistema Federação do Comércio de Bens e Serviços do Estado de Mato Grosso - Fecomércio/Sesc-Senac-MT) em Cuiabá e no cinema comercial do shopping Várzea Grande. Os títulos escolhidos trazem conteúdo que aborda conceitos diversos de cultura de paz e para compreender a mediação entre realidade e ficção, o visível e o invisível pelo olhar da criança e do adolescente, elaborando a sétima arte como possibilidade de educação e cidadania, o presente trabalho articula, a partir das vivências filmográficas, suas memórias relacionadas aos mesmos. Algumas inquietações nos acompanharam ao longo da experiência: quais memórias nortearam a compreensão da filmografia e esta nova experiência poderia possibilitar uma ampliação de percepção para além da história vivida? Como explorar esse potencial do cinema de provocar outro olhar sobre a realidade? Como os filmes têm sido apresentados nas salas de aulas?

A argentina Adriana Fresquet (2017), pesquisadora na área da educação e do cinema, assinala que pelo cinema podemos ver o mundo, distante no tempo e no espaço, revelando-nos o que não vemos com nossos próprios olhos diretamente: “Ao mesmo tempo essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante do nosso conhecimento imediato possível” (p.19). Nessa possibilidade de encontro entre arte e educação, restaura, segundo a autora, emoções, sensações.

Este recorte refere-se ao cotidiano, emoções, impressões e ao olhar de Lucas, Maria, Mayssa, Agatha e José Vitor sobre quatro produções de diferentes países, de circuito independente e comercial: O Mundo dos pequeninos, de Hiromasa Yonebayashi; Cidades de Papel, de Jake Schreier; Aí ó, Uma Aventura na Lagoa, de Mauricio Venturi; Os Incríveis, de Brad Bird. Destacamos que a pesquisa maior envolveu exposições semanais de diversos filmes, compreendendo várias formações de grupos específicos, ao longo de seis meses.

A proposta foi exibir e depois debater os filmes, valorizando a narrativa das crianças, seus sentidos. Algumas exposições eram precedidas de observações repassadas pela pesquisadora quanto ao filme, seus atores, diretor e contexto de filmagem, noutras, a exposição começara sem qualquer mediação. Convém citar que nos apropriamos da mediação sob o ponto de vista de aproximar conteúdo e espectadores, jamais sob a faceta de explicação visto que explicar seria negar o reconhecimento da autonomia destes estudantes diante de uma nova informação. Algumas perguntas pontuaram o início do trabalho: Se identificam? Qual seu sonho?

No Sesc Arsenal, assistimos duas produções, uma brasileira e outra japonesa. Começamos pelo curta “Aí ó, Uma Aventura na Lagoa”, cuja sinopse traz a história de João, um garoto que foge de casa e decide ir atrás de sua avó, conhecida como bruxa na Costa da Lagoa, onde só se chega de barco. No caminho, ele conhece Zé, um menino nativo que será seu parceiro e guia nesse desafio. Os dois iniciam uma amizade e uma aventura repleta de descobrimentos pela Lagoa da Conceição, reduto das lendas da Ilha de Santa Catarina. Lucas destacou a aventura e a coragem do João em ir sozinho para uma ilha. Gostaria de conhecer o mar, pois só conhece o rio. Sabe que Santa Catarina fica no sul do país e que nesta região a temperatura é bem mais amena do que no Brasil central onde mora. Maria quis ver pelo celular o mapa do Brasil e saber onde fica o local do curta-metragem. Relataram que sabem o que o menino sentiu diante da chegada do irmão:

Maria Elisa: Cada vez que chega um irmão, minha mãe não tem tempo para os filhos mais velhos.

Lucas: É sempre assim, quando chega uma criança em casa, perdemos um pouco da nossa mãe. Mas entendo, crianças precisam mais.

A segunda produção do dia foi um desenho japonês que fala de diferenças e amizade. Para compreensão, reportamos a sinopse: nos subúrbios de Tóquio, sob o assoalho de uma casa velha, Arrietty vive em seu minúsculo mundo com a família, fazendo de tudo para manter em segredo a existência de todos. Sobrevivendo como pequenos ladrões,



eles conhecem as regras para que nunca sejam percebidos pelos verdadeiros - e grandes - donos da casa. Contudo, quando um jovem rapaz se hospeda na casa, a pequenina Arietty acredita que poderá manter uma amizade com ele, apesar da diferença dos tamanhos. Para Mayssa e Agatha, a amizade foi o que mais se destacou e quando pensam neste sentimento, a mãe é a referência. Para elas, família significa mãe, pois é quem cuida em todas as horas. Diante das telas, compartilham que conseguem articular suas histórias com as dos personagens, estimulando a imaginação. Elas pontuaram que querem seguir um caminho de prosperidade e sucesso na carreira e por isso se dedicam aos estudos, acumulando notas altas e destacando-se na turma. E a motivação é a mesma: “minha mãe”.

Maria destacou o tamanho da personagem principal e ficou curiosa como ela conseguia fugir do ataque dos bichinhos do jardim. Para Maria, a amizade é importante e relatou que gostaria de ter uma casa bonita como a do desenho. Sonha em ser policial, presença frequente no bairro e frisou que não tem medo da Polícia Militar. Para estas crianças, a experiência do cinema é interessante porque envolve filme, pipoca e lanche após as sessões. Já para Mayssa, José Vitor e Agatha, os filmes são tão atraentes quanto o diálogo pós-filme:

Mayssa: Acho legal saber o que meu colega achou do filme. Se gostamos das mesmas coisas.

José Vitor: Muitas vezes, fico pensando no filme quando vou para casa e me lembro de outras coisas legais, que só depois entendo e quero falar com vocês.

Agatha: eu também penso no filme depois, conto para minha mãe e lembro de mais coisas. É como se eu tivesse uma aula animada mesmo que o filme não fale de coisas que estou vendo na escola.

De acordo com Vigotski (2009) a ampliação e a qualidade das experiências vividas são fundamentais para a imaginação, pois criar significa recombinar o já existente em novas configurações. Assim, as experiências vividas e o universo conhecido são elementos significativos para o desenvolvimento da atividade criadora. Conduz a apreendermos que ao se deparar com novas histórias nas telas, a partir de filmes, nasce também um novo olhar, ampliando percepções. Que possibilidades podem ser oferecidas para as crianças para que sejam estimuladas ao olhar sensível? E ao propor o diálogo, por meio de uma exibição mediada e refletida, a experiência poderia ser aguçada?

Nesta abordagem, Moura (2011) observa que proporcionar o diálogo é uma maneira de recuperar uma dimensão mágica, sensível, por meio da tradutibilidade dessa experiência que pode ser proporcionada na linguagem e na arte. Nos primeiros encontros, em grupo, as primeiras impressões:

José Vitor: Eu posso falar, gostei muito e queria ver de novo um filme que assisti na televisão, Como se fosse a primeira vez, que conta a história de um treinador de focas que todo dia tenta conquistar a namorada que perdeu a memória. Quero ver com o grupo para conversar sobre ele.

Agatha: Na escola quase nunca passa filme, e quando passa não falamos sobre ele. Seria legal se desse tempo de conversar sobre ele, sempre que o filme acaba já temos que ir embora e fazer a redação.

O relato de José Vitor e Agatha reafirma o apontamento das crianças de que não são estimulados diálogos sobre os filmes em sala de aula, e a redação é entregue com visto da professora sem comentários posteriores. Neste aspecto, Rosália Duarte (2009) analisa diversos aspectos sobre o cinema dentro dos espaços educacionais e aponta que o mesmo contém contornos pedagógicos, geralmente utilizados para fins de conteúdo. Ela defende a importância da cultura familiar na “prática de ver filmes” para que exista uma relação entre os espectadores e esta arte. Mayssa, Agatha e José Vitor frequentam cinema no shopping da cidade com familiares; as meninas com as mães, e o garoto com o irmão, relatando que ao menos quatro vezes ao ano vão ao cinema. Já Lucas e Maria não conheciam cinema. Apesar de bairros localizados numa mesma região, o distan-

ciamento social e econômico entre as famílias destes sujeitos é significativa, enquanto Lucas e Maria vivem em situação de pobreza, relatando que gostariam de sair de onde estão, morar em outra casa, ter mais comida na geladeira, Mayssa, José Vitor e Agatha relatam que não passam dificuldades, e que embora não tenham dinheiro para gastar com passeios e com tudo o que gostariam, se sentem felizes com suas vidas, porém sonham em ter sucesso para alcançar autonomia.

Já nos ambientes escolares, nos deparamos com escolas com boa estrutura física, paredes pintadas, carteiras novas, quadros em bom estado, sendo apenas uma climatizada com ar condicionado. No bairro Eliane Gomes, a escola faz as vezes do espaço de lazer e está em fase de conclusão de sua quadra coberta. Já a escola do bairro 7 de Maio, possui quadra e a praça localizada atrás da escola está em péssimo estado de conservação.

Na Associação dos Moradores do bairro 7 de Maio, exibimos o filme *Cidades de Papel*, inspirado em livro, a partir de um pedido da Mayssa, José Vitor e Agatha. A história é centrada em um garoto e sua enigmática vizinha e colega de escola. Ele nutre uma paixão platônica por ela, que depois da noite de aventura, desaparece, não sem deixar pistas sobre o seu paradeiro. E o garoto, com a ajuda de seus amigos, parte em busca da menina. Para estas crianças, o filme inspira a desvendar o que não entendemos e seguir os sonhos.

Eles relataram que precisam ter responsabilidades com seu desempenho escolar e articularam com o filme, cujo personagem central resolve voltar para casa pois tem outras aspirações. Todos têm sonhos e falam sobre eles, querem desempenhar funções que consideram que podem levá-los a outro nível social e financeiro: Mayssa deseja ser advogada; Agatha, médica veterinária, e José Vitor: médico, pois cuida das pessoas. As referências sobre estas profissões são as encontradas nos filmes, novelas, exceto José Vitor que disse ter vários médicos na família.

A base familiar, a relação com os pais, especialmente a figura materna, nos apontou pistas para tentar compreender como a criança lida com suas memórias, elabora conhecimento e reflete acerca dos filmes. Os participantes da pesquisa destacaram que a experiência vivenciada em casa impacta na sala de aula, no projeto *Cáritas*, enfim, no cotidiano. A maioria relatou que consegue se distanciar dos problemas quando participa de atividade lúdica, gincanas, brincadeiras. José Vitor, Mayssa e Agatha se declararam felizes; apesar da ausência paterna na realidade das duas meninas, elas atribuem a felicidade ao convívio afetivo com a mãe. Para José Vitor, a família unida é o principal fator de sua alegria.

Agatha: Me sinto feliz em família e na escola por causa dos meus amigos. O estudo é tudo, se o ladrão vir, roubar você, fica o estudo. Na minha escola tem muito bullying, os garotos diferentes são perseguidos, motivos de piadas.

Outro ponto percebido no filme pelos sujeitos foi o fator medo que os personagens tiveram de vencer. Para Agatha, o abraço da mãe lhe tira essa sensação. Já José Vitor pensa em memórias felizes para se distrair. Eles também teceram opinião sobre a dinâmica do filme e opinaram que poderia ser mais ágil quanto ao desenvolvimento da história.

No passeio ao cinema do shopping, Maria e Lucas assistiram *Os Incríveis*, pois queriam um filme em que pudessem se divertir. Para estas crianças, ir ao shopping é motivo de muita expectativa, pois tinham ido apenas uma vez ao local em passeio da escola, porém ainda não conheciam sala de cinema. Eles contam que neste ano ainda não assistiram a filmes na escola e que gostam desta abordagem para ilustrar o conteúdo que o professor está ensinando. No entanto, comentam que gostariam de entrar na tela e viver aventuras dos personagens. Acreditam que, por meio desta experiência, vivenciam o que as outras crianças vivem: passear, brincar, ir ao cinema, comer o que se tem vontade.

Maria: Eu fico animada quando vamos passear no cinema, mesmo não sabendo quando vou voltar. Depois fico pensando no filme e até falo sobre ele com meus colegas, fico mais sabida. Queria ver mais filmes na escola, em casa.

## Cinema, memória e escola

Os participantes desta pesquisa apontados neste artigo são alunos de três escolas: Mayssa é aluna da escola do campo, de esfera estadual, localizada em um outro bairro próximo intermediário ao da residência das crianças (Souza Lima), a qual denominaremos escola 1; Maria e Lucas são alunos de escola municipal que possui o projeto ETA – Escola de Tempo Ampliado, pela qual o aluno passa o dia todo na instituição, instalada no bairro Eliane Gomes a qual denominaremos escola 2 e Agatha e José Vitor são alunos de escola municipal, localizada no bairro 7 de Maio, denominada escola 3. Ao percorrer as escolas dos sujeitos de pesquisa, visitamos suas dependências e onde a exibição de filmes acontece: a escola 1 não possui sala de vídeo e nem aparelho para exibição, no entanto, a coordenadora pedagógica comunicou que naquela semana o material seria comprado. Nas escolas 2 e 3, existe uma sala equipada com televisão e DVD para atender a demanda dos professores.

Apesar de não possuir o data-show, a coordenadora pedagógica da escola 1 explicou que o professor utiliza notebook e coloca os alunos em volta, pois existe uma metodologia em que os livros trazem indicações do filme e os professores elaboram as aulas com objetivos propostos, utilizando essa ferramenta.

Ela relata que os filmes exibidos são correlatos ao conteúdo da disciplina e que também participam de um programa de uma empresa particular que leva criança ao cinema, no entanto até julho de 2018, ainda não tinham ido. Além disso, participam de um programa de Motivação, em parceria com iniciativa do terceiro setor, Rede Aliança, que a cada quinze dias, no sábado, vai até a escola para motivar o aluno a ter um futuro.

Na escola 2, a sala de vídeo é espaçosa e tem a função de atender o professor que queira exibir os filmes. Não existe a obrigatoriedade para tal ferramenta, porém a diretora e uma professora informaram que os filmes poderiam ser exibidos com mais frequência, geralmente utilizados para fins de conteúdo, porém em raros episódios, alguns títulos solicitados pelos alunos são apresentados apenas para recreação. Após as exibições, a redação é solicitada como dever de casa.

Para a diretora, a ausência afetiva é um ponto compartilhado entre seus alunos, pois a maioria é criada por avós, madrastras ou padrastos. Ela narrou com propriedade o cotidiano de dezenas de seus alunos, demonstrando afetividade e atenção com cada história particular. Ela defendeu que a dificuldade financeira pode ser superada, mas a falta de amor, é uma tentativa que os professores tentam diminuir a partir de um olhar mais atento, mesclando o ensinar com o educar:

Diretora escola 2: A gente tem que educar, fazer o papel de mãe, ter mais atenção com os alunos. São crianças que vivem sem a atenção devida, pelas ruas perambulando, com pais desajustados, em evidente vulnerabilidade social. Se a gente insiste em fazer reuniões com os pais, eles tiram as crianças da escola.

O cinema, segundo a diretora, é tão aguardado que vira estratégia para convencer os alunos a se comportarem e se dedicarem. Quando sabem que vão sair para passear ou ter sessões na escola são mais atentos com os conteúdos. Apesar disso, reconheceu que não acontece o diálogo pós-sessão.

A diretora e a coordenadora pedagógica da escola 3 pontuaram que os professores têm autonomia para utilizarem filmes dentro de sala de aula. Apesar da escola possuir uma sala equipada com televisão e DVD para exibição destes filmes, porém não existe no pla-

nejamento anual uma exigência para adoção do recurso cinematográfico. A diretora está na escola desde sua fundação há 23 anos, quando passou no concurso público. Professora desde então em diversas disciplinas, há um ano e meio assumiu a função de dirigir a escola. Relata que na escola o professor utiliza o filme de acordo o conteúdo que está trabalhando. Porém, sua experiência com o cinema se dava da seguinte maneira:

Diretora escola 3: Todas as disciplinas utilizam, eu já utilizei filme, depende muito das questões dos valores, eu escolhia de acordo com os alunos, com temas sobre respeito, relação com a família, meio ambiente, a responsabilidade em si. Algo que oportunizasse para a criança o aprendizado dele mesmo.

Ela relatou alternava filmes para fins de conteúdo e outros apenas como recreação, também utilizados como estratégia para diminuir o índice de faltas:

Diretora da escola 3: Sempre existiu um hábito das crianças faltarem às segundas e sextas-feiras, minha estratégia para diminuir as faltas era exibir filmes nestas disciplinas na sexta-feira, daí não faltava ninguém (...). Na aula de vídeo, eu deixava eles escolherem o filme, eu colocava as opções no quadro, todos traziam seus dvds e a sala toda votava e eu marcava, porque sempre gostei de trabalhar a democracia, e o mais votado era passado.

Já a coordenadora, professora de língua portuguesa aposentada, é iniciante nesta escola. Ela relatou sempre utilizar filmes em suas aulas e percebe neste recurso particularidades como finalidade, raciocínio, um conjunto completo de dinâmicas, tanto da linguagem oral, visual, verbal:

Coordenadora da escola 3: Com o filme você trabalha discernimento, a imaginação, o olhar do aluno, um material completo, ali uma luz que o produtor ou diretor usa tem uma finalidade, um móvel tem uma finalidade, a criança vê isso, quando você trabalha o filme na sala você já tem um programa, já tem um roteiro. Nesse filme, você pode fazer isso e isso, um resumo, uma resenha, elaborar perguntas relacionadas ao filme, assim ele já vê o filme com esse olhar mais apurado.

Para ela, não basta exibir o filme, o professor deve se apropriar de informações sobre a obra e suas possibilidades de articulação com outros assuntos. No entanto, a diretora acredita que a ausência do filme em sala de aula se dê pela falta do tempo para ministrar o conteúdo, desconhecimento acerca de filmografia e ainda o excesso de trabalho do professor que muitas vezes não trabalha somente em uma rede de ensino. O hábito cultural do professor e suas memórias relacionadas aos mesmos também são apontados pela coordenadora:

Coordenadora: eu acho que a questão de filme é um produto cultural tal qual a leitura. A pessoa que não veio de um produto cultural, que não aprendeu que o ato de ler é importante, lá na família, ele não vai falar isso em sala de aula, só se tiver muita boa vontade. Assim mesmo é o filme, se ele não tem esse produto cultural de assistir filme, ele jamais vai passar pra sala de aula. Aqui nós temos data-show, notebook para usar o data show, a televisão, tudo preparado o professor não usa, falta vontade, desculpe falar isso, não vejo de outra forma.

Tal argumento se encontra à observação de Fresquet (2017) quando pontua que o professor para indicar filmes deve conhecê-los, o que requer hábitos de leitura, gosto pela arte, investimento em cultura.

Duarte (2009) analisa o surgimento do cinema no mundo, como esta arte foi introduzida no Brasil, contextualizando seu gosto e refletindo o papel do mesmo na escola e sua influência nos alunos. Ela defende a importância da cultura familiar na “prática de ver filmes” para que exista uma relação entre os espectadores e essa arte. Trazendo a história de vida dos garotos personagens deste estudo, escola e família ao instigar as crianças para a experiência de ver filmes poderiam ampliar a percepção destes, articulando me-

mórias e tempo presente numa construção de conhecimento?

As autoras Maria Fernanda Nunes e Sonia Kramer (2013, p. 46) apontam que para favorecer o papel da educação infantil e do ensino fundamental na formação do leitor, as instituições de ambas as etapas da educação básica devem ampliar a experiência estética com música, artes plásticas, cinema, fotografia, literatura. Para Adriana Fresquet (2017), a educação pode contribuir de forma significativa para ampliar o acesso às obras, possibilitando uma reconfiguração de gostos de professores e estudantes diante da amplitude de opções.

De acordo com pesquisa de doutorado de Adriana Hoffman Fernandes (2010), intitulada “O narrar hoje e as hibridações nas apropriações das crianças”, filmes e livros são produtos prediletos pelas crianças para adentrar o mundo das histórias, numa espécie de novos contadores de histórias neste mundo contemporâneo, não mais meros complementos, mas autônomos, considerando linguagens próprias e especificidades.

Ao discutir infância e educação, Sônia Kramer (1996) evidencia os escritos de Walter Benjamin para apontar que este estudioso destaca conhecimento profundo sobre a criança como indivíduo social, entendendo-a na história, inserida numa classe social, produzindo cultura. Para Benjamin (1994), falar e ouvir fazem parte da mesma corrente, percebendo a arte de narrar como espaço para recuperação da memória, da cultura. Como estimular essa experiência para as crianças, seria a arte uma ferramenta que amplia essa possibilidade? Benjamin defende que, por meio da sensibilidade artística, lançamos maneiras de enfrentar os desafios impostos pela coletividade. O autor indica o cinema como linguagem libertadora, que permite ao homem uma nova dimensão do mundo:

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

## Considerações finais

Ao perpassar pela obra do cineasta e professor de cinema Alain Bergala, Fresquet (2017) traz na obra *Cinema e Educação*, o ponto de vista de Bergala ao mencionar que “o cinema entrou na minha vida, no coração de uma vida triste e angustiada, como algo que logo soube que seria a minha salvação” (Bergala, 2006, como citado em Fresquet, 2017, p. 42). Para este cineasta, o cinema e a educação se deram como maneiras de salvação pessoal, quando a escola lhe ampliou o olhar para a vida além do destino de aldeão e a arte cinematográfica lhe apurou os sentidos. A estudiosa aguça nossos sentidos acerca do cinema ao trazer indagações do cineasta sobre superar a tradição do cinema como linguagem, propiciando ao espectador uma leitura criativa, destacando o papel do mediador como um fazedor de pontes para provocar a observação de sutilezas, apostando na autonomia deste espectador. Uma espécie de travessia, de percorrer um caminho, ir coletando emoções, revisitando memórias e projetando novos olhares.

Nesta pesquisa, nos deparamos com professores, que apesar das dificuldades do cotidiano referente as escolas, aos alunos, ao bairro, reconhecem no cinema poderosa ferramenta de fruição artística e educativa. Ainda estamos em construção do hábito de exibir filmes para fins apenas de conteúdo, quem sabe um novo aceno possa surgir a ponto de estabelecer a sétima arte como uma janela além da disciplina, mas sobretudo, na construção de seres humanos mais sensíveis, imaginativos e equilibrados.

A partir dos estudos da memória, Marilena Chauí (2005) assinala que esta é uma evocação do passado, portanto uma capacidade dos homens em guardar o tempo passado, protegendo-o de se perder. A cada memória aguçada, uma releitura acontece. Ao ver o filme, remexer nos arquivos das memórias e narrar a experiência, a criança atualiza o seu passado. Diante destas experiências, acreditamos que elas mergulham em suas lembranças, e criam novas memórias.

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa experiência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo). (Chauí, 2005, p. 142)

Consubstanciando com o cinema, trazemos Fresquet (2017):

Ser privado de assistir a filmes de qualidade durante a infância significa perder uma possibilidade que não terá como acontecer com a mesma intensidade mais tarde. É como se as impressões produzidas nos primeiros anos pelo cinema deixassem uma marca inesquecível na memória afetiva pessoal. (p. 43)

Assim, acompanhamos as histórias de vida destas crianças, suas memórias, narradas por elas, com autonomia, buscando compreender como o cinema oferece uma possibilidade de percorrer outros mundos, propiciando diálogo do resgate do contar histórias, práticas que vão sendo atropeladas pelo cotidiano ágil. As experiências nas escolas ainda são tímidas, porém já são reconhecidas como estimuladoras de conhecimento. Nos bairros pesquisados ficou evidente a abertura das escolas para novas parcerias como com o projeto Cáritas, no qual as crianças participam, apontando, portanto, um aceno para a elaboração conjunta de iniciativas que contribuam para a elaboração do conhecimento.

## Referências

- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno: Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Belloni, M. L. (2010). *Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudança*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: Obras escolhidas* (Vol. 1). 7 ed. São Paulo: Brasiliense.
- Bosi, E. (2004). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Chauí, M. (2005). *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática.
- De Castro Teixeira, I. A., Larrosa, J., & Lopes, J. D. S. M. (2006). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Nova Iorque, Estados Unidos: Berkley Publish Group.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Duarte, R. (2002). *Cinema & educação: Refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica.
- Fernandes, A. H. (2010). O narrar hoje e as hibridações nas produções das crianças. In: *Reunião Anual da ANPED, 33*. Caxambu-MG, 2010. Anais ...Caxambu: ANPED, 2010d. Recuperado de <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/file/trabalhos%20em%20PDF/GT16-6231—Int.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Fresquet, A. (2017). *Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- Kramer, S., & Leite, M. I. F. P. (1996). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora.
- Larrosa, J. (1994). Tecnologia do eu e educação. In T. T. Silva. *O sujeito da Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* (19), 20-28.
- Moura, M.T.J.A. (2011). Arte e infância: Interações de crianças, adultos e obras de arte em museu. In E.A.C Rocha, & S. Kramer (Orgs.). *Educação infantil: Enfoques em diálogo*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Motta, F.M.N, & Nascimento, A. (2013). Ô tia, ele me chamou de bebê, eu já tenho cinco anos: a dinâmica das idades. In S. Kramer, M.F. Nunes, & M.C. Carvalho (Orgs.). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Nunes, M.F, & Kramer, S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In S. Kramer, M.F Nunes, & M.C Carvalho (Orgs.). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

Ricouer, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp.

Salles, F. A. (2011). Cinema: técnica ou arte? In S. Cohn (Org.). *Ensaaios fundamentais: cinema*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.

Santana, J. P. (2008). *Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua*. (Tese de doutorado, Universidade do Minho). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8162>

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

Vigotski, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.



# R-EXISTIR COM AS INFÂNCIAS: SEMILLERO BRASIL COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Fátima Lucília Vidal Rodrigues<sup>1</sup>

Mariana Sardinha Barros<sup>2</sup>

Bruna Wend Ferreira Miranda<sup>3</sup>

“Para aprender a desaprender hay que caminar.

Para saber y caminar hay que preguntar.”

Paulo Freire (in *Pedagogias Decoloniais* por Catherine Walsh, 2017, p.58)

## Introdução

Em tempos de incerteza e intolerância, não só no Brasil e na América Latina, mas no mundo, ratificamos a importância de uma educação social vivida na radicalidade do encontro com o outro, constituindo-se em práticas decoloniais e transformadoras. O Semillero, no Brasil, vem do rigor ético das ações formativas, cuidado com as naturezas, infâncias e comunidades, e da extensão universitária, comprometida com uma educação social ativa e uma pedagogia que emancipa. Por meio de ações locais, nacionais, internacionais e interculturais, propicia uma formação interdisciplinar pautada na autonomia, autogestão, alegria, criticidade e na vivência radical e horizontal com diferentes culturas.

O projeto *Semeadores de Investigação (Semillero Brasil): educação, transformação e alegria na prática docente* propõe, desde 2015, viver o outro em sua intensidade, reconhecer as diferentes infâncias, as experiências estéticas e a possibilidade de transformação social, histórica e cultural, experienciando a construção de projetos que se configurem como alternativa ao conservadorismo das instituições educacionais atuais. O Semillero Brasil é um projeto de extensão vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), coordenado colegiadamente por um grupo de educadores, estudantes, professores e outros profissionais. Constitui-se em um espaço de encontro, discussão, ação, transformação e troca entre a comunidade e a Universidade.

Percebemos a pedagogia social e comunitária, na formação pedagógica de professoras e professores em formação inicial, tão importante quanto a formação teórica, investigativa e disciplinar. A pedagogia comunitária tem uma estreita relação com a pedagogia social e a educação social, na formação inicial dos estudantes de pedagogia, o que qualifica o reconhecimento das diferentes infâncias e inova suas ações. Podemos afirmar que, no Brasil, considerando a teoria e as reflexões de Paulo Freire (1996), essa relação se dá no rigor ético das ações formativas, no cuidado com as naturezas, as infâncias e as comunidades. Dessa forma, atuações universitárias a partir de programas e projetos de extensão, como o Semillero Brasil, viabilizam e promovem a educação social e a formação intercultural dos estudantes de graduação em interface com a pós-graduação e com seus

1 Professora na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos. Correio eletrônico: [vidalrodrigues@yahoo.com.br](mailto:vidalrodrigues@yahoo.com.br)

2 Estudante de pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Correio eletrônico: [curicho@gmail.com](mailto:curicho@gmail.com)

3 Estudante de pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Correio eletrônico: [b.wendyhi@gmail.com](mailto:b.wendyhi@gmail.com)

colegas professores, especialmente, da Rede Pública de Ensino de Brasília.

Paulo Freire, Janusz Korczak e Paul Nartrop (apud Garrido, 1971) nos ajudam a refletir sobre a educação como transformação social e popular, aproximar a educação da pedagogia social, pensar a educação como uma obra de ação transformadora, inovação epistemológica e engajamento político. Nesse sentido, podemos identificar a educação social como legitimadora de práticas de r-existências.

Os semilleristas, como chamamos todos e todas que participam do projeto Semillero, têm oportunidade de experimentar práticas inclusivas, inovadoras, transformadoras e decoloniais no trabalho com diferentes comunidades, buscando criar territórios educativos livres e de r-existências. Essas ações independem do espaço, que pode ser formal, público e gratuito, mas também não formal. O mais importante é que garantamos o cuidado com os processos de subjetivação e com as experiências estéticas necessárias a todas e todos, a participação democrática e política nas decisões, implicações e práticas, assim como o protagonismo do desenvolvimento dos processos de transformação gerados pelo encontro, debate e discussão dos diferentes sujeitos de direitos sociais e fundamentais que modificam seu espaço, sua comunidade, suas culturas e seus destinos.

Nossas ações são divididas em três eixos: experiências interculturais de formação, práticas de r-existência e o reconhecimento radical das infâncias. O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão pautada por experiências pedagógicas e educacionais com as comunidades com que trabalhamos, especialmente a Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo.

## Experiências interculturais de formação

O grupo Semillero de Investigación se originou na Colômbia, em 1996, como reação à educação fabril vivida no ensino universitário. O plantio investigativo germinou como estímulo à pesquisa na Universidad de Antioquia, em Medellín (Colômbia).

Em 2006, o projeto teve início no Chile, na Universidad de la Serena, pensado para transcender os modelos tradicionais de educação. Desde o início, o Semillero de Investigación provoca e convoca o desenvolvimento de ideias por meio de pesquisas, encontros e outras ferramentas de aproximação de pessoas (Gallón, 2009). Nas últimas décadas, de forma orgânica e diferenciada, Colômbia e Chile oferecem aos seus estudantes oportunidades de autogestionar sua formação docente e nos servem de inspiração na efetivação de um projeto investigativo que contenha as marcas originárias desses países, mas também as suas próprias:

[...] propiciar la comprensión del movimiento de los semilleros de investigación, abriendo espacios para el diálogo y el intercambio de experiencias entre los actores a partir de la diferencia, que rompen paradigmas, no solamente de tipo académico y científico, sino además, de tipo pedagógico, así como de actitud frente a la vida, puesto que esta propuesta crea en ellos, una verdadera filosofía que establece un ambiente de emprendimiento para el cambio de cultura, alejándose de modelos de enseñanza transmisionista y adaptándose a nuevos modelos que no se dejan encasillar, sino que sirven de guía a las situaciones cotidianas; permitiendo hacer de la investigación un estilo de vida, motivadora, proactiva y sensible a los problemas[...]. (Gallón, 2009, p. 120)

Essas experiências são responsáveis pelos estímulos de criação, em 2015, de uma versão brasileira dos Semeadores de Investigación. Assim, surge o Projeto de Extensão e Ação Contínua (PEAC) Semillero Brasil, ligado à Faculdade de Educação da UnB. O objetivo é trabalhar com estudantes a partir de experiências de uma prática reflexiva por meio de debates, execução de projetos, participação e organização de encontros e colóquios, discussões teóricas, trabalho comunitário e práticas extensionistas, marcadas pelo inter-

câmbio discente e docente. Ao longo de sua existência, o projeto agregou educadores, professores, estudantes e outros profissionais.

A experiência do intercâmbio contribui para a experiência radical com o outro e com diferentes culturas e linguagens, constituindo-se uma prática formativa que vai além da lógica disciplinar, proporcionando experiência intercultural e aproximação com as culturas latino-americanas. As situações de estranhamento e de vivência do outro em sua radicalidade são experiências formativas muito intensas, possibilitando autonomia, autogestão e criticidade, na perspectiva de que, mais do que educar, é necessário educar-se (Calvo, 2013).

O Semillero Brasil acompanhou experiências de intercâmbio ao longo dos últimos três anos, enviando e recebendo estudantes do Chile e da Colômbia. Essa prática nos possibilitou o questionamento de nossas ações e provocou significativas mudanças e ratificação do sentido de muitas práticas e reflexões construídas pelo grupo. Ações de extensão com educadores, educadoras e crianças ganharam mais dedicação acadêmica, assim como o desenvolvimento de projetos efetivos.

## Práticas de r-existências

O Semillero Brasil organiza e participa de encontros de educadores, com o objetivo de compartilhar experiências e alternativas para uma educação comprometida com as infâncias e juventudes no Brasil, América Latina e Caribe. O principal deles é a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (Conane), a qual reúne cerca de 600 pessoas, a cada dois anos, promovendo o encontro, a troca e a divulgação de diferentes projetos, ações, escolas, comunidades de aprendizagem, comunidades de prática, universidades, associações e organizações não governamentais. Essas experiências compartilham o desejo de contribuir com a transformação da educação brasileira, latino-americana e caribenha.

A primeira edição da Conane ocorreu em 2013. Na III Conane, em 2017, tivemos a presença de onze países da América Latina e Caribe, ratificando seu potencial de resistência e encontro daqueles que pensam e constroem uma educação inovadora e/ou alternativa ao modelo tradicional enraizado no Brasil, na América Latina e no Caribe. As três Conferências Nacionais de Alternativas para uma Nova Educação vêm se reinventando a partir da pluralidade que caracteriza seus participantes e coordenadores.

O projeto Semillero participa das coordenações regionais da Conane, especialmente da Conane Candanga, um encontro brasileiro de práticas inovadoras para a educação, também bianual, que ocorre no ano anterior ao encontro nacional. Os encontros regionais são realizados em vários estados do Brasil e ajudam a organizar e sugerir as temáticas e dinâmicas da Conferência Nacional. A Conane age na direção da construção de práticas decoloniais de educação, que valorizem os saberes locais, a educação das diferentes infâncias e a produção e o intercâmbio de conhecimento transformador, com alegria e com o outro. O Semillero Brasil, assim como o projeto de extensão Diálogos com Práticas Educacionais Inovadoras (Autonomia), da Faculdade de Educação da UnB, participam ativamente das edições e dos espaços interculturais e estéticos da Conane, que ajudam a constituir uma alternativa de r-existência.

## Infâncias - Semillas Encantadas

O Semillero Brasil tem parceria com três espaços que promovem uma educação democrática e que buscam, por meio das relações horizontais, colocar as crianças como protagonistas do processo de aprendizado. Esses espaços ficam em Brasília: Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo (a que nos referimos como Vivendo e Aprendendo ou apenas Vivendo), Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) e Azul Turquesa (projeto de contraturno com práticas de pertencimento à cidade de Brasília).

Nesses três espaços educativos, as ações do Semillero se desdobram em um sub-projeto chamado Semillas Encantadas, no qual os semilleristas atuam como tutores nos projetos individuais ou autodirigidos e investigativos das crianças. O objetivo é despertar, nas crianças, o encantamento pelos mistérios das coisas do mundo e a alegria em traçar trilhas investigativas para descortiná-las; transformar a curiosidade em questão de investigação. Tanto em espaços escolares como não escolares, públicos e particulares, o Semillas Encantadas propõe a valorização dos diversos saberes e do interesse das crianças, em uma perspectiva de vivência do outro e da alteridade. Nesse sentido, os semeadores de investigação (semilleristas) se comprometem como uma educação que rompe com as práticas convencionais, buscando o reconhecimento das infâncias e a criação de espaços educativos alegres, onde cada uma possa expressar sua potência.

A Vivendo e Aprendendo é parceira do Semillero Brasil há mais tempo, desde o início do projeto. A história da Vivendo começou há 36 anos como uma escola associativa, com a educação infantil sendo um espaço desescolarizado, que saía da lógica de uma educação bancária desde a primeira infância. A escola surge com uma gestão democrática participativa: os pais e as mães estão sempre presentes na escola, a direção fica a cargo de um pai ou uma mãe escolhido/a, que terá o papel de responder às questões burocráticas com os órgãos de regulamentação, em conjunto com um grupo de pais, mães, educadoras e educadores. As decisões da escola são tomadas por meio de assembleias, em que participam educadores/as, pais/mães e alunos.

Em 2016, começou um movimento real de um grupo de mães e pais para que a escola se estendesse ao Ensino Fundamental. Esse desejo já acompanhava a escola desde sua fundação e vários projetos derivaram dessa intenção, mas, vinculado à escola e à associação, o Fundamental conseguiu se concretizar nesse momento. Os projetos de extensão Semillero Brasil e Autonomia participam da coordenação pedagógica colegiada da escola, desde seu início até o presente momento. A coordenadora do Semillero está vinculada a essa ação e tem participado, cotidianamente, das reflexões e planejamentos desse grupo, responsável pela coordenação pedagógica. O Ensino Fundamental foi inaugurado com cinco estudantes e, de lá para cá, tem aumentado o número de crianças e sua extrema dedicação em responder a todos os dispositivos legais de reconhecimento dessa prática.

Durante a implementação e o planejamento pedagógico do Ensino Fundamental na Vivendo e Aprendendo, foi decidido que os conteúdos seriam trabalhados com as crianças a partir de projetos coletivos, inter-projetos e projetos autodirigidos. Os temas dos projetos coletivos são escolhidos em conjunto por estudantes e educadores da turma. Depois da escolha, os educadores procuram o melhor desdobramento para que o tema seja trabalhado de forma interdisciplinar e com base, entre outros documentos e referências, no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. A prática dos inter-projetos dá densidade ao conteúdo específico e garante às crianças seu acesso ao conteúdo universal. Já os projetos autodirigidos têm como objetivo proporcionar espaço de encorajamento e desenvolvimento de uma trilha de investigação que parta do sentido e prazer individuais em pesquisar e aprender.

Os projetos individuais ou autodirigidos surgem a partir da curiosidade das crianças sobre o mundo e o que gostariam de saber e investigar sobre ele. A partir da escolha do tema, é feita uma trilha investigativa, na qual a criança desenvolve caminhos para res-

ponder suas perguntas. Desenhada a trilha, as crianças começam a investigação em si, descortinando o mundo e se apropriando de saberes. Terminada a pesquisa, as crianças compartilham com os colegas, pais, mães e comunidade escolar suas descobertas, em diversos formatos (maquetes, vídeos, revistas, livros, cartazes, fotografias e outros) também escolhidos por elas, celebrando coletivamente os resultados de suas investigações. Esse processo dos projetos autogeridos busca despertar um senso investigativo e criativo, trilhando um caminho para a autonomia, descobrindo maneiras de se deslumbrar com o novo e diversas possibilidades de se relacionar com o outro, consigo mesmo e com o mundo. A combinação dos projetos com a dedicação dos educadores às aprendizagens das crianças garante informação, conhecimento e construção de saberes, autonomia e coragem no enfrentamento do desconhecido.

No segundo semestre de 2018, a Vivendo e Aprendendo teve onze crianças matriculadas no Ensino Fundamental reunidas em uma mesma sala, compondo um agrupamento vertical. Duas integrantes do Semillero Brasil participam dos projetos autogeridos como tutoras, duas vezes por semana, auxiliando as crianças desde a escolha do tema até a fase final de compartilhamento dos processos investigativos. As tutoras podem auxiliar no contato com mentores, pessoas que têm um conhecimento aprofundado na área de pesquisa da criança, para que sejam realizadas entrevistas, esclarecimento de dúvidas e agendamento de encontros presenciais ou virtuais, enriquecendo os projetos.

Alguns dos temas escolhidos e trabalhados nos projetos autogeridos pelas crianças do Ensino Fundamental da Vivendo, no segundo semestre de 2018, foram arquitetura, decoração, futebol, dinossauros, pintura e pokémons. Apesar do projeto ser individual, não significa que ele é feito de forma solitária. Pelo contrário, a pesquisa é desenvolvida em conjunto com educadores e tutores, além de ter a participação de mentores/especialistas e dos colegas de turma. Durante o desenvolvimento dos projetos individuais em sala, as crianças observam as pesquisas dos colegas e podem se interessar e contribuir para o trabalho do colega. Ao contrário das práticas educacionais mais comuns, em que o professor é a presença mais valorizada na escola, uma pedagogia radical precisa valorizar verdadeiramente a presença de cada um; todos influenciam e contribuem para a dinâmica da sala de aula.

Um dos objetivos dos projetos autogeridos é contribuir para que cada criança se deslumbrasse com o mistério (Calvo, 2013), fascine-se pelas infinitas possibilidades de perguntas e de investigações, para além do ambiente escolar. O território educativo é tão vasto quanto a diversidade cultural e procuramos valorizar as diferenças de interesse e de formas de conduzir a investigação. Buscamos a desescolarização da escola, tentando tornar reais nossos sonhos de uma sociedade diversa e plural por meio do diálogo, da troca e do encontro com o outro, como propõe Calvo (2013, p. 12):

En vez de proponer algún tipo de mejoramiento de la escolarización de los procesos educativos desde la misma escuela, sin atender las serias limitaciones epistemológicas que tiene el modelo escolar, invito, a "des-escolarizar" la escuela. Estamos en condiciones de diseñar una escuela que recupera su condición educadora y que no sea mera simuladora de la educación.

De acordo com o autor, o termo "diseñar" é um neologismo criado por participantes da Asociación para el Desarrollo Campesino em Laguna de Cocha (Colômbia), para expressar que seu trabalho fora "desenhado" coletivamente buscando realizar os "sonhos" de uma sociedade mais justa e solidária. "Diseñar" seria, então, uma mistura de desenhar e sonhar a mudança, a reinvenção e o imaginário.

O processo investigativo dos projetos autogeridos é guiado pela alegria de descobrir o novo. Um ato educativo alegre, por excelência, é aquele que permite a todos expressar seu próprio poder de pensar e agir. Spinoza (2013) diz que a aprendizagem precisa estar em um estado de alegria e a possibilidade de descoberta está relacionada aos afetos (amor e alegria = poder de agir = ação e razão = poder de entender). A potência pedagógica de um educador transforma e possibilita aprendizagem e desenvolvimento das

crianças. O Semillas Encantadas tem sido um espaço de descoberta para educadores e crianças.

Não concordamos com a dicotomia entre emoção e razão. Para Vigotski (apud Costa & Pascual, 2012, p.629), as emoções se constituem uma dimensão inalienável da vida humana, pois são inerentes às relações humanas, às práticas sociais e ao aprendizado. O sujeito experimenta o mundo em sua inteireza ou, em outras palavras, de forma holística. Essa relação integral com o mundo e com os outros orienta o trabalho das tutoras e da coordenadora com as crianças da Vivendo e Aprendendo.

Passamos agora para o relato de alguns projetos desenvolvidos pelas crianças da Vivendo. Duas delas tinham projetos relacionados à decoração e uma, à arquitetura. Uma das tutoras sugeriu aos educadores e a essas três crianças uma visita a uma loja de decoração, onde havia ambientes decorados inspirados em alguns países. O passeio estimulou bastante as crianças e criou laços afetivos com a tutora. Elas aprenderam conceitos novos, conheceram objetos decorativos diferentes, entrevistaram a decoradora da loja e tiveram muitas ideias inspiradas nos ambientes visitados. Depois da visita, as crianças ficaram deslumbradas com as possibilidades de seus temas de pesquisa e a tutora satisfeita com a relação estabelecida: sementes de curiosidade e alegria plantadas.

Sobre a importância da curiosidade no processo de aprendizagem, Paulo Freire diz que ela é uma inquietação indagadora, uma pergunta que procura desvendar algo, um sinal de alerta que faz parte da vida. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 1996, p.15).

Outro tema pesquisado pelas crianças da Vivendo foi o futebol. A criança pesquisadora queria fazer a maquete de um estádio. Uma das tutoras fez perguntas sobre quais elementos seriam representados e quais materiais poderiam ser utilizados na maquete. No processo de definição da trilha investigativa, foram ao depósito da escola, um armário onde são guardados materiais recicláveis, para a criança verificar se poderia utilizar alguns deles. As ideias foram surgindo à medida em que pegavam uma caixa de suco vazia, caixas de ovos coloridas, pedaços de isopor e outros materiais. A ida ao depósito estimulou a criatividade da criança e, a partir dali, ela pode vislumbrar como seria seu caminho investigativo até a conclusão do projeto (a construção da maquete de um estádio).

Na finalização dos projetos individuais das crianças da Vivendo e Aprendendo, houve uma exposição, na sala de aula, dos trabalhos desenvolvidos para familiares, convidados, crianças e educadores de toda a escola. Os estudantes do Ensino Fundamental escolheram o local da sala em que colocariam seus projetos, organizaram a forma de exposição e prepararam a sala para receber os visitantes. Aos poucos, a sala se encheu de convidados e se transformou em uma grande galeria. As crianças pesquisadoras explicaram seus processos de aprendizagem, suas trilhas investigativas até chegarem ao resultado final, suas dúvidas no processo e soluções construídas. Elas estavam muito felizes e orgulhosas de seus resultados investigativos. Os trabalhos foram finalizados e expostos em forma de vídeo, maquetes, livros, revistas, cartazes, fotos e pinturas.

Nas aulas posteriores à exposição, educadores e estudantes avaliaram o processo. Tece-ram elogios e críticas, o que gostaram e o que não gostaram.

O passo subsequente, seguindo o planejamento de ensino, foi iniciar novos projetos autodirigidos. A dinâmica inicial utilizada foi fazer uma colagem respondendo a duas perguntas: quais coisas do mundo deixam você curioso/a e por quê. O objetivo era criar uma “chuva de ideias”, de onde cada criança poderia escolher um objeto para a próxima investigação.

Uma das crianças construiu os seguintes temas de interesse na colagem: arte, arte japonesa, culinária, plantas e natureza. Por meio de uma conversa com uma das tutoras, a criança juntou dois assuntos e decidiu pesquisar sobre a comida como arte. Ela elaborou as perguntas: como a comida se torna arte; como eu faço arte com comida; como fazer

tinta com alimentos; quais artistas eram famosos por fazer isso. As perguntas foram instigadas sobre o que a criança queria saber, e foi com a ajuda da tutora, em alguns momentos, que a estudante foi elaborando as perguntas para pesquisar. Com as perguntas em mãos, a criança e a tutora fizeram pesquisas na internet sobre como fazer tinta com alimentos e sobre os artistas que trabalham com essa técnica. Nesse processo, a estudante descobriu que poderia fazer tintas com bases naturais como urucum, amora, cenoura e beterraba. As outras perguntas foram encaminhadas para fazer em casa.

Em outro encontro, a criança ficou curiosa sobre as artes existentes no mundo. Ela e a tutora pesquisaram o assunto e encontraram uma lista com onze tipos de arte e, dessas, a estudante gostou muito da fotografia. A criança decidiu, então, mudar o tema de investigação para fotografia. As duas pesquisaram sobre efeitos de fotos e câmeras e sobre técnicas que os fotógrafos utilizam e planejaram fazer uma câmera pinhole e uma câmera escura. Para a entrega final, a criança sugeriu também fazer uma exposição das fotos que tirar. O projeto com essa criança está na fase de desenvolvimento da trilha de investigação, traçando caminhos para responder às suas perguntas.

As tutoras questionam, desafiam, ajudam nas pesquisas, mas não oferecem respostas aos estudantes, nem tentam direcionar suas trilhas de investigação. Às crianças, tentamos dar liberdade criadora, estética e investigativa. Como diz sabiamente Paulo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige criticidade, exige estética e ética.

## Tessituras finais

A experiência de construirmos novas temporalidades e interfaces formativas nos processos docentes é o desafio que se coloca no desenvolvimento de vivências extensionistas como o Semillero de Investigación. Baseado na crença de que coletivamente aprendemos mais e transformamos a realidade que nos envolve, os integrantes do projeto Semillero Brasil reúnem-se semanalmente para discutir, conversar, planejar, estudar, rir, refletir e se integrar às ações formativas que potencializam suas práticas docentes e seu caráter generoso e solidário com a mudança da educação brasileira.

Criar espaços de intercâmbios pluriculturais e interculturais, baseados no ir e vir dos estudantes de graduação aos espaços universitários, de extensão, comunitários e culturais dos países latinos, produz novos fazeres, deslocamento dos saberes dados e enfrentamento de lógicas etnocêntricas. Esses espaços autorizam novas formas de ver o mundo, advindo criação e coragem para novas investigações. A transformação pessoal é condição para uma transformação social nos espaços escolares.

A escola não pode ser espaço de monocultura, mas de pensamento criativo, de novas existências forjadas na reinvenção das resistências. Como afirma Porto-Gonçalves (2008, p. 47), “[...] mais do que resistência, o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo”. O encontro coletivo, plural e diverso pode garantir experiência formativa que autoriza as infâncias a serem em suas questões investigativas e processos autodirigidos. Descobrir o que temos de real sentido ao investigar e, assim, ir transformando em possibilidade radical o protagonismo das infâncias. Uma educação comprometida com o outro e com a transformação do planeta é condição para viver melhor e mais feliz. A passividade precisa ser transformada em ação, nossa curiosidade em questão de investigação e nossa indiferença em reconhecimento do que está diante de nós.

## Referências

- Calvo, C. M. (2013). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Editora Universidad de La Serena.
- Costa, A. J. A. & PASCUAL, J. G. (2012). Análise sobre as emoções no livro Teoría de las Emociones (Vigotski). *Psicología & Sociedad*, 24(3), 628-637. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/16.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 25ª edição.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Gallón, L.F.M. (2009). *Orígenes y Dinâmica de Los Semilleros de Investigación na Colômbia – La vision de los Fundadores*. Medellín: Universidad del Calca; Universidad de Antioquia.
- Garrido, G. (1971). *Los fundamentos de la educación social*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- Korczak, J. (1993). *Como amar uma criança?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2008). De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: Ceceña, Ana Esther. (Org.). (2008). *De los saberes de la emancipación y de la dominación* 1ª ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. p. 37- 52. Recuperado de [http://www.mstemdados.org/sites/default/files/Carlos\\_%20Walter%20Porto-Gon%20alves%20-%20De%20saberes%20e%20de%20territ%C3%B3rios.pdf](http://www.mstemdados.org/sites/default/files/Carlos_%20Walter%20Porto-Gon%20alves%20-%20De%20saberes%20e%20de%20territ%C3%B3rios.pdf)
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez. p. 84-130. Recuperado de [http://www.mel.unir.br/uploads/56\\_565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf](http://www.mel.unir.br/uploads/56_565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf)
- Spinoza, B. (2013) *A Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica.



# GRAMÁTICAS DE LA DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: UN ESCENARIO DE DIÁLOGOS IMPERFECTOS<sup>1</sup>

*Yiminson Riascos Torres<sup>2</sup>*

## Introducción

El interés de este texto es explorar la manera en que la diversidad humana ha dado pie a un pensamiento que amplifica los modos de comprender las relaciones sociales, las relaciones entre el cuerpo y el territorio. Para ello, es preciso trascender el camino de la especulación sobre las matrices de la vida familiar, social, escolar y laboral que conducen a polémicas irrelevantes sobre el mundo y la vida.

En la modernidad racionalista y luego en el positivismo, el pensamiento europeo olvidó el principio ético del eudemonismo aristotélico el cual plantea la búsqueda de la felicidad, de modo que se cambió el eudemonismo por la deontología, la felicidad por el deber. Quizás, la idea de la cristiandad de la salvación y de la culpa, que ubican la felicidad en la escatología, fuera de la historia, en el tiempo de Dios, desdeñó la felicidad como principio ético para ser buscada en este mundo, puesto que la felicidad solo la otorga Dios en el final del tiempo personal y en el final de la historia, para toda la humanidad. Entonces, la educación se propuso encontrar lo que se debe hacer para no transgredir las normas morales y las leyes, según el sentido kantiano del deber, con la creencia de que la felicidad solo era otorgada por dios como una gracia alcanzable solo después de la muerte. Los seres humanos, por consiguiente, estábamos condenados desde siempre a padecer la infelicidad causada por el pecado de Adán, que derivaba en la renuncia a la felicidad en este mundo y en la obligación del deber bajo el signo negativo de no transgresión de las leyes.

No obstante, hoy, en la práctica docente y en la investigación académica, muchos docentes nos preguntamos cómo crear una pedagogía que nos permita sentirnos felices en el mundo de la educación, que nos permita ayudar a que todos, estudiantes y docentes nos sintamos plenos en nuestra labor. Y este es el propósito de estas líneas, conversar, con sencillez sobre qué tan felices somos en nuestra práctica educativa, en cómo nos acercamos a la satisfacción plena en nuestra vida cotidiana. Y esta reflexión apela a todos los campos disciplinares y sociales que han propiciado miradas plurales, según distintos lugares de observación, con el propósito de proponer alternativas comprensivas de lo humano como construcción social de un mundo en el que podamos ser felices, de modo que observemos las prácticas sociales y culturales en diferentes comunidades so-

---

<sup>1</sup> Este ensayo es un resultado de mi práctica como participante en el proyecto de evaluación curricular de la Universidad de Manizales, desde 2017, este proyecto es liderado por el Dr. Diego Villada, Dra. Martha Lucía García y la Dra. María Carmenza Grisales. Además, se deriva de mi práctica como asistente al comité de currículo de la Universidad de Manizales. Y, finalmente, se inscribe en mis reflexiones en el marco de mi investigación doctoral.

<sup>2</sup> Psicólogo, Especialista en gestión de proyectos de desarrollo, Magister en Educación, PhD(c) en Formación en diversidad. Docente de la Universidad de Manizales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5403-567X>. Email: [jiminson@umanizales.edu.co](mailto:jiminson@umanizales.edu.co).

bre su manera de enfrentar la vida y las relaciones sociales.

Pensar, hablar y asumir la diversidad y la praxis curricular, supone la preocupación por asuntos referidos a desarrollos formativos que propicien espacios y escenarios de participación, interacción y conocimiento de nuevas formas de ver y habitar el mundo. Admite también la posibilidad de un recorrido conjunto por espacios de encuentro y de organización en los que se puedan expresar opiniones y explorar la manera en que cada quien ha construido su identidad como ciudadano a partir del cuidado, basado en la igualdad, la inclusión y el respeto por el otro.

La investigación de la cual proviene el presente texto plantea la necesidad de comprender la forma como se enfrenta la diversidad en la praxis curricular en la educación superior en Colombia, entendida como escenario de diálogos, que sabemos imperfectos, pero que gravitan alrededor de investigaciones que procuran ser juiciosas en sus observaciones, que acuden a metodologías serias, que conceptualizan la labor educativa inspiradas en un sentido de humanidad de los niños y las niñas y de los maestros y que llegan a resultados interesantes que suelen derivar en propuestas para mejorar las prácticas educativas escolares y familiares, convencidas de la importancia de observar y atender la diversidad como realidad de los procesos pedagógicos en el escenario educativo con el fin de proponer modelos de defensa de la diversidad en la praxis curricular en el sistema de educación en Colombia, que permita nuevas comprensiones de la educación en el aula. Esto, por supuesto, incluye todos los niveles educativos, desde preescolar hasta los posdoctorados.

## **Genealogías y narrativas sobre la configuración, la diversidad y el currículo**

Los estudios y seguimientos sobre la ascendencia de contextos en los cuales se ubica la persona, la familia y la escuela, constituye los hetos y escenarios donde lo humano como condición social emerge, la genealogía, posibilita la identificación de ascendientes y descendientes en particular el árbol genealógico desde el cual se recogen datos personales sobre ellos con el fin de convertirlos en información útil. Como mínimo, estos datos incluyen el nombre de la persona y la fecha y/o lugar de nacimiento, matrimonio y muerte.. También se llama así al documento que registra dicho estudio expresado como árbol genealógico como nuevos paradigmas para pensar la cultura y su correspondencia con la práctica curricular invitan a producir una manera de deliberar y de estar en el mundo, asumiendo dinámicas relacionales diferentes en la cotidianidad institucional. Esto requiere reflexionar sobre la relación entre la educación y la sociedad de tal manera que abordaremos las categorías sobre diversidad propuestas por en Norbert Elias (1990), diversidad en José Gimeno Sacristán (1999) y Carlos Skliar (2007), respecto a la praxis curricular.

En esta forma, la configuración hace referencia al conjunto de rasgos que determinan el valor de algunas variables en el marco de un programa o de un sistema de relaciones sociales. En la condición humana, la diversidad puede comprenderse mediante patrones de comportamiento o de rasgos de personalidad que en el contexto educativo son reguladas por la experiencia, las costumbres, la ética y la moral.

En Elias (1989), las configuraciones son:

El entramado de la remisión mutua entre los seres humanos, sus interdependencias, son las que vinculan a unos con otros, son el núcleo de lo que aquí llamamos composición, son procesos sociales que implican complejos vínculos de interdependencia entre las personas, que no son estructuras externas o coercitivas que accionan sobre las personas, sino una serie de lazos largos y diferenciados, que se desarrollan a través del tiempo, que supera la perspectiva del individuo "clausus" y de la sociedad como una entidad independiente que se impone a los individuos. (p. 70)

En el mismo texto, Elias (1989) expresa que:

En el análisis de la configuración, los individuos aparecen en alto grado, tal como se puede observar, como sistemas peculiares abiertos, orientados mutuamente entre sí, vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase y en virtud de éstas, formando conjuntamente configuraciones específicas. (p. 70)

El autor enfatiza y cómo los procesos sociales se engranan en los complejos vínculos de interdependencia entre las personas, de tal manera que pueden obtener experiencias perceptivas que influyen como factores configuradores determinantes de las dimensiones biológicas, históricas, sociales, culturales y económicas. No obstante, estas configuraciones no son deterministas, puesto que se deben reconocer los factores psicológicos y de personalidad como fenómenos únicos que conforman la voluntad y la libertad que siempre definen el sentido de su actuación. Esta idea deriva en el humanismo que reconoce la identidad del otro que quiere descentrar el sujeto egocéntrico para aceptar al otro en su condición de humanidad, como una caricia de respeto y de reconocimiento del otro.

Sobre la experiencia Larrosa (2006) plantea que esta tiene una estrecha relación con el lenguaje, con la subjetividad y con la educación. En su texto sobre la experiencia, expresa que la experiencia “es eso que me pasa, no lo que pasa, sino, eso que me pasa” (p. 88), de manera que la experiencia no es lo que le sucede a uno, es lo que se hace con lo que le sucede a uno, lo cual supone la experiencia, la ocurrencia de un evento que requiere pasar de algo que soy a algo que puedo ser. Ahora bien, lo que se es no depende solo de la persona y por tanto no se trata simplemente de una proyección de sí mismo como si fuera un yo aislado, se trata, en cambio, de una proyección en la interacción con el mundo.

En este sentido, es preciso hablar de la diversidad y de cómo juega un papel central en las prácticas sociales y culturales, pues ha sido una clave en todos los procesos de humanización. No obstante, por cierta marginación de este campo teórico, se ha reducido a una filosofía del arte y a la lúdica, y se ha eludido en la pedagogía y en otras disciplinas. El estudio de la diversidad ha sido prudente y moderado. Desde finales del siglo XX, se observan algunos motivos que han impulsado una comprensión amplia y compleja de la diversidad como fenómeno de la condición social. En esta especie de expansión del concepto, su valor ha comenzado a ser reconocido en la actualidad.

Es interesante, por consiguiente, explorar la manera en que la diversidad humana da lugar a un pensamiento igualmente diverso que amplifica los modos de comprender las relaciones humanas, las relaciones entre el cuerpo y el territorio y las relaciones entre las disciplinas y las profesiones. Para ello, es importante recorrer los caminos de la especulación y avanzar hacia la constitución de matrices en la vida familiar, social, escolar, laboral, que conduzcan a una nueva práctica no patriarcal, no racista, no homofóbica y no discriminatoria. Por lo pronto, debemos hablar de esa cultura en forma negativa respecto a la cultura que pretende superar. Esta será una teoría sobre la diversidad en la cual se elaboren los conceptos y las pautas que fundamenten la práctica educativa respecto a lo que se enseña y a la forma como se enseña, es una preocupación profunda cuando se pone como propósito de la educación la felicidad de los estudiantes y también de los docentes, en la construcción de una sociedad feliz. En calidad de testimonio, las diversidades permiten expresar el fenómeno de la diversidad humana, como cualquier práctica, en una dimensión sensible que convoca a vivir juntos.

Para Gimeno Sacristán (1995), la diversidad:

[...] se entiende como un supuesto irrenunciable, de la sociedad democrática que acepta el pluralismo existente, así como la singularidad de los procesos de aculturación y de aprendizaje escolar en aras del valor de la libertad. [Más adelante afirma que:] “la diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales. (p. 57)

Además, en otro texto, Gimeno Sacristán (1999) puntualiza que:

La diversidad puede estimularnos hacia la búsqueda de un pluralismo universalista que contemple las modulaciones de la cultura, lo que requiere cambios importantes de mentalidad y asentamiento de actitudes de respeto entre todos y con todos. (p. 21)

El autor invita a pensar la cultura como algo propio de cada sujeto y que es deber de la escuela, como lo expresa Katya Mandoky (1994), le corresponde a la matriz familiar y escolar asumir el cuidado y la potenciación de todas las personas en el marco de sus saberes y valores en una perspectiva histórica.

Gimeno Sacristán es contundente (Gimeno-Sacristan, 1991) respecto al ámbito subjetivo y cultural, puesto que “La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes..., la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas”, de modo que la diversidad se refiere a personas situadas, que se forman con otros, y con otros se individualizan, se identifican. Las diferencias individuales, pues, son el resultado de un proceso de socialización en culturas diferentes.

Carlos Skliar (2007) aborda la diversidad partiendo de la irrepetibilidad humana, con la convicción de que la sola presencia de otra persona implica diversidad, de modo que:

[...] la diversidad se encarna en una afirmación simple de la existencia del otro: “hay diversidad”, confesando entonces su propia naturaleza descriptora, vuelta hacia fuera y emparentada, por lo tanto, con una referencia explícita a que la diversidad son los demás, son ellos y ellas. Así el “yo” y el “nosotros” vuelven a guardar para sí el privilegio de la palabra y de la mirada. (p. 10)

Esta forma de mirar la diversidad tiene la ventaja de que siempre se está frente al diferente, de modo que no es posible huir de la diferencia. Nunca la identidad de un colectivo elimina la diversidad, por más que se quiera participar en el colectivo a partir de los elementos de semejanza. Y agrega Skliar (2007) que hablar de la diversidad:

[...] debe convertirse en una práctica que dirija la palabra y la mirada hacia los “extraños”, como ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad “ellos/ellas” son los diversos, “ellos/ellas” poseen atributos que hay que denotar y remarcar como “diversidad”. Pero si la expresión “diversidad” no ayuda a borrar de una vez esa terca frontera que delimita y separa el “nosotros” y el “ellos”, el “nosotros mismos” y “los otros”: ¿no será que actúa exactamente en dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un peligroso deslizamiento, por ejemplo, hacia la figura arquetípica y secular de un otro como un ser de identidad específica (y sólo una identidad) generalmente inferior, marginal, empobrecido, extranjero y amenazante? (p. 02)

Enrique Dussel (2006) observa que:

[...] la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. Si esta identidad igualitaria se definía no sólo por la abstracción legal de nivelar y equiparar a todos los ciudadanos sino también porque todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, celebraran a los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas, entonces quienes persistieran en afirmar su diversidad serían percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. (p. 01)

Respecto a la ética, en el marco de lo cultural, Peter Wade (2000) piensa que la etnicidad se refiere a la extensión y la amplitud de la cultura que se ubica en un territorio en el que el entramado de relaciones en un tejido de significados le da sentido al mundo. En ese contexto territorial, cobran significación las diferencias. En el sistema educativo, se requiere pensar en el otro como diferente, con significaciones distintas sobre la vida que

pone en común las posibilidades de crecer juntos, en colaboración entre los diferentes. Desde esta perspectiva, es necesario distinguir la diversidad social de la desigualdad social. La desigualdad social suele estar asociada a la pobreza, la migración, la opresión, la participación política, la vivienda, el nivel educativo. Según Félix Etxeberría (1996), la desigualdad se encuentra asociada a “todo aquello que establece jerarquías entre las personas o los colectivos” (p. 170), de tal manera que la desigualdad implica ignorar al otro y se acentúa con la emergencia de una educación que favorece las brechas entre los ricos y los pobres en las sociedades capitalistas, que limitan el acceso a los medios de producción y acentúan la opresión y la marginalidad. De esta manera, la pobreza es formulada por Amartya Sen (2000), como “la privación de capacidades”, que se debe a la falta de oportunidades y de acceso a recursos económicos como forma de acceder al desarrollo pleno de las capacidades.

## Lenguajes de la diversidad y el currículo en la vida escolar

La manera como evoluciona el conocimiento en las últimas décadas, asociado a las dinámicas mundiales referidas a la acumulación y al requerimiento de conocimiento, han creado nuevas demandas sociales que inciden en los comportamientos sociales, el uso extendido de las TIC con función social y los cambios en las formas relacionales en el contexto internacional. Estos son elementos centrales de la realidad social que reclaman de la universidad un pensamiento y una práctica que protejan la diversidad.

Las comunidades científicas en Latinoamérica se han propuesto buscar nuevas formas organizativas, ágiles y en contexto por las cuales circule el conocimiento, se desarrollen procesos y se tomen decisiones bajo condiciones de incertidumbre destacando las redes de conocimiento, nuevas formas de interacción y de desarrollo tecnológico, lo cual indica un nuevo estado de ánimo que señala un nuevo ethos cultural.

La universidad como micro cosmos y como laboratorio social puede ser reconocida como escenario en el cual se recrean condiciones de bienestar y de servicio a la sociedad. Por tal motivo, el análisis debe considerar los vínculos que comprometan visiones de relaciones que incorporen la realidad social. Desde esta perspectiva, el currículo no puede ser un documento preestablecido y cerrado que se les da a los docentes para que lo apliquen, pues este debe ser diseñado por la comunidad académica a partir de los lineamientos del Estado, mediados por las instituciones educativas en el contexto local.

El currículo incorpora, entonces, las características de las culturas respecto a lo que debe ser aprendido por las nuevas generaciones. Para ello, apela a la racionalidad y a la razonabilidad para que los maestros desplieguen dispositivos para interpretar las situaciones que se presentan en la enseñanza en el aula, como realidad de la institución escolar, en la que se consideren los contenidos relativos a las realidades de los estudiantes y de los maestros.

De manera que el Currículo es una construcción social ligada a una cultura y, en el caso que nos ocupa, la educación superior tiene presencia relevante en la sociedad pues la incorpora en todas sus dimensiones, como contexto cultural, político, social y económico. El Currículo articula las prácticas del contexto mediante modelos de uso que relacionan recursos tecnológicos como mediaciones pedagógicas y didácticas, que pueden ser analizadas en investigaciones sobre lo que ocurre y circula en el aula.

El currículo, por tanto, expresa las concepciones pedagógicas de los profesores que fundamentan su quehacer, cuyo propósito debe estar definido en el currículo formal de la institución. La importancia de este radica en el papel de mediación formal que orienta el quehacer educativo en función de la formación de los alumnos. Estos esquemas de pensamiento y las expectativas, y la interacción de profesores y alumnos con los medios

constituyen probablemente el marco y el contenido más definitivo de la integración o no de los medios como sistema de relaciones humanas en el currículo.

En esta forma, el currículo se expresa a través de la praxis y en ella cobra sentido para los docentes y los alumnos en las actividades que ambos realizan, y será la realidad vivida y compartida con ellos en lo personal y lo colectivo la que demanda su puesta en acción con sentido. Al respecto, Gimeno Sacristán (1991) piensa que:

Si el currículo es el puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidades, es preciso analizar las estructuras de la práctica donde queda plasmado. Una práctica que responde no sólo a las exigencias curriculares, sin duda, sino profundamente enraizadas en unas coordenadas previas a cualquier currículum e intención del profesor. (p. 04)

Es por esto que el ejercicio docente es una acción intencionada que transcurre en la tensión de lo que él cree necesario que debe enseñarse y las realidades de quien aprende, pues ellos hacen parte del proceso pedagógico, de tal manera que el análisis de la práctica tiene sentido en la medida en que se planteen desde la óptica del currículo concebido como un proceso en acción, en la que se proyectan reacciones sobre el sistema educativo, lugar en el cual se delibera sobre los procesos y se manifiestan los escenarios y espacios para los implicados como son los maestros y los alumnos.

Gimeno Sacristán agrega (1999) que “La práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinaciones, ideas, valores, usos pedagógicos” (p. 04), de tal manera que la práctica exige rigor, además de una acción intencionada y planificada.

El currículo se concreta en la forma de ser y estar en el aula, de vivir la experiencia pedagógica, de actuar con el otro, de comprenderlo. El currículo se da en interrelaciones entre lo que se es, lo que se porta y lo que propone la institución universitaria, de modo que el currículo desemboca en actividades académicas. No obstante, esas prácticas no se derivan mecánicamente del currículo institucional, aunque un currículo se justifica en la medida de sus intenciones educativas, las experiencias y las prácticas de los actores educativos como los alumnos y los docentes, tienen una dinámica propia que depende de los factores contextuales de la sociedad y no solo de las prescripciones institucionales.

El currículo concreta una idea de sociedad, la emergencia de una nueva visión de universidad y de sociedad según una ética del cuidado del otro. Pero el problema del currículo es estético y político porque invita a conversar sobre la ciudad, la región, el país y el mundo. La enseñanza no es una mera intención que circula entre profesores y alumnos cuyas particularidades pueden relacionarse con los aprendizajes de los alumnos en procura de la reproducción de modelos eficaces de actuación como si esa relación estuviera vacía de contenidos que representan opciones y posibilidades de aprendizajes sin conexión con la vida personal y colectiva. De tal manera que la conducta de los alumnos y los docentes se explica por estar integrada en ese ambiente que es producto y causa a la vez.

Como se observa, el currículo conduce a una vinculación de la educación con la sociedad, aún en las posturas más conservadoras como el conductismo de los años 60. El currículo es, entonces, el escenario en el cual se plantean las condiciones para abordar las realidades sociales mediante estrategias y situaciones que permitan ubicar a quienes viven en ese contexto.

En desarrollo del principio constitucional de diversidad étnica y cultural, el congreso de la República de Colombia, expidió la Ley 1482 (2011), que fue modificada posteriormente por la Ley 1752 (2015) para incluir la discapacidad como razón de discriminación. En la primera ley, se establecen “Artículo 1° Objeto de la ley. Esta ley tiene por objeto sancionar penalmente actos de discriminación por razones de raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, discapacidad y demás razones de discriminación” (Art. 1). En esta forma, el mandato constitucional cobra fuerza

porque la Ley considera toda forma de segregación como un acto punible, de modo que se toma en serio el ordenamiento jurídico relativo al respeto y la acogida de la diversidad en los aspectos mencionados.

Ahora bien, en relación con la educación, el ordenamiento jurídico de Colombia, indica que, en lo relacionado con la formación y la educación, al Estado le corresponde asegurar a cada persona la posibilidad de acceso a la educación, en las condiciones propias de cada persona de acuerdo con la posibilidad de su desarrollo personal y social.

Corresponde, pues, al Estado la creación de condiciones que garanticen que las instituciones educativas se apoyen en un currículo racional y razonable, para fomentar una cultura de la diversidad. Y concierne también al Estado atender las demandas sociales, en especial las del mundo laboral y las del mundo educativo, referidas al desarrollo personal y colectivo de los ciudadanos, derivadas del proyecto social y cultural del país, para promover en la escuela los principios de su proyecto de formación como nación.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) alude a los principios constitucionales para reflexionar sobre la integridad de la educación. En Colombia, la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Según el Ministerio de Educación (MEN, 2014), el sistema educativo colombiano lo conforman la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior, que incluye todos los posgrados. De acuerdo con estas disposiciones, el sistema de educación en Colombia considera el proceso de formación en que la persona es asumida en todo su recorrido propedéutico.

Según las disposiciones normativas, el Ministerio de Educación trabaja en la formulación, adopción de políticas, planes y proyectos relacionados con la educación superior en Colombia, con el fin de mejorar el acceso de los jóvenes a este nivel educativo, lo que permite que el país cuente con ciudadanos productivos, capacitados y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias, en una sociedad con igualdad de oportunidades (MEN, 2018).

De esta ubicación institucional, se deriva el interés por impactar los procesos de formación en el país, de acuerdo con la definición de educación de la UNESCO (2008):

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación para todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (p. 08)

La reflexión sobre este hecho político y cultural debe considerar la cultura y la sociedad, en su complejidad simbólica, con una mirada plural. Desde esta perspectiva, las sociedades son concebidas, según sus propias formas de ser, lejos del etnocentrismo y del deseo de control y dominación de otras culturas. De ahí surge la necesidad de reconocer las tensiones educativas del país, originadas en el desarrollo económico, cultural y político propio que obliga al Estado a producir normas para definir contenidos mínimos, competencias, objetivos, resultados, metodologías y didácticas para la educación superior en sus programas.

Las normas colombianas que definen, regulan y dan pautas para el diseño del currículo en los establecimientos educativos del país son las siguientes: la Ley General de Educación, Ley 115 (1994), el Decreto 1860 (1994), que reglamenta la anterior ley, la Resolución 2343 (1996), que “adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares”, y el Decreto 1290 (2009), que “reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes”. En este marco normativo, el concepto de currículo se define

de una manera comprensiva en la Ley 115:

*Concepto de currículo.* Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Art. 76).

Este es el concepto con el cual las instituciones educativas de Colombia organizan y orientan sus prácticas pedagógicas, didácticas en el marco de las estructuras educativas. Y, por eso, el Sistema de planificación de la Universidad de Manizales, (UM, 2011), en el primer artículo, expresa “Plan de estudios. El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” (p. 04).

## Tendencias curriculares en la Universidad de Manizales

Muchos países han adoptado las políticas de la Declaración de la Educación para todos como un derecho de las personas y una obligación de los estados por sus pueblos. Lo cierto es que, en la práctica, es “casi” para todos al menos en la mayoría de países. Con frecuencia, se olvida de manera inconsciente o a veces intencionada que quienes más necesitan la educación son las personas excluidas, marginadas puesto que la nivelación de sus condiciones de acceso a un empleo o su perspectiva de emprendimiento se mejoran notablemente cuando mejoran su nivel educativo.

Hoy, las estadísticas nacionales indican que la mayoría de las personas no tienen acceso a la educación que los habilita para el trabajo. Basta observar en Colombia las situaciones de las personas vulnerables dominadas por el clientelismo y la corrupción, basta observar departamentos como La Guajira, el Chocó, Nariño, los Santanderes y las zonas rurales de todos los departamentos, en donde los niños y las niñas mueren por desnutrición crónica, lo cual demanda la presencia del Estado, según los objetivos mundiales de desarrollo sostenible para el próximo milenio (ONU, 2015), especialmente el objetivo 4, educación de calidad, esta zonas son básicas para garantizar sus derechos con equidad y dignidad.

La Universidad de Manizales, en su apuesta por la educación de calidad, ha aprendido a valorar la condición humana, lo cual permite considerar la educación, la diversidad y su praxis en el currículo según la correspondencia por procurar a todas las personas el derecho a recibir una educación formadora de alta calidad sin ningún tipo de discriminación en igualdad de oportunidad. Se trata de pensar en la diversidad como un elemento sustantivo en la consolidación de la sociedad, como factor clave en el establecimiento de mínimos que garanticen la caricia y el encuentro.

Con este propósito, la Universidad de Manizales organiza su estructura según lo que ha denominado el *Sistema de Planificación de la Universidad de Manizales* (SPLUM) (UM, 2011). Según este sistema, la universidad está constituida por un conjunto de planes que cumplen el objetivo de participar en la organización, la planeación y el control de las actividades y los desarrollos propuestos para la Institución. Además, precisa las condiciones de realización futura, en relación con el entorno, para prever condiciones de futuro de la institución. En este sentido, el “Sistema retoma los atributos concretos de la realidad para derivar las postulaciones guías de las acciones de futuro” (UM, 2011, p. 24).

Según la concepción y sentido de universidad, el sistema de planificación (UM, 2010), demarca la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, de tal manera que se permite la reflexión sobre la universidad y de la racionalidad y la razonabilidad como principios



de acción. La conciencia sobre el impacto académico y social en el contexto, la caracterización sobre sus fortalezas y sus debilidades, el sentido de las políticas, le permiten considerarse una universidad moderna. Aquí, surge la pregunta por la Universidad que se quiere. Entre los argumentos que permiten aproximarse a una respuesta, aparece la apuesta en lo curricular como:

Currículos que estén a tono con las realidades, con conocimientos de frontera, capacidad de ligar la teoría y la práctica para responder a las necesidades de la sociedad, de la nación, el territorio, la región y la empresa. Con currículos y programas estructurados para resolver problemas concretos. Que potencien la formación integral de los sujetos e incentiven la gestión y actuación en sociedad, con claridad en los procesos de investigación. (UM, 2011, p. 35)

Además, propone: “Fomentar un currículo integral que desarrolle las competencias para la vida, la convivencia, la inclusión, el cuidado del ambiente y la construcción de la paz” (p. 36) y ratifica la necesidad de incorporar el componente de diversidad en el currículo, al expresar, “Incluir en los currículos la formación para el reconocimiento de la diferencia y el respeto por el otro, fundamentados en principios como la solidaridad, la equidad, la resolución pacífica de conflictos y la consolidación de una sociedad en paz” (p. 38).

La Universidad considera el currículo como un escenario de posibilidades reales en las cuales las acciones pedagógicas pertinentes se conjugan para la vida en sociedad, lugar al cual asisten las funciones sustantivas de la docencia, la investigación y la proyección social, que derivan en los modos de actuación de disciplinas y profesiones en las que el énfasis se hace en lo humano como construcción social.

Es de anotar los principios filosóficos, epistemológicos, filosóficos, antropológicos, sociopolíticos y pedagógicos, a partir de los cuales se promueven los desarrollos propios de las potencialidades humanas, son abordados por las ciencias y especialmente las que guardan relación con las humanidades.

Conviene citar lo teórico-práctico puesto que, para la Universidad de Manizales, estos dos aspectos representan las dimensiones de todos los saberes socialmente legitimados necesarios para los procesos de aprendizaje y representan lo que el estudiante hace para construir y apropiarse el conocimiento, criticando lo vivido. En esta forma, se enriquece teóricamente con la intervención de todas las áreas del saber.

En este sentido, la experiencia de aula es el lugar en el que cobra sentido el diseño curricular, puesto que es el escenario de la praxis en el que convergen estudiantes y maestros, preguntas y respuestas posibles, saberes múltiples, ignorancias probables. Al respecto, Stephen Kemmis (1993) observa que “el problema central de la teoría del currículo debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad” (p. 22).

De esta manera, para la Universidad de Manizales, el ser humano es un ser inacabado, libre, una persona abierta a los demás, con capacidad para transformarse y transformar la sociedad, mediante el conocimiento y los saberes como herramientas que permiten construir caminos y en ese camino la solidaridad actúa como motor y espíritu emprendedor.

La armonía entre la práctica y la teoría debe ser, por consiguiente, un escenario de posibilidades de algo que cognitivamente conforma una sola estructura, en el que el conocimiento básico y el aplicado de ser visto y asumido desde la diversidad humana, en la construcción de una unidad que conduzca y contribuya a la transformación humana en afectación al desarrollo de la personalidad, la cual tendrá sentido si, en el curso del desarrollo, la práctica y la teoría se interpretan dialécticamente, de modo que potencien la posibilidad de mejores condiciones de vida juntos.

## Conclusiones

La configuración de la diversidad en la praxis curricular en la educación superior en Colombia; caso universidad de Manizales, escenario de diálogos imperfectos, expresa el lugar de la experiencia, suena a finitud pero también de esperanza. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito y también a un tiempo oportuno para la formación. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad a tacto, a piel, a voz, ha oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a amor y a mortalidad a estar juntos en actos de caricia, suena a vida, vidas juntas.

El currículo suena a cotidianidad escolar a través de la práctica educativa y formativa lugar de enunciación y de relaciones entre docente-alumno y alumno-alumno, cuando se correlacionan las voces de uno y del otro para expresar una acción recíproca.

El docente es un sujeto social con una historia personal y colectiva que se extiende desde lo personal hasta lo colectivo, donde se apropia de formas particulares de mirar el mundo de la vida. Ser docente pone en la práctica el estar frente a un grupo, donde sus saberes, sus conocimientos, sus creencias, sus representaciones, son determinantes en la conformación de su condición humana.

Tal vez, la investigación permita encontrar las formas como las prácticas pedagógicas permiten correr la cortina y establecer la coherencia del docente entre lo que piensa y el discurso que maneja en los escenarios en y fuera del aula, donde manifiesta una intención educativa que apunta a ser cada día mejor y a trascender en los diversos contextos de actuación en los cuales desempeña su función, de modo que el aula se vuelve un lugar de diálogos, aunque estos diálogos se reconozcan como imperfectos.

## Referencias

- Decreto 1290. (2009). *Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. El Presidente de la República de Colombia: Diario Oficial 47322 de abril 16 de 2009.
- Decreto 1860. (1994). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: El Presidente de la República de Colombia, Diario Oficial 41480 del 3 de agosto de 1994.
- Dussel, I. (2006). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Revista TodaVÍA*, (18), 21-31.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Etxeberría, F. (1996). Educación y atención a la diversidad. *Revista española de educación comparada*, (2), 167-200.
- Gimeno-Sacristan, J. (1991). *El Curriculum; una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (1995). *Diversos y también iguales. Qué hacer en educación*. Obtenido de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_7/nr\\_97/a\\_1126/1](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_97/a_1126/1)
- Gimeno-Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, (81), 1-19.
- Gimeno-Sacristán, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Aula de innovación educativa*. Obtenido de [http://instisuper.altascapacidades.es/pdf/la\\_construccion\\_del\\_discurso.pdf](http://instisuper.altascapacidades.es/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf)
- Kemmis, S. (1993). *Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Educación y pedagogía*, 18.
- Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial No. 41214 (1994 Feb-08).
- Ley 1482. (2011). *Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones*. Bogotá: Congreso de Colombia, Diario Oficial 48270 del 1 de diciembre de 2011.
- Ley 1752. (2015). *Por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad*. Bogotá: Congreso de Colombia, Diario Oficial N° 49.531 de 3 de junio de 2015.
- Mandoky, K. (1994). *Prosaica: Introducción a la estética de lo cotidiano*. Mexico: Grijalbo.
- MEN. (16 de 06 de 2014). *Sistema Educativo Colombiano*. Recuperado el 20 de Abril de 2018, de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html>
- MEN. (2018). *Significado de términos – currículo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>.
- ONU. (2015). *Nueva agenda de desarrollo sostenible*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Resolución 2343. (1996). *Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (junio 5).

Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Skliar, C. (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. Obtenido de I jornada nacional de investigación educativa. Universidad Nacional de Cuyo: [http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension\\_diversidad\\_o\\_Diversidad\\_pretenciosa.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf)

UM. (2010). *Acuerdo Nro 01 del 6 de febrero Disposiciones emanadas del Consejo Superior: del 2010; Acuerdo Nro 07 del 9 de junio del 2010; y Acuerdo Nro 09 del 22 de septiembre del 2010*. Manizales: Universidad de Manizales.

UM. (2011). *Sistema de Planificación*. Manizales: Universidad de Manizales. <http://www.umanizales.edu.co/documentos/SistemadePlanificacion-2014.pdf>.

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro: una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. Conferencia internacional de educación, Cuadragésima octava reunión*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO.

Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Ediciones Abya Yala.

# ESTUDIANTES AUTÉNTICOS EN SOCIEDADES FALSAS?

*Jhon Wilmar Toro Zapata*<sup>1</sup>

“La cultura es lo que, en la muerte, continúa siendo la vida”.

André Malraux

## Introducción

Hay muchos que pudieran afirmar que todo está hecho o dicho, respecto la cosmovisión; a veces nos convencen de esto, acomodándonos a lo que se dice o hace que por lo general se acepta así se presente como nocivo, solo por el hecho de ser aceptado por las mayorías. Este relato no es ajeno en al ciencias de la educación, donde algunos que les dieron la tarea o se tomaron el rol de llamarse educadores, sin serlo, apabullan con sus postulados, indicando lo que se debiera o no hacer con la acción educativa y ni siquiera conocen un aula de clase, pero retumban sus postulados elocuentes sobre las acciones a tomar, que por lo pronto lo hacen desde la disciplina que conocen que aunque cercana, no puede leer lo educativo como lo último, por los procesos de formación y cambios constantes que este plantea. Pensar distinto la educación donde el psicólogo, el científico, el ingeniero industrial, resaltan sus egos, y son los que manifiestan saber más, hace difícil reflexionar sobre esta ciencia donde se incita el pensamiento para emancipar el confort y darle paso a la inteligencia.

## Para empezar con los estudiantes

Estamos ante una encrucijada de dos realidades muy fuertes: la de estudiantes que proclaman una rebeldía y deciden hacerle quite estudiando lectura que pudiera comprenderse desde las apuestas morales de Axel Honneth (2014) y su llamado constante a la libertad; por otro lado las sociedades que plantean falacias de desarrollo atrapando a inocentes en sus planes maquiavélicos donde emergen sus propuestas ambiciosas de poder, donde lo educativo se constituye en un discurso atractivo desde los indicadores que presenta (OCDE,2015). Ambas posturas juegan en la misma cancha un partido sin fin que de forma sedienta buscan vencer, pero ni el uno cede ni el otro se rinde, terminando por compartir el mismo palco de honor donde se disfraza la hipocresía con el sentimiento y se abrazan hasta asfixiarse sin más remedio que morir viviendo lentamente.

Las sociedades existen porque hay familias y estas porque dos seres llamados hombre y mujer les pareció encantador juntar sus cuerpos y empezar a engendrar hijos y estos

<sup>1</sup> Doctorado en educación de la universidad Cuauhtémoc de México(en Proceso) Magister y especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la universidad Católica de Pereira, licenciado en Educación Religiosa de la universidad Católica de Pereira. Docente del departamento de humanidades de la universidad Católica de Pereira. Coordinador Posgrado en Pedagogía y Desarrollo Humano. Grupo de investigación Comunicación, educación y cultura. Contacto: [jhon.toro@ucp.edu.co](mailto:jhon.toro@ucp.edu.co).

otros y así en lo que va corriendo de este mundo; después se les ocurrió que debían aprender a defenderse, empezando por las fieras, cuestión que tiene su metamorfosis, que muta de generación en generación; pero la figura sigue siendo la misma, la resguardo de lo propio por encima de toda potestad. La educación se plantea como el modo propio de la conservación de aquellos monstruos que atacan y deben ser vencidos, porque si no lo hace, corre el riesgo de ser devorados por la ignorancia y condenados a un mundo arrastrado del analfabetismo donde cayeron antepasados por escasas oportunidades para luchar por sus sueños, o por simples deseos de incompetencia ante los grandes desafíos que les presentaba estudiar.

Esta paradoja de la vida me hace pensar que nada es auténtico y que las innovaciones solo son las garras de las sociedades falsas que experimentan con las generaciones para lograr productos a su medida, medicinas que calman sus dolores de riqueza y de poder y las familias no son ajenas a esta realidad, compensando sus pesares con la conformidad de enviar sus hijos a la escuela para que otros hagan la tarea que ellos no forjaron por obedecer a otras propuestas de supervivencia. La escuela se convierte en esa jaula donde se en medio de rejas se adoctrina el pensamiento para que supuestamente cree e innove y alegre la visión de los dueños del embalaje que muchas veces pasa dando vuelta a ver si cumplen con lo pensado; lo más triste de todo es que los que estamos dentro de la jaula estamos convencidos que somos los dueños de la llamada libertad, y nos sentimos orgullosos de dar pasos agigantados por los logros con los títulos, mientras los dueños del sistema se mofan de nuestra ignorancia, ríen y cantan las canciones más obscenas que incitan a la violación del alma, experimentando con su salario, llevándolo a la esclavitud, tirándole migajas de las sobras de su opulenta mesa capitalista o socialista, todos son iguales. Lo más triste es que le seguimos el juego y dejamos que nos sigan manipulando, siendo inconscientes de nuestro gran poder.

El papel del estudiante sin desconocer la cultura, tradiciones, familia, historia, debiera ser el empoderamiento de su propio ser (Silva & Martínez, 2004) y trazar las rutas que lo hacen feliz. Hay una moral cristiana religiosa que anclada en el tradicionalismo, juzga la condición de los hijos que quieren hacer un mundo mejor con la falta de respeto por los mayores, tal es el caso del hijo pródigo del evangelio de Lucas donde se invita a no ser como el hijo menor que quiso tomar las riendas de su vida y ser diferente a los otros, llenándolo de antivalores por darle la espalda al padre y su tradición. Si seguimos repitiendo los mimos esquemas emblemáticos de una religiosidad adormecida en el conformismo predicacional de pastores que van por el mundo diciendo ya no hay nada más que hacer, todo está consumado, qué esperanzas daremos a las juventudes para que piensen distinto?

Morín (2008) comenta sobre el papel educacional universitario incitando con su discurso a tomar otras rutas afirmando que:

Lo que importa es convertir al estudiante en una persona de pensamiento relacionado, mente crítica, con un gran auto confianza y sentido de emprendimiento para abordar todo tipo de problemas inesperados. Este tipo de educación no depende del tipo de universidad, sino de su visión acerca del proceso educación enseñanza. (Morín, 2008, p. 02)

En la teoría suena agradable, pero en la sociedad colombiana no se en otras, este pensamiento es casi subversivo, y tiene razón en decir que no es el tipo de universidad, pero a veces se siente una fatiga mental que hace imposible el avance de los procesos; el fracaso profesional de los graduados que salen sin oportunidades de empleo o los que son contratados por empresas con disciplinas afines, obligan a dejar atrás las vocaciones por ir detrás del sustento, haciendo imposible la ampliación de la mente para procesar nuevas estrategias que lleven a abrir los horizontes del pensamiento. Las trampas que las sociedades ubican escondidas con matorrales educacionales, son el producto de la avaricia de pocos que quieren dominarlo todo; y los estudiantes estamos convencidos que somos lo más; pero solo repetimos el disco que ya está rayado de dar vueltas sobre el mismo eje articulador, somos adoctrinados por una generación empresarial que

urge por el consumismo arrasando a su paso lo humano, y aunque sabemos cuál es el problema, seguimos apoyando el sistema desde el confort que nos ofrecen. Si se fija la mirada en las universidades y su oferta académica, sus apuestas van a profesionales que necesita el mundo laboral y poco los que forjan la auténtica felicidad del ser humano. Entonces ¿seremos auténticos como estudiantes? Porque si fuera así, por qué las sociedades son tan falsas en sus prácticas? Algo no anda en su causas y me atrevo a decir que es la educación.

## De qué cultura hablamos en la escuela?

Me parece donoso el modo como se habla de cultura y nos apropiamos de discursos aprehendidos de los extranjeros sobre todo de europeos que mostraron su poder en nuestras tierras facultados de una cruz y una insignia monárquica, colonizando nuestras tierras y explotando nuestra sabiduría catalogándola de inferior incluso a nuestra raza. Si cultura es según Candamil y Grajales (1998) la forma particular de vida de un pueblo, que es aprendida, compartida y transmitida de generación en generación por sus miembros, qué ha pasado con nuestros ancestros, los indígenas, que siglos atrás sacrificaron su conocimiento, sus familias y sus riquezas; qué ha pasado con su historia de vida, su comprensión del mundo, su botánica, su respeto por la tierra; por qué el esfuerzo de la academia por urbanizar lo rural y subvalorar lo agrícola? Por qué el afán de mostrar que afuera está el mundo de las oportunidades para que olviden sus tierras; será que estamos volviendo a 1492 y sus alrededores cuando con espejos robaban la inocencia del nativo y se apoderaban de su alma?

Estamos en un mundo donde lo extranjero es moda y lo propio es anticuado, y evocamos salidas donde el inglés es la solución como si lo nuestro no valiera. Por qué si la cultura se manifiesta por objetos y productos, por la religión, los lenguajes los principios éticos y en la *creación* del hombre (Candamil & Grajales, 1998), lo nuestro queda neutralizado ante la visita de extranjeros que les perdonamos porque no hablan nuestra lengua y ellos son celosos con la de ellos cuando los visitamos obligándonos a hablar y pensar en su lengua De qué cultura hablamos en la escuela cuando la preocupación mayor emerge en las necesidades extranjeras y no en las nuestras? Hoy la preocupación de mi universidad son las nuevas tecnologías, el mundo digital, porque la tierra no tiene nada que ofrecer como si las redes wife trajeran alimento y nutrieran el cuerpo. Se elogia el consumismo y se humilla lo autóctono y tenemos la procacidad de volvernos expertos en culturas extranjeras y criticar sus formas de proceder pero no miramos la barbarie del desplazamiento de nuestras propias raíces por mirar las ramas quebradizas de árboles secos que tuvieron la oportunidad de florecer, pero no supieron abonar y lo están perdiendo todo, y seguimos convencidos que lo de afuera es la solución.

Recordar que la cultura viene de cultivo, sería un buena frase para la escuela y aquí sí que sabemos de agronomía, no miremos hacia afuera con ganas de conocimiento, miremos hacia adentro con deseos de felicidad para recuperar lo bello que perdimos por la magia de un espejo y la avaricia de un cofre sin fondo y una corona sin diamantes.

## Anhelos investigativos

Los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Pereira, reflejan esta realidad, sus sueños son las de sus familias, un futuro mejor, un anhelo extranjero, un deseo de innovar, pero resultan haciendo lo mismo que otros hicieron y cuando quieren cambiar, son mutilados sus sueños por profesores o sistemas que impiden propuestas

que van más allá de los alcances magistrales y por el miedo a volar con ellos, prefieren interrumpir estos. Estudiantes deseosos de interculturalidad sin conocer sus raíces y se asombran con lo que otros países tienen, pero no ven los tesoros que poseemos. Estos jóvenes son con los que hay que intervenir desde la investigación (Infesta, 1996), para saber razones, qué pasa por sus mentes, por qué luchan por los sueños de otros y no por los propios; formas de pensar, relacionarse, resolver problemas, interrogar sobre el surgimiento de nuevas culturas o son innovadores en sus pensamientos.

Estos adultos jóvenes recién salidos del colegio que en sus mochilas y sus formas de vestir, comunicarse entre sí, vienen a enfrentarse con el mundo universitario, llenos de expectativas y temores, tendrán mucho que decir a la sociedad y a la educación. El reconocimiento planteado por Honneth (1997) será clave para avanzar en esta tarea para ir fijando la mirada sobre lo afectivo, el sujeto de derechos y el sentido de solidaridad como elementos positivos de las relaciones humanas, como también la pregunta por las inseguridades generando el desprecio y de cómo este se conjuga en el diario vivir de sus mundos tejidos en el día a día a lo largo de su paso por la universidad.

Para concluir quisiera decir que estamos ante una gran incertidumbre de significados y de identidad, decimos ser auténticos porque supuestamente desarrollamos un libre pensamiento, pero a la vez nos vendemos a una sociedad sedienta de poder que busca exprimir hasta la última gota de conocimiento para nutrir su avidez de poder y seguir controlando el sistema.

El estudiante está atrapado en un acto de magia social que juega con la mente y no somos capaces de salir de ella, y si lo intentas, serás tildado de malo y hasta te pueden matar. Entonces se pudiera repetir el discurso de la edad media, donde pensar distinto era condenado por la institucionalidad eclesial. No estamos avanzando, estamos retrocediendo en la evolución del pensamiento. La invitación es a buscar el verdadero sentido, sin dejarse comprar la conciencia. La escuela debiera volver la mirada hacia abajo, a la tierra de dónde venimos y con ella recuperar lo perdido, la verdadera ciencia está allí y los extranjeros lo saben, por eso les interesa que los miren a ellos para encantar con su mirada y después despojarnos de lo que nos queda, nuestros recursos naturales, familias, cultura, vida. No nos dejemos engañar. La educación tiene un papel importante en el apoyo a la formación y es crear seres auténticos con deseos de transformar su vida en busca de la felicidad.



## Referencias

Candamil, E., & Grajales, G. (1998). *Comportamiento humano*. Recuperado de <https://studylib.es/doc/4511621/comportamiento-humano---universidad-del-valle>

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica Grijalbo. Recuperado de <http://asj.sagepub.com/content/47/4/351.full.pdf+html>

Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Buenos Aires: Katz editores.

Infesta, G. (1996). *Diseños experimentales: su utilidad en la formación metodológica en sociología*. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/2.1%20Infesta%20Dominguez.%20Disenos%20experimentales.pdf>

Morín, E. (2008). *Lo que todo estudiante debiera conocer sobre la vida universitaria al momento de tomar la decisión más importante de su vida*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~filosofia/xdocu/2008-Todo-estudiante-debiera-saber.pdf>

OCDE. (2015). *"Serie mejores políticas". Colombia políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo*. Recuperado de <https://www.oecd.org/about/publishing/colombia-politicas-prioritarias-para-un-desarrollo-inclusivo.pdf>

Silva, C., & Martínez, M. (2004). *Empoderamiento: Proceso, nivel y contexto*. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282004000200003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000200003)

**Educação  
ambiental e  
ancestralidade:  
para continuar  
caminhando**

# A ECOLOGIA COSMOCENA COMO MODO DE RECONHECIMENTO DOS SABERES ANCESTRAIS E COMO PERSPECTIVA DE ONTOLOGIZAÇÃO DO SER EM TEMPOS DE CRISE EXISTENCIAL<sup>1</sup>

Vilmar Alves Pereira<sup>2</sup>

Marcel Jardim Amaral<sup>3</sup>

*“O ente que temos a tarefa de analisar somos nós mesmos. O ser desse ente é cada vez meu”* (Heidegger, 2015, p. 85).

Através de estudos em diferentes campos do saber reconhecemos na atual conjuntura que vivenciamos inúmeras crises. Nesse sentido fala-se que vivenciamos uma crise civilizatória (Leff, 2006), crise entre ciência e religião (Wilson, 2008), crise socioambiental (Boff, 2012; Loureiro, 2004 & Lovelock, 2010) e uma crise de sentido (Zohar; Marshall, 2012). Percebemos, no entanto, que o diagnóstico feito pelos autores reconhece tratar-se de uma crise de paradigma, onde o paradigma metafísico acreditou ser portador de sentido na busca dos fins últimos do homem e encontra-se agora desencantado, porque as essências por ele indicadas como verdades podem ser, e são, no contexto atual, relativizadas.

Percebendo que a crise de paradigma está associada à crise de sentido em estudo recente no campo de Fundamentos da Educação Ambiental, defendemos a tese de que há vestígios de um profundo deslocamento no campo da Educação Ambiental e que esse deslocamento aponta muito mais para uma compreensão ontológica do que epistemológica na maneira como pensamos e sentimos a EA<sup>4</sup> e conseqüentemente a ciência” (Pereira; Eichenberger & Claro, 2015). Nessa ocasião propomos apresentar o horizonte de uma Racionalidade Ambiental Pós-Metafísica que resumidamente aponta para cinco deslocamentos compreensivos e reconhecidos: dimensão plural da Educação Ambiental; relevância dos contextos e da linguagem; mudança na relação sujeito-objeto; mudança na relação entre teoria e prática; e a dimensão epistemológica para a ontológica da Educação Ambiental.

A importância dessa reflexão contribui no sentido de situarmos as vertentes das discussões que culminam na Ecologia Cosmocena. Ela emerge como um contraponto a ideia da era Antropocena que foi oficialmente lançada pelo vencedor do Prêmio Nobel *Paul Crutzen*, em 2002, na revista *Nature*. Nesse sentido, os cientistas quando assumem essa

1 O presente artigo foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil / CAPES.

2 Bolsista de Produtividade do CNPq – Nível 2. Doutor em Educação, professor e pesquisador no Instituto de Educação/IE. Membro do corpo docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), do qual é Coordenador. Líder do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). Coordenador do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior-PAIETS. E-mail: [vilmar1972@gmail.com](mailto:vilmar1972@gmail.com)

3 Bolsista da CAPES. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG). Colaborador dos Subprogramas: PAIETS Indígena/Quilombola e do PAIETS Pós-Graduação. Membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). E-mail: [amaral.marcel@yahoo.com](mailto:amaral.marcel@yahoo.com)

4 Educação Ambiental.

terminologia, admitem que seja resultado dos visíveis níveis de intervenção do humano no cosmos, em especial na Terra. “Estou falando sobre sinais que marcam claramente a era Antropocena como um intervalo separado no tempo geológico. Assim, precisamos mostrar que o termo é geologicamente justificável”<sup>5</sup> (Zalasiewicz, 2011).

Em nossa compreensão há dois movimentos sobre o entendimento da referida era. Um primeiro; que considera que sim, já estamos nela. Um segundo, mais cauteloso, que ainda avalia para emitir um resultado mais conclusivo em termos de reconhecimento. Aqueles primeiros que vêm estudando essa temática, ao reconhecer que estamos passando da era Holoceno para o Antropoceno, reconhecem três grandes períodos na história do Antropoceno (Vale; Caixeta, 2014): “Formação da Era Industrial de 1800 a 1945”; “a grande aceleração de 1945 a 2000 (que ainda continua)”; e o “Antropoceno 3.0”, em que o movimento desperta para a consciência de si mesmo que emerge mediante a chamada modernidade reflexiva e dos dilemas da sustentabilidade. É consenso entre eles que estamos num período de perdas irreversíveis com mudanças catastróficas, deixando visíveis, cada vez mais, os sinais de mudanças globais alterando tanto a conjuntura biofísica e socioeconômica quanto as dimensões estruturais no que diz respeito ao funcionamento da Terra como um sistema.

Quanto ao segundo grupo, cujos integrantes são arqueólogos, geoquímicos, oceanógrafos e paleontólogos, após reunião realizada em 2016 na Noruega, decidiram adiar para 2018 a oficialização sobre o início do processo de reconhecimento de que a terra já se encontra na era antropocena. Essa informação é da pesquisadora Juliana Ivar do Sul da FURG<sup>6</sup>, integrante do grupo. Mesmo reconhecendo inúmeros indícios e transformações nas camadas e rochas bem como na superfície do fundo mar pelo excesso abusivo de uso de plástico, demais fragmentos de materiais artificiais e as alterações que deles decorrem por não diluírem, a oceanóloga (Ivar do Sul, 2016, p. 52) é cautelosa ao relatar que “propor uma era geológica é algo muito complexo (...) precisamos de mais evidências científicas”. Mesmo não havendo ainda consenso entre os dois grupos e percebendo a existência de aspectos políticos na referida época geológica, há uma paridade entre estes: “as transformações ambientais provocadas pela ação humana são tão intensas que já produziram marcas indeléveis no registro geológico do planeta” Ivar do Sul (2016, p. 52).

Estes são fortes elementos que contribuem para a emergente concepção de Ecologia Cosmocena. Desse modo, o estudo procurou a partir de oito teses discutir e problematizar:

**a) relação Natureza–Humanidade** reivindicando uma postura de maior reconhecimento das outras partes que integram a natureza desde já, e que por decorrência também são sujeitos. Para, além disso, sugere uma postura de maior humildade superando essa pretensa relação de domínio humanidade-natureza, onde com maior sintonia, é possível o ser humano perceber-se como mais uma espécie nesse infinito universo. Abertura e redefinição de postura são os elementos orientadores dessa propositiva relação;

**b) Da desaceleração do tempo como garantia de vida** onde emergem profundas e densas reflexões sobre a concepção de tempo e sobre como estamos compreendendo o tempo no horizonte pós-metafísico. Isso é posto, dado ao fato de que nos orientamos pela concepção moderna de tempo. Apresenta-se como reflexão o conceito de presenteísmo e as possíveis anomalias de uma humanidade que reclama não ter tempo e que vive os tempos de aceleração e bloqueamento de todas as capacidades criativas. Reivindica-se tempo para nossos afetos, nossas estéticas, éticas e místicas. Inclusive tempo para desacelerar;

**c) Da sintonia com novas sabedorias:** chama-se atenção para tantas sabedorias que sempre estiveram aí, mas que em geral não estabelecemos sintonias profundas com elas. Isso vai desde os saberes dos povos tradicionais aos múltiplos movimentos na luta pela vida que estão ocorrendo durante todo ano em todo o planeta. A reivindicação hermenêutica aqui é de maior

5 Zalasiewicz, J. (2011). Antropoceno: cientistas proclamam que estamos no nascimento de uma nova era geológica. Rio de Janeiro. Recuperado em 12 março, 2013, de: <https://www.ecodebate.com.br/2011/06/07/antropoceno-cientistas-proclamam-que-estamos-no-nascimento-de-uma-nova-era-geologica/>

6 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, situada no município de Rio Grande do estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

abertura compreensiva;

**d) *Do cuidado como reaprendizagem versus o consumo desenfreado:*** partindo da constatação de que somos uma sociedade que se cuida pouco, o estudo aponta desde a gênese cuidado como condição ontológica do ser humano, passando por diferentes formas de descuido e sugere o cuidado como condição fundamental para sustentabilidade do universo. Apresenta também alguns movimentos na direção do cuidado e de uma cultura da paz;

**e) *Da descolonização do mundo da vida:*** parte do conceito de Habermas de colonização do mundo da vida e baseado em estudos de (Bauman, 2008) sobre o impacto que as redes sociais têm sobre a geração de consumidores, em especial, a obra "Vida Para Consumo", que apresenta reflexões sobre a colonização de nossa dimensão das estruturas linguísticas, culturais, afetivas, subjetivas que sofrem esse grande impacto muitas vezes perdendo ou criando anomalias, inclusive na nossa capacidade de comunicação e nas dimensões de diálogos com aqueles (as) que estão próximos;

**f) *Por um mundo diverso e sem preconceitos:*** baseado na compreensão que o universo sempre foi biodiverso, plural e múltiplo; o estudo denuncia todas as formas de preconceito reconhecendo que todas encolhem a expressão da vida em diversos contextos. Denuncia também o preconceito epistemológico tão reforçado em muitas academias. Para, além disso, essa ecologia se manifesta como aberta a todas as diferenças transcendendo o estreitamento de fronteiras e reivindicando novos modos de ser nesse infinito universo;

**g) *Da condição de incompletude:*** o estudo parte da compreensão da nossa vocação ontológica que a leitura freiriana aponta para essa *condição de ser mais*. E nesse horizonte, do "ser mais" discute-se e reconhecem-se três vertentes polêmicas: a necessidade de uma nova aproximação entre ciência e religião Wilson (2008); o reconhecimento do coeficiente espiritual QS, não como religião mas como uma espécie de bússola moral na busca de superação da nossa crise de sentido Zohar e Marshall (2012) e o reconhecimento da existência da alma. Esses aspectos pressupõem como ponto de partida o fato de que mesmo não acreditando em nenhuma dimensão transcendental-espiritual, devemos reconhecer que para bilhões de seres humanos essa dimensão assume sentido profundo em suas vidas e modos de ser.

**h) *Do lugar da Educação Ambiental na Ecologia Cosmocena:*** considera que a EA aparece em um ponto pequeno nesse universo, mas que assume o papel preponderante no sentido de nos ressituar sobre os caminhos que traçamos. Essa ampla discussão não se encontra desconexa das intervenções políticas e principalmente econômicas. Economia essa que limita as formas de vida no planeta. Ela pode servir de alternativa para pensarmos um desenvolvimento mais amplo do ser humano do que apenas a estreiteza da lógica financeira: desenvolvimento cultural, intelectual, espiritual das pessoas em suas múltiplas dimensões que possa garantir a qualidade de vida digna. É o que o físico Fritjof Capra denomina de crescimento qualitativo. Neste contexto, emerge a definição da Ecologia Cosmocena como:

Uma alternativa viável para pensarmos as relações entre seres vivos e não-vivos no sentido de podermos garantir melhor qualidade de vida no planeta e, quem sabe, no universo. Ela nasce em meio a este cenário de desesperança e medo reforçado pela Era Antropocena e pelas consequentes crises: dos fundamentos da EA, do paradigma filosófico metafísico, da racionalidade ocidental e do sujeito, do esgotamento do sistema capitalista, da lógica do lucro e consequentemente da crise financeira, crise política, socioambiental e, fundamentalmente, da crise de sentido existencial-ontológico sobre o espaço e sentido humano no cosmos. Emerge também de uma profunda intuição hermenêutica de que é necessário um reposicionamento humano no cosmos no amplo conjunto das relações que estabelecemos cotidianamente com o universo com o qual nos encontramos conectados. Dessa forma, pode ser vista como ecologia também de ampliação dos sentidos, com a pretensão de alargar a nossa visão cósmica. (Pereira, 2016, pp. 45-46)

Almejando aproveitar mais a fecundidade dessa ecologia vislumbramos uma *Pedagogia Cosmocena*. Salientamos que cada princípio educativo que aqui emerge consiste numa decorrência de uma das oito teses que sustentam a Ecologia Cosmocena como vemos:

1. Da nova relação Natureza–Humanidade–Aprendizagem *Humanista relacional*;
2. Da desaceleração do tempo como garantia de vida – *Aprendizagem como Processo de valorização da vida*;

3. Da sintonia com novas sabedorias- Aprendizagem *Hermenêutica dos Saberes não reconhecidos*;
4. Do cuidado como Reaprendizagem *versus* Consumo Desenfreado – *Aprendizagem do cuidado*.
5. Da descolonização do mundo da vida- *Aprendizagem dos Saberes Primevos*;
6. Por um mundo diverso e sem preconceitos- *Aprendizagem com as Diferenças*;
7. Da condição de incompletude- *Aprendizagem Transcendental*.
8. Do lugar da Educação Ambiental na *Ecologia Cosmocena* – *Aprendizagem do Ambiente inteiro*.

## Dos Fundamentos e Práticas que orientam essa Ecologia

Por ser um estudo de horizonte hermenêutico temos buscado realizar movimentos de abertura compreensiva que nos possibilitem pela Ecologia Cosmocena pensar modos de ser e estar no mundo que possam ontologizar o ser. Entendemos que todo o processo de colonização dos povos tradicionais sendo altamente fundamentados na cultura da violência; promoveram o esvaziamento do ser. Na perspectiva freiriana o opressor quando quer dominar seu oprimido primeiro esvazia e aniquila o seu sentido existencial, depois lhe domina.

Aprendemos com Heidegger (2015), que como seres históricos nunca somos, mas estamos sendo e de que realizamos a nossa existência sempre no tempo. Nesse sentido habitamos num mundo onde estamos encharcados de preconceitos. Desse modo, por um lado é importante reconhecermos e fazermos uma constituição dos horizontes de preconceitos e por outro descrevermos processos de reestruturação da história a partir de crises não teóricas, mas existenciais onde necessitamos suspender os preconceitos para buscar o sentido do ser e do existir. Dessa forma, “ser” significa participar da vida no tempo. Se não podemos ir além do tempo devemos por meio de nossas crises (que são crises do próprio mundo) e pelo próprio impacto de nosso existir rearticular as realizações históricas no tempo. Assim o ser se rearticula através do nosso tempo. Esses elementos têm contribuído de maneira fundamental para reflexões no campo da Educação nesse tempo presente. Assim passo apresentar em forma de narrativa alguns movimentos articulações que venho realizando através do meu existir na defesa dos povos tradicionais e de minorias:

9. Atuação efetiva na Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2013-2016 como Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (Implantação de 7.312 e Criação do Programa de Ações Afirmativas); Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas; Criação do Programa de Permanência (PAIETS – Indígena e Quilombola) que acompanha estudantes nos seus processos de aprendizagens;
10. Atuação na criação de vagas do processo seletivo especial para indígenas e quilombolas na Pós-Graduação em Educação Ambiental/PPGEA e vagas para negros e originários de povos indígenas na Pós-Graduação em Educação/PPGEDU;
11. Organização da XIX Edição do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire com Indígenas, Quilombolas, Senegaleses, LGBTTI's<sup>7</sup> e Pescadores Artesanais cuja temática foi sobre *Pedagogias na Luta contra as Opressões* compreendendo as dimensões Antropológicas e Ontológicas das Opressões, em concordância com Freire de que as opressões roubam nossa humanidade;
12. Conferencista e assessor do Governo da Nicarágua através do Ministério da Educação - MINED - a partir de 2017 tendo como referência a Pedagogia Progressista de Paulo Freire;
13. Coordenação do Programa de Auxílio ao Ingresso aos Ensinos Técnicos e Superior da

7 Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e pessoas intersex.

FURG-PAIETS. Na atualidade, este programa conta com 11 Pré-universitários populares em 4 municípios e nas periferias de Rio Grande - RS. Em 10 anos mais de 800 jovens e adultos das camadas populares acessaram a universidade pública e gratuita por esse programa;

14. Contribuição no Projeto Manas na Escola com ensino fundamental e médio ao público LGBTTI's.

Na esteira de pensar a existência e possibilidades de ontologização do ser fui convidado para escrever na última edição do Dicionário Paulo Freire, lançada em maio de 2018 o verbete inserção-adaptação. Por ser este encontro um espaço de resistência eu gostaria de compartilhar esse verbete pela atualidade e fecundidade que essas categorias possuem para nossos tempos de democracia em risco:

## Inserção-Adaptação:

As terminologias Inserção-Adaptação mesmo aparecendo em momentos específicos de obra de Freire, permitem a partir de uma perspectiva hermenêutica ser identificadas em diferentes momentos, mesmo sem terem sido mencionadas diretamente. Trata-se de categorias fundamentais para a compreensão de nossa condição existencial no mundo, pois o autor considera que talvez nenhum ser no mundo tenha tido tamanha capacidade de adaptação de que o homem e a mulher.

Quanto à adaptação ela já aparece na Pedagogia do Oprimido relacionada à concepção de educação bancária e a inserção associada à capacidade interventiva do ser humano, como vemos:

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (Freire, 2011, p. 83)

Há outro momento em que Freire se pronuncia diretamente sobre essas categorias no contexto de uma entrevista já na sua fase mais tardia. Nessa ocasião ele está discutindo a necessidade, importância e também seu sonho de ver o Brasil “cheio de marchas”, pois elas consistem para ele em “expressões mais fortes da vida política e cívica do país” no sentido de inconformidade, capacidade de resistência e de luta contra os opressores. Daí a necessidade de transcendermos a adaptação pelo horizonte da inserção crítica e interventiva no mundo: é que “na adaptação há uma adequação, há um ajuste do corpo às condições materiais, às condições históricas, sociais, geográficas, climáticas, etc. E na inserção o que há é a tomada de decisão no sentido de intervenção no mundo”. (Freire, 2015)<sup>8</sup>

Nesse horizonte o patrono da educação no Brasil, manifesta a sua recusa a qualquer posição fatalista sugerindo que na condição de seres inacabados devemos realizar esse movimento atingimento de nossa vocação ontológica dessa busca permanente do ser mais. Ressalta que essa é a nossa grande tarefa. E nesse movimento é fundamental considerarmos nossa capacidade de inserção interventiva no mundo. Paralelo a esse processo, quando não nos distanciamos dessa busca permanente nos humanizamos.

Podemos afirmar que o conjunto da obra freiriana aponta para a inserção como seu modo de ser e estar no mundo em todas as relações que estabeleceu. No entanto, para além da Pedagogia do Oprimido em que apresenta as condições e reivindicações dessa

<sup>8</sup> Freire, P. (1997). Adaptação x Inserção – Paulo Freire. São Paulo. Recuperado em 03 agosto, 2017, de: <https://www.youtube.com/watch?v=NBAajpNlljc>

inserção interventiva na busca de processos libertadores-humanizadores e superando a mera adaptação, vai ser na Pedagogia da Esperança onde ele retoma essa temática de forma direta:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (Freire, 1992, p. 91)

Transcendendo a concepção de uma esperança confundida com imobilidade e inanição a Pedagogia da Esperança é apresentada como um grande instrumento de denúncia a toda e qualquer forma de injustiças e de opressões que conhecemos no decorrer da história que impediram e impedem a realização da nossa condição ontológica. Dessa forma pela inserção interventiva, pelo reconhecimento da sua condição de sujeitos históricos é que os homens e mulheres constroem a esperança como luta na direção do “inédito viável”.

Isso aparece já nas primeiras palavras da Pedagogia da Esperança onde Freire critica os discursos recorrentes no mundo que defendem “a nossa adaptação aos fatos” e que acusam as perspectivas que trazem a utopia e sonho como perspectivas inúteis e inoportunas e questionam qual o sentido de escrever uma obra cuja temática geradora é a esperança. Desse modo a inserção interventiva e crítica integra nossa condição ontológica, pois de acordo com Freire (1992, p.10) “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial histórico”.

Podemos afirmar que a desesperança está associada à adaptação como um dos momentos de sua inserção e a esperança a inserção crítica como um novo momento de ação, pois com a desesperança o ser humano tomba no “fatalismo e no pessimismo” concebendo-se como ser adaptável apenas ajustado, já com a inserção esperançosa como condição ontológica, o ser humano deve “lutar para melhorar o mundo”. E uma das formas de alcance desse ideal está associada a “educação da esperança” que contribui de forma significativa na inserção crítica. Nesse sentido a tarefa do educador (a) na perspectiva da inserção crítica em Freire (1992, p.11) consiste em “através da análise crítica, séria e correta, desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer por que dificilmente lutamos”.

Refletir sobre Inserção-Adaptação pressupõe para Freire reconhecer a necessidade de que para compreender a história é fundamental compreendermos o movimento das lutas de classes. Na sua compreensão “a luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles” é desse horizonte compreensivo que o ser humano deve como ser histórico, lutar por um mundo menos feio e pelo enfrentamento de perspectivas que possam encolher seu sonho. E então, tendo na esperança uma condição ontológica que se constrói por essa luta cotidiana é que os homens e mulheres conscientes da sua natureza humana devem se colocar em movimento de transformação esperançosa no mundo pela inserção interventiva.

## Sobre o resistir-existindo

Há um segundo movimento que venho realizando no sentido de pensarmos a nossa existência que se encontra ameaçada. Nesse sentido estou fazendo o esboço de um novo verbete. Apresento aqui, em forma de narrativa por que emana de reflexões cotidianas sobre o meu e o nosso existir:



Assim eu vivo as contingências de um presente que ainda não anuncia um porvir de esperanças. Assim eu sinto a necessidade de que o existir no tempo presente é precedido pelo verbo resistir. Nesse sentido a condição ontológica da resistência traz consigo a força e a necessidade do meu existir. Resisto aos sentimentos de vingança, ódio e fobia tão presentes nas novas expressões dos movimentos fundamentalistas brasileiros que como fortes antagonistas não almejam dialogar. Suas armas são imperativas contra toda e qualquer diferença. Essa perspectiva é tão forte que chegam até reivindicar as forças armadas para assumirem o comando do país. Suas estratégias transcendem a dimensão religiosa e chega a ter alcance direto na vida pública da população. Resisto “ao canto da seria” desse discurso neoliberal que muda a legislação em Educação Ambiental em favor do “desenvolvimento sustentável” a serviço da lógica do mercado. Resisto à lógica da mineração da dominação humanidade-natureza como modo de expropriar da terra toda a sua vida trazendo danos irreversíveis como já constatado. Resisto à morte de mais de 32 mil pessoas no campo conforme levantamento da Pastoral da terra sendo apenas nesse ano mais de 70 até o mês de abril (verdadeiros genocídios e chacinas). Resisto à desvalorização do ensino público em vista dos novos investimentos no setor privado. Resisto à lógica do agronegócio que prepondera em desfavor da agricultura ecológica. Resisto à prisão do ex-presidente Lula como forma de dar um único direcionamento as eleições de 2018. Resisto ao processo de mineração em São José do Norte – Município vizinho, que trará graves consequências à vida dessa população. Resisto ao desmonte do setor naval portuário e as novas alianças com países estrangeiros que utilizam trabalho e força humana em condições de trabalho escravo. Resisto à cultura do medo pelo direito de dizer a palavra”. Esses movimentos existenciais de um ano de 2016 que ainda não acabou me mobilizam ontologicamente na busca do ser mais assumindo todos os riscos. Acredito que esse é o preço do resistir- existindo. Não quero ser mais um ser biológico adaptável ao golpe, à exploração humana em todas as dimensões, a exploração da natureza e aos descuidos desmedidos respaldados em legislações a serviço do capital. Não quero deixar aos meus filhos esse legado de que não resisti e, portanto, não lutei. Quero enquanto possível manter a perspectiva da inserção crítica. Habitar esse mundo com possibilidades de intervenção e usar todos os espaços para dizer a palavra e denunciar as formas de encolhimento da vida e de restrição democrática. (Pereira, 2018)

Ao invés da existência desesperançada proponho uma ontologia da esperança. Essa ontologia está associada à minha possibilidade de transcendência aos limites impostos pelo sistema. Transcendência aos fatalismos impostos de que não podemos mais ter acesso a isso ou aquilo. Podemos sim, pois não me curvo ao presente! Aprendemos com os povos tradicionais que a luta é permanente para sobreviver. Há vários séculos as comunidades tradicionais resistem para existir. Essa ontologia da esperança refere-se a uma condição de movimento, abertura compreensiva e existencial, de percepção da nossa busca de infinito mesmo sendo finitos. Trata-se de uma ontologia que não coloca a esperança no topo num alcance metafísico ou numa teleologia, mas, vê o esperar como condição existencial de um humano que por ser humano pode escolher viver reflexivamente do que se adaptar biologicamente. Assim somos criadores de nossa própria cultura, mas também transformadores de nossa existência. Esse movimento existencial é que denomino de existência compreensiva. Ou seja, reconhecer a fenomenologia humana com essas duas dimensões: ao mesmo tempo somos seres finitos e limitados, bem como ao mesmo tempo almejamos o infinito para existirmos. Esse almejar o infinito é o combustível da esperança, pois nos coloca em movimento.

É óbvio que existir seria muito trágico se fosse de forma solipsista. Nesse sentido é fundamental que essa forma de existir pela ontologia da esperança só pode ser compreendida nas relações com todas as outridades: humanas e não humanas. No que refere a existência com humanos considero fundamental nesse momento que vivenciamos o golpe no Brasil, que possamos a partir de uma perspectiva do cuidado ambiental encontrar formas de convivermos solidariamente. É tempo em que os diferentes devem reforçar seus vínculos sem perder sua identidade. É tempo de substituímos nossa arrogância epistemológica por mais humildade ontológica acolhedora dos saberes e que reforce nossa postura como apenas mais uma outridade num universo de infinitas possibilidades. É tempo de um pensar coletivo a fim de que possamos garantir uma melhor vida nesse país e nesse mundo tão competitivo e cheio de patologias sociais.

É nesse sentido que ontologicamente proponho uma existência combativa tomando de volta a dignidade e a humanidade roubada. Pois, se já vivenciamos processos democráticos, dignos e justos por que não nos esforçarmos combativamente para buscarmos aquilo que é possível e que sabemos que torna a nossa existência com maior e melhor

sentido? Pode-se colocar, por exemplo; nessa “esteira” de reconhecimento, as possibilidades de melhoria das condições existenciais. Daí nosso papel em não aceitarmos o imperativo que tenta nos impor de que se estamos na atualidade em crise e de recessão por que cometemos exageros em favor dos direitos dos mais fracos, aliás; o que os marginalizados tiveram no Brasil, pela primeira vez, foram condições mais dignas para existirem.

Estamos num momento limite entre desistir e existir. A desistência vem do encolhimento ontológico de possibilidades criativas. É também resultado de uma compreensão existencial de que não existe mais horizonte possível, pois teríamos esgotados todos as expectativas em vista de um futuro melhor. Nesse sentido proponho uma existência re-descritiva. Aqui, tomamos emprestado o termo redefinição de (Rorty, 1998) onde sugiro esse movimento de escrevermos de novo esse mundo. Não mais presos às intenções de verdade, de espelhamento de essências prévias, mas de possibilidades de contarmos outra narrativa de humanos que submetam mais em relações visando ganhar mais, levar vantagens, mas sim; viver melhor e mais integrado nas suas dimensões biopsicossocioambiespirituais<sup>9</sup>.

Dessa maneira o que estamos propondo é uma existência ativa e construtiva, jamais pronta, mas em permanente busca de sentido. Uma existência que se mostra que se recolhe, que se lança e que se busca e que se reconhece com suas limitações, mas, também com suas condições de resignificar o viver em tempos de opressões. Habitar o cosmos construtivamente em tempos de encolhimento democrático é talvez um dos maiores desafios em tempos de crise existencial. Talvez assim possamos superar a fobia de estarmos vivos; pois a tempestade já começou e frequentemente inunda campos com lamaçais limitantes da vida.

“Por que resisto eu existo” não mais como um devaneio, mas como um axioma valorativo de não aceitação do status quo e da convivência com as demais outridades numa luta permanente em defesa da vida e contra o fatalismo ontológico de meros seres adaptados. Vivo por que quero e necessito dessas experiências para contribuir singelamente com minha condição de humanidade para um mundo melhor. É assim que acolho o desafio heideggeriano de que pensar a existência é a primeira tarefa da filosofia e por que não dizer da Educação Ambiental?

## Uma Ontoepistemologia Ambiental

Finalmente um terceiro movimento que venho realizando coletivamente: trata-se de esforço teórico em pensarmos uma Ontoepistemologia Ambiental que aqui não desenvolverei, mas que em breve o estudo completo será publicado na Revista Pro-Posições da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

Em nosso alcance uma Ontoepistemologia Ambiental de horizonte hermenêutico pode contribuir para o desenvolvimento de uma epistemologia compreensiva na qual todos os elementos de nossa ampla experiência estejam entrelaçados reconhecendo os múltiplos espaços ontológicos e psicológico-cultural. É nessa perspectiva que há uma forte reivindicação de uma compreensão das questões ambientais a partir de uma concepção de homem integral apontando para sua condição ontológica mais abrangente.

Reconhecemos o trabalho referenciado internacionalmente de Henrique Leff (2006) so-

<sup>9</sup> Utilizo a palavra biopsicossocioambiespiritual ainda não registrado nos dicionários considerando que expressa uma compreensão cosmocena daquilo que constitui a humanidade. Por isso ela procura em uma única terminologia agregar as dimensões biológicas, psicológicas, sociológicas, ambientais e espirituais. Cabe salientar que a compreensão já existe, no entanto ao descrevê-la, na maioria das vezes é traduzida por Biopsicossocial- ambiental e espiritual. A alteração que faço aqui se dá no sentido semântico de realmente reforçar que essa compreensão no horizonte cosmoceno é indissociável.

bre Epistemologia Ambiental. Consideramos que nosso estudo comunga desse horizonte. Nossa intenção aqui, ao cunhar esse termo, é chamar a atenção tanto para a necessidade e a indissociabilidade entre epistemologia e ontologia quanto para o alargamento compreensivo dessa discussão. Quando escrevemos em outra ocasião defendendo a necessidade de uma mudança da Dimensão Epistemológica para Ontológica, ignorávamos o fato de que uma não se situa em detrimento da outra, mas que no horizonte linguístico o que se propõe é uma abertura compreensiva entre as temáticas.

Desse modo concebemos por Ontoepistemologia Ambiental: um modo de ser e de fazer ciência que considere nas suas múltiplas relações à totalidade da dimensão existencial humana e não humanas presentes no universo, considerando todas as outridades que são também sujeitos e que assumem e são portadoras de sentidos e experiência intersubjetivas. São também orientadoras de valores estéticos, éticos, espirituais, políticos, históricos e sociais nos quais a dimensão ambiental, desde já, encontra-se presente. Essas múltiplas expressões ganham mais sentido, relevância, percepções e reconhecimentos na e pela linguagem. Sustentam essa nova compreensão dois gigantes do pensamento filosófico ocidental: Heidegger (2015) e Gadamer (2002) nos quais buscamos horizontes compreensivos que contribuíram decisivamente para emergência dessa perspectiva hermenêutica e ambiental.

## Considerações Finais

Em nossa compreensão essa ontoepistemologia além de possibilitar um alargamento compreensivo do ser, pode sim contribuir para o reconhecimento de epistemologias da ancestralidade como defende (Oliveira, 2006). Esse movimento que Oliveira (2006) realiza pelo viés da Ontologia da diferença (onde se tem uma defesa radical de reconhecimento das diferenças) nós estamos buscando pelo horizonte pós-metafísico hermenêutico e cosmoceno; que reconhece o ser nas suas múltiplas dimensões bem como nas suas relações com todas as outridades que integram nosso cosmo quer seja humano e não humano mas que pelo viés da linguagem, estão em permanente diálogo no e com o universo.

Por isso vemos na Ecologia Cosmocena grande espaço para o reconhecimento dos saberes que desde já sempre estiveram aí e que não foram reconhecidos. Dessa forma a referida ontoepistemologia possibilitará não apenas abertura e reconhecimento, mas a reconfiguração de sentido sobre nosso modo de ser e estar no mundo, superando o grande vazio existencial trazido pelas inúmeras crises e pelas formas antidemocráticas e autoritárias que encolhem a vida. Escrever sobre a presente conjuntura faz mais sentido ainda quando não apenas a minha existência se encontra ameaçada, mas de todos os povos que com seu modo de ser contribuem para superação da crise de sentido e para o apontamento de outras epistemologias. Assim poderemos contribuir para perspectivas mais libertárias nas quais possa haver emancipação de fato e não apenas dominação. Portanto, reafirmo que os nossos ancestrais com suas sabedorias tradicionais não apenas ocuparam um lugar no mundo, mas o habitaram, esteticamente, poeticamente, culturalmente e misticamente. Neste aspecto, ao invés de uma episteme cheia de verdade, buscaram nos saberes populares; horizontes para viver melhor e com esses saberes “resistiram para existir” nos deixando como legado seu modo de ser.

## Referências

- Andreola, B. (2013). Dimensões antropológicas e ontológicas da opressão. In: V. A. Pereira; J. R. Lima & P. Telmo (org.) *Educação Popular e a Pedagogia da Contramarcha: uma homenagem a Gomercindo Ghiggi*. Passo Fundo: Méritos.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Boff, L. (2012). *As quatro ecologias: ambiental, política e social, mental e integral*. Rio de Janeiro: Mar de Ideias: Animus anima.
- Capra, F. (2006). *O ponto de mutação*. Rio de Janeiro: Cultrix.
- Capra, F. (2011). *O Tao da física: uma análise entre os paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental*. Rio de Janeiro: Cultrix.
- Dutra, D. (2005). *Razão e consenso em Habermas: a teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia* (2ª ed.). Florianópolis: Ed. Da UFSC.
- Freire, P. (1971). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H. (2002). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes.
- Habermas, J. (2002). *Pensamento pós-metafísico*. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Heidegger, M. (2015). *Ser e tempo* (10a. ed.). Tradução: Márcia de Sá Cavalcante; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes.
- Leff, H. (2006). *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Loureiro, C. (2004). *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.
- Lovelock, J. (2010). *Gaia: alerta final*. Tradução: Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- [Oliveira, E. \(2006\). \*Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente\*. Curitiba: Gráfica e Editora Popular.](#)
- [Pereira, V. A.; Eichenberger, J. C. & Claro, L. C. \(2015\). \*A crise dos fundamentos da Educação Ambiental: motivações para um pensamento pós-metafísico\*. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA, v. 32, 177-205. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5538/3447>](#)
- [Pereira, V. A.; Eichenberger, J. C. & Claro, L. C. \(2016\). \*Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no cosmos\*. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni.](#)

[Pereira, V. A.; Eichenberger, J. C. & Claro, L. C.](#) (2018). Verbete inserção-adaptação. In: D. Streck; E. Redin & J.J. Zitzoski (Org.). *Dicionário Paulo Freire* (4ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Rorty, R. (1998). *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote.

Vale, P.; Caixeta, D. A. (2014). "*Fronteiras planetárias*" e limites ao crescimento: algumas implicações de política econômica. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica – REVIBEC*, v.22, 69-84. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/119630>

Wilson, E. (2008). *A criação: como salvar a vida na terra*. Tradução: Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia da Letras.

Zohar, D. Marshall, I. (2012). *QS: inteligência espiritual*. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Viva Livros.

# OLVIDOS DE FUTURO Y PEDAGOGIAS ANCESTRALES

*Cristian Dario Alzate Ocampo*<sup>1</sup>

*Muchos olvidos se deben al impedimento para acceder a los tesoros escondidos de la memoria. (Paul Ricoeur)*

Cuando se habla de olvido nos encontramos frente a una condición de contingencia desde el acontecer humano, lo olvidos en esta condición se pueden dar por diferentes acontecimientos, puede ocurrir como una posibilidad de borrar cualquier recuerdo que haya sido causado por una experiencia, un suceso o una vivencia negativa lo que podría ser una manera de brindarse frente al dolor, la barbarie o el miedo en una condición natural de humanidad.

Pero el olvido de futuro se encuentra más instaurado como macro relato de la modernidad en términos de pérdida de la memoria, y se presenta como problema de época en tanto como juego lingüístico podría problematizarse que la memoria puede convertirse en cómplice del olvido, ahora bien; como lectura de tiempo social la memoria hace realizable el recuerdo como clave de la pervivencia de la cultura, las huellas del pasado, el símbolo, la tradición. Sin embargo se desvanecen en signo del tiempo Kronos, en cierto sentido apresurado, fulminante y hasta atropellado.

Con respecto a lo anterior, algunos problemas de época que permiten los olvidos de futuro son una fuerte fijación de la humanidad en el mundo de la tecno economía y de mercado que se viven de una manera desmesurada, lo que implica un ritmo de vida más desaforado en términos de exigencia hacia al consumo, la mega producción, y el estatus quo. Para Melich (2012) "El olvido radical del ser humano sería incapaz de situarse en su tradición, sería incapaz de situarse espacio-temporalmente en su mundo" (p.81). En este sentido, la humanidad no se permite vivir más lento, lo que implica una posibilidad de pensarse en términos de historicidad.

Esta primera problematización desencadena en el individualismo como otro problema de época que invisibiliza el rostro del otro, el otro ya no es un atractivo para crecer, para conversar, para mirarse, oírse, sentirse. Para Gonzalez (2016) "pensar las diversidades, las educaciones, las inclusiones y no pensar las culturas es un contrasentido" (p. 73), más aún este trayecto hace una hendidura entre generaciones, familias y algunas comunidades lo que implica pérdida de tradición oral, y a su vez de sus saberes populares, ancestralidades y arraigo.

Por tal motivo las relaciones de la modernidad se constituyen en algún tipo de interés, sea éste de carácter económico, de posición social que invite a escalar rápidamente las pirámides de las "élites" y otras relaciones utilitaristas como las cognitivas, y hasta academicistas donde está siempre de manifiesto el valor del otro en términos de interés.

Estos olvidos de futuro habitan abandonar las huellas del pasado y por lo consiguiente el deseo que el futuro poco se renueve, es un abismo para el re-encuentro y el reencantamiento de la existencia. Encarnar en cada sujeto una apuesta por su suelo como posibilidad de arraigo que sin duda fortalece los colectivos, las comunidades, el buen vivir, a su vez, el no tiempo en términos de soledad individual se re-direcciona constantemente a los problemas de época y hace que el mundo vaya perdiendo capacidad de recordarse,

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias Sociales, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Estudiante Doctorado Formación en Diversidad Universidad de Manizales. E-mail: Cristian.alzate22@hotmail.com

re encontrarse y reconocerse.

Sin duda la tensión de espacio-tiempo es trascendente para conectar el pasado, presente y soñar el futuro. Para González (2015) “el mundo de los lenguajes de los tiempos se nos cierran ante los lenguajes de las agendas” (p.41) al respecto, se pueden representar dos posibilidades un espacio / tiempo homogéneo que solo se realiza e idealiza con los designios de la modernidad, y por otro lado el que invita a visibilizar la vida, el mundo de la vida y los posibles miles de mundos que moran cada territorio, la vida de cada sujeto que se niega a instaurarse en un mundo dado de soledades, individualismo y olvido.

Los pueblos indígenas y en especial la familia Kumba han tenido que sufrir la indolencia de las sociedades enmarcadas en los olvidos de futuro y a su vez desde sus propias contingencias; como pueblo, resisten permanentemente por hacer frente al mundo que se les dio, es así como su re-existencia por seguir contemplando su mundo vida, en tanto renovarse permanente al paso del tiempo es una apuesta de humanidad, y por supuesto a seguir re pensando el mundo deseado, ese de la esperanza a no desaparecer.

## Trazas de resistencias entre lo efímero y perdurable

Desde tiempos remotos se han suscitado las luchas por la pervivencia de los pueblos originarios, luchas ganadas y luchas fallidas que han dejado como resultado la extinción de muchos pueblos indígenas, extintos hace ya más de 400 años, debido al saqueo de su cultura en tanto constantemente surgen nuevas colonialidades en lo dogmático, en lo lingüístico, en lo identitario. Sousa Santos (2010) afirma “Los movimientos del continente latinoamericano, más allá de los contextos, construyen sus luchas basándose en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica” (p. 19).

Esta situación es una situación que se repite a diario en el contexto de los pueblos indígenas, negros y la minorías en Colombia y el sur global, pero además los cuales aún viven en una lucha permanente por su pervivencia, con el grito sordo en la mayoría de los casos en defensa de sus derechos consagrados en la Carta Magna, en los Derechos Humanos, pero ignorados en la cotidianidad.

Los procesos identitarios de los pueblos se han visto entonces trasgredidos por la intervención de diferentes agentes entre ellos el Estado, dicha trasgresión ha hecho que los pueblos se vean obligados fundir su identidad con identidades prestadas, asumiendo roles de otros grupos sociales que han ingresado a cohabitar con ellos el territorio sin tener presente el respeto por la tradición y la cultura ancestral.

Muelas, (2007) se refiere a la cultura de lo ancestral como

[...] soberanía y seguridad cultural fundamentado en la cosmovisión ancestral que faculta el buen uso, manejo armónico y equilibrado de las potencialidades y debilidades del territorio y la tierra, la biodiversidad, sus concepciones, valores, hábitos alimenticios, nutricionales y medicinales como respuesta al requerimiento del ciclo de vida del pueblo. (p. 05)

De esta manera, la cultura de nuestros ancestros indígenas que ha tratado de sobrevivir entre las diferentes invasiones y olvidos a los que se han visto abocados, tienen que aferrarse a la experiencia del buen vivir que, como vivencia cotidiana, posibilite la pervivencia de los pueblos en el cohabitar el territorio como disposición colectiva de construir los proyectos de vida de las comunidades.

Las tensiones que devienen día a día frente al territorio atienden en gran medida a lo que la madre tierra alberga en su vientre, es así como los territorios que durante siglos

han reclamado las comunidades indígenas y que por titulación les corresponden, tienen grandes riquezas mineras o petroleras, siendo éste un producto tentador para desarraigar las comunidades como intenciones del enriquecimiento para otros que en lugar de considerar la tierra su madre, la consideran un hábitculo de riqueza para ser explotada.

El territorio de asentamiento de la comunidad indígena es un territorio de gran riqueza minera, el oro que la madre tierra esconde en su interior ha ocasionado que las grandes multinacionales fijen su atención en la posibilidad de exploración y explotación que den como resultado la extracción del oro que allí se alberga, esto auspiciado por las instituciones encargadas de estas regulaciones que además desconoce el asentamiento indígena otorgando derechos de explotación a foráneos que destruyen el territorio, a la vez que destruyen la cultura, la tradición y contribuyendo así con la extinción de los pueblos.

Adicional a ello, la vivencia de los fraccionamientos de las diferentes comunidades que habitan la misma región, divisiones que derivan tensiones y conflictividades que han debilitado no solo las relaciones entre los pueblos que cohabitan el territorio sino las condiciones de los moradores que cada vez encuentran más motivos para la disyunción que para la convivencia pacífica y el buen vivir.

El emprender las luchas y resistencias del pueblo Kumba en términos de su reconocimiento como pueblo implica reconocerlo en su tradición y en su cultura ancestral, en el llamado a la sensibilidad, la exaltación del otro, en el rescate de sus valores, creencias, experiencias que se tejen para reconfigurar un territorio para todos en tanto nuevas formas de habitar.

La reconstrucción de su tradición oral y su memoria es un llamado a la pervivencia de un pueblo que puede estar condenado a desaparecer en el olvido o el anonimato. Según González (2015) "En los saberes culturales se asocia lo ancestral con lo presente y lo futuro" (p.75). Su folclor, su lengua, sus ritos, son fuente de una riqueza mayor que el oro que se deposita bajo el suelo que los arraiga, y la resistencia por mantenerse Kumba en un territorio que deviene otra cultura es incitación para estar en resistencia.

## Tejidos ancestrales del recuerdo del pueblo Kumba

Hablar de pueblo ancestral, es auscultar por su riqueza cultural que está en lo más íntimo de su existencia, la pervivencia de todo su cosmos sentir se perpetua a través de la tradición oral, la palabra la acompaña la emoción, el sentimiento, la expectativa, el miedo, lo divino y lo terrenal, el pueblo Kumba mantiene su tradición gracias al signo, al símbolo que mediante el legado de su herencia ha sobrevivido a los avatares del paso del tiempo.

Sus saberes ancestrales permiten que su cultura siga arraigada a la territorialidad, dándole la posibilidad de seguir reconociéndose de esa misma manera, las relaciones sociales giran en torno de rescatar sus tesoros más preciados, la lengua, creencias y saberes que determina la realidad de sentirse auténticos kumba representados en las polifonías y policromías de los sonidos con que representas los cerros tutelares, dioses, sus líderes, la naturaleza y el alimento.

Es indudable que el volver a la experiencia es inexorable para resistir al olvido de futuro, a la exclusión, a la invisibilización. La experiencia juega un papel decisivo porque es propia, es de lo cotidiano, de la vida y es difícil que la homogenicen, al respecto Melich (2012) plantea "la experiencia supone hacer un trayecto hacia afuera, un trayecto en el que uno si se encuentra a sí mismo es respondiendo a otro, a las demandas del otro, a las solicitudes del otro" (p.71) entonces se podría afirmar que la experiencia es el inicio a una relación de alteridad, en tanto pone de frente el rostro, la corporeidad y la vida del otro como un encuentro de humanidad, alejándose de los relatos que utilizan, maltratan y excluyen. La experiencia como ese arriesgarse desde adentro al mundo con el otro, lo



otro y con lo otro en una danza de resistencia y novedad. El mundo indígena kumba se atreve a sus propias danzas, ritos y mitos desde la experiencia compartida.

## Pedagogías ancestrales en clave de resistencia

Para resistir frente a los olvidos de futuro, para enfrentar las problemáticas de pueblo a las fracturas sociales y de cierto modo a la indiferencia normatizada en un mundo ancestral que se debate entre la pervivencia y la desaparición, la herencia se fundamenta como una apuesta en términos de los ecos y resonancias del mundo vida en la posibilidad de tejer relaciones de aprender / enseñar.

Para Walsh (2007) “es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias. Que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir” (p.35). Relaciones de alteridad con la comunidad que se representan en el compartir sus vicisitudes, sus deseos de esperanza y sus futuros posibles. En este sentido, la emergencia de dichas relaciones se constituye en autoafirmar su cultura, y su historicidad en una apuesta de vivencias desde lo estético, mítico, cotidiano (costumbres), y el ritual emergen.

Las prácticas de lo ancestral constituyen vivencias en la comprensión holista de las relaciones que se tejen con el otro/otra, con la naturaleza, con el trascendente, esas relaciones que develan una autonomía interdependiente, en la cual el sujeto es uno con la naturaleza, uno con la comunidad, uno en la posibilidad de estar siendo en la vida para la vida.

Las estéticas de lo ancestral permiten entonces hacer representaciones de las relaciones que se producen en el mundo de la vida, como efecto liberador de las emociones y sentimientos que devienen en el sujeto sensible, representaciones que son señales asiduas de la cultura ancestral.

El arte como manifestación pura de la estética, deviene en las comunidades ancestrales como forma de mantener vivas las tradiciones de los pueblos, como forma de llevar de una generación a otra las diversas formas de ver el mundo, de habitar el mundo, de vivir en el mundo. Para Estermann (2006) “Tiene que haber una cierta complementariedad entre los elementos ‘autóctonos’ y los nuevos elementos incorporados desde afuera. No se trata de una diástasis total entre fenómenos opuestos, sino de una integración complementaria de las diferencias” (p. 315). Los pueblos ancestrales están amalgamados al sistema mundo dado y es claro que no pueden quedarse como piezas de museo inmóviles pero pueden seguir creciendo como pueblo adaptándose a los nuevos paradigmas del espacio-tiempo.

El mito, el rito, son manifestaciones que perpetúan las tradiciones ancestrales y como manifestaciones de resistencia de los pueblos representa en su efecto liberador una posibilidad estética de soñar el territorio: indígena, sagrado, posible. Esta experiencia estética que se fundamenta en las concepciones ancestrales del animal en su sabiduría, en la naturaleza como madre, en el agua, el fuego, el aire y la tierra como padres espirituales de los Kumba, representa los principios creadores de sentidos, sentimientos en torno al arraigo al pueblo originario.

## El aprendizaje social

Las relaciones de cumunitariedad del pueblo Kumba dan pistas de la escuela expandida no solo como escenario de muros físicos por la presencia de la institucionalidad, sino también por la irrupción de las relaciones de enseñanza más allá de del tipo de obediencia normatizada en una moral instaurada desde los universalismo dados por la modernidad enmarcado en posturas de lo bueno y malo del pecado y lo glorioso.

En este sentido, el aprendizaje social emerge como sistema vivo en condición permanente de movilidad, finitud en la tensión del comienzo y el final de la vida de cada sujeto Kumba, pero con la opción que el mundo dado puede ser renovado constantemente desde una apuesta que invita a despojarse del yo para entregar sus saberes, sus sueños, su arraigo para que se resistan a los olvidos de futuro.

Cabe concluir que, la apuesta de las pedagogías ancestrales en resistencia, invitan a tejer nuestras propias trazas que renueven el mundo, representa una reflexión ética que configura los diferentes territorios en plural, en tanto, el aprendizaje social permea la escuela y redefine los lineamientos naturalizados de la enseñanza, y la pone en perspectiva de alteridad.

Posibilitar un encuentro con la vida, reconocer la diversidad, poder reconfigurar el mundo dado para buscar alternativas que inviten a construir la memoria histórica y así autoafirmar el otro, lo otro, las comunidades en finitud pero también en esperanza y recuerdo.

## Referencias

- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz, Bolivia: Editorial La Paz: ISEAT.
- González, M. A. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo*. Manizales, Colombia: Ediciones desde abajo. Condición Universidad de Manizales.
- González, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar las diversidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Melich, J.C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Muelas, H. (2007). Identidad cultural para la permanencia digna de la vida del pueblo Misak. *Revista semillas*, 33, 41-46.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica
- Sousa Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.

# A TEORIA DE VALORES HUMANOS E A ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOLOGIA HUMANA NA SOCIOEDUCAÇÃO

*Luiz Nolasco de Rezende Jr<sup>1</sup>*

*Claudia Pato<sup>2</sup>*

## Introdução

No Brasil, existe um desafio de investigar e desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades do jovem inserido no contexto adverso à aprendizagem, como encontrado no ambiente socioeducativo de internação. No Distrito Federal (DF), o atendimento escolar a tais jovens é desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com a Secretaria de Estado de Políticas para a Criança, Adolescentes e Juventude, responsável em dar cumprimento à medida socioeducativa sentenciada pela Vara da Infância e Adolescência do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios.

Apesar de as exigências legais brasileiras previstas conceberem a medida socioeducativa com vistas à formação integral (desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social) do adolescente e à ampliação de suas percepções sobre o outro e sobre a realidade que o cerca para o exercício da cidadania plena, o ambiente das Unidades de Internação (UIs) no DF possui entraves educacionais relacionados a: (a) estruturas físicas, burocráticas e funcionais inadequadas; (b) elevados graus de animosidade entre os jovens, exigindo a adoção de medidas de segurança e proteção da integridade física que interferem nas estratégias educacionais (Rezende Júnior, 2014; Rezende Júnior & Sá, 2016).

O educando em questão é um adolescente que: (a) teve sua liberdade restringida por uma decisão judicial em consequência da prática de atos infracionais análogos a crimes descritos no Código Penal brasileiro; (b) apesar da gravidade e ameaça dos atos, a maioria cometeu atos contra o patrimônio e não contra a vida (Distrito Federal, 2011); (c) enfrentam adversidades de ordem pessoal e familiar; e (d) identidade social extremamente negativa, baixa escolaridade, distúrbios de aprendizagem e dependência química (Rezende Júnior, 2014).

O estudo de valores pode fornecer maior conhecimento sobre quais seriam suas motivações significativas e escolhas (Pato & Tamayo, 2002; Torres, Schwartz, & Nascimento, 2016). A compreensão dos valores e as motivações desses jovens podem fomentar mudança de atitudes e de comportamentos dos mesmos em consonância com a vida

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física pela Universidade de Brasília (1991). É mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB (2014). Doutorando em Educação (UnB), pesquisa o uso de relatos autobiográficos, pela perspectiva da Ecologia Humana para ativação de valores de adolescentes restritos de liberdade. Email: [prluizjr@gmail.com](mailto:prluizjr@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2004), pesquisadora visitante no Applied Social Psychology Laboratory da California State University San Marcos. Fez pós-doutorado em Psicologia Ambiental na mesma instituição. Pesquisa na área de Valores Humanos, Educação, Relações e Interrelações com o Comportamento Ecológico, com interface das áreas de Psicologia Social, Psicologia Ambiental e Educação Ambiental. Email: [claudialyrapato@gmail.com](mailto:claudialyrapato@gmail.com)

em sociedade, se associada a intervenções pedagógicas autobiográficas. Tais abordagens, teoricamente, podem desencadear processos autoavaliativos cognitivos, afetivos e emocionais via autoconfrontação sobre seus valores, atitudes e escolhas (Górriz, 2008; Passeggi, 2008) e assim desencadear reflexões críticas a respeito de si e das escolhas que fez, do contexto e da realidade que o cerca, ativando valores centrais que poderão ser aplicáveis em contextos ainda não experimentados pelos sujeitos, capacitando-os a compreender que são protagonistas de sua história, de modo a auxiliá-los a terem atitudes diferentes daquelas que o levaram a cometer delitos sociais.

Um jovem em condição de restrição de liberdade retrata-nos a falha das instituições de ensino, da sociedade civil, da família, e do próprio adolescente. Modelos centralizados no professor, conteudistas e fabris, que não levam em consideração sua subjetividade e não dão lugar à sua voz, comuns em muitas escolas, não lograram êxito na educação deles, razão pela qual surge a necessidade de se recorrer a abordagens educacionais diferenciadas com vistas a apoiar aqueles jovens desejosos por mudanças e ampliar os horizontes a novas opções daqueles que possuem alguma resistência. Ao conhecer, portanto, suas motivações e seus valores pode-se desenvolver práticas pedagógicas que orientem escolhas e atitudes alternativas daquelas que os levaram à internação socioeducativa, auxiliando-os a conviver e enfrentar os contextos que os cercam pela promoção de valores mais compatíveis com a vida em sociedade, como respeito à vida, às normas, ao outro e ao patrimônio, compreendendo a complexidade envolvida em torno de si e dos outros à sua volta.

A Educação Ambiental (EA), na perspectiva da Ecologia Humana (EH), possui um enfoque transdisciplinar e se propõe a desenvolver processos investigativos tanto das inter-relações humanas e culturais dos sujeitos, como dos ecossistemas que os cercam, buscando compreender como as partes interagem com o todo em um sistema interativo e complexo entre seres humanos e os diversos ambientes que os cercam (Dyball, 2010). A aprendizagem crítica do sentido das coisas que regem a vida cotidiana permite ao jovem estabelecer uma conexão entre valores sociais e valores pessoais, passo essencial para a promoção da autonomia com vistas à construção de conhecimentos em bases próprias e significativas, por uma perspectiva transdisciplinar que privilegie a promoção de vários níveis de realidade e de uma concepção integral de ser humano, observando tanto sua singularidade como sua convivência social (Catalão et al., 2010).

Mediante a possibilidade de promover mudanças de valores entre adolescentes, e em especial daqueles que cumprem medida socioeducativa de internação, esse ensaio visa discutir a proposição de projetos interventivos fundamentados em princípios da Educação Ambiental (EA) e Ecologia Humana (EH), levando em consideração suas histórias de vida, para a ativação de valores associados à autotranscendência objetivando fomentar atitudes como: compreensão, apreço, honestidade, tolerância e atenção ao bem-estar de terceiros e do meio ambiente, justiça social (Schwartz, 2006; Schwartz et al., 2012; Torres et al., 2016).

## **O diálogo entre a Teoria de Valores, abordagem Autobiográfica e a Educação Ambiental pela perspectiva da Ecologia Humana na Socioeducação**

### **A Teoria de Valores e a Socioeducação**

Com o intento de propor intervenções educacionais que ajudem adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação a construírem projetos de vida distantes da cultura infracional é que se aproxima da Teoria de Valores Humanos de Shalom Schwartz (Schwartz, 1992; Schwartz et al., 2012). Tal aporte teórico compreende valores

como motivações significativas que orientam nossas escolhas. Deste modo, o desenvolvimento de intervenções pedagógicas, levando em consideração as diversas categorias motivacionais de compatibilidades e conflito dos sujeitos, pode facilitar a melhor compreender os fenômenos sociais e humanos em que estão envolvidos (Pato & Tamayo, 2002; Torres et al., 2016).

Compreende-se valores como motivações subjacentes às respostas em função de demandas ambientais e sociais universais da existência humana, associadas às necessidades biológicas, de coordenação e interação social, de bem-estar e de sobrevivência, capazes de orientar atitudes de diferentes grupos culturais (Schwartz, 2012; Schwartz et al., 2012). São descritos como princípios analógicos implícitos e construídos para julgamentos de coisas, pessoas, ações e atividades. São estruturas integradas, estáveis e previsíveis, cuja relação estabelece as prioridades de cada tipo de valor. Orientam a forma como as pessoas veem o mundo (crenças) e podem sofrer a influência proveniente da interação entre pessoas.

Pela teoria de Schwartz, valores humanos possuem as seguintes características: (a) são crenças associadas ao afeto e sensíveis a sentimentos; (b) são objetivos desejáveis que motivam ações; (c) transcendem ações específicas ou situações, distinguindo-se de normas ou atitudes; (d) servem como padrão ou critério, quase sempre inconsciente, de orientação à seleção, ao julgamento e à avaliação de ações, pessoas, políticas ou eventos. Tornam-se conscientes frente a situações conflitantes para justificar escolhas com base em possíveis consequências; (e) são ordenados pela importância relativa frente a outros valores, formando um sistema ordenado de prioridades axiológicas; e (f) guiam as ações a partir da importância relativa de múltiplos valores (Torres et al., 2016).

Segundo Tamayo e Porto (2005), Schwartz considerou que os valores pessoais seriam princípios abstratos, transmitidos pela sociedade e desvinculados de uma concepção associada à moral, podendo ser tanto gerais quanto específicos. Os valores gerais seriam aqueles considerados básicos e ligados à cultura e caráter mais abrangente. Os valores específicos seriam um subconjunto dos valores gerais vinculados a uma realidade em particular.

Schwartz salientou sobre a importância da construção de valores pessoais para o ser humano. Ele sugeriu haver ligação entre a capacidade de propor certos comportamentos adaptativos a ambientes variáveis, dando-lhe flexibilidade ao sujeito para saber lidar em situações ainda não experimentadas (Schwartz, 2005b).

Sem deixar de reconhecer a estrutura de estabilidade dos valores, Rokeach (1973) e Schwartz (2005) observaram que os valores podiam mudar ante circunstâncias de grande impacto social sobre o sujeito. A possibilidade de mudanças e variações de valores em uma dimensão individual estariam associadas com as disposições de compatibilidade e incompatibilidade entre os valores dados por cada sujeito.

Rokeach (1973, 1981) investigou possíveis mudanças de valores. Seus estudos indicaram haver mudanças significativas de valores quando os sujeitos tomavam consciência dos valores que os cercavam, confrontando-os consigo mesmos. Estudos mais recentes indicaram que a autoconfrontação pode ser ativada pela memória e quando vivenciadas e trazidas à consciência, podem ativar ou alterar a hierarquia de valores (Maio, 2010; Maio, Hahn, Frost, & Cheung, 2009; Maio, Olson, Allen, & Bernard, 2001). Aliada às narrativas de vida, juntas, autoconfrontação e autobiografia podem ser um potente instrumento de mudança de valores e, conseqüentemente, propiciar mudança de atitudes e de comportamentos.

A possibilidade de ativar valores que possam vir a inibir atos não éticos ou socialmente reprovados, como os realizados por adolescentes que estão nas unidades socioeducativas, foi o foco do estudo de Feldman et al. (2015). Eles realizaram uma pesquisa com o objetivo de examinar os poderes preditivos da estrutura de valores para pessoas com atitudes não éticas.

Os autores fizeram uso das quatro grandes dimensões de valores proposta na Teoria:

Abertura a Mudanças; Conservação; Autotranscendência; e, Autopromoção (Schwartz, 2012; Tamayo & Schwartz, 1993). A dimensão de “Abertura a Mudanças” ordena valores com base na motivação da pessoa a seguir os seus próprios interesses intelectuais e afetivos através de caminhos incertos e ambíguos. Em oposição, está a dimensão de “Conservação” que está associada aos valores de preservação do status quo e da segurança gerada no relacionamento com os outros e com as instituições. A dimensão de “Autotranscendência” é composta por valores de filantropia, benevolência e bem-estar social e ecológico, tendo por oposição a dimensão de “Autopromoção” formada por valores relativos à promoção de seus próprios interesses mesmo às custas dos outros.

Os resultados sugeriram que os valores que mais estimularam a falta de ética foram os de autopromoção. Os valores que tiveram maior peso de inibição de atitudes não éticas foram os de “conservação”, sugerindo-nos que tais intervenções sejam assim voltadas para ativação de valores autotranscendentes por serem opostos à dimensão de autopromoção, bem como valores de conservação, de maior identidade ao comportamento ético.

Em primeira vista, a “autotranscendência” seria a melhor alternativa para inibição de atitudes não éticas prejudiciais a outros, de uma maneira geral. Mas como a falta de ética muitas vezes esteve associada a atitudes voltadas para um grupo de pessoas próximas, como a busca por conforto à família, os valores universalistas e de benevolência não possuem a força necessária para inibir ações não éticas, como as que estavam presentes nos valores normativos de “conservação”. Além disso, os autores também sugeriram que a atitude de falta de ética estava muitas vezes associada à possibilidade de tirar vantagem para si sobre os outros como algo desafiador, e, portanto, próximo a valores de “abertura a mudanças”. Embora não exista uma motivação inerente a ser antiético nesses valores, a natureza livre de espírito de valores de “abertura a mudança” pode levar a uma menor aderência às regras e, conseqüentemente, atração a atitudes não éticas. Em linhas gerais, os autores concluíram que a ativação de valores, primeiramente de “conservação” bem como de “autotranscendência” (para inibição da “autopromoção”) são os melhores ativadores contrários a atitudes não éticas (Feldman et al., 2015).

## A Abordagem autobiográficas em ambiente socioeducativo

O método autobiográfico tem sido um recurso utilizado recorrentemente na área das ciências da educação para estudos ligados a histórias de vida e formação de professores e da educação de adultos (Dominicé, 2010; Josso, 1999, 2010; Nóvoa, 2010). Seu uso, contudo, não é recente, sendo largamente empregado como uma perspectiva metodológica nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista (Bueno, 2002). Nas décadas seguintes, foi subitamente posto de lado, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos. Nos anos 1980, passou a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando ensejo a muitas discussões nas ciências sociais quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos associados por essa abordagem (Bueno, 2002).

Ferrarotti (2010) apontou que tais discussões decorreram da necessidade de renovação quanto a uma suposta neutralidade de procedimentos, muitas vezes questionados pelo artificialismo da separação do sujeito e do formalismo de realidades sociais que se buscava investigar. Ferrarotti (2010) também salientou que a abordagem autobiográfica seria capaz de atender demandas sociais de investigação e compreensão da vida cotidiana do sujeito e sua dinâmica, respondendo a demandas de explicações macroestruturais, e a tensões e conflitos não respondidos.

O que constituem as autobiografias? Segundo Delory-Momberger (2012) são histórias de vida, relatos, entrevistas, diários, fotos, cartas biográficas, autobiografias configura-

das como objetos de investigação em ciências sociais. São narrativas de si que acessam dimensões antropológicas da experiência humana e de interpretação da realidade social que o cerca.

Pesquisas autobiográficas na educação podem ser capazes de ampliar o conhecimento sobre a pessoa em formação, suas relações, seu modo de ser, fazer e biografar resistências e pertencimentos. O estudo de autobiografias está incluído dentro de um contexto de individualização social do conhecimento construído a partir das resultantes entre as configurações socioculturais e históricas com as configurações que residem no sujeito e de sua defesa por seus interesses; onde indivíduo e sociedade estariam “numa relação de produção e de construção recíproca” (Delory-Momberger, 2012, p. 22).

Desse modo, as relações sociais e seus espaços correspondentes são concebidos a partir de uma produtividade individual de construção de existência inserida em uma sociedade em movimento contínuo. Pelas narrativas de si, as autobiografias podem ser, simultaneamente, uma forma de “construção e [...] expressão individual, um objeto social, produto de uma prática codificada que responde uma demanda biográfica institucionalizada” (Delory-Momberger, 2012, p. 33).

Segundo Delory-Momberger (2012), autobiografias são histórias de vida, relatos, entrevistas, cartas configuradas como objetos de investigação em ciências sociais. São auto-narrativas dos sujeitos que acessam dimensões antropológicas da experiência humana e de interpretação da realidade social que os cercam, capazes de ampliar o conhecimento do sujeito sobre a pessoa em formação, suas relações, seu modo de ser. O ato de biografar-se poderia ser definido como uma “dimensão do pensar e do agir do homem que, sob a forma de uma hermenêutica prática, permite os indivíduos, nas condições de suas inscrições sócio-históricas, integrarem, estruturarem, e interpretar as situações e os acontecimentos de seu vivido” (Delory-Momberger, 2012).

A construção de uma biografia em ambiente educativo pode trazer ao sujeito consciência, reflexão e compreensão do seu processo de formação e ampliação de autonomia, iniciativa e criatividade, como agentes ativos de sua formação. Também permite estudar a ação durante o seu curso, ligado a uma realidade sócio-histórica, a configurações de relações sociais, mecanismos e lógicas de ação (Bertaux, 2010; Finger, 2010; Josso, 2010; Vieira, 2016).

Em face das especificidades dos sujeitos inseridos em ambientes socioeducativos, há poucos estudos autobiográficos no campo educacional junto a jovens inseridos nas unidades de internação estrita. Vale a pena, contudo, salientar a investigação desenvolvida por Tomasi (2011), que fez uso de histórias de vida de adolescentes de 12 a 18 anos, autores de atos infracionais, mas que cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto. Levar o adolescente a se questionar e desenvolver um processo autobiográfico, segundo Górriz (2008), pode provocar questionamentos que confrontem atitudes e comportamentos praticados que permitam a ocorrência de mudanças e assim rompam com os modelos que os têm configurado até então. Os mecanismos de autoquestionamento presentes em intervenções autobiográficas se assemelham aos mecanismos de autoconfrontação desenvolvidos por Maio et al. (2001, 2009a, 2009b), que foram capazes de sugerir ativação ou mudanças de valores. Desse modo, o presente estudo pretende utilizar a autoconfrontação de valores e as intervenções autobiográficas em conjunto para potencializar a mudança de valores e qualificar projetos de vida de adolescentes em ambientes restritivos de liberdade. A partir das histórias de vida narradas por esses jovens e a consequente ativação de valores, conforme proposto por Maio et al. (2001, 2009a, 2009b), espera-se contribuir para a ativação de valores compatíveis com a vida em sociedade e para a reintegração desse jovem à vida social.



## Abordagens e alcances pedagógicos da Educação Ambiental e Ecologia Humana

Henderson (2015) defendeu que EA pode ser capaz de desencadear um processo de conscientização social e material das realidades que “espiraladamente” circundam os indivíduos como ponto central para o ensino sobre sustentabilidade. Para tanto, sugeriu trazer compreensão sobre os diversos processos existentes nas coisas e trazer maior visibilidade dos processos de produção e de consumo e dar ciência de como as coisas realmente são. Segundo Henderson (2015), existimos em lugares particulares com características específicas. Tais lugares estariam conectados a outras pessoas em outros lugares, quer as percebamos ou não, e com efeitos que sequer podemos ter ciência.

A EA estaria localizada como proposta educativa que emerge sobre a compreensão dos limites do processo civilizatório moderno, fundamentado em modelo de exploração recursos naturais, articulando o conhecimento, e a transformação social, para garantir o equilíbrio na formação cidadã, atribuindo à escola a responsabilidade de integração dos conteúdos curriculares aos problemas socioambientais existentes.

Com base no pensamento complexo e transversal, Avendaño (2013) sugeriu que um modelo pedagógico para EA não poderia ter um formato único de abordagem generalizada à qualquer situação, antes, levasse em consideração “as relações entre os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: o professor, o aluno, o objeto de estudo, o ambiente [...]” com o objetivo de oferecer transferências de conhecimento em contextos culturais específicos e inter-relacionados em uma esfera complexa, sendo capaz de integrar dimensões afetivas, emocionais, cognitivas e socioculturais (Avendaño, 2013, p. 112).

Avendaño (2013) caracterizou modelos pedagógicos como construções provisórias e perfectíveis, ou seja, não sendo absolutos ou certos, podendo variar ou até mesmo desaparecer, de acordo com o progresso da ciência. O autor sugeriu, por exemplo, uma proposta de EA por abordagem autoestruturante de autonomia do sujeito, com base em uma aprendizagem significativa, sugerindo diálogos entre o construtivismo piagetiano (Piaget, 2005) com a abordagem histórico-cultural de Vigotsky (2001). Enquanto este contribuiu com aspectos socioculturais e históricos da formação do sujeito e de sua influência sobre o meio ambiente, Piaget contribuiu com seu olhar sobre os processos mentais e internos a partir da perspectiva cognitiva do desenvolvimento.

Em face de sua característica epistemológica/dialógica com diversas correntes e saberes e sua estrutura transdisciplinar, concebe-se a EA como uma ferramenta pedagógica que transcende as questões ambientais e de proteção do meio ambiente. Suas fronteiras chegam ao ser humano, suas relações e seus impactos no sujeito e nas diversas realidades que o cercam, inclusive o meio ambiente. Tal alcance é fruto da capacidade de se propor projetos interventivos que desencadeiem envolvimento emocional na proposição de melhorias e de promoção de cidadania, unificando os sujeitos no enfrentamento de problemas de ordens econômicas, sociais e ambientais (Arbeláez, 2016; Kobori et al., 2016).

Carvalho (2008) ressaltou que a prática educativa em EA deve ser considerada um processo que tenha como horizonte a formação do sujeito e do ser humano enquanto ser social e historicamente situado. Esse projeto educativo tem raízes nos ideais emancipadores da educação popular, as quais rompem com uma visão de educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos.

Pato, Dansa e Corrêa (2014) compreenderam que projetos interventivos de EA por uma perspectiva da Ecologia Humana requerem procedimentos interventivos vivenciais, os quais podem ser aplicáveis inclusive no ambiente socioeducativo. Um método centrado na vivência e não na abstração, alcançando o imaginário e as emoções dos sujeitos,

observando uma dimensão simbólica ativada pela expressividade vivenciada (Byington, 1996).

Para Pato, Dansa e Corrêa (2014), o método vivencial é capaz de desencadear processos de autoconhecimento e transmutação biopsíquica, com reflexos na reelaboração de valores e hábitos-comportamentos a partir de experiências que busquem desencadear processos intersubjetivos a partir de temáticas em que o sujeito aprenda fazendo, criando condições específicas para uma experiência pessoal de autoconhecimento e percepção criativa, capacitando o sujeito a discernir o mundo que o cerca por um outro olhar em função do cultivo de uma escuta sensível ao outro, compreensão, aceitação das diferenças e administração de conflito.

Hawley (1986) compreendeu a EH como o estudo das interdependências sistêmicas entre a sociedade e o ambiente, das dinâmicas populacionais, ambientais e culturais em busca de respostas para melhor compreender a complexidade das interações e processos sociológicos, econômicos, ecológicos e psicológicos.

Pires e Craveiro (2011) conceituaram a EH como o estudo da ação humana sobre a natureza e da ação da natureza sobre o ser humano. Por tal conceito, os autores consideraram haver uma integração imbricada entre o ser humano e o ambiente, uma relação sistêmica e de mútua dependência. A partir desse conceito, os autores sugeriram uma definição de EH como o “estudo das formas de adaptação ao ambiente por parte das comunidades humanas” (2011, p. 6) para compreender os laços civilizatórios culturais e instrumentais e suas condições ambientais específicas.

Gamboa-Bernal (2015) compreendeu que a EH tem por objeto de estudo a pessoa humana com vistas a oferecer respostas emergentes aos desafios hodiernos, tratando tanto de questões ambientais e de sustentabilidade quanto de questões sociais e econômicas. Para o autor, a EH não se restringe a apenas fazer um discurso de defesa ambiental, mas também a compreender que neste ambiente há um ser humano que é vulnerável e sofre nas mãos consumistas de mercados, com a marginalidade social e econômica, com as discriminações. Por isso, temas ligados à solidariedade humana, à defesa do bem comum sobre o individual, ao trabalho colaborativo, melhorias nas relações humanas, respeito à liberdade de expressão e de pensamento, e a dignidade humana, tanto das gerações atuais como futuras, constam como seu alvo de estudo.

Gamboa-Bernal (2011) expôs sobre a importância de caracterizar as diferenças e proximidades entre os objetos de estudos da EH e Ecologia Geral. São elas: (1) a ecologia geral toma a natureza em seu conjunto, a agrupa em suas espécies de acordo com seu papel georreferencial; a EH se dedica a uma espécie que não apenas está sujeita às contingências ambientais, mas também as modificam; (2) a ecologia geral é voltada para origem e manutenção da espécie e a EH está voltada para o futuro da humanidade e sua capacidade de sobreviver; (3) na ecologia geral se estudam as relações entre ecossistemas, a EH estuda, além dos ecossistemas, as relações interpessoais e culturais; (4) o enfoque da EH é relacionar os organismos humanos com seu ambiente bem como com as relações do ser humano com outro ser humano. O autor, contudo, reconheceu haver uma via de mão dupla, de causa e efeito entre a EH e Ecologia Geral sobre a importância da proteção ambiental, levando em consideração seus alcances à realidade e à convivência humana.

Pato, Dansa e Corrêa (2014, p. 209) compreenderam que a EH possui uma interface capaz de “compreender e construir uma forma de diálogo de cada um consigo mesmo, com os outros internalizados nas suas mais variadas nuances, com o seu contexto de relações compreendido como um processo de ação – interpretação – ação”. Para as autoras, a EH busca compreender o ser humano e o mundo que o cerca, auxiliando-o a transformar o seu estar no mundo e alimentar uma transformação pessoal e socioambiental, e por isso aplicável ao sistema socioeducativo.

Projetos interventivos fundamentados em princípios da EA pela perspectiva da EH podem ser capazes de subsidiar o aprendizado e a reflexão crítica da realidade pela (1) promoção e compreensão das múltiplas realidades; (2) pelo envolvimento pessoal de cada

um com a solução possível dos problemas, e (3) pela reflexão e aprendizado sobre novas questões e novos desafios (Carvalho, 2004, 2008; Freire, 1996; Gadotti, 2000, 2009; Gutiérrez & Prado, 2002). Segundo Gamboa-Bernal (2015), são capazes de propor alternativas pedagógicas viáveis e urgentes, antropologicamente fundamentadas para sugestão de modelos de desenvolvimento do ser humano, dentro do contexto que o cerca. Tais práticas exigirão dos jovens: (a) a realização de análises críticas da realidade; (b) uma disposição para compreender que todos podem fazer parte tanto do problema como da solução; e (c) uma abertura para fazer algo que contribua para a transformação das relações existentes entre os sujeitos (Carvalho, 2008; Layrargues, 2004; Loureiro, 2009; Moraes, 2010).

A Educação Ambiental não é um tema, mas uma concepção de educação que intencionalmente busca formação humana pautada na leitura crítica e transformadora da realidade em que ocorrem as relações dos humanos entre si e destes com o ambiente em um dado contexto histórico, social e cultural. A Educação Ambiental transcende os estudos ecológicos ou de estratégias de preservação da natureza, pois inclui as questões sociais e culturais que influenciam as relações humanas... (Santos, 2015, p. 34.)

## Considerações Finais

Abordagem autobiográfica pode promover reflexões que possibilitem um processo relacional entre as histórias de vida e os processos que estão envolvidos, de promover compreensão sobre escolhas e valores. A promoção de intervenções pedagógicas que promovam a consciência, a reflexão e a compreensão do sujeito sobre seu processo de formação, autonomia cognitiva e qualificando suas escolhas. A associando dessa abordagem por um olhar que reconheça tanto o sujeito como das condições que o cerca, pode ser um caminho para a instrumentalização do sujeito de projeto de vida realmente próximos aos interesses e suas motivações de modo relevante e significativo.

Conhecer e compreender os aspectos de vida dos jovens, suas dificuldades e potencialidades, independentemente dos atos por eles praticados, abrir a possibilidade de resignificação e qualificação de vida, pode ser um caminho aos impasses vivenciados por aqueles que estão cumprindo medidas socioeducativas restritivas de liberdade. São condições básicas para que os agentes responsáveis por ações pedagógicas no ambiente socioeducativo de internação promovam a educação.

O educador, desse modo, deve promover ações pedagógicas que articulem a visão do sujeito restrito de liberdade com a visão da sociedade. Assim, poderá contribuir para que o educando seja protagonista de sua história, orientando-o a ter uma postura de transformação tanto de si (pessoal) como do ambiente que o rodeia (social). Afinal, o jovem não seria apenas um produto do meio e das relações sociais vigentes, mas também um produtor dessas mesmas relações, em que transformações positivas e construtivas se instauram quando ele é capaz de desenvolver um pensamento crítico, tanto de si como da realidade à sua volta. Espera-se, com isso, favorecer a ressocialização desse adolescente e a elaboração de projetos de vida que promovam a vida em sociedade.

## Referências

- Arbeláez, P. A. L. (2016). Intereses ambientales prioritarios de la población en situación de pobreza extrema. Estudio de caso: barrio El Ensueño, Córdoba, Quindío. *Luna Azul*, (43), 229–250. Recuperado de <https://doi.org/10.17151/luaz.2016.43.11>
- Avendaño, W. R. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Luna Azul*, (36), 110–133. Recuperado de <https://doi.org/10.17151/luaz.2015.40.14>
- Bertaux, D. (2010). *Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Bueno, B. O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 11–30. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>
- Byington, C. A. B. (1996). *Pedagogia Simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Carvalho, I. C. de M. (2004). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In P. P. Layrargues (Ed.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 13–24). Brasília: Ministério do Meio Ambiente.
- Carvalho, I. C. de M. (2008). *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico* (3rd ed.). São Paulo: Cortez.
- Catalão, V. L., Pinto, M. P., Pereira, D. A., Campos, J., Costa, S. G., & Gomes, V. (2010). Atitude transdisciplinar e a poética do conhecer. *Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 24, 124–141.
- Delory-Momberger, C. (2012). *A condição biográfica: ensaios e narrativas de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRRN.
- Distrito Federal. (2011). *Relatório de pesquisa: perfil do adolescente infrator*. Brasília.
- Dominicé, P. (2010). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 83–95). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus: EDUFRRN; Paulus.
- Dyball, R. (2010). Human Ecology as open transdisciplinary inquiry. In V. A. Brown, J. A. Harris, & J. Y. Russell (Eds.), *Tackling wicked problems: through the transdisciplinary imagination* (pp. 273–284). London: Earthscan. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9781849776530>
- Feldman, G., Chao, M. M., Farh, J.-L., & Bardi, A. (2015). The motivation and inhibition of breaking the rules: Personal values structures predict unethicity. *Journal of Research in Personality*, 59, 69–80. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.09.003>
- Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In António; Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 33–57). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus: EDUFRRN; Paulus.
- Finger, M. (2010). As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In António Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 121–128). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus: EDUFRRN; Paulus.
- Freire, P. (1996). *A pedagogia do oprimido* (17th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da terra* (2nd ed.). São Paulo: Peirópolis.

- Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gamboa-Bernal, G. A. (2011, January). Ecología humana y ecología ambiental: binomio clave. Retrieved February 1, 2017. Recuperado de <http://148.215.1.176/articulo.oa?id=83221409001>
- Gamboa-Bernal, G. A. (2015). La ecología humana es un imperativo para el mundo. *Persona y Bioética*, 19(1), 5–10. Recuperado de <https://doi.org/10.5294/pebi.2015.19.1.1>
- Górriz, I. L. (2008). A autobiografia como modelo formativo/educativo de bem-estar e transformação sócio-existencial. In M. da C. Passeggi & E. C. Souza (Eds.), *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes* (pp. 301–316). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus: EDUFRRN; Paulus.
- Gutiérrez, F., & Prado, C. (2002). *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez.
- Hawley, A. H. (1986). *Human Ecology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Henderson, J. A. (2015). Out of sight, out of mind: global connection, environmental discourse and the emerging field of sustainability education. *Cultural Studies of Science Education*, 10(3), 593–601. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9614-z>
- Josso, M. C. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 11–23.
- Josso, M. C. (2010). Da formação do sujeito... ao sujeita da formação. In António; Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 61–79). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus: EDUFRRN; Paulus.
- Kobori, H., Dickinson, J. L., Washitani, I., Sakurai, R., Amano, T., Komatsu, N., ... Miller-Rushing, A. J. (2016). Citizen science: a new approach to advance ecology, education, and conservation. *Ecological Research*, 31(1), 1–19. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11284-015-1314-y>
- Layrargues, P. P. (2004). *Identidades da educação ambiental brasileira. Identidades da Educação Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente.
- Loureiro, C. F. B. (2009). *Trajetória e fundamentos da educação ambiental* (3rd ed.). São Paulo: Cortez.
- Maio, G. R. (2010). Mental representations of social values. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 42, pp. 1–43). Burlington: Academic. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(10\)42001-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)42001-8)
- Maio, G. R., Hahn, U., Frost, J.-M., & Cheung, W.-Y. (2009, October). Applying the value of equality unequally: effects of value instantiations that vary in typicality. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 598–614. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0016683>
- Maio, G. R., Olson, J. M., Allen, L., & Bernard, M. M. (2001). Addressing discrepancies between values and behavior: the motivating effect of reasons. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(2), 104–117. Recuperado de <https://doi.org/10.1006/jesp.2000.1436>
- Maio, G. R., Pakizeh, A., Cheung, W.-Y., & Rees, K. J. (2009, October). Changing, priming, and acting on values: effects via motivational relations in a circular model. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 699–715. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0016420>
- Moraes, M. C. (2010). *Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak.

- Nóvoa, António. (2010). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In António Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 155–187). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus: EDUFRRN; Paulus.
- Passeggi, M. da C. (2008). Memoriais: inunção institucional e sedução autobiográfica. In M. da C. Passeggi & E. C. Souza (Eds.), *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes* (pp. 103–131). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus: EDUFRRN; Paulus.
- Pato, C. M. L., Dansa, C. V. A., & Corrêa, R. A. (2014). Educação Ambiental e Ecologia Humana: contribuições para um debate. In J. Marques (Ed.), *Ecologias Humanas* (pp. 207–216). Feira de Santana: UEFS Editora.
- Pato, C. M. L., & Tamayo, Á. (2002). Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: contribuições para um debate. *Linhas Críticas*, 8(14), 103–117. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6500>
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Pires, I. M., & Craveiro, J. L. (2011). *Ética e prática da Ecologia Humana: questões introdutórias sobre a Ecologia Humana e a emergência dos riscos ambientais*. Lisboa: Apenas Livros.
- Rezende Júnior, L. N. (2014). *Pesquisa-ação de proposta lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade*. Universidade de Brasília. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16788>
- Rezende Júnior, L. N., & Sá, A. V. M. de. (2016). O jogo do xadrez e a aprendizagem lúdica para adolescentes em ambiente socioeducativo. *Revista Educação PUC-Campinas*, 21(2), 221–229.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York (USA): Free Press.
- Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança*. Rio de Janeiro: Editora Interciência.
- Santos, R. S. S. (2015). *Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores*. Universidade de Brasília. Recuperado de [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18618/1/2015\\_RitaSilvanaSantanaSantos.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18618/1/2015_RitaSilvanaSantanaSantos.pdf)
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. (M. P. Zanna, Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, pp. 1–65. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. (2005a). Validade e aplicabilidade da Teoria de Valores. In Á. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamentos nas organizações* (pp. 56–95). Petrópolis: Vozes.
- Schwartz, S. H. (2005b). Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. In Á. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamentos nas organizações* (pp. 21–55). Petrópolis: Vozes.
- Schwartz, S. H. (2006). Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In M. Ros & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados* (pp. 55–85). São Paulo: Senac.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2, 1–20. Recuperado de <https://doi.org/http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0029393>

Tamayo, Á., & Porto, J. B. (2005). *Valores e comportamentos nas organizações*. Petrópolis: Vozes.

Tamayo, Á., & Schwartz, S. H. (1993). Estrutura motivacional de valores humanos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 329–348. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Tomasi, L. de O. (2011). *A singularidade da história de vida de adolescentes em conflito com a lei: a denúncia do desamparo*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

Torres, C. V., Schwartz, S. H., & Nascimento, T. G. (2016, May). A Teoria de Valores Refinada: associações com comportamento e evidências de validade discriminante e preditiva. *Psicologia USP*, pp. 341–356. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022022111403726>

Vieira, C. M. da C. (2016). *A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido da/na escola como forma de emancipação da condição humana no viver na terra*. Universidade de Brasília.

Vigotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem* (Ebook). Ridendo Castigat Mores. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2001000100004>

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE

*Mariana Carvalho de Albuquerque  
Júlia Faraj Benn*

## Introdução

Quando falamos em Educação Ambiental, tendo como ponto de partida a definição pelo senso comum, acredita-se que seja uma Educação que pretende conscientizar os indivíduos sobre a necessidade de preservar os recursos naturais. Entretanto, esta é definida de forma mais abrangente, inclusive, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Nacional, a EA deve ser trabalhada de forma integrada e transversal, ao invés de criar uma disciplina única, contextualizar a mesma de forma integrada com todos os outros componentes curriculares.

Tendo o currículo como um dos direcionadores das práticas pedagógicas e da atuação docente, para conseguir aprofundar e analisar com êxito o ambiente escolar que está sendo vivenciando, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é ferramenta chave desse processo. A partir do PPP é possível apreender qual é o tipo de sujeito à escola almeja formar, suas visões, filosofias, organização do seu trabalho pedagógico, estrutura administrativa, quadro de funcionários e entre outros. Por esse motivo, falar de práticas pedagógicas e a respectiva formação docente vão além de uma observação acrítica do cotidiano escolar.

## Metodologia

A pesquisa foi realizada em duas etapas. O levantamento de referências bibliográficas envolvendo o que é educação ambiental, práticas pedagógicas, currículo e projeto político pedagógico. Em todos os âmbitos buscando a relação dos conceitos com a Educação Ambiental focada nos ambientes educacionais formais e com parâmetro nas Diretrizes Curriculares Nacionais previstas para a Educação Básica, documento oficial do Ministério da Educação. O estudo bibliográfico foi utilizado com uma perspectiva exploratória para a compreensão teórica da temática, a qual deu origem à discussão do referencial teórico explorado. Foram utilizados artigos acadêmicos, teses e trabalhos de conclusão de curso de diferentes áreas que tinham foco na temática.

A pesquisa bibliográfica teve por objetivo levantar dados relacionados à temática proposta pelo artigo no intuito de compreender como esta vem sendo trabalhada e aplicada hodierna, seja através da legislação ou outras maneiras como programas ou políticas públicas, assim trazendo perspectivas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, LDB (lei nº 9394/96), Resolução CNE/CP 1, artigos, monografias e publicações de revistas científicas. Além de buscar definições que facilitem o entendimento de forma mais profunda, para então levar à reflexão sobre a relação entre a For-



mação de Professores; Educação Ambiental e Diversidades.

A segunda etapa é uma discussão sobre a vivência no contexto escolar de uma escola pública de educação ambiental do Distrito Federal, localizada na região central de Brasília – Plano Piloto. O acompanhamento e participação das atividades ocorreram no 1º semestre de 2018, nos meses de março a junho. As análises são focadas nas práticas pedagógicas dos docentes da instituição concomitante com a reflexão sobre o que é previsto no Projeto Político Pedagógico, que fortalece a discussão de o que a escola almeja alcançar com suas ações, por isso, o PPP é imprescindível para solidificar a discussão. Por fim, busca contemplar como essas práticas pedagógicas ocorridas nessa instituição específica estão interligadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

## Referencial Teórico e Discussões do tema

A Educação Ambiental é muito mais ampla do que apenas a criação de projetos de reciclagem ou horta na escola, como é visto comumente em escolas que dizem trabalhar Educação Ambiental. Faz parte também do que se define como Educação Ambiental, a noção de pertencimento à sociedade e a um local, logo, é dever da comunidade escolar criar e propor formas de ensino inovadoras que levem o indivíduo a compreender seu lugar no mundo, suas origens e sua história. É imprescindível ter como objeto de estudo também as diversidades, neste caso, inicialmente na formação de professores, para que, antes de lecionar sobre, saibam lidar com qualquer tipo de diversidade, logo, as práticas pedagógicas que propiciam uma Educação Ambiental significativa.

Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012, p. 535)

Refletir e buscar as referências do passado da EA auxilia a compreender os caminhos do presente. A vida humana e a vida da natureza caminham juntas desde os primórdios e cada vez mais as consequências das ações humanas têm aumentado sua intensidade. A escola e outros espaços não formais de educação ganham um papel imprescindível na formação de cidadãos políticos e conscientes ecologicamente, ciente das situações do espaço em que eles vivem e qual a influência deles nesse mesmo espaço. Por isso, pensar educação ambiental é também uma luta política.

A EA deve se configurar como uma luta política, compreendida em seu nível mais poderoso de transformação: aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades, dos territórios e das desterritorializações; que acredita que mais do que conhecimento técnico-científico, o saber popular igualmente consegue proporcionar caminhos de participação para a sustentabilidade através da transição democrática. (SATO, et all, Insurgência do grupo-pesquisador na educação ambiental sociopoiética, 2005)

As práticas pedagógicas na área de EA devem possuir uma intencionalidade social, que o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente e sua sustentabilidade (Política Nacional de Educação Ambiental, 1999). Visando essa formação cidadã, a práxis docente deve estar em constante observância aos diferentes objetivos que possui a construção do sujeito socioambiental e como essas práticas podem ser abordadas de

forma transversal ao currículo já trabalhado pelos docentes.

Para focar especificamente na diversidade socioambiental e demandas específicas da atualidade, como exclusão, discriminação e violência, foi constituída uma secretaria do Ministério da Educação, a Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Para tanto, a Secad/MEC atua na criação de cursos de formação continuada nas modalidades presencial e à distância, que visam preparar a comunidade escolar para lidar com essas demandas contemporâneas.

Sua área de atuação abrange temáticas como: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena e Diversidade Étnico-Racial. Tem como parte de seus objetivos auxiliar os sistemas de ensino através da formação continuada, preparando a comunidade escolar, mais especificamente os professores para o enfrentamento dos desafios da atualidade no intuito de reduzir desigualdades e também valorizar a diversidade da população do Brasil. Vale ressaltar que a Secad/MEC é responsável por algumas ações que auxiliam neste processo de forma mais abrangente em outras vertentes de ensino, assim como definido pelo MEC, sendo uma destas, coordenar ações educacionais que estejam voltadas à diversidade sociocultural e linguística, aos direitos humanos e à inclusão.

A concretização da prática pedagógica vai desde o planejamento antecedente a aula até a avaliação crítica que o docente tem que realizar de si mesmo após o processo feito em sala de aula e/ou outro espaço educativo, por esse motivo, nem toda ação educativa é pedagógica. Para ser pedagógico é necessário ir além de uma relação imediatista professor-aluno e processo de ensino-aprendizagem, precisa de consciência reflexiva sobre o que se está fazendo e conhecimentos claros de suas intencionalidades nessa construção junto aos alunos e com isso, avaliar quais são os caminhos alcançados com êxito; o que é necessário mudança; como foi a experiência com aquela atividade; se os objetivos foram alcançados; se todos os alunos, com todas as suas especificidades, estão fazendo parte desse processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas são dialéticas e perpassam as incertezas constantemente. Lidar com a educação é uma ação em aberto, por mais que o docente planeje sua aula o ato da prática está em contato com situações imprevisíveis. O trabalho pedagógico requer espaço de ação sobre e de análise do não planejado, do imprevisto, da desordem aparente. Isso deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores (FRANCO, 2015). Essas circunstâncias reforçam a necessidade do docente estar sempre em processo de análise de sua ação e levar em consideração a especificidade de seus alunos e almejar uma prática pedagógica que busque refletir até em relação ao inesperado.

O contexto que se insere a atuação docente em educação ambiental busca reiterar o conceito de EA citado anteriormente. Articula-se a perspectiva socioambiental nas atuações docentes fomentando práticas pedagógicas que relacionem intimamente o conceito de meio ambiente e sociedade. Atuar com questões ambientais é além das diretrizes curriculares, respeitar a realidade em que o espaço formativo está inserido, articulando como os conhecimentos adquiridos podem fazer mudança naquele contexto, por isso, as questões socioambientais necessitam de abordagens além de conceitos simplificados de ambiente natural. Assim como em outras áreas educacionais, aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e históricos estão presentes nas práticas pedagógicas de educação ambiental.

## O que é educação ambiental?

Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com

o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012, p. 535).

A EA deve se configurar como uma luta política, compreendida em seu nível mais poderoso de transformação: aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades, dos territórios e das desterritorializações; que acredita que mais do que conhecimento técnico-científico, o saber popular igualmente consegue proporcionar caminhos de participação para a sustentabilidade através da transição democrática. (Sato, et all, 2005).

Para Loureiro, a educação ambiental tem por finalidade primordial revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes. Nesse sentido, criar processos educativos que tornem possível a construção do ser como um todo e de maneira emancipada. Para tanto, é necessário atuar criticamente na superação das relações sociais vigentes, assim através de um trabalho emancipatório, aos poucos leve a ruptura com os padrões dominadores estabelecidos pela contemporaneidade (Loureiro, 2004).

Quando se possui conhecimento e legitimação dos saberes dos povos tradicionais, proporciona-se uma prática articulada entre conhecimento científico e popular de maneira horizontal. Com essa perspectiva, o sujeito aprende com os conhecimentos científicos e o reconhecimento dos saberes tradicionais. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012)

As práticas pedagógicas na área de EA devem possuir uma intencionalidade social, que o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente e sua sustentabilidade. (Política Nacional de Educação Ambiental, 1999)

A Educação Ambiental é muito mais ampla do que apenas a criação de projetos de reciclagem ou horta na escola, como é visto comumente em escolas que dizem trabalhar Educação Ambiental. Faz parte também do que se define como Educação Ambiental, a noção de pertencimento à sociedade e a um local, logo, é dever da comunidade escolar criar e propor formas de ensino inovadoras que levem o indivíduo a compreender seu lugar no mundo, suas origens e sua história. É imprescindível ter como objeto de estudo também as diversidades, neste caso, inicialmente na formação de professores, para que, antes de lecionar sobre, saibam lidar com qualquer tipo de diversidade, logo, as práticas pedagógicas que propiciam uma Educação Ambiental significativa.

## Caracterização do espaço escolar analisado

Situada dentro de um parque e ocupando uma área aproximada de 5.000 metros quadrados, conta com um grande espaço de área verde para desenvolver suas atividades, um refeitório, três espaços construídos que podem ser utilizados como salas de aula e de apoio para atividades administrativas e pedagógicas. Possui uma equipe de docentes e direção com formações distintas, tendo professores formados em matemática, artes, ciências biológicas e independente da área, possuem alguma formação continuada em EA.

Os macroconceitos norteadores da escola são: Educação Integral, Educação Ambiental na perspectiva crítica e holística, alfabetização ecológica, ecopedagogia, agroecologia, permacultura, transdisciplinariedade, transversalidade, sustentabilidade, complexidade, cidade planetária e arte-educação.

Portanto, neste sentido é válido destacar estes macroconceitos:

- Educação ambiental: Histórico, conceitos, princípios, objetivos;
- Educação Integral nas quatro dimensões: física, vital, mental e psíquico-espiritual;
- Ecopedagogia e o pensamento complexo: uma visão sistêmica da vida;
- Diversidade Biológica e Cultural: Bioma cerrado e matrizes étnicas;
- Consumo consciente: água, resíduos, energia;
- Agroecologia e permacultura;
- Alimentação saudável; Educação para diversidade;
- Cidadania e Educação em prol dos direitos humanos;
- Educação para sustentabilidade;
- Escola Sustentável.

## O que é diversidade?

Respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental. Princípios da educação ambiental, Inciso VI). Legislação para as diversidades: LDB, DCNs, PNE e Resolução CNE/CP 1/2002

## As práticas pedagógicas em EA do espaço escolar analisado

Práticas pedagógicas são dotadas de planejamentos e intencionalidades, essas devem ser críticas e buscar sempre a reflexão em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Quando o docente apenas executa a sua prática sem avaliar e questionar o processo na perspectiva da transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens não é uma prática pedagógica e sim, uma prática educativa (Franco, 2015).

Articula-se a perspectiva socioambiental nas atuações docentes fomentando práticas pedagógicas que relacionem intimamente o conceito de meio ambiente e sociedade. Atuar com questões ambientais é além das diretrizes curriculares, respeitar a realidade em que o espaço formativo está inserido, articulando como os conhecimentos adquiridos podendo trazer mudança para aquele contexto, por isso, as questões socioambientais necessitam de abordagens além de conceitos simplificados de ambiente natural. Assim como em outras áreas educacionais, aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e históricos estão presentes nas práticas pedagógicas de educação ambiental.

## Projeto Político Pedagógico

A Construção do Projeto Político Pedagógico da escola faz parte do que a formação de professores deve abranger, pois esta é uma tarefa primordial no processo educacional em sua base administrativa e política. Libâneo (2005, p. 345) define o projeto como “[...] um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

Para Gadotti, o projeto é construído a partir de uma direção política, um norte. Então, por isso, o projeto pedagógico da escola também é político (GADOTTI, 2000). Logo, o Projeto Político da Escola, que deve ser elaborado de forma coletiva de acordo com a Lei nº 9394/96 LDB, é construído a partir de intencionalidades que são discutidas em conjunto e o PPP é uma ferramenta para oficializar o compromisso da comunidade escolar em cumprir o que foi elaborado. A Lei de Diretrizes e Bases institui entre os artigos 12 e 14 o Projeto Político Pedagógico da escola, ressaltando especificamente os que tratam sobre este:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; [...] (Lei nº 9394/96)

## Práticas Pedagógicas observadas no período do 1º semestre de 2018

- Meditação - É uma forma de acolhida aos estudantes;

- Atividades de alongamento e de movimentos corporais em grupo - Uma alternativa para se relacionar com o outro, com a natureza e consigo mesmo.

- O desenvolvimento de atividades de plantio e cuidado com as plantas é desenvolvido com todas as turmas. A prática pedagógica depende do docente, alguns preferem explanar o conteúdo teórico sobre determinada planta antes de ir para a parte prática propriamente dita, já outros optam diretamente pela parte prática. As mudas e as sementes são de uma enorme variedade, não sendo explicitada pelos docentes a forma com que escolhem a que vão trabalhar aquele dia. Os discentes são orientados sobre o manuseio correto dos equipamentos de plantação (pá, enxada, regador, rastelo, etc.) e são supervisionados durante todo o processo, porém são eles a participação ativa para que aconteça. Esse posicionamento reforça o aluno como sujeito autônomo e ativo em seu processo de contato com a natureza.

- Um ponto importante é a continuidade dos cuidados em outros dias após a plantação, com isso, eles vão compreendendo o processo de cuidado que se deve ter com aquilo que se plantou e pode acompanhar todo o processo do ciclo de vida das plantas. Proporciona-se um projeto contínuo e cria condições de aprendizados sobre a vida da natureza e a observação ativa desse espaço. Com a mediação das práticas pedagógicas, introduzem-se conceitos da importância da preservação, plantio e colheita, vida da natureza, entre outros.

- As atividades artísticas são assíduas nas práticas de EA. Através desse modo de expressão é valorizado nos estudantes o processo de criação, representação, observação do meio ambiente, estímulo do cognitivo e da criatividade, por isso, a arte além de ser aliada ao processo de ensino-aprendizagem da EA auxilia na criação de expressão e criatividade dos alunos. Pode ser usada através de desenhos e pinturas; esculturas; criação de peças de teatro; danças e músicas.

- Restaurar a área verde da escola permite aos estudantes a criação de vínculo com o meio ambiente e a compreensão da necessidade dos cuidados que exigem a natureza. É uma prática recorrente na educação ambiental e pode ser introduzidos através de pequenos cuidados diários com o meio ambiente e ir aumentando essa prática no decorrer do processo com os estudantes. Em locais que a área verde não é muito extensa, pode-se criar o jardim suspenso feito com materiais reutilizáveis como garrafa pet e embalagem de desinfetantes.

## A formação de professores: formação continuada, curso

A construção da identidade docente tem forte influência com a formação inicial ou continuada que os educadores possuem, já que a reflexão da práxis requer e promove a ultrapassagem e superação da consciência ingênua em consciência crítica (Freire, 1979).

Para focar especificamente na diversidade socioambiental e demandas específicas da atualidade, como exclusão, discriminação e violência, foi constituída uma secretaria do Ministério da Educação, a Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Para tanto, a Secad/MEC atua na criação de cursos de formação continuada nas modalidades presencial e à distância, que visam preparar a comunidade escolar para lidar com essas demandas contemporâneas. Sua área de atuação abrange temáticas como: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena e Diversidade Étnico-Racial. Tem como parte de seus objetivos auxiliar os sistemas de ensino através da formação continuada, preparando a comunidade escolar, mais especificamente os professores para o enfrentamento dos desafios da atualidade no intuito de reduzir desigualdades e também valorizar a diversidade da população do Brasil.

Vale ressaltar que a Secad/MEC é responsável por algumas ações que auxiliam neste processo de forma mais abrangente em outras vertentes de ensino, assim como definido pelo MEC, sendo uma destas, coordenar ações educacionais que estejam voltadas à diversidade sociocultural e linguística, aos direitos humanos e à inclusão.

Os cursos de formação oferecidos pela Secad/MEC e parceiros tornam possíveis a construção de referenciais específicos sobre a realidade atual e toda a diversidade que ela engloba, além de fomentar o pensamento para a elaboração de alternativas de atuação como profissional da educação de forma consciente nos contextos diversos.

Nesta perspectiva, a estruturação da identidade docente se referenciada aos saberes já adquiridos anteriormente tanto por experiência prática quanto teórica, unida à bagagem de conhecimento que pode ser construída a partir de cursos de formação continuada, por exemplo, nos leva a uma educação mais completa e apta a atender as diferentes demandas da sociedade de forma mais igualitária.

Além da formação continuada e dos saberes já adquiridos no decorrer da vida como docente, é necessário compreender a realidade em que se vive e trabalha para então poder criar hipóteses sobre esta e procurar por soluções cabíveis, assim como Freire defende:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...] A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais. (Freire, 1979, pp. 30-31)

No contexto das Diversidades, a educação não pode ser um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, por que isso corrobora com a discriminação daqueles que do ponto de vista alienado à cultura de massa, não pertencem ao padrão imposto pela sociedade. A tentativa de adaptação do indivíduo à sociedade é, no mínimo, um desrespeito a sua história e sua trajetória sociocultural.

Um exemplo de programa que atende a diversidade socioeconômica de forma sensível é o Escola que Protege, no qual é Coordenação-Geral de Ações Educativas Complementares do MEC. Este é responsável por promover no âmbito escolar a defesa dos direitos das crianças e adolescentes em situação de violência, negligência, abandono, abuso sexual, trabalho infantil, entre outras circunstâncias, a partir de uma perspectiva preventiva.

## Considerações finais

Atuar com educação ambiental envolve uma ligação interdependente em relação ao pertencimento. O olhar do docente e dos demais atuantes na educação devem proporcionar práticas que sejam sensíveis à realidade dos estudantes e preparados para lidar com as diversidades que se tem dentro do espaço em que atua. Um aspecto primordial é compreender qual é o meio ambiente que os discentes vivem para que o trabalho com a EA seja mais que conceitos desarticulados sobre natureza, ciclos, recursos naturais, etc. É como você se enxerga no território em que habita e como você constrói sua relação de sujeito com esse espaço e conseqüentemente sua relação com o outro.

Pensar nessa perspectiva de EA é ir além do senso comum de que basta ter uma horta na escola ou falar sobre o lixo esporadicamente seja o essencial. Portanto, a Educação Ambiental abrange outros aspectos sociais, neste âmbito as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental expõem

Respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnica do país e do desenvolvimento da cidadania planetária. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental. Princípios da educação ambiental, Inciso VI)

Falar do outro é falar de cidadãos de direito em ter acesso ao conhecimento, mas ao mesmo tempo é se remeter a um sujeito integral nos aspectos sociais, econômicos, psicológicos, educativos, intelectuais, cognitivos, etc. É compreender que o outro possui suas especificidades em sua realidade e trabalhar com Educação Ambiental é o respeito às diversidades concomitante com o pensamento que só se respeita e se ama aquilo que se tem a oportunidade de conhecer e essa relação você-outro-natureza quando não mediada de maneira correta negligência um dos principais pilares da EA, o do pertencimento ao território que se vive e se ocupa.

Dentro da perspectiva de uma pesquisa-ação, onde o pesquisador não somente observa, mas também participa das atividades pedagógicas, foram 92 horas de observação/coparticipação e regência no decorrer de aproximadamente cinco meses.

No contexto da Educação Ambiental, parte da equipe de professores não possui graduação nesta área, apenas alguma licenciatura específica, como por exemplo Matemática e Artes Plásticas. Somente algumas professoras possuem formação em Ciências Biológicas

que se relaciona um pouco mais com a EA. Entretanto, no Projeto Político Pedagógico da escola é evidenciado que todos os professores possuem algum tipo de formação específica relacionada à Educação Ambiental, sejam elas formação continuada, especialização, entre outras.

A escola considera de extrema importância conhecer a realidade dos estudantes, por isto, faz uso da prática de aplicação de instrumentos de avaliação para a partir destes, elaborar um diagnóstico socioambiental dos estudantes que atende. Esta prática traz benefícios tanto para os alunos, quanto para os professores, por que a partir do diagnóstico socioambiental, o professor juntamente com a comunidade escolar poderá elaborar atividades, oficinas e mais, que atendam esses indivíduos de forma horizontal, com possibilidade de reforçar suas potencialidades e acompanhar as dificuldades no intuito de saná-las no decorrer do ano.

Vale ressaltar que algumas características influenciam no desenvolvimento das ações previstas no Projeto Político- Pedagógico. A gestão na qual pela instituição é gerenciada é democrática, mas a participação ativa dos pais ou responsáveis dos estudantes não é possível devido à questão de os alunos não estarem regularmente matriculados, por que são oriundos de outras unidades escolares e são atendidos pela instituição para a realização de atividades no contra turno, apenas uma vez por semana.

A diversidade de eixos presentes nos currículos de educação ambiental confirma que a EA está muito além de uma atividade transversal esporádica e sim algo que pode ser abordado de diferentes maneiras nas práticas pedagógicas constantemente. No período de convivência na instituição uma das principais práticas de acolhimento dos estudantes é a meditação, a qual pode ser guiada ou não. A meditação é uma maneira de silenciar a mente e aumentar a concentração, esse é um importante aspecto do corpo e a relação com o meio em que vive, pois quando silenciamos para escutar nossa própria respiração conseguimos também estar em contato com os sons da natureza, aguçando o sentir do que está a nossa volta.

A importância das atividades corporais para a Educação Ambiental é reforçada que o corpo é o primeiro objeto sentido pela criança: bem-estar e dor, mobilizações e deslocamentos, sensações visuais e auditivas. Esse corpo é o meio da ação, do conhecimento e da relação (Vayer, 1986). Com isso, conhecer e trabalhar com o corpo é um dos primeiros princípios de relação com o meio ambiente em que se vive. As atividades podem ser adaptadas aos objetivos da aula, por exemplo, quando se pretende trabalhar cooperação elaborar uma atividade de corpo que exija a cooperação entre os alunos; quando a intenção é trabalhar a percepção do espaço a sua volta já planejar a atividade corporal com a intencionalidade de exploração desse espaço, etc.

A atividade artística é uma vertente assídua nas práticas de EA. Através desse modo de expressão é valorizado nos estudantes o processo de criação, representação, observação do meio ambiente, estímulo do cognitivo e da criatividade, por isso, a arte além de ser aliada ao processo de ensino-aprendizagem da EA auxilia na criação de expressão e criatividade dos alunos. Pode ser usada através de desenhos e pinturas; criação de peças de teatro; danças e músicas. Na Educação Ambiental é muito comum o trabalho com mandalas de diferentes formas, o desenho para colorir com lápis de cor, tinta, giz de cera; recorte e colagem, inclusive podendo ser utilizadas folhas secas e outros materiais da natureza e as mandalas podem estar presentes até mesmo na hora do plantio, a qual a atividade desenvolvida pode solicitar aos alunos que plantem as mudas formando uma mandala na terra, por exemplo.

Restaurar a área verde da escola permite aos estudantes a criação de vínculo com o meio ambiente e a compreensão da necessidade dos cuidados que exigem a natureza. É uma prática recorrente na educação ambiental e pode ser introduzido através de pequenos cuidados diários com o meio ambiente e ir aumentando essa prática no decorrer do processo com os estudantes. Em locais que a área verde não é muito extensa, pode-se criar o jardim suspenso feito com materiais reutilizáveis como garrafa pet e embalagem de desinfetantes.



Sobre a formação dos sujeitos, atendeu-se como previsto no Projeto Político Pedagógico, assim como estava ao alcance da instituição. Mesmo que as condições materiais nem sempre favorecessem a prática pedagógica, a equipe escolar fazia adaptações para conseguir contemplar as temáticas transversais à Educação Ambiental. Nesse sentido, o ato educativo tem imensa importância neste processo, como destaca Saviani: “O ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1992, p. 17).

Somos fruto de uma construção social e histórica, as diversidades sempre estiveram presentes e são parte da sociedade. Conforme Freire,

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social. (Freire, 1993, p. 104)

## Referências

- Arroyo, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>
- Brasil. (s/p). Recuperado de <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>.
- Brasil. (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art. 2º*. Recuperado de <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>
- Brasil. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96* | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html#targetText=LEI%20N%C2%BA%209.394%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&targetText=%C2%A7%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disciplina,trabalho%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20social>
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, DE 10 março de 2008*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.html)
- Da Silva, Maria Dulce dos Santos; Weiss, Silvio Luiz Indrusiak. (2004). *O Corpo na escola e na vida: A educação corporal e seus efeitos no indivíduo*. Recuperado de <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/linguagem/experiencia/leituras/o2.pdf>
- De Lima, Maria Aires; el all. (2017). *Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro*. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/34658/24430>
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2006). *Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 1º Edição.
- Favacho, André Picanço. (2012). *O que há de novo nas disputas curriculares?* Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/15.pdf>
- Franco, Maria Amélia Santoro. (2015). *Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>
- Freire, Paulo. (1979). *Educação e Mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Freire, Paulo. (1993). *Política e educação: ensaios*. Cortez Editora.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J.F de; Toschi. (2005). *Educação escolar: política, estrutura e organização*. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Cláudio Roberto Meira de; Carneiro, Daise Oliveira. (2017). *Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental: O fazer docente das professoras da Educação do Campo*. Recuperado de [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conidis/trabalhos/TRABALHO\\_EV074\\_MD1\\_SA15\\_ID414\\_06072017124519.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conidis/trabalhos/TRABALHO_EV074_MD1_SA15_ID414_06072017124519.pdf)
- Paim, Eliane Rosário e Frigério, Neide Aparecida. (s/p). *O desafio de trabalhar a diversidade*

*cultural na escola*. Recuperado de <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74464574/21165929-o-Desafio-de-Trabalhar-a-Diversidade-Cultural-Na-Escola.pdf>

Pereira, Ana Claudia da Silva. (2011). *Saberes necessários a uma educação para a cultura de paz*, 245-252. Recuperado de [http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/filosofia\\_34/ana\\_Claudia.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/ana_Claudia.pdf)

Resolução CD/FNDE Nº 45 de 29 de Agosto de 2011. (2011). Recuperado de <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3469-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-29-de-agosto-de-2011>

Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002. (2002). Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acessado em junho de 2018

Saviani, D. (1992). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

Tristão, Martha. (2008). *A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes*. Ed. Annablume. São Paulo.

Veiga, Ilmar Passos Alencastro. (1998). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Ed Cortez.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS REFLEXÕES DIANTE DAS DIFERENÇAS CULTURAIS

*Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida<sup>1</sup>*

## Introdução

Na atualidade vivemos problemas socioambientais complexos que evidenciam lacunas na relação humana-natureza, as degradações ambientais nos remetem aos questionamentos sobre o nosso modelo de sociedade. Me refiro também às poucas pessoas, que velam a crise ambiental, tendo como interesse a continuidade dos seus privilégios históricos.

A partir disso, torna-se necessário um novo olhar sobre a relação humana-natureza, isso implica na desconstrução da cultura do consumo e uma construção de mundo e vida, que se diferencie dessa imposta pelo mundo contemporâneo. Precisamos trabalhar para uma originalidade na reinterpretação da vida, para que o sujeito perceba seu corpo como elemento indissociável da natureza, se permitindo a sentimentos diante desta causa.

Partindo da perspectiva que a crise ambiental é de origem humana, a Educação Ambiental (EA) proporciona um novo olhar para essa relação de humano e natureza. Essa temática na escola busca ser contínua e integrada em todas as unidades de ensino, como uma prática social e cultural de transformação dos comportamentos e valores. Através da interação do humano com a sociedade e com a natureza é possível identificar outras formas de viver, ressignificando nossas necessidades.

Portanto, discuto neste artigo sobre os desafios das práticas pedagógicas de uma escola pública de E.A do Distrito Federal (DF), capital do Brasil, ao receber estudantes de uma escola pública do Varjão, periferia de Brasília-DF.

Além das observações, fizemos um estudo documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de Educação Ambiental (EA), esse estudo foi realizado através do Projeto 4.1, disciplina obrigatória para graduandos do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Minhas observações tiveram carga horário total de 90 horas no 1º semestre de 2018.

A escola observada é diferenciada das demais escolas públicas do DF, pois tem como objetivo oferecer E.A nas suas práticas pedagógicas, possibilitando sua continuidade nas demais escolas públicas do DF. Para isso, a escola atende docentes e discentes do ensino integral. Segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), as atividades são realizadas de forma coletiva com toda a comunidade escolar.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB).

## Escola e seus Sujeitos

A escola possui uma área de aproximadamente cinco mil metros quadrados. A área verde é o maior espaço e neste local acontecem muitas atividades e oficinas. Além desse espaço, a escola possui três casas de madeira; uma casa tem a sala dos professores; sala da direção; coordenação; e banheiro dos professores. Em outra casa, ficam três salas de aulas e dois banheiros. E a outra casa é composta por sala, banheiro e depósito dos materiais pedagógicos. O refeitório é construído em alvenaria com mesas e bancos.

O espaço verde é composto por diferentes projetos sustentáveis, tais como, agrofloresta, banheiro seco, estufas, árvores, plantas nativas do cerrado, diversas mudas, entre outros, os projetos são realizados durante as atividades pedagógicas da escola.

Segundo o PPP, as atividades de E.A estão em interação com o Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do DF, que tem como função social teorias e metodologias voltadas para a valorização do cotidiano, da vivência, e da formação continuada para o docente. A base de trabalho segue o conceito de Escola Sustentável do Ministério do Meio Ambiente, que considera a escola como um espaço fundamental para a sustentabilidade e que precisa desenvolver processos educativos permanentes e continuados, se baseando também, em valores, habilidades, atitudes e competências para uma sociedade democrática e sustentável.

Além disso, essa escola promove atividades de EA para as escolas pública do DF por meio do atendimento à estudantes e docentes da Educação Integral. São atendidos cerca de 15 estudantes por docente. Uma solicitação da escola de E.A às unidades escolares é que os docentes das unidades participem das atividades proposta e as levem para suas unidades, possibilitando a continuidade dessa temática.

Com relação aos estudantes que possuem deficiência física ou mental, a escola solicita, que esses discentes sejam acompanhados por monitores, educadores sociais ou voluntários, para auxílio das atividades.

E diante do objetivo da escola de atender de forma interdisciplinar a E.A, observamos as práticas pedagógicas realizadas com os estudantes do Varjão (Periferia de Brasília-DF), faixa etária de 6 a 17 anos, e presenciam a escola nas sextas-feiras.

De 2017 a 2018 algumas mudanças aconteceram no cenário da escola de E.A, antes, eram atendidos estudantes do Ensino Fundamental-anos finais. Depois, em 2018, a escola incluiu o Ensino Fundamental-anos iniciais do integral. Além disso, a outra mudança foi com relação a contratação dos professores, antes os docentes eram encaminhados da secretaria de educação para uma entrevista na escola de E.A. Nessa entrevista a escola buscava identificar as experiências e o interesse dos docentes com os trabalhos pedagógicos da E.A. A partir de 2018, a secretaria de educação passou a encaminhar os docentes sem que eles passassem pela entrevista.

## Desafios e Reflexões

Percebemos comportamentos de violência física e simbólica, dos estudantes com os demais estudantes observados. Quando se trata de violência no espaço escolar, a situação é delicada e complexa, porque essas violências podem ter diferentes significados, é difícil em poucas horas de observações compreendemos o que significa para eles esse comportamento, ou até mesmo entender se essas atitudes são conscientes. Pode ser também, que esses comportamentos sejam a representação de suas realidades vividas, no qual eles tenham normalizado esse tipo de relação uns com os outros. Entretanto, não se sabe ao certo a origem e o porquê desse comportamento. O importante disso é

compreendermos que através da EA é possível trabalhar o afeto, o carinho, o amor, a si e ao outro.

Segundo Hall (2011), nós sujeitos, agimos e reagimos representando comportamentos que partem dos diversos processos sociais em comunidade, cidade, casa, etc. Sendo estes comportamentos construídos a partir da “falta” e tendo como base o Outro.

Em relação aos docentes novatos da escola de E.A, alguns professores têm o seu primeiro contato com os conhecimentos teóricos e prático da E.A ao chegarem na escola, com o apoio dos professores antigos, os professores novatos vão consolidando suas práticas pedagógicas e se envolvendo com os referenciais teóricos dessa área do conhecimento.

Ainda, vale ressaltar, que a vigente Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, conquista de lutas, prevê que no Art. 11. “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. Esse é um ponto que precisa de atenção, pois se a lei estivesse em prática os professores novatos da escola de E.A não chegariam na escola sem o conhecimento teórico dessa temática. O que notamos, portanto, é que essa formação docente apresenta algumas lacunas em relação ao conhecimento teórico da E.A. Segundo Guerra e Orsi (2008):

Como o educador (a) desenvolverá conhecimentos teóricos, subsídios metodológicos, atitudes e valores ambientais para inserir a EA em suas práticas se, no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, pouco tem sido realizado para incluir a temática ambiental na formação inicial e continuada de professores (as). (p.33)

Apesar das dificuldades existentes na formação desses professores com a temática de E.A, deve-se considerar que as práticas pedagógicas são realizadas com apoio dos professores mais experientes. Na escola de E.A, os planos de aula são construídos coletivamente, existe envolvimento da direção, da coordenação e de todos os professores nesse processo.

Os professores que chegaram na escola sem o conhecimento teórico da E.A, aprendem e ensinam com apoio de toda comunidade escolar, LEME (2006) menciona que:

[...] muito professores nunca tiveram oportunidade de estudar referenciais teóricos da EA, não conhecem sua história, seus objetivos e princípios. Portanto, grande parte das propostas de EA desenvolvidas é motivada pela iniciativa dos docentes, não decorrendo de políticas públicas. [...] Somente aqueles que fazem e erram é que sabe, as dificuldades reais e concretas da continuidade de um trabalho dessa natureza. Além disso, só erra quem faz, e quem faz merece todo respeito e apoio [...]. (p.88)

Outro ponto observado, é que a escola de E.A solicita a presença dos docentes das unidades atendidas. No entanto, os docentes do Varjão são ausentes e isso dificulta a continuidades dessas práticas pedagógicas na escola do Varjão. Essa situação gerou inúmeras discussões nas coordenações da escola de E.A, a fim de alcançar esses docentes.

Apresentei, brevemente, três pontos da nossa observação na escola de E.A, um ponto foi sobre os problemas de violência dos estudantes com os demais estudantes, e por vezes, com os professores. Outro ponto, trata-se da ausência dos professores da escola do varjão nas atividades pedagógicas que a escola de E.A oferece. E por fim, que alguns professores durante a formação docente não se depararam com os conhecimentos teóricos sobre E.A.

Dentre esses apontamentos, compreendemos que essas lacunas existem por diferentes motivos. Entre esses, o fato da nossa cultura desconsiderar o humano como parte da natureza. Para lidar com isso, Morin (2007) afirma que:

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (p.35)

## Considerações Finais

A E.A não se desvincula das questões sociais, ambas discussões são fundamentais para as mudanças socioambientais. Conforme apresentado pelo PPP, a função da escola de E.A é defender teorias e metodologias voltadas para a valorização do cotidiano e da vivência dos docentes e discentes. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a cultura exerce uma influência significativa nos trabalhos pedagógicos de E.A.

Observamos que é preciso que o docente trabalhe o desenvolvimento da subjetividade do estudante, seu contexto histórico social no qual o mesmo possa se reinventar através das ideias e para se enxergar na escola e em outros papéis como um ser político e consciente de suas decisões. Essa construção identitária empodera-se não só pelo entusiasmo das ideias, mas no reconhecimento do Outro, valorizando a presença de cada um, em um esforço coletivo. A complexidade requer que, tanto os aspectos ambientais como culturais, sejam concomitantemente trabalhados em ambas escolas. Se perceber como parte do Outro pode possibilitar formas positivas de se relacionar em sociedade, contribuindo assim, com os valores de amorosidade dentro das suas relações humanas e com a natureza.

## Referências

Brasil. (1999). Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. *Política Nacional de Educação Ambiental* - PNEA. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)

Guerra, A. F. S, & Orsi, R. F. M. (2008). Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental. *Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental*. v. especial, dezembro, FURG, 28-45. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3386>

Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In T. T. Silva (Org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.

Leff, E. (2009). *Ecologia, Capital e Cultura: a territorialização da racionalidade ambiental*. (Coleção Educação Ambiental). Petrópolis, RJ: Vozes.

Leme, T, N. (2006). Conhecimentos práticos dos professores: um caminho para a educação ambiental na escola. In: M. Guimarães. *Caminhos da EA, da forma à ação*. Campinas: Papirus.





Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-54295-30-1



9 788554 295301