



Educação *como forma de* socialização

Volume 2

Educação, escola e sociabilidade

Organizadores:

João B. de A. Figueiredo

Camilla Rocha da Silva

Maria Saraiva da Silva

Estanislau Ferreira Bié

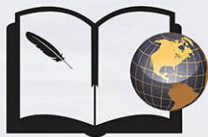
Henrique Cunha Júnior

Francisco Valdemir A. Guedes

Edivar Barbosa dos Santos



As mudanças ocorridas em sociedade e consequentemente na educação contemporânea brotam de transmutações de ordem econômica, política, social e cultural que desencadearam consequências por todo o planeta. Essas mudanças vieram repletas de exigências que refletem sobre o mundo do trabalho, que requer do trabalhador conhecimento teórico e prático para o exercício de funções, mobilidades, atitudes e diversidades de ações em um dinamismo que segundo alguns contratos trabalhistas devem prezar por resultados considerados de qualidade com baixo custo. Ao tratarmos de educação e sociedade na *Coleção Educação como forma de socialização* por meio das coletâneas que a compõem desejamos apresentar as mudanças nos currículos universitários e as consequências na educação básica tendo a escola e a comunidade escolar como foco das diversidades dos temas a serem aprendidos e ensinados. A democracia e o exercício da democracia é o que se espera com as mudanças na educação brasileira que por força de decisões políticas partidárias e sócio participativas requereram uma nova base norteadora da educação básica com o objetivo de conduzir os sistemas de ensino nacional por caminhos comuns. A escola mais uma vez tem no Brasil o papel de pela educação dos conhecimentos e com conhecimento de causa, preparar os indivíduos para o exercício das diversas formas de trabalho e estabelecer vínculos com a sociedade de forma a transformar cidades, estados e país. Nessa perspectiva e frente às novas realidades, a superação de conceitos e teorias dantes estudadas nas universidades e vivenciadas na educação escolar por séculos eram modelo para os locais de trabalho junto com os livros adotados pelos sistemas de ensino que eram praticamente a única fonte de ensino e aprendizagem. Na atualidade, contudo, as formas e meios de ensino e aprendizagem devem ser considerados e adotados nos diversos ambientes em que as sociedades estejam restabelecidas. São sociedades em transformação e os aprendizados brotam de todos os lugares, meios e formas. É a recriação na sociedade em que a informática está inserida no mundo da rua, das casas, das famílias, universidades, escolas e trabalho, transformando vidas. São choques de gerações e conhecimentos em um mesmo universo. Universo na dimensão cósmica e universo dos conhecimentos paralelos entre educação escolar e trabalho modificando a história da educação nas interligações, inter-relações de contextos das políticas, das científicas e das culturas.



INSTITUTO SUPERIOR
DE ENSINO SEM
FRONTEIRAS - ISESF



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



editora fi
www.editorafi.org

Educação como forma de socialização

Conselho Editorial e Científico da Coleção Educação como Forma de Socialização

Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará — UFC

Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará — UFC

Dra. Dawn Duke
University Tennessee/EUA — UT

Dr. Estanislau Ferreira Bié
Universidade Federal do Ceará — UFC

Dr. Henrique Cunha Junior
Universidade Federal do Ceará — UFC

Dr. Ivan Costa Lima
**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira-UNILAB**

Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará — UFC

Dr. João Marcus Figueiredo Assis
Universidade Federal do Estado do RJ - UNIRIO

Dr. Moacyr Gonçalves de Aquino Junior
Universidade de San Lorenzo - UNISAL

Dr. Nardi Sousa
Universidade de Santiago/Cabo Verde — US

Dr. Oséias Santos de Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná — UTFPR

Me. Ana Cláudia Silva Farias
Universidade de Fortaleza — UNIFOR

Me. Maria Saraiva da Silva
Universidade Federal do Estado do RJ — UNIRIO

Me. Samia Paula dos Santos Silva
Universidade Federal do Ceará — UFC

Me. Marlene Pereira dos Santos
Universidade Federal do Ceará — UFC

Me. Maria Socorro Pimentel
Universidade Federal do Ceará — UFC

Me. Théophile Michel Á. Cabral Beserra
Universidade Federal do Ceará — UFC

Esp. Francisco Valdemir Acioly Guedes
Universidade Federal do Ceará — UFC

Esp. Solange Lima Simão Bié
Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras — ISESF

Esp. Edivar Barbosa dos Santos
Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras — ISESF

A Coleção Educação Como Forma de Socialização foi avaliada
e facultada por colaboração *ad hoc*.

Claudio Pedro Gondim de Alcântara, Estanislau Ferreira Bié, Estanislau
F. Bié Segundo, Estanislau F. Bié Terceiro, Felipe Tadeu Beserra de
Oliveira, Edivar Barbosa dos Santos, José Cildo Martins, Luana Felix Bié,
Manoel Jocélio dos Santos, Marcos Nunes da Silva, Maria Sanders
Martins Souza, Solange Lima Simão Bié, Stenio Ferreira Bié
Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF

Educação como forma de socialização

Volume 2

Educação, escola e sociabilidade

João B. de A. Figueiredo
Camilla Rocha da Silva
Maria Saraiva da Silva
Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Júnior
Francisco Valdemy A. Guedes
Edivar Barbosa dos Santos
(Orgs.)

φ editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

Arte de capa: Carole Kümmecke

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi
estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FIGUEIREDO, João B. de A.; SILVA, Camilla Rocha da; SILVA, Maria Saraiva da; BIÉ, Estanislau Ferreira; CUNHA JÚNIOR, Henrique Cunha; GUEDES, Francisco Valdemy A.; SANTOS, Edivar Barbosa dos; (Orgs.)

Educação como forma de socialização, volume 2: educação, escola e sociabilidade [recurso eletrônico] / João B. de A. Figueiredo; Camilla Rocha da Silva; Maria Saraiva da Silva; Estanislau Ferreira Bié; Henrique Cunha Júnior; Francisco Valdemy A. Guedes; Edivar Barbosa dos Santos; (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

240 p.

ISBN - 978-85-5696-317-8

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Coleção I. Título.

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Apresentação

Os organizadores

As mudanças ocorridas em sociedade e conseqüentemente na educação contemporânea brotam de transmutações de ordem econômica, política, social e cultural que desencadearam conseqüências por todo o planeta. Essas mudanças vieram repletas de exigências que refletem sobre o mundo do trabalho, que requer do trabalhador conhecimento teórico e prático para o exercício de funções, mobilidades, atitudes e diversidades de ações em um dinamismo que segundo alguns contratos trabalhistas devem prezar por resultados considerados de qualidade com baixo custo.

Ao tratarmos de educação e sociedade na ***Coleção Educação como forma de socialização*** por meio das coletâneas que a compõem desejamos apresentar as mudanças nos currículos universitários e as conseqüências na educação básica tendo a escola e a comunidade escolar como foco das diversidades dos temas a serem aprendidos e ensinados.

A democracia e o exercício da democracia é o que se espera com as mudanças na educação brasileira que por força de decisões políticas partidárias e sócio participativas requereram uma nova base norteadora da educação básica com o objetivo de conduzir os sistemas de ensino nacional por caminhos comuns. A escola mais uma vez tem no Brasil o papel de pela educação dos conhecimentos e com conhecimento de causa, preparar os indivíduos para o exercício das diversas formas de trabalho e estabelecer vínculos com a sociedade de forma a transformar cidades, estados e país.

Nessa perspectiva e frente às novas realidades, a superação de conceitos e teorias dantes estudadas nas universidades e vivenciadas

na educação escolar por séculos eram modelo para os locais de trabalho junto com os livros adotados pelos sistemas de ensino que eram praticamente a única fonte de ensino e aprendizagem. Na atualidade, contudo, as formas e meios de ensino e aprendizagem devem ser considerados e adotados nos diversos ambientes em que as sociedades estejam restabelecidas.

São sociedades em transformação e os aprendizados brotam de todos os lugares, meios e formas. É a recriação na sociedade em que a informática está inserida no mundo da rua, das casas, das famílias, universidades, escolas e trabalho, transformando vidas. São choques de gerações e conhecimentos em um mesmo universo. Universo na dimensão cósmica e universo dos conhecimentos paralelos entre educação escolar e trabalho modificando a história da educação nas interligações, inter-relações de contextos das políticas, das científicidades e das culturas.

As culturas que surgiram por consequências da informatização e automação impactaram os sistemas de produção e de trabalho da mesma forma que trouxeram o progresso nas várias dimensões da sociedade também provocaram mudanças nos comportamentos humanos e relações sociais. Os impactos sobre os diversos setores intensificaram o Brasil com os altos índices de desemprego, baixos salários, desvalorização dos profissionais e índices alarmantes de descompromisso com a alfabetização de populações excluídas da participação social. O desrespeito e desprezo pelo ente humano em sua essência em forma de abandono, a exploração da força de trabalho, as más condições de vida nas cidades e zonas rurais atingem aos pobres e aos mais pobres ainda, exacerbando instintos de violência por conta da violência sofrida.

Dentre as tantas violências infligidas ao povo brasileiro, o analfabetismo, o coloca sempre em dinâmicas de escravização por falta de acesso ao conhecimento que o aproxime dos direitos e deveres de cidadania.

Nesse sentido a coleção educação como forma de socialização abre portais que interligam a sociedade ao direito a ela devido e por ela produzido. Para tanto, apresentamos aos/as leitores/as

produções diversas e distintas provenientes de várias universidades e áreas de estudo cujos organizadores se propuseram a contribuir com suas pesquisas para dentro da história da educação e da sociedade rever e apontar caminhos que possam de alguma forma direcionar os planos e gestão educativa.

Educação em sociedade e para a sociedade em que a instrumentalização requer o envolvimento de todos os espaços privados e públicos. As dinâmicas de introdução dos familiares em participação na educação social e escolar dos/as aprendentes, à prática de cuidado com os lugares de educação formal e informal, a compreensão dos dinamismos comunitários são propriedades que comporão a nova adequação dos projetos de ações políticas e pedagógicas de universidades e escolas em que a liberdade para busca do conhecimento e a internalização deste conhecimento seja refletido política e socialmente.

São exemplos de temas que formam esta coleção: Educação e contemporaneidade; Paradigmas em Educação e Educação freiriana; Gestão Pública e políticas educacionais; Debates contemporâneos para a cidadania; Educação Infantil discutindo práticas pedagógicas; Educação e práticas de ensino; Comunicação e aprendizados: processos de socialização do saber, dentre outros conhecimentos a serem postos que fazem de cada coletânea suporte de reiteração e recomposição de conceitos e guias para a vida de educadores e estudantes ao trilharem juntos o caminhar da vida em sociedade.

Autoras e autores

Ana Flávia Oliveira Sales

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Pedagogia da UFC. E-mail: anaflavia.os35@gmail.com.

Ana Maria Iorio Dias

Doutora, com pós-doutorado, em Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e colaboradora do PPGE da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: ana.iorio@yahoo.com.br.

Anúsia Pires Pereira

Mestranda em Educação e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana (GEAD). Tem trabalhos publicados nas áreas de: educação escolar indígena; educação ambiental; descolonialidade; interculturalidade e bioquímica marinha. E-mail: anusiapiresp@gmail.com.

Arliene Stephanie Menezes Pereira

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Graduada em Educação Física/Licenciatura plena pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Tecnóloga em Gestão Desportiva e de Lazer pelo IFCE. É pesquisadora nos grupos: Educação Física, esporte e lazer do IFCE-Canindé e Saberes em ação-

IEFES (Instituto de Educação Física e esportes da UFC). Coordenadora do programa de extensão VIVENCIAR E SENTIR: práticas para uma integralidade do ser saudável e do CORPONEXÕES: projeto de pesquisa em corpo e imagem corporal no IFCE-Campus Morada Nova.

Camilla Rocha da Silva

Doutora em Educação (2017) pela Universidade Federal do Ceará. Possui Mestrado (2013) e Graduação em Pedagogia (2009), ambos também na UFC. Professora atualmente em exercício no Departamento de teoria e Prática de Ensino (DTPE) da Faculdade de Educação (FACED-UFC). Também atua como professora-tutora do Instituto Universidade Virtual/UFC/UAB, no curso de Pedagogia Semipresencial da UFC, em diversos polos no estado do Ceará. Atua e pesquisa, principalmente, com os seguintes temas: Paulo Freire; Educação Popular;
E-mail: camilla.pedagoga@hotmail.com.

Clédia Inês Matos Veras

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do CNPQ e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica (GEAD). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Graduada em Economia Doméstica pela UFC. E-mail: clediaveras@hotmail.com.

Franderlan Campos Pereira

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Ecorrelacional e Educação Freiriana (GEAD) da FACED/UFC. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) (2011), com especialização em Agroecologia, Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do Campo pelo PRONERA/UFC (2015) e Mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da UFC/UNILAB. frandelan@gmail.com.

João Batista de Albuquerque Figueiredo

Professor Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, professor associado do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da UFC. Têm Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com trabalho acerca da Interculturalidade, Descolonialidade e Perspectiva Eco-relacional. Possui Doutorado em Ciências (Ecologia e Recursos Naturais/subárea: Educação Ambiental) pela Universidade Federal de São Carlos (2003), com tese sobre Educação Ambiental Dialógica numa Abordagem Freireana; Mestrado em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (1999), com uma dissertação acerca da Epistemologia e Educação Ambiental. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana - GEAD.

E-mail: joaofigueiredo@hotmail.com.

Klertianny Teixeira do Carmo

Mestranda do programa de pós-graduação em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Educação Física, pelo Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da UFC. Participante do Grupo de Pesquisa Saberes em ação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular (GEAD) da UFC.

E-mail: klertianny@gmail.com.

Maria de Fátima de Lacerda

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza. É especialista em Arte e Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduação em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Saberes em Ação do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES)

da UFC. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freiriana (GEAD) UFC.

Pedro Henrique Alves Camelo

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freiriana (GEAD) da UFC. Assessor e coordenador do TCE/CE. E-mail: pedro@tce.ce.gov.br.

Renata Lopes de Oliveira

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco relacional e Educação Freiriana (GEAD) FAGED/UFC. Graduada em História pela UFC (2013) e Mestra em Educação pela UFC. renata.lopez@hotmail.com.

Sahmaroni Rodrigues de Olinda

Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). No mestrado em Educação Brasileira (UFC), desenvolveu pesquisa sobre educação em abrigo para adolescentes (meninas) em situação de vulnerabilidade social. É graduado em Letras (UFC). Temas de interesse: Educação artístico-literária, Educação e direitos humanos, Educação não-escolar. E-mail: sahmuray@yahoo.com.br.

Tiago Bruno Areal Barra

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação (UFC). Especialista em Educação de Jovens e Adultos para o Sistema Prisional (UFC). Graduação em Pedagogia (UFC). Coordenador Pedagógico do Instituto Povo do Mar (IPOM). E-mail: arealtiago@gmail.com.

Ticiana Muniz Costa e Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: muniztician@gmail.com.

Thiago Halley Santos de Lima

Indígena dos povos Anacé. Mestre em Sociologia da UECE (Universidade Estadual do Ceará) e integrante do GEAD – Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica. E-mail:

thiagohalleys@hotmail.com

Sumário

Prefácio	17
Os organizadores	
Capítulo 1	23
Paradigmas epistemológicos emergentes em ciências da educação numa leitura sob a perspectiva eco-relacional e dialógica	
João B. A. Figueiredo	
Capítulo 2.....	57
A educação dialógica freireana em interface com a formação docente: caminhos para a superação da opressão educacional e social	
Camilla Rocha da Silva; João Batista de Albuquerque Figueiredo	
Capítulo 3.....	83
Educação dialógica freireana na docência universitária	
Camilla Rocha da Silva; Ana Maria Iorio Dias	
Capítulo 4.....	107
Formação-artista ou de como se torna quem se é: errâncias formativas de um jovem escritor de fortaleza	
Sahmaroni Rodrigues de Olinda	
Capítulo 5.....	137
As contribuições da perspectiva eco-relacional: uma experiência de educação a distância para servidores públicos e conselheiros escolares do estado do Ceará	
Pedro Henrique Alves Camelo	
Capítulo 6.....	153
Educação tremembé e decolonialidade: a insurgência da voz do subalterno	
Renata Lopes de Oliveira; Anúsia Pires Pereira; Franderlan Campos Pereira	

Capítulo 7.....	171
Educar para existir: o lugar dos saberes tradicionais na educação escolar indígena	
Clédia Inês Matos Veras; Thiago Halley Santos de Lima	
Capítulo 8	183
Caricultura: uma experiência de educação ambiental no assentamento Barra do Leme, Pentecoste – Ceará	
Franderlan Campos Pereira	
Capítulo 9.....	203
Existe liberdade numa rua sem saída? A educação social de rua e a contemporaneidade	
Tiago Bruno Areal Barra; Ticiane Muniz Costa e Silva; Ana Flávia Oliveira Sales	
Capítulo 10	221
Educação física em tempos de crise: desafios e perspectivas frente à construção da BNCC e as mudanças na LDB	
Arlene Stephanie M. Pereira; Maria de F. de Lacerda; Klertianny T. do Carmo	

Prefácio

Os organizadores

Ao prefaciар este livro, nos sentimos extremamente motivados e contentes. Primeiramente, por oferecer a todxs nossxs leitores uma obra bastante atual ao contexto sócio-político-educativo no qual estamos vivendo. Em segundo, por termos a oportunidade de contribuir, enquanto grupo de pesquisa, com o cenário educacional cearense e brasileiro.

Nosso grupo de pesquisa (GEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular) é constituído por pesquisadores e pesquisadoras vinculadxs a diversas instituições, inclusive de outros estados do país. Nesse caso, optamos por convidar profissionais da educação atuantes no estado do Ceará, para que pudéssemos proporcionar uma leitura e contributos decorrentes de uma demanda particular. Certamente, reconhecemos que supera a endogenia e os particularismos, mesmo por que nosso estado vive as mazelas similares aos demais estados da união. A educação por aqui é muito parecida com a dali. Mesmo assim, optamos por esse processo com o intuito de priorizar leituras que emergem de práticas educativas vividas e sentidas no solo cearense.

Entretanto, mais uma vez, fazemos questão de destacar que jamais iríamos cair na ideia de bairrismos ou especificismos inadequados e mal avaliados. Assim sendo, a ideia inerente a esta obra é oportunizar esse ensaio de reflexão-ação-reflexão desde dentro indo adiante. E favorecendo aquilo que Paulo Freire denomina de expandir a leitura de mundo a partir do local. Segundo

ele, jamais poderíamos entender o mundo senão desde nosso local de origem, pois desde nossas raízes somos capazes de alçar ares mais amplos.

Vale salientar que quase todos os artigos possuem financiamento de pesquisa, particularmente financiamento da CAPES.

O modo como articulamos os capítulos foi de tal maneira que começamos com textos que carregam um pouco mais de reflexão e adentramos gradativamente os textos mais alinhavados da dimensão intensa de prática no cotidiano escolar... escolas às mais diversas, desde a escola indígena, a escola do campo até a escola urbana das periferias...

Dessa maneira inicialmente, temos o texto: ***Paradigmas epistemológicos emergentes em ciências da educação numa leitura sob a perspectiva eco-relacional e dialógica***, do professor-pesquisador da Universidade Federal do Ceará (UFC), João Batista de Albuquerque Figueiredo, no qual há o propósito em demonstrar que a educação que hoje temos decorre dos paradigmas civilizatórios e suas crises. Afirmar enfaticamente que, ao mudar nossa leitura da realidade, começamos a mudar o mundo. Destaca a urgência de termos atualmente pretensões educacionais mais comprometidas politicamente com uma sociedade equânime e solidária. Opta por nos oferecer a Teoria Educacional Dialógica de Paulo Freire como modelo facilitador dessa intencionalidade.

Em seguida, temos o artigo intitulado ***A educação dialógica freireana e a formação docente: caminhos para a superação da opressão educacional e social***. Camilla Rocha da Silva, professora atualmente em exercício no Departamento de teoria e Prática de Ensino (DTPE) da Faculdade de Educação (FACED-UFC) que, em parceria com o professor João Batista de Albuquerque Figueiredo (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC), se alia no intuito de consolidar uma alternativa para a formação docente que traga como escopo e proposta a Teoria da Dialogicidade Freireana.

Na sequência, encontramos a ***Educação dialógica freireana na docência universitária***, dessa mesma autora (Camilla Rocha da Silva) em diálogo com a importante pesquisadora e pensadora dos processos de formação docente no ensino superior, a professora Ana Maria Iorio Dias. E aqui, mais uma vez, temos o incentivo a reconhecer o êxito da proposição de Paulo Freire para a Educação Superior, no contexto da formação.

Formação-artista ou de como se torna quem se é: errâncias formativas de um jovem escritor de fortaleza, do pesquisador e professor Sahmaroni Rodrigues de Olinda, nos oportuniza reconhecer a relevância da literatura, da autoria nos circuitos da formação humana e docente. Mostra-nos o quanto o artista, particularmente o escritor, vai se constituindo nas reentrâncias da sociedade que tanto o aliena e marginaliza.

O texto ***As contribuições da perspectiva eco-relacional: uma experiência de educação a distância para servidores públicos e conselheiros escolares do estado do Ceará***, do pesquisador e diretor pedagógico da Escola de Contas do Tribunal de Contas do Estado (TCE) do Ceará, Pedro Henrique Alves Camelo, vem nos contar da potência de se trabalhar pedagogicamente com uma perspectiva que contempla as relações e a dialogicidade no processo de educação a distância e o quanto isso faz a diferença no sentido de um sucesso educacional.

Na continuidade do livro, encontramos o artigo ***Educação tremembé e decolonialidade: a insurgência da voz do subalterno***, que adentra o chão da escola indígena diferenciada e nos anuncia o quanto carecemos da escuta da voz dos subalternos, principalmente desses que ainda portam saberes tradicionais e paradigmas diferenciados extremamente importantes no enfrentamento das demandas contemporâneas. Encontramos aqui a pesquisadora, mestra em educação e professora atuante na escola pública, Renata Lopes de Oliveira; a cientista social, atualmente mestranda em educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Anúsia Pires Pereira; e o cientista social, atualmente mestrando da

UNILAB, Franderlan Campos Pereira, nesse importante exercício de parceria.

No artigo ***Educar para existir: o lugar dos saberes tradicionais na educação escolar indígena***, encontramos a mestra e doutoranda em educação, Clédia Inês Matos Veras e o indígena da etnia Anacé e mestre em Políticas Públicas, Thiago Halley Santos de Lima, num ensaio em que apresentam os saberes tradicionais enquanto lugar de diálogo para a educação escolar indígena, mas que bem pode ser lugar de diálogo para a escola como um todo.

Já no artigo ***Caricultura: uma experiência de educação ambiental no assentamento barra do leme, Pentecoste – Ceará***, o professor e sociólogo Franderlan Campos Pereira, pesquisador vinculado à UNILAB, dialoga com a educação ambiental na educação do campo e seus contributos sociopolíticos.

Existe liberdade numa rua sem saída?: a educação social de rua e a contemporaneidade. Aqui o pedagogo, mestre e doutorando em educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), Tiago Bruno Areal Barra, articula uma rica e fértil conversa com Ticiane Muniz Costa e Silva e Ana Flávia Oliveira Sales, graduandas do curso de Pedagogia da UFC, num processo de desvelamento do quanto uma rua sem saída pode ser uma excelente saída para uma educação exitosa.

Por fim, o texto intitulado ***Educação física em tempos de crise: desafios e perspectivas frente à construção da BNCC e as mudanças na LDB***, foi o ambiente oportuno no qual as mestrandas Arlene Stephanie Menezes Pereira, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Maria de Fátima de Lacerda, professora de escola pública e Klertianny Teixeira do Carmo, professora e pesquisadora no campo da Educação Física (EF), puderam desvelar perspectivas epistemo-metodológicas pertinentes no enfrentamento de crises e desafios importantes, desde a Educação Física.

Assim, em dez capítulos, nos propusemos a instigar, provocar, desafiar nossos leitorxs para que possam superar as adversidades de

tempos tão difíceis... Fica aqui também nosso sonho possível de que estes tempo de hoje sejam, em breve, passado, a nos alertar para a importante tarefa de manter viva a chama da política como essencial para que tenhamos uma sociedade mais solidária e parceira na feitura de um mundo cada vez melhor.

Capítulo 1

Paradigmas epistemológicos emergentes em ciências da educação numa leitura sob a perspectiva eco-relacional e dialógica

*João B. A. Figueiredo*¹

“Ensinem às suas crianças o que ensinamos às nossas: que a terra é nossa mãe. Tudo o que acontecer à Terra, acontecerá também aos filhos da terra. Se os homens cospem no solo, estão cuspidos em si mesmos.

Disto nós sabemos: a terra não pertence ao homem; o homem é que pertence à terra. Distos sabemos: todas as coisas então ligadas como o sangue que une uma família. Há uma ligação em tudo”.²

Em tempos *temerosos*, tais como os atuais, faz-se necessária e imprescindível a coerência. Uma coerência freireana. Aqui apresentamos uma opção de vida coerente com o que nos propomos viver. Isto significa uma pretensão de superar com os modelos fragmentadores e empobrecedores de vida e de consciência. Isso implica em visitar múltiplas áreas de estudo, inclusive as que

¹ Prof. Dr. João B. A. Figueiredo é professor associado do Departamento de Teoria e Prática do Ensino; Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Possui pós-doutorado em educação pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorou-se em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Publicou livros e desenvolve diversas pesquisas na área de Educação Ambiental, Educação popular, Educação Intercultural e Descolonialidade. Atualmente cursando pós-doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense – UFF. Pesquisa Financiada pela CAPES.

² A Carta do Chefe Indígena Seattle (In: DIAS, 1993).

comumente se deixa de lado, por conta da complexidade de entendimento, muitas vezes confundida com complicação, tal como a física quântica e a ecologia.

Tal como a grande maioria d@s³ leitores, tivemos uma formação acadêmica de base cartesiana. Instigadora de uma lógica hierarquizante que menospreza os estudantes, caracterizando-os como alunos, desalumiados, esfomeados de saber que o professor carrega e neles deposita. Afinal, a Ciência moderna reforça este estado das ‘coisas’. Na verdade, faz questão de estabelecer essa lógica colonizadora, com a qual subalterniza eurocentricamente os saberes distintos dos seus (FIGUEIREDO, 2011; 2012).

Na tentativa de viver coerentemente, enfrentamos essa formação cartesiana. Viver do pescoço para cima é a ideia desse modelo educativo moderno. Há uma centralidade no sentido visual e na racionalidade cognitiva e instrumental. Uma vida pautada numa lógica cognocêntrica, desprovida de sentimento, de sentidos, de corporeidade, e o que é mais grave, destituída de espírito.

É nesse enfrentamento que constituímos um conjunto de reflexões que potencializam uma práxis diferente, que se propõe superar esse paradigma hegemônico limitante. Nessa vertente, costuramos uma teia epistêmico-ontológica-metodológica-pedagógica que denominamos de Perspectiva Eco-Relacional - PER. Nela há lugar para a afetividade, amorosidade, sensibilidade, arte, cognição, intuição, espiritualidade, formação humana pensada como integralidade.

Uma das contribuições tem sido a ecopráxis, ou seja, uma ação-reflexão-ação multidimensional, multirreferencializada, que amplia os horizontes da reflexão-ação e das relações implícitas e explícitas neste processo. A ecopráxis se associa a um novo paradigma epistemológico que potencializa novas metodologias e novas palavras-ações, contributos para a formação humana. Neste sentido deixamos

³ Com esse símbolo Com o “@” utilizo simultaneamente os gêneros feminino e masculino. É uma opção política e cultural de romper com a postura gramaticalmente proposta de usar os substantivos e complementos nominais no masculino no genérico.

para trás as pedagogias e processos de formação que desconhecem a relevância dos saberes múltiplos, das múltiplas dimensões, das diversas linguagens, da valorização d@s educand@s como autor(a) da aprendizagem, autor@s epistêmic@s.

Superamos os velhos paradigmas, tais como o cosmocentrismo, o teocentrismo e o antropocentrismo. Superamos a escravidão da racionalidade cognitiva e avançamos com a amorosidade. O espírito retoma sua devida função. Dessa maneira, optamos pela inteireza e enquanto nos fazemos gente amorosa, nos fazemos espírito em evolução.

Certamente, uma pergunta que eclode é por que discutir ruptura ou superação paradigmática em educação? Por que discutir essa história de paradigmas epistemológicos ao tratar da formação humana? Como entender de que modo à ruptura ou superação paradigmática afeta esta formação? Thomas S. Kuhn publicou, em 1957: “*A Estrutura das Revoluções Científicas*”, com esta obra ele impactou o mundo inabalável da ciência, questionando suas verdades e objetos. A quântica e a ecologia potencializaram estas contestações desde a segunda metade do século dezenove, como afirma Oliveira (1997).

1 Paradigmas

Nesta viagem imaginária em busca de respostas essenciais aos tempos que vivemos, vamos navegar por águas nunca dantes navegadas. Primeiramente porque a modernidade extraiu o barco das águas, da dimensão emocional, e o jogou ao vento, o campo da racionalidade cognitiva. Era como se todos os elementos naturais evaporassem literalmente no ar. A terra e o fogo, aqui e acolá ocorrem quando as ventanias jogam por terra as ideias mirabolantes dos pensadores. Ou ainda quando o fogo aquece o ar dessas miragens fazendo-as se perderem na atmosfera distante.

Final o que é Paradigma? É um termo oriundo do grego *paradeigma*, que significa etimologicamente ‘modelo de percepção’.

Percepção que pode ser entendida, segundo o Aurélio (FERREIRA, 1999; KUHN, 1997), como o ato, efeito ou faculdade de perceber, do latim “percipere”, apreender pelos sentidos, produzir significado. Percepção pode também significar a maneira pela qual produzimos representações. Isto por sua vez, nos remete a questionar o sentido de conhecimento como ato ou efeito de conhecer; informação assimilada; prática da vida ou experiência incorporada. O que se liga com discernimento, critério, apreciação, consciência de si mesmo na relação com @s outr@s. Em seu sentido mais amplo, é um atributo geral que têm os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida de sua organização biológica e no sentido de sua sobrevivência. É o processo pelo qual se determina a relação entre ente epistêmico e @s outr@s, no que resulta uma apreensão desse ou dessa, como definição, como percepção clara.

Já a informação se distingue de conhecimento. Segundo a própria teoria da informação, ela significa medida da redução da incerteza, sobre um determinado estado de coisas, por intermédio de uma mensagem. Mensagem geradora de instrução, direção. Informação pode ou não ser transformada em conhecimento, que por sua vez pode ser sabedoria, se saboreada, transformada em algo seu, em vivência-experiência.

Isto é para mostrar que, em razão de um conceito restrito de racionalidade, tendo-a como sinônimo de cognição lógico-matemática, durante todo o tempo dessa geração atual, isto implicou numa perspectiva limitante e limitadora, que favorece a minimização da consciência crítica, da razão de ser dos fatos, eventos e seres. Daí esta razão instrumental vai inviabilizando ou empobrecendo as condições de vida.

Faz-se preciso uma modificação radical destas percepções, deste modelo de percepção, no paradigma hegemônico. Por outro lado, as ciências de fronteira, como a quântica e a ecologia, impõem outra ‘realidade’, que não mais cabe no mundo moderno. As propostas paradigmáticas contemporâneas eclodem como uma explosão diante das contundentes demandas dos tempos de hoje.

Entender o que significa paradigma, ruptura ou superação paradigmática, novos paradigmas torna-se uma questão de sobrevivência. Só nessa compreensão vamos poder reconfigurar o modo como lemos o mundo (FREIRE, 1983). Só na modificação dessa leitura de mundo podemos ter práxis compatível com um possível futuro para a humanidade.

Com este intuito, vamos colocar em cheque recortes dessa história dos grandes paradigmas civilizatórios, que se associam aos grandes modelos epistemológicos dominantes. Com esta proposta recordamos que, desde o mundo ordenado do paradigma cosmocêntrico, caminhamos em direção ao paradigma teocêntrico, no qual um deus-homem foi entronado para reinar soberanamente. Daí, avançamos para o paradigma antropocêntrico, no qual o homem moderno, *homo tecnologicus*, assume este papel de autoridade autoritária. Agora, emergem novos paradigmas. Cabe recordar para compreender essa transição. Para tanto apresentamos em seguida alguns recortes dessas grandes lentes de percepção.

No **Paradigma Cosmocêntrico**, o conhecimento era produzido de forma ordenada, com propósitos definidos numa racionalidade integrada. Advém, no mundo ocidental, basicamente da cultura grega. Era a primeira grande ruptura, com o pensamento mítico que, até então, respondia às grandes questões. Nele, encontramos as primeiras respostas no cosmos, em sua ordem, e a ela se sujeitando. Era a busca de explicações naturais para os processos da natureza.

Temos contribuições extraordinárias na constituição das bases filosóficas e científicas neste modelo de percepção do mundo: Pitágoras [580-500 a.C.]; Sócrates [aprox. 469-399 a.C.]; Platão [aprox. 426-348 a.C.]; Aristóteles [aprox. 384-322 a.C.]...

Aristóteles, meio século após Heráclito, rompe com a dialética, propondo a lógica analítica. Com ela efetua a primeira classificação geral dos conhecimentos. Consolida-se a razão instrumental como a única via legítima de fazer ciência. Uma nova forma de pensar

emerge com a primeira teoria da cosmologia a considerar racionalmente os fenômenos físicos, conforme foi esboçada por ele.

Ocorre uma grande crise que resulta no **Paradigma Teocêntrico**, durante a idade média. Este paradigma foi acompanhado por uma postura de crenças em “verdades incontestáveis”, tendo como clímax o nominalismo de Guilherme de Ockam [1285-1349].

Foi um período em que o conhecimento sofreu extrema restrição. Todas as verdades aceitáveis eram as referendadas pela Igreja dominante. Qualquer outro tipo de informação ou procedimento que ferisse os dogmas religiosos tinha severa punição.

Foram tempos de um deus criado à imagem e semelhança de seres humanos, dogmáticos, intransigentes, cerceadores da liberdade de expressão. Criam num deus punitivo, vingativo, que só admitia em seu reino celeste os que se amoldassem as suas rígidas regras formais. Foi o tempo da inquisição e das criminosas cruzadas que a muitos dizimou. Foi tempo de submissão a regras alienantes e excludentes.

Nas milenares polarizações, a ciência começa a se colocar como contraponto com seus desvelamentos que põem por terra dogmas religiosos, entronizando o homem em substituição ao velho deus-homem destituído. Neste caminho ascensional chegamos ao Paradigma Antropocêntrico. É Almeida (1994) quem nos fala disso:

De repente, na caminhada dos séculos, o homem se descobriu mortal. O universo físico, antes conhecido, infinito se tornou. A Terra, centro de tudo, pequenina ficou. O reinado natural desfez-se na teoria da evolução. O cosmos virou caos. E aquele Deus puro e livre da imaginação, deparou-se com a crueza de um novo tipo de racionalidade e tornou-se inseguro. [...] Mas o homem reagiu, não se curvou diante da grande revolução científica que o tirou do trono em que estava. De rei coroado pela natureza e entronado por Deus, o homem se fez rei ele mesmo, sentou-se em um novo trono, puxando pelos fios de seus cabelos e arrancando a Razão agora não mais submissa a um princípio de racionalidade exterior e indemonstrável, mas uma razão demonstrável, a razão moderna.

O Paradigma Antropocêntrico surge alinhado com a modernidade científica possibilitada por Galileu e Newton e as contribuições filosóficas de Descartes e Bacon. Associa-se a lógica colonializante, capitalista, imperialista, eurocêntrica, subalternizante (FIGUEIREDO, 2011; 2012). Saliente-se que os anseios de compreensão do mundo objetivo, reprimidos pelos dogmas aristotélico-tomistas, forcejaram até que a revolta dos iluminados se apresentou, sem mais poder ser contida.

Galileu, antecipado pelo gênio de Copérnico estabeleceu a precisão matemática como captora da realidade, estruturada em uma metodologia hipotético-dedutiva. Bacon, por sua vez, desenvolve a estratégia do experimento empirismo, com o método indutivo. Já Descartes, faz soar o racionalismo, com o método analítico, estabelecido sob a negação prévia.

Em nossa opinião, a transição do paradigma medieval para o cartesiano representou mais que uma revisão científica, envolvendo inúmeras questões sociais, religiosas, políticas e econômicas. No caso do mercado econômico ocorreu a contestação do privilégio de nascimento dos senhores feudais, a expansão do mercado na construção de uma política burguesa que ampliam os mercados nacionais a partir da abertura dos mercados internacionais. Nesse marco histórico ocorrem as grandes invasões marítimas numa pretensa globalização. Temos o advento do que Anibal Quijano (1991; 2005) denomina de Colonialidade.

De religiões teocráticas para religiões aristocráticas; do sistema feudal para o burguês; dos regimes aristocráticos para o imperialismo burocrático; de burgos para estados-nações; da ciência geocêntrica para a ciência heliocêntrica; da observação para a experimentação; da razão aristotélica para a razão cartesiana.

É Descartes um marco divisor efetivo nesta processual transformação, no que tange a colonialidade do saber (LANDER, 2005), estabelecendo a racionalidade analítica, vislumbrando o universo como um grande relógio, tendo em Deus o mecânico divino.

O Cartesianismo tem a dúvida metódica como alicerce e define quatro preceitos básicos: nunca acolher algo como verdade que não conhecesse como tal; dividir as dificuldades em quantas parcelas possíveis para melhor resolvê-las; começar do simples para o complexo; enumerar e revisar até que se tenha certeza de nada omitir.

Newton, no terreno fértil desse chão, instaura a física clássica eliminando por vez qualquer chance de ressurreição das antigas ideias, efetivando assim o mecanicismo do universo, não mais cosmos em equilíbrio. E com isso se instaura uma condição bastante favorável para que, na modernidade, se tenha a ciência como sinônimo de conhecimento. Tanto quanto, a Ciência Eurocêntrica como referência única de verdade.

Estamos agora como aprendizes diante de um mundo esquarterado, com o conhecimento pulverizado em compartimentos estanques. Torturados por máscaras e papéis desconectados, vazios de sentido maior, de inteireza. Vítimas da patologia dissociativa crônica, instalada no seio da crise planetária que vive o conflito disfarçado numa onda de globalização, de colonialização.

Constata-se que as descobertas científicas passaram a ser, na idade moderna, o grande agente de mudanças, inclusive sociais. Porém, cadê a satisfação e bem estar por elas prognosticadas para a humanidade? Afirmam cientistas, filósofos e literatos, entre os quais vários prêmios Nobel, que a ciência chegou aos seus confins. Chegamos ao caos que precede o nascimento de novos paradigmas. Num espaço de vácuo entre um paradigma cartesiano e um novo modelo de perceber a vida.

A compreensão das raízes causais do jogo de relações epistemológicas e vivenciais modernas, colonializantes, leva a crer em sua inserção nas matrizes da razão instrumental. Instigando a busca por uma Razão em seu sentido mais amplo, com suas múltiplas dimensões, em particular da razão natural. Uma razão que vá além do cognitivo e da intuição, sensitiva, afetiva, razão enquanto inteligência em suas múltiplas formas (FIGUEIREDO, 1999 GARDNER, 1994).

A crise com que o mundo ocidental se depara, na atualidade, é uma crise civilizatória, própria da modernidade (OLIVEIRA, 1997). Crise de valores, das orientações éticas, políticas, econômicas e culturais. Não se trata de uma crise setorial, é uma crise de paradigma civilizatório que impacta desde as raízes até a ‘copa’.

É uma nova consciência que começa a emergir concretamente na década de 60. Foram vários os movimentos reformistas. Iniciativas em busca do respeito às diferenças racial, sexual; a luta pela proteção ao meio ambiente no reconhecimento da crise ecológica; a oposição à guerra do Vietnã. Temos o movimento Hippie. Era o apogeu de uma propagação de filosofias orientais que se destacavam no lastro da teoria quântica. Era uma nova psicologia, a transpessoal.

Um dos marcos mais importante na propagação da potência de novas percepções científicas foi a obra Kuhn (1997). Nela há um alerta para a tendência seletiva da ciência, tanto em se tratando do modo como os cientistas escolhem suas pesquisas, incluindo as descobertas que se devem ajustar às teorias e descrições que prevalecem na época. Ao mesmo tempo sinaliza para as possibilidades de mudanças de paradigmas.

Kuhn (1997) considera que um paradigma é o conjunto de crenças consideradas óbvias e imutáveis sobre o ‘real’. Afirma que a força de um paradigma reside no consenso de determinada comunidade científica, em certa época. São palavras dele que: “Uma revolução científica é, antes de tudo, uma revolução de paradigma. [...] A transição de um paradigma para outro se caracteriza por uma crise”.

Vivemos em plena crise do paradigma cartesiano, dessa matriz do conhecer. E reconhecemos que esta crise permeia praticamente todos os campos do conhecimento humano. Lembramos que crise em japonês significa: *kiki*, composta de dois ideogramas: *kiken*, significando perigo e *kikai*, oportunidade. Esse dual significado potencializa o edificar do lugar de novo nascimento.

Esta crise se explicita também na “queda do muro de Berlim”, em que se torna evidente uma gama de sequelas e desequilíbrios

sociais, tais como: perda de perspectivas futuras (crise de esperança); monopolização dos ‘valores’ capitalistas (crise do consumo) com acentuado destaque para um sistema socioeconômico de formatação única imposta pelos megablocos do capital (crise político-financeira).

Tal como afirma Oliveira (1997), reconhecemos que esta crise, no campo epistemológico, faz-se demonstrar agudamente com o emergir da Física Quântica e da Ecologia. Estas ciências trazem grande contribuição à concepção do Universo não mais como um relógio (mecanicismo cartesiano), mas sim como uma teia de relações na qual cada parte repercute no todo e o todo nas partes.

Isso se materializa em nosso cotidiano expressa numa urgente necessidade de intervenções sociais efetivas, fundadas em propostas que visem equidade para o bem-estar social, mobilizadoras de vivências concretas de postulados éticos apropriados que lhes orientem a práxis. Assim, acreditamos que é interessante visualizar como a questão dos paradigmas se materializa em diversos campos do conhecimento.

2 A crise dos paradigmas nas Ciências Humanas e Sociais

Abrimos um parêntese para afirmar que a crise de paradigma se apresenta em toda a ciência, diríamos até, em todo o campo do conhecimento humano, na modernidade se espalha pela vida humana. Senão, vejamos alguns destaques: Ao discutir a antropologia, uma ciência que tem por objeto a construção do ser humano, vemos, no campo das pesquisas etnográficas, Malinowski (1884 - 1942), inaugurando a observação participante na etnologia⁴. A construção inicial da Antropologia funda-se sobre o etnocentrismo⁵, positivista em seu arcabouço teórico. Muitos caminhos foram trilhados até chegarmos hoje à terceira grande crise

⁴ Ciência que tem por objeto de estudo a cultura dos povos.

⁵ Considera sua cultura como medida das demais.

de paradigmas na Antropologia. Esta se centra, fundamentalmente, na questão d “O Eu e o Outro” (DAYRELL, 1996).

Na Sociologia instala-se a revolução, denominada, por alguns setores de ‘pós-moderna’, para outr@s pos-colonial, também percebida filosoficamente como linguística, tal como Habermas, resultando na racionalidade comunicativa, numa alternativa a crise dos referenciais relacionados à racionalidade instrumental, própria da modernidade. Consta-se que a crise da oposição “o Um e o Múltiplo” derivou-se do paradigma anterior quando o “outro” entrou em “moda”, através da sociologia compreensiva weberiana e a ênfase na subjetividade, focaultiana. Nestes tempos temos os contributos da intersubjetividade que também é marxiana, e aqui também emergem os estudos da colonialidade-modernidade.

O novo paradigma do “Múltiplo Um (indivíduo ou classe) no Um Múltiplo (sociedade, estrutura, cultura)”; fomenta discussões como a intercomunicação cultural processual (“vir-a-ser”), a percepção das sociedades complexas, compostas de diferenças (diferença $\neq$ desigualdade). Temos o advento da interculturalidade crítica e da descolonialidade (WALSH, 2008).

Nas ciências Humanas, especialmente na Psicologia Social, sob o paradigma cartesiano, identifica-se: O descompromisso afetivo com o outro; Controle social e o Individualismo. Isto se evidencia tanto que os conceitos básicos atuais seriam: Consumo (de ideias, de conceitos e de produtos); fantasias (ilusões, sensações, valores estéticos, projeção dos desejos); Fetichização do objeto; Descarte (descartável) contínuo.

Espaço de interação, afetividade, ética solidária surgem enquanto necessidades contrárias a corrente norte-americana cognitivista numa proposta de inter-relação sujeito-sociedade, considerando a primazia da comunicação no cotidiano como elemento fundante das representações (correntes oriundas de Moscovici/ Vygotsky/ Leontiev). Nessa direção constata-se a reviravolta afetiva, com a valorização da amorosidade (LANE, 1995a; 1995b; SAWAIA, 2000), de outras dimensões mais sutis.

Na Filosofia discute-se uma grande crise de paradigma percebida na ruptura com a modernidade, crise que redundou na proposta da intersubjetividade, na superação do subjetivismo Kantiano, que vinha no transcender do objetivismo cartesiano/baconiano.

Quanto a Filosofia da Ciência, a Epistemologia, Oliveira (1988) diz que se processaram três mudanças básicas: na perspectiva cosmocêntrica, o humano é pensado a partir do Cosmos e o Mundo tem um telos, uma finalidade, um destino. Neste sentido sujeito e objeto são separados e o conhecimento se dá pela lógica formal. O ser humano adquire autonomia e é interrogado a partir de si mesmo. Na perspectiva historicocêntrica o conhecimento é questionado e se dá pela lógica dialética da relação sujeito-objeto na possibilidade da unidade.

Emergem, assim, na atualidade, como podemos ver em Oliveira (1997), propostas como as de Habermas, instaurando discussões quanto à intersubjetividade, o superar da razão instrumental com a razão comunicativa. Oliveira, inclusive, apropria-se dessas discussões e vai à dialética que repõe a busca da trans-subjetividade, do reconhecimento da razão em todas as coisas e pretende a superação do antropocentrismo e do paradigma cartesiano. Anuncia o que ele chama de objetividade subjetiva ou subjetividade objetiva, ao contemplar os estudos de Hegel.

Para Oliveira (1988), a solução do problema epistemológico é acima de tudo ética, a busca da razão em tudo e todos. Razão no seu conceito mais amplo que envolve o cognitivo, o afetivo, o motor, o sensório. Que se instala no contexto mesmo de uma objetividade intersubjetiva. Colaboram com isto duas grandes geratrizes da crise do paradigma moderno nas ciências ditas duras, a Física Quântica e a Ecologia. Estas ciências de porteira, de portal.

3 A Física Quântica e novos paradigmas

Na física origina-se a potencialidade de um novo paradigma. Podemos observar o potencial dessas contribuições, como informa Zukav (1989), com as discussões de: Max Planck com a Teoria Quântica em 1901, quando, dentre outras coisas, identificou e definiu o quantum como pacotes de energia em função da frequência de luz, fótons. Com a Teoria da Relatividade de Albert Einstein, publicada em 1905, e a especial em 1915, temos a convicção de que matéria é energia condensada.

Várias outras colaborações emergem tais como as de: Niels Bohr com a complementaridade partícula-onda (1927); Louis de Broglie com ondas da matéria (1924); Erwin Schrödinger com a equação de onda de probabilidade e seu colapso (1926) e Werner Heisenberg com a mecânica matricial (1925) e com o princípio da incerteza (1927); Paul Dirac com a antimatéria (1928); David Bohm com a ordem implicada (1975); Henry Stapp com as conexões não-locais referindo-se ao teorema de Bell (1971); Alain Aspect com a comprovação experimental do teorema de Bell (1978). Einstein (1981, p. 146) falando dos primórdios da Física Quântica diz que:

Há quinze anos, ninguém duvidava que, nas bases da mecânica Galileu / Newton aplicada aos movimentos moleculares, bem como a teoria de Maxwell sobre o campo magnético, fosse possível obter uma representação exata das propriedades elétricas, óticas e térmicas dos corpos. Planck então mostrou que, para fundar uma lei de irradiação térmica correspondente à experiência, é preciso utilizar um método de cálculo cuja incompatibilidade com os princípios da mecânica clássica se tornava cada vez mais flagrante. Por esse método de cálculo, Planck introduzia na física a célebre hipótese dos ‘quanta’ que depois foi notavelmente confirmada. Com esta hipótese dos ‘quanta’, ele subverteu a mecânica no caso em que massas suficientemente pequenas se deslocam com velocidades suficientemente [baixas] e com [taxas de] acelerações suficientemente [altas], a tal ponto que não podemos mais hoje encarar as leis do movimento estabelecidas por Galileu e Newton a não ser como situações limites.

Para Einstein (1981), Galileu, graças ao conhecimento empírico, tornou-se o pai da física moderna e provavelmente de todas as ciências da natureza. Newton, por sua vez, foi o primeiro inventor de um sistema de física teórica, não hesitando em crer que conceitos e leis fundamentais de seu sistema saíram diretamente da experiência. É o próprio Newton que reconhece certas falhas de sua proposta, como as relacionadas à noção de espaço absoluto.

Einstein observa que o sucesso da teoria de Newton impediu aos físicos, dos séculos XVIII e XIX, de entenderem que o fundamento desse sistema repousa em bases falsas. Einstein, um realista que considera possível ao pensamento puro apreender a realidade, aponta que somente a Teoria da Relatividade geral reconheceu claramente o erro dessa concepção, provando a possibilidade de explicar o mundo experimental e os fatos de modo mais coerente e completo.

Neste ponto estabelecido pela Teoria da Relatividade, na qual se percebe a possibilidade de transformação da matéria em energia e a relatividade das noções de tempo e espaço, eclode novo rumo para a física. Inicialmente as ideias de Max Planck, um realista causal como Einstein, redundam em conceitos ampliados por Niels Bohr, um empirista não causal, que permitem a sistematização da Teoria Quântica por Schrödinger de um lado e Heisenberg de outro.

Com Capra a física contemporânea pode ser associada à proposta de um novo paradigma, como testemunho do fim de um paradigma que vem perdurando desde Descartes / Galileu / Newton. É Capra (1983, p. 21) que afirma:

A Física moderna tem exercido uma profunda influência sobre quase todos os aspectos da sociedade humana. Acabou por tornar-se a base da ciência natural, e a combinação da ciência técnica e natural transformou, fundamentalmente, as condições de vida na Terra. (...) é bem conhecida a influência de seus resultados sobre a estrutura política do mundo através de sua aplicação via armamento atômico. Contudo, a influência da Física moderna

ultrapassa a tecnologia, estendendo-se ao reino do pensamento e da cultura; aqui a Física moderna gerou uma profunda revisão da concepção humana acerca do universo e do relacionamento do indivíduo com este último.

Capra relata que as raízes da Física, como de toda a ciência ocidental, emanam da Filosofia grega do século VI a.C., numa cultura que não dissociava ciência, filosofia e religião, quando seu propósito era a descoberta da natureza essencial, da constituição real das coisas, denominada “*physis*”, dotada de vida e espiritualidade. Foi nesse termo que se mirou a Física quando de sua gênese. Falando sobre “*physis*”, dizia Tales de Mileto que todas as coisas estavam cheias de deuses, numa visão monista e orgânica.

A partir do século V a.C. quando, na tentativa de superar o contraste de visão entre Parmênides (com sua imutabilidade) e Heráclito e sua dialética, surgem os atomistas gregos, estabelecendo o átomo como o bloco básico da matéria, movendo-se no vácuo por força do espírito. Assim ensaia-se a dicotomia entre matéria e espírito.

O conhecimento científico da Antiguidade foi sistematizado e organizado por Aristóteles que buscava o empírico como fonte do conhecer. Galileu foi o primeiro a combinar conhecimento empírico e matemático tendo assim o título de pai da ciência moderna. No entanto, com o tempo a Física começa a incorporar a estrutura clássica que lhe deu hegemonia na conformação mecanicista e reducionista do paradigma cartesiano-newtoniano.

A Física Clássica retrata o espaço tridimensional sempre em repouso e imutável. Na dimensão tempo, as mudanças ocorriam fluindo suavemente do passado em direção ao futuro. Os elementos que se moviam nesse espaço e tempo absoluto eram partículas materiais, sólidas e indestrutíveis a partir das quais a matéria era elaborada. A matéria, portanto, era sempre conservada e passiva, sendo movida pela força gravitacional e por forças eletromagnéticas, via atração e repulsão. Estes movimentos constituem as bases da Física Clássica. No entanto, os fundamentos da Física do século XX

– a Teoria da Relatividade e a Teoria Quântica – levam a encarar o mundo de forma bastante diferente de outrora (Capra, 1983).

Arora (1994), por sua vez, afirma a importância dessas teorias que neste século efetivam a superação do paradigma cartesiano. As duas implicam numa concepção do universo como uma totalidade ininterrupta (ou intacta), se opondo às teorias clássicas, mecanicistas e reducionistas.

Segundo Arora ambas ainda preservam algo de cartesianismo, como quando a Teoria da Relatividade faz uma leitura do movimento como contínuo, determinado, enquanto na Teoria Quântica o movimento é tratado como descontínuo, indeterminado, indefinido, mas considera os sistemas estáticos e fragmentados.

Destaca ele, que nas últimas décadas ocorreram muitos avanços. É assim que a Teoria Quântica vem evoluindo em direção a uma concepção que supera com a ideia de blocos fundamentais constitutivos como os ‘*quarks*’. Nessa direção, duas teorias se desenvolveram nos últimos vinte anos. *A Teoria da Totalidade Implícita*, formulada pelo físico David Bohm e a *Teoria Bootstrap*, desenvolvida pelo físico Geoffrey Chew. Ambas as teorias são baseadas nos conceitos de ordem e teia dinâmica de relações.

Os fundamentos da Teoria Bootstrap podem ser sintetizados em um universo concebido como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados, na qual as interações determinam a teia. As propriedades de qualquer parte da teia sofrem determinação do todo, em um mútuo englobamento. Natureza não pode ser reduzida a blocos fundamentais e sim ser compreendida através da autocoerência global. Não existem entidades fundamentais no universo que é um todo inseparável com formas fluidas em permanente mudança, e assim todos os fenômenos são determinados pela mútua autocoerência.

Todos os fenômenos naturais estão interligados. Podem ser estudados por aproximações, construindo teorias parciais relativamente precisas. O conceito de topologia classifica as categorias de ordem das interligações cósmicas. Qualquer teoria ou

modelo bem sucedido pode ser concebido para explicar fenômenos da natureza. Entretanto somente seriam aceitáveis os que sejam mutuamente consistentes, não sendo nenhum mais fundamental do que outro. A consciência e a matéria devem ser consideradas em conjunto para a compreensão da natureza, dentro da exigência de autocoerência global.

Já a *Totalidade Implicada* se fundamenta nos seguintes princípios: o todo está contido em cada uma de suas partes, em um fluxo de movimentos/ mudanças sem barreiras; o movimento do universo assemelha-se a do holomovimento interagindo o macrocosmos no microcosmos e o microcosmos no macrocosmos; há uma ordem similar à teia cósmica de relações, caracterizando a totalidade intacta do universo; esta ordem no nível mais profundo é implícita, podendo ser deduzida somente com base no exigir de englobamento e autocoerência.

As conexões não-lineares e não-locais são essenciais a totalidade. Estas conexões são comuns a Teoria da Relatividade e a Quântica-Relativística. O conceito de topologia vem para favorecer a classificação da ordem em categorias. O todo (ou totalidade) engloba matéria e consciência como interdependentes e correlacionadas. As características fundantes do universo seriam unidade e dinamismo.

Bohm e Chew incluem a consciência em suas formulações, concebendo dois princípios - consciência e matéria, como interdependentes e correlatos. Isto se dá também na Biologia de Gregory Bateson e Rupert Sheldrake; repercutindo em outras áreas do conhecimento humano tais como a Psicologia, a Sociologia, a Educação, a Saúde etc. (FIGUEIREDO, 1999).

Como se pode perceber, nessas propostas, vemo-nos diante da teia dinâmica de eventos inter-relacionados, teia cósmica de relações. O todo engloba matéria e consciência como interdependentes e correlacionadas, devendo ser consideradas em conjunto para a compreensão da natureza.

Neste rumo, é necessário entender um pouco mais as características fundantes do universo que seriam unidade e dinamismo. Para tanto vamos fazer uma comparação entre a Física Clássica e a Física Quântica, com base em Capra (1983) e Arora (1994). Desse modo podemos reconhecer referências que se associam ao velho paradigma que agoniza e o novo que emerge.

Na Física Clássica matéria é diferente de Consciência. Matéria é sólida e a Causalidade é estrita. A Relação é mecânica. O Objeto em si é desprovido de sentido. As Interações são locais. Ocorre uma postura de Reduccionismo. A Concepção do Universo é mecanicista. A abordagem epistemológica se apoia na fragmentação, na análise linear e causal.

Na Física Quântica não há separação entre consciência e Matéria, tal como não há separação entre partícula (individual) e ondas (coletivo). A natureza é caracterizado por ser indeterminística na sua realidade sub-atômica. Há uma complementariedade corporeamente-consciência. Temos uma espécie de holística relacional. Vê-se uma interação mútua sujeito-objeto. Reconhece-se que as influências são instantâneas e não locais; que o Universo é participativo e dinâmico. A Concepção do Universo é holográfica. A abordagem epistemo-metodológica é não linear, ecossistêmica, ecológica, integralizadora.

Além da Quântica, a outra ciência que alarga os horizontes e permite que pensemos em sustentabilidade e sobrevivência diante das problemáticas contemporâneas é a Ecologia. Segundo alguns tende a ser o foco principal do novo milênio. Nela vamos ter os suportes para refletirmos acerca da problemática ambiental.

Ela surge, em 1866, com o biólogo alemão Ernest Haeckel, em sua obra *Morfologia Geral dos Organismos*, quando sugeriu a criação dessa nova disciplina científica, ligada ao campo da biologia, responsável por estudar as relações entre os seres vivos e seu ambiente orgânico e inorgânico. Por este conceito Haeckel pretendeu designar o conjunto de conhecimentos associados a

economia da natureza, a investigação de todas as relações entre um ser vivo e seu ambiente orgânico e inorgânico (ODUM, 1988).

4 A Ecologia e os novos paradigmas

Em destaque à relevância da Ecologia, apresentamos informações sobre a gravidade do momento ambiental que vivemos apoiados em relatórios anuais que, desde 1984, o Worldwatch Institute dos EUA publica apresentando as condições planetárias. No relatório de 1992 nos deparamos com várias constatações. Apresentamos a seguir três questões drásticas, baseadas nestes dados: O pobre é o ser mais ameaçado da Terra. Naquele momento, setenta e nove por cento da humanidade vivia no Grande “Sul” pobre; um bilhão de pessoas vive em estado de pobreza absoluta; Do total da população do planeta, 5,3 bilhões, três bilhões tinha alimentação insuficiente; 60 milhões morriam anualmente de fome; As outras espécies de vida estão identicamente ameaçadas (BOFF, 1995).

Estimativas dizem que entre 1500-1850 foi presumivelmente eliminada uma espécie a cada dez anos. Entre 1850-1950 uma espécie por ano. A partir de 1990 passou a desaparecer uma espécie por dia; Estes fatores são geradores de enfermidades somáticas, psíquicas e sociais drásticas (BOFF, 1995).

Em resposta a isto, observamos que o fenômeno mundial de consciência ambiental apareceu subitamente de 1968 a 1970, gerando uma propagação e divulgação ampla e repentina da Ecologia. E hoje, como afirma Odum (1988): “[...] ela faz ponte de ligação entre as ciências naturais e ciências sociais”.

Odum fala que, possivelmente, a melhor maneira de se delimitar a ecologia moderna seja considerar-se o conceito de *níveis de organização*, vistos como *espectro biológico*, onde hierarquicamente encontramos a sequência: comunidade, população, organismo órgão, célula e gene, denominando os níveis biológicos. Neste espectro, a interação em cada nível com o ambiente físico (energia e matéria, incluo aqui consciência) produz os

sistemas. Estes consistem em componentes interdependentes que interagem continuamente formando um todo unificado.

A Ecologia trata principalmente em nível de população (significando um conjunto de indivíduos) e comunidade (retratando um conjunto de populações de um ecossistema). Ecossistema seria, assim, uma unidade ‘sistêmica’ aberta composta de um conjunto formado por seres orgânicos e inorgânicos.

Uma importante consequência dessa organização hierárquica, em um sistema integrado é a eclosão de propriedades emergentes que não são redutíveis as propriedades das partes que lhe compõem. E isto nos leva a uma vasta rede de princípios resultantes das pesquisas ecológicas.

Na Ecologia, percebe-se, desde sua origem, a tendência holística própria de uma ciência que estuda as inter-relações. Odum (1988) ao tratar da ecologia destaca que ela, enquanto ciência emergente procura a síntese e por isto mesmo, deve ser considerada uma ciência holística desde sua origem. Ela se identifica em muitos aspectos com as afirmativas da quântica. E ambas irrompem com a convicção do fim das certezas científicas previsibilísticas. Informam que muito do que não vemos nos afeta e muito.

Ora, se muitos tinham como sinônimo de ciência a verdade, a certeza, mais recentemente a solidez do edifício científico chegou ao fim. As certezas viraram paradigmas, sua verdade se relativiza. Novos Paradigmas emergem, nos quais está implícito o pressuposto do co-evoluir, do valor equivalente dos “eus e d@s outr@s”.

O trajeto das civilizações tem exigido o clímax como perímetro da crise. No entanto, vê-se a peculiaridade do mundo atual impondo a pertinência na edificação de uma massa crítica, resultante de um processo contínuo de reflexão, produtora da identidade em trânsito. Assim, reais possibilidades de superação da crise paradigmática inscrevem-se na inter-trans-pessoalidade da teia das relações.

Observa-se ainda que nas ciências, consideradas, ‘ambientais’ encontram-se uma particularidade que as caracterizam, elas

envolvem leis das ciências naturais interagindo com as ciências humanas e com as ciências sociais.

Ao considerarmos a importância das questões ecológico-ambientais, apresentamos em seguida, uma reflexão filosófica sobre a crise ecológica empreendida por V. Hösle, apresentada e comentada por Müller (1996), na qual aponta algumas razões que tornam a temática incontornável no debate filosófico contemporâneo. Inicia ao afirmar que ela configura um marco na história das políticas modernas, caracterizando um novo paradigma ético-político para o futuro da humanidade.

Ele enfatiza que o grande pressuposto da crise está na gênese da moderna subjetividade dominadora, ressaltando alguns princípios particulares da modernidade. Finaliza afirmando que essa crítica não desconsidera os sucessos das ciências e as conquistas tecnológicas, que serão básicos na superação da crise, mas demarca a essencialidade das exigências éticas que emergem da crise que fundamenta potencialmente o conceito reintegrador da natureza à razão humana.

Faz uma síntese histórica, de onde emerge o conceito moderno de Estado, garantido pela igreja, surgido na crise mesma do Feudalismo Medieval. Delineia que da religião fomos para a Nação, da Nação para a Economia e com ela as desigualdades se avolumam, crescem as espoliações, aumentam os processos de exploração da natureza, acontece o clímax, uma nova crise que impõe um novo paradigma, o *Paradigma da Ecologia*, que redefinirá o eixo aliados-opositores, com novos valores e prioridades.

Estas reflexões, segundo Hösle, apontam para uma ênfase na questão ecológica num futuro não muito distante. Ele afirmou que a questão ecológica deveria constituir o tema principal nas agendas da política internacional, Isso efetivamente ocorreu.

Nos pressupostos metafísicos da crise ecológica, ressalta ele, temos a gênese conceitual do moderno conceito de natureza que apresenta uma sequência: modelo de expansão econômica e dominação tecnológica da natureza que leva à humanidade unificada

pela globalização. Nenhuma espécie biológica conseguiu destruir tantas outras como a humana, com sua racionalidade predatória.

A desproporção entre a racionalidade técnica e a racionalidade ética é de uma dimensão gigantesca. A primeira racionalidade não consegue integrar a dimensão fundamental da solidariedade. Existe uma recusa da maioria dos cientistas modernos em refletir sobre os pressupostos teóricos e valorativos de sua prática. A subjetividade humana se desvencilha da natureza com a absolutização da subjetividade em Descartes. A subjetividade moderna transforma a natureza em pura objetividade.

Afirma Hösle (*apud* MÜLLER, 1996) que são dois os pressupostos fundamentais do paradigma ecológico: Uma racionalidade que supere o antropocentrismo e a superação da oposição rígida entre sujeito e objeto. Diz que o problema pode ser superado com o idealismo objetivo, já que a natureza se constitui histórica e ontologicamente através de estruturas ideais. *O idealismo objetivo* de Schelling e Hegel recupera à natureza sua dignidade e razão. Dessa forma, faz-se premente a superação do subjetivismo indo na direção de uma ética ecológica. Ao tratar da razão técnica afirma que através da transdisciplinaridade ela precisa recuperar a sua dimensão holística.

Na costura de uma u-topia, ecologia e quântica propiciam fios resistentes para esta teia e desembocam em abordagens contemporâneas, tais como a Holística, o Ecocêntrico, a Dialética revisitada, o Eco-relacional...

5 O Paradigma Ecocêntrico e a Metateoria Holística

Através de um avanço, fruto da superação paradigmática que está a ocorrer nestes tempos atuais, vê o surgimento de diversas propostas científico-epistemológicas que possuem um conjunto de pressupostos relativamente comuns. Podemos denominá-los como preponderantemente holísticos. Por isto mesmo, vamos tratar dos

fundamentos da Metateoria Holística (FIGUEIREDO, 1999), ainda que de modo bastante resumido.

A reflexão epistemológica que pensa a totalidade, a complexidade, a leitura mais abrangente do mundo pode ser uma bússola para orientar essa transição entre paradigmas. As categorias de base, parafraseando Oliveira (1997), estariam na concepção do real e os suportes de reflexão na Ecologia e na Física Quântica. O advento de novos paradigmas se dá em razão de que o paradigma cartesiano – mecanicista, deixa de responder questões emergentes dessas duas ciências de fronteira. Estas instigam a implosão necessária ao advento de novas perspectivas de pesquisa, de novos modelos de investigação, de inovadoras normas metodológicas.

Para uma epistemologia holística, a verdade ocorre quando o representacional corresponde ao paradigma relacional pré-estabelecido, isto em se tratando do conhecimento considerado dialético, relativo, temporal e circunstancial. Quanto ao real, este só será acessível quando se transpuser todos os limites que nossos parques sentidos e limitadas consciências possuem na atitude dual de sujeito-objeto.

O paradigma Holístico/Ecocêntrico⁶, que potencializa o Ecológico, implica em perspectivas atuais de emergência de novas estruturas epistemológicas na percepção mais ampla da natureza. Baseado nestes pontos acima descritos, Weil (1987) reafirma a crise da fragmentação do paradigma newtoniano-cartesiano, explicitada na excessiva divisão do conhecimento humano, nas dissensões, violência social, destruição excessiva dos bens naturais, guerras. A felicidade prometida pela ciência via tecnologia não se efetivou.

Nessa versão, ao entrar em contato com a dialética, a teoria da relatividade, a teoria quântica, a psicologia social, a ecologia

⁶ Desde já fica a observação relativa à utilização associada dos termos holístico/ecocêntrico, quanto ao novo paradigma, nesse trabalho. Isto ocorre por se considerar essencial expandir o conceito desse paradigma, no entendimento de que uma percepção holística não pode estar dissociada de um conteúdo ecocêntrico. O ecológico não só percebe o universo como uma totalidade (holística), mas também composto de totalidade menores que se inter-relacionam (ecológica), tendo seu eixo nessas inter-relações funcionais interdependentes e co-evolucionantes ecorelacionadas (FIGUEIREDO, 1999).

radical, a ecologia social, a holística, qual exilado do mundo das ciências positivistas, alça-se acima ao observar o ponto de mutação posto em relevo pela crise civilizatória, no hemisfério ocidental, necessitando de implementar um novo modo de vida, articulado em todas as dimensões. Ao incorporar as propriedades dessas teorias e movimentos acima explicitados.

Retoma, de certo modo, das ideias de Jan Cristian Smuts, que editou em Londres, em 1926, um livro intitulado *Holism and Evolucion* (WEIL, 1991). Na referida obra Smuts defende o princípio sintético do Universo na construção de conjuntos ordenados, que ele denominou Holismo. Segundo Weil (1991), ele busca restabelecer a unidade fundamental subjacente à matéria, a vida e a mente. Matéria, vida e mente, longe de serem descontínuas e distintas, vão aparecer como séries interligadas e progressivas do mesmo grande processo. A radioatividade na matéria preenche o papel similar ao da evolução orgânica na vida.

Holismo, *holos* (todo), é o termo forjado para este grande fator operativo fundamental referente à criação de conjuntos no Universo. A síntese afeta e determina as partes, de tal modo que estas funcionam para o todo; por isto mesmo, o todo e as partes se influenciam e se determinam reciprocamente.

Anos depois essa proposta é retomada numa associação da psicologia transpessoal com a microfísica. Monique Thoenig, vinda da Califórnia, adota o termo *holístico* e, em 1970, funda em Paris a primeira “Universidade Holística”, para difundir os princípios da visão holística a partir da psicologia transpessoal (CARDOSO, 1995).

Na holística o essencial do humano é a totalidade como produto de suas relações, com o objetivo de transcender a segmentação ilusória do ser. Dentro desta compreensão o ambiente em que vivemos não é mais a cidade, o estado, tampouco o planeta Terra: o Universo é nosso ambiente imerso no caudal cósmico de belezas e inter-relações. E dessa forma carece de ser identificado. Essa abordagem se insere no caminho, que se faz no reconhecimento do contínuo ‘vir a ser’.

O caminho epistemológico relacional se processa sobre fios da teia cósmica, na busca da trans-subjetividade na compreensão da vida. Ou seja, este caminhar se alicerça na percepção de que toda matéria é partícula e onda, concretude e energia, matéria e espírito. Realidades coexistentes, com lógicas específicas, mas que se interligam mutuamente, se influenciam como fundamento de tudo.

Diante de nossos estudos (FIGUEIREDO, 1999), deduzimos que, provavelmente, foi a partir de 1975, com a publicação de *O Tao da Física*, por Fritjof Capra, que o público passou a ter um maior reconhecimento dessa proposta, identificando uma concepção sistêmica da vida, na qual os fenômenos são vistos como partes de uma estrutura de padrões vibratórios integrados. Nela, o próprio cérebro humano apresenta uma estrutura de teia de relações.

Capra intitula esse novo paradigma de holístico, quando da publicação do livro *O Ponto de Mutação*, em 1981, no qual o propaga ostensivamente, associando-o intimamente a ecologia radical. Ele defende que o Holístico está enraizado nas teorias Bootstrap de Geoffrey Chew e da Ordem Implicada de David Bohm.

Capra demarca a necessidade de superar um pensar fragmentário, contestando a ciência estabelecida sob o paradigma cartesiano. Renova e reforça sua crença na necessidade vital do novo paradigma holístico. No posfácio da segunda edição do *Tao da Física*, em 1982, ele reconhece que o novo paradigma, do qual vem falando desde 1975, seria o Holístico.

Pudemos deduzir, por meio de nossas pesquisas bibliográficas, que Monique Thoening inicia o movimento holístico, mas foi em Capra (Bohm e Chew) que se buscou os fundamentos epistemológicos para a consolidação do Paradigma Holístico.

Segundo Weil (1991) a holística eclodiu como uma reação à visão newtoniano-cartesiana, instalando-se como um novo paradigma, traduzindo a perspectiva na qual o *todo* e suas sinergias estão estreitamente ligados em interação constante.

Entretanto, mesmo sendo uma contribuição importante para as questões epistemológicas contemporâneas, a holística, na maioria

de suas expressões, pouco contempla fatores indispensáveis para uma práxis social transformadora, notadamente ao deixar de contemplar devidamente as dimensões social, econômica e política. Constata-se que, na prática, o paradigma holístico se limitou a formular denúncias, sem anúncios, como diria Paulo Freire (1983). E nesse sentido, fazia-se necessário avançar com essa abordagem, integrando holística, ecologia, quântica, política (FIGUEIREDO, 2003).

Crise de superação se mostra ao nosso perceber que anseia por reconhecer os passos no trajeto onto-epistemológico rumo à transcendência. Percorrer a teia num horizonte que se alarga permanentemente, num contínuo vir a ser. Que não mais se detém em ética referendada por externalidades, mas uma ética ontológica, que se funda nas relações significativas. Com este intuito, avançamos com o Paradigma Holístico-Ecocêntrico e propusemos a Perspectiva Eco-Relacional.

6 A Perspectiva Eco-Relacional

Esta proposta paradigmática se propõe a superar com uma racionalidade instrumental, comunicativa, deslocar do centro para o foco a forma de perceber. Reconhece uma nova leitura de mundo que se dá na interface entre autor@s sociais humanos e outros seres com que se relacionam e potencializam a ecopráxis.

A Perspectiva Eco-Relacional retoma o paradigma holístico-ecocêntrico, os contributos da quântica e da ecologia, e nele inclui a dimensão sócio-histórica e política, corporifica assim uma perspectiva mais abrangente que toma a ‘relação’ como fundamento da ecopráxis (FIGUEIREDO, 2003). Para tanto, nos respaldamos largamente na obra de Paulo Freire (1983; 1992; 1994). Vale salientar também que a Perspectiva Eco-Relacional enfatiza a afetividade, a amorosidade, a tessitura do saber de modo parceiro no contexto do grupo-aprendente, as relações entre vivos e os ditos não vivos e a dimensão do imaginário nesta abordagem. Busca uma interculturalidade crítica e diálogos descolonizantes.

Neste sentido, os principais arcabouços dessa perspectiva, além das essenciais contribuições freireanas, se fundamentam: na valorização do outro como legítimo outro que se humaniza nas relações afetivas (MATURANA, 1998); na dimensão relacional (MORAES, 1998); na superação de uma leitura cartesiana das relações sociais com as esferas não humanas, próprias de algumas culturas autóctones (BRANDÃO, 1994). Na amorosidade enquanto comunicação política (LANE, 1995; 1995b; SAWAIA, 2000).

Na compreensão de que as esferas psíquica-sócio-política-ecológica-natural são indissociáveis; que o econômico é apenas parcela da totalidade; que todos esses são fatores essenciais e indissociáveis da “Perspectiva Eco-Relacional – PER”, capaz de contribuir para um mundo solidário dialógico, habilitado a contribuir com a resistência diante dessa conjuntura crítica em que atualmente vivemos.

No caso das contribuições de Brandão (1994), elas nos revelam em sua antropologia a experiência ancestral, o imaginário dos seres humanos na relação com os outros seres humanos e não-humanos, vivos e não-vivos. Com sua crítica solidária e dialógica, ele debate as raízes de sérios problemas de nossa civilização ocidental.

Conforme Brandão (1994), certos indígenas estão no mundo, vendo-se a si mesmos, as plantas e os animais e mesmo o seu entorno como iguais. E, com esses iguais realiza trocas e interações simbólicas. Pode-se extrair dessa ilação que, para estes povos tradicionais, as relações se dão edificando a trama, a teia, na qual convivem. Possuem uma percepção próxima daquela que aqui denominamos de Eco-Relacional.

Já, no diálogo com Maturana (1998), tivemos a possibilidade de encontrar um interlocutor que oferece uma grande contribuição ao processo de fundamentar nossas reflexões acerca do eco-relacional, particularizando a dimensão afetiva-amorosa. Na verdade, a partir da percepção daquilo que ele chama de Biologia da Educação, pudemos encontrar apoio para o esta proposta que se estrutura na esfera da amorosidade, enquanto eixo relacional que

gira em torno do compartilhar. Desse modo, podemos articular nossas reflexões assentadas na amorosidade da dialógica freireana, que encontra tom peculiar em Maturana e sua perspectiva que enfatiza o processo de interação amorosa como alternativa essencial no transitar para um mundo mais ético.

Moraes (1998), por sua vez, colabora ao ressaltar que a fragmentação está vinculada aos fatores que resultam nos problemas ambientais e em representações de “meio ambiente” que se associam exclusivamente aos elementos naturais. O que repercute na maioria das definições de “sustentabilidade”. Como consequência, afirma ele, pode-se verificar que o enfrentamento dos problemas ambientais tem se resumido na retórica inoperante e em práticas muitas vezes bem intencionadas, entretanto, quase sempre inconsequentes, no que se refere às transformações culturais e sociais necessárias. cremos que isto se dá, principalmente, por não existir uma devida consideração aos saberes do povo do lugar.

Dentro da Perspectiva Eco-Relacional, podemos constatar a dimensão relacional de que fala Moraes (1998). Segundo ele, existem três níveis de organização relacional que surgiram durante o processo evolutivo da Terra: a dimensão relacional físico-química – se associa desde o núcleo atômico até a estrutura planetária; a biológica – permeia das células às comunidades, podendo interagir entre si e com os sistemas físico-químicos; a dimensão relacional humana-social – emerge das anteriores e propicia condições do advento dos diversos níveis de organização social.

Compreende-se, portanto, a necessidade de se considerar a dimensão relacional diante das questões ambientais. Necessariamente, as interações humanas, que são contínuas, se dão em direção à sua multidimensionalidade, nelas repercutindo. Nas representações hegemônicas relativas ao “meio ambiente”, essas questões ambientais têm se restringido às relações físico-químicas e biológicas, não considerando devidamente as relações humanas e sociais. A proposta de uma educação ambiental dialógica eco-relacional parece-nos favorecer a construção de um conhecer

integrado, que pode resultar em uma percepção eco-relacional que se corporifica em *ecopráxis*.

Pensamos que a premissa ontológica do ser humano exige pensar-se a totalidade como produto da inter-relação entre as múltiplas dimensões do humano e do ambiente, no transcender de uma segmentação ilusória da natureza própria dos seres. Numa interpretação calcada na percepção dialógica (FIGUEIREDO, 2016), suplantariamos as distinções entre figura e representação. Temos como método a ideia de que uma epistemologia vivencial-experiencial, voltada para a teia de relações, pode repercutir em uma lógica compatível, ou seja, numa teoria que considere a totalidade das relações interligadas e interatuantes. E essas tendem a repercutir em práxis mais ampla.

Nesse constructo, procedendo a uma superação paradigmática, considerando a dimensão ambiental constituída também pelas esferas histórico-política e sócio-cultural, nos permitimos, então, constituir o que denominamos de “ecopráxis”. No adensamento dessa superação, avançamos no sentido da *Perspectiva Eco-Relacional*.

Com esse arcabouço conceitual, podemos interagir com os mundos alheios e entenderemos o mundo como plenitude de eus-nós, nós *persona*, nós outro, nós ser social e nós natureza em relação. Assim é que nos proporcionamos a possibilidade de optar por uma *Perspectiva Eco-Relacional* e a sua consequente *ecopráxis*.

A Perspectiva Eco-Relacional (PER) é, pois, uma abordagem educativo-epistemológica que prioriza o ‘relacional’ dentro do contexto de mundo (sentido, pensado, vivido), na constituição ontológica e epistemológica do ser. O ‘eco’ reforça a conjuntura ecossistêmica, as interações. A conjunção eco-relacional retrata o vínculo entre todos os seres, que estrutura do simples ao complexo, a interdependência.

Compreende como essencial a dimensão afetivo-amorosa, como esfera propiciadora das marcas evolutivas da natureza. Potencializa o respeito mútuo em sua plena legitimidade. O humano

é concebido como unidade interativa, interatuante, multidimensional, interligado com o todo ao seu redor.

O essencial dessa perspectiva é a busca de construir uma resposta possível para a crise atual de paradigmas. Essa perspectiva crítica considera que toda amplitude, interior e exterior, objetiva, subjetiva e intersubjetiva se entrelaçam, se comunicam, podendo levar desde o processo de sensibilização à prática eco-relacional, dialógica. Neste contexto, a dimensão ética emerge como essencial (FIGUEIREDO, 2003).

Disso tudo, podemos reconhecer a importância de pensar os processos de formação em se tratando de quem lida com o humano, que leve em consideração o “caos organizador” do cotidiano; o “vazio fundante” das oportunidades da vida; o mundo vivido e a multidimensionalidade dos seres epistêmicos envolvidos nos atos educativos; a supra-alteridade que se coloca no lugar de outro tanto quanto a afetividade, quanto as ideias; as múltiplas linguagens potencializadoras de múltiplos entendimentos e compreensões; a escuta amorosa; a inserção do cotidiano e das narrativas históricas na contextualização da aprendizagem; a proposta de memória afetiva que se ancora nas demandas do grupo-epistêmico; projeto de formação integral, axiológica, ontológica no ser mais (FIGUEIREDO, 2003; 2007).

Nossa intencionalidade, com este estudo, foi contribuir para que a ecopraxis formadora possa ser reconhecida de modo contextualizado, numa abordagem em que se destaca a ‘dialógica’, com foco nas relações, com o propósito de um saber parceiro. A supra-alteridade faz veículo articulador desses procedimentos, os ‘temas-geradores’ viabilizam o enfrentamento das ‘situações-limite’; a transposição conceitual alavanca para o ‘ser mais’ (FIGUEIREDO, 2006; 2007).

A Teoria Dialógica de Paulo Freire potencializa a Perspectiva Eco-Relacional e suas manifestações e por ela é potencializada. E nesse movimento articula essencialmente a amorosidade e a contextualização, em foco nesse artigo, para que possamos

reconhecer nesses procedimentos o quanto impactam nos processos de ensino e aprendizagem.

Pautar a ação formativa na Perspectiva Eco-Relacional, na dialogicidade, nos argumentos oriundos de contextos interativos com o ‘mundo vivido’, potencializa o superar da razão instrumental. Com essa diretriz possibilita-se a articulação entre diferentes fontes de conhecimento, de dimensões, de linguagens, de sentidos e significados. E assim nós fazemos mais, na interlocução entre seres distintos que se fazem ser mais na interação.

O propósito desse artigo foi demonstrar as bases de uma leitura de mundo alternativa, uma perspectiva inovadora que, ao aproveitar os aportes históricos dos paradigmas epistemológicos que já vivemos, pudesse responder as questões prementes do mundo atual e potencializar uma ecopraxis formadora capaz de fazer frente aos desafios atuais. Nesse caminhar, a PER faculta uma leitura solidária e sustentável, amorosa e segura, abrangente e flexível. A Perspectiva Eco-Relacional tece dialogicamente os saberes parceiros que corporificam outros sonhos possíveis. A Dialogicidade Freireana orienta e potencializa esse novo mundo solidário do amanhã.

Referências

- ALMEIDA, Custódio L. S. **Método vivencial**: reflexões para uma crítica epistemológica. Fortaleza, CE., 1994. (mimeografado).
- ARORA, Harbans Lal. **Ciência moderna sob a luz do yoga milenar**. Fortaleza, CE: EUFC, 1994.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia, grito da terra, grito dos pobres**. SP: Ática, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Somos as águas puras**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo, SP: Summus, 1995.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física**. Trad. José F. Dias. São Paulo, SP: Cultrix, 1983.

_____. **O ponto de mutação**. Trad. N. R. Eichenberg. 16 ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1995.

Dayrell, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1996.

DIAS, Genebaldo F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, SP: Gaia, 1993.

EINSTEIN, Albet. **Como vejo o mundo**. Trad. H. P. de Andrade. 1ª publicação: 1953. Rio De Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1981.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio: Século XXI Eletrônico [Cd Rom]**. Rio De Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, João B. A. **Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil)**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos – Ufscar, São Carlos, SP, 2003.

FIGUEIREDO, João B. A. **O Tao Ecocêntrico: em busca de uma práxis ecológica**. Fortaleza, CE: 1999. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Estadual do Ceará.

FIGUEIREDO, João B. A. **Educação Ambiental Dialógica: a contextualização do ensino numa leitura de Paulo Freire**. In: Olinda, Ercília Maria Braga de; Figueiredo, João B. A. Figueiredo (Org.). **Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: UFC, 2006.

FIGUEIREDO, João B. A. **Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina**. 1. Ed. Fortaleza, CE: UFC, 2007.

FIGUEIREDO, João B. A. **Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional**. Disponível em: <www.entrelugares.ufc.br/numero4/artigos/joao.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2011.

- FIGUEIREDO, João B. A. Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser. *In*: Figueiredo, J. B. A.; Silva, M. E. H. (Org.) **Formação Humana e Dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire**. Fortaleza: UFC, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio De Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre, RS: Arte Médicas, 1994.
- KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. B. V. Boeira e N. Boeira. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1997.
- LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: Lander, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – Clacso, 2005.
- LANE; Sílvia M. T. Sawaia, Bader B. (Org.). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense/ Educ, 1995a.
- LANE, Sílvia. T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. *In*: Lane; Sawaia (Org.). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995b.
- MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. Ufmg, 1998.
- MORAES, Edmundo Carlos de. A construção do conhecimento integrado diante do desafio ambiental: uma estratégia educacional. *In*: NOAL, F. O., REIGOTA, M., BARCELOS, Valdo H. L. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz Do Sul, RS: Edunisc, 1998.
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio De Janeiro, RJ: Zahar Edit., 1978.
- MÜLLER, Marcos Lutz. Vittorio Hösle – uma filosofia da crise ecológica. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**. Série 3, v. 6, Jul.-Dez. Campinas, SP: Unicamp, 1996.

ODUM, Eugene P. **Ecologia**. Rio De Janeiro, RJ: Guanabara, 1988.

OLIVEIRA, Manfredo A. **A crise da racionalidade moderna: uma crise de esperança**. Fortaleza, CE.: UFC/NEPS (Série Estudos E Pesquisas Sociais, 12), 1988.

OLIVEIRA, Manfredo A. **Tópicos sobre Dialética**. Porto Alegre, RS.: Edipucrs, 1997.

QUIJANO, A. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Revista Perú Indígena. Vol. 13, No. 29, 1991, pp.11-20, Lima, Perú, 1991.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: Lander, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – Clacso, 2005.

SAWAIA, B. B. **Porque investigo a afetividade**. Texto apresentado para Concurso de promoção na carreira para a categoria de Professor Titular de Departamento de Sociologia da PUCSP. São Paulo: PUC, 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Plurinacionalidad Y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, n. 9: 131-152, Julio-Diciembre 2008. (ISSN 1794-2489).

WEIL, Pierre. O novo paradigma holístico: ondas à procura do mar. *In*: Brandão D. M. S. & Crema. R.(Org.). **O Novo Paradigma Holístico**. SP: Summus, 1991.

ZUKAV, Gary. **A dança dos Mestres Wu Li: uma revisão geral da nova física**. Trad. Equipe Aa Ece Editora. São Paulo,SP: Editora de Cultura Espiritual, 1989.

Capítulo 2

A educação dialógica freireana em interface com a formação docente: caminhos para a superação da opressão educacional e social

*Camilla Rocha da Silva*¹

*João Batista de Albuquerque Figueiredo*²

“Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempos de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”. (Bertold Brecht)

¹ Professora atualmente em exercício no Departamento de teoria e Prática de Ensino (DTPE) da Faculdade de Educação (FACED-UFC). Doutora em Educação (UFC). Mestre em Educação (UFC). Licenciada em Pedagogia (UFC). O presente texto faz parte do resultado da tese *Educação Dialógica Freireana nos cursos de licenciatura na UFC* (DIAS; SILVA, 2017). Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24381>>. A pesquisa foi financiada pela CAPES.

² Prof. Dr. João B. A. Figueiredo é professor associado do Departamento de Teoria e Prática do Ensino; Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Possui pós-doutorado em educação pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorou-se em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Publicou livros e desenvolve diversas pesquisas na área de Educação Ambiental, Educação popular, Educação Intercultural e Descolonialidade. Atualmente cursando pós-doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense – UFF. Pesquisa Financiada pela CAPES.

Primeiras palavras

O presente artigo trata da reflexão acerca dos fundamentos da Educação Dialógica Freireana (EDF), além de refletir sobre sua relação e importância para a formação de professorxs³.

Em nosso entendimento, cada vez mais se confia à educação a ‘missão’ de “salvar o mundo”, melhorar a sociedade, de transformar as pessoas. Entretanto, o que se observa, via de regra, é que a educação vem sendo feita de modo a manter a situação social de desigualdade, pois é, em geral, centralizada em conteúdos que não refletem a realidade dxs educandxs e focada na figura dx professorx como um ente superior, detentorx exclusivx do conhecimento. Com isso, xs estudantes acabam por se adaptar a uma situação injusta e opressiva, impedidxs de vivenciar seu potencial criador em plenitude.

Entretanto, estes procedimentos educativos ainda hegemônicos esgotaram sua capacidade de atender às demandas dos tempos atuais. Vivemos uma crise civilizatória que impacta a sociedade como um todo e, consequentemente, se reflete também na educação, na escola, na formação docente, como em todos os espaços educativos e sociais.

Paulo Freire já afirmava que esse contexto opressor não é natural, e sim resultado de uma situação historicamente datada e

³ Em trabalhos anteriores, utilizávamos o @ para indicar, simultaneamente, os gêneros masculino e feminino. Ao invés do uso gramaticalmente correto, utilizávamos essa forma gráfica para levantar a questão – política e cultural – do machismo presente na nossa linguagem e na língua portuguesa. Recentemente, temos observado em alguns textos a tendência de grafar as palavras com a letra x, neste caso, para caracterizar a não identificação de gênero e, dessa forma, incluir todos os gêneros. Adotamos esta grafia por considerarmos necessário refletir e debater sobre as questões de gênero que vêm permeando a sociedade e perpassam também pela escola/universidade/espços educativos. Com isso, ressaltamos a importância de se respeitar e conviver com as diversas construções sociais e culturais de masculinidade e feminilidade. Concordamos com Freire (1992, p. 68), quando afirma que “[...] Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas”.

situada, pois resulta de um processo desumanizante, decorrente da ação de exploração do humano pelo humano. Compreendemos que essa situação é consequência do projeto de um sistema-mundo fundado na Modernidade/Colonialidade (QUIJANO, 1991; LANDER, 2005; BAWMAN, 2001), que tem como seus pilares o eurocentrismo, o racionalismo, o antropocentrismo, o sistema capitalista, no qual existe uma lógica que tira, como se fosse possível, a condição humana dos seres humanos que não se enquadram nestes padrões.

Avistamos na proposta educativa de Paulo Freire um caminho possível para a superação dessa situação opressora e desumanizante na qual se encontra a nossa sociedade. Situação está que se materializa também na escola, na formação dos professorxs, visto que nestas se refletem as estruturas de poder da sociedade. E a mudança na educação pode gerar transformações na sociedade, pois “[...] Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas está a implica” (FREIRE, 1992, p. 32).

A pedagogia freireana – a educação dialógica – é mais do que um simples método, como afirmam ingenuamente algumas pessoas. Dialogicidade freireana é fundamento da ação pedagógica! Mas é mais que isto, pois pode ser entendida como um paradigma de leitura de mundo. Ela leva a um modo diferente de estabelecer e consolidar relações entre educadorxs e educandxs, onde ambos aprendem uns/umas com xs outrxs. A proposta de Paulo Freire pode ser caracterizada como uma Teoria de Educação, a Teoria Dialógica de Educação, ou a Teoria de Educação Dialógica.

Por isso, consideramos tão necessário que xs estudantes de cursos de licenciatura, que serão (muitos já são!) professorxs, educadorxs, conheçam a proposta de educação dialógica apresentada por Paulo Freire.

Esperamos, contudo, que estxs estudantes possam conhecer e vivenciar essa educação dialógica não só pelas leituras das obras deste grande educador nordestino, mas também – e principalmente – que elxs possam vivenciá-la, praxicá-la na sua própria formação.

Que elxs possam ter, em sua vida acadêmica, abertura para o diálogo amoroso, verdadeiro. Que possam sentir em seus próprios professorxs a humildade de reconhecerem que não são xs donxs do saber e que podem aprender com elxs, estudantes.

Que estxs estudantes, que são professorxs em formação inicial, possam vivenciar e sentir a fé nos seres humanos, a esperança na busca pela humanização. Que sejam estimuladxs a desenvolver um pensamento crítico, capaz de gerar o diálogo também crítico (FREIRE, 2005).

Enfim, que elxs possam vivenciar uma educação dialógica na sua formação, que conheçam novas formas de educar e se relacionar com seus/suas discentes; que possam experimentar uma educação integral e crítica, para que se possa fazer frente a este modelo de sociedade; uma educação que contemple um saber parceiro (FIGUEIREDO, 2007, 2011a), pois esta potencializa o reconhecimento de nossa humanidade e capacidade de ser mais.

Portanto, neste artigo, trazemos uma breve descrição dos “temas geradores” que fundamentaram esse trabalho. Neste intuito, iniciamos abordando os fundamentos da Educação Dialógica Freireana, apoiando-nos para isto nas obras de Paulo Freire, especialmente, em seus livros *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Em seguida, faremos uma caracterização da Educação bancária e seus alicerces, destacando sua relação com os estudos da Colonialidade/Modernidade.

Posteriormente, discutiremos sobre a formação docente, com foco na perspectiva Freireana. Por fim, analisamos as propostas e reflexões para a formação para a docência universitária.

1 O diálogo freireano

Em seguida, buscaremos refletir um pouco acerca do conceito de diálogo, com foco no entendimento anunciado por Freire. Para tanto, inicialmente, trazemos as definições apresentadas pelos dicionários: “di.á.lo.go sm. 1. Fala alternada entre duas ou mais

peçoas; conversação. 2. Troca ou discussão de ideias, opiniões etc.” (FERREIRA, 2001, p. 254). Outra definição encontrada para o vocábulo é a seguinte:

Diálogo [...] é a conversação entre duas ou mais pessoas, costuma-se dizer erroneamente que significa ‘dois’, no entanto significa ‘passagem, movimento’, assim, diálogo significa a troca de intervenientes, que podem ser dois ou mais. [2] Embora se desenvolva a partir de pontos de vista diferentes, o verdadeiro diálogo supõe um clima de boa vontade e compreensão recíproca. [...] ⁴.

Compreendemos que essas duas definições são restritas, embora a segunda apresente alguma congruência com o significado de diálogo freireano. O diálogo é instância fundamental da abordagem freireana. Na verdade, Freire (2005) assevera que o diálogo é uma “exigência” para a existência humana, sendo através dele que as mulheres e os homens podem “pronunciar” o mundo e, também, transformá-lo, melhorá-lo. Ele esclarece, também, que “dizer a palavra verdadeira” é direito de todos os seres humanos, não apenas de alguns privilegiados (FREIRE, 2005).

Além disso, o diálogo não pode se dar entre antagônicos, como “discussão guerreira e polêmica”, nem se restringir a mera conversação ou troca de informações, mas deve se confirmar como “[...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir” (FREIRE, 2005, p. 91) dos seres humanos, na busca da recuperação de sua humanização negada, de sua “vocação ontológica de ser-mais”.

O diálogo de que trata Freire é amoroso, crítico, humilde, esperançoso. É um diálogo em que xs envolvidosxs, horizontalmente, se dispõem a caminhar juntxs, o que não significa que suas ideias sejam iguais, mas que haja respeito pelas diferenças e se ampare na convergência da busca por humanização (BRANDÃO, 1986; 2005; GADOTTI, 2011).

⁴ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1logo>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

Trazemos, também, as contribuições de Gadamer (2002) e Buber (1982), para auxiliar a compreender o sentido profundo de diálogo. O primeiro autor traz um questionamento, propondo uma reflexão se a “arte do diálogo está desaparecendo” (GADAMER, 2002, p. 129). Ainda de acordo com este pensador, “[...] a capacidade do diálogo é um atributo natural do ser humano. Continua lembrando que Aristóteles denominou o ser humano como o ser que possui linguagem e **só existe linguagem no diálogo**”. (GADAMER, 2002, p. 130. Grifos nossos).

Esta conceituação se coaduna com a proposta freireana de diálogo, visto que Freire o reconhece como “exigência existencial”, como já o afirmamos. Lembramos também os estudos de Vygotsky, que diz que o pensamento e a linguagem são o que caracterizam o ser humano.

Gadamer (2002, p. 131) chama a atenção para “[...] os carismáticos do diálogo que mudaram o mundo: Confúcio e Gautama Buda, Jesus e Sócrates” e, mais adiante, os compara com professores, que ensinaram aos seus “discípulos” por meio do diálogo. Isto nos remonta à fala de Freire, em entrevista⁵, quando se afirmou “camarada do Cristo” e, por isso mesmo, isto o motivava a ir à busca do trabalho com os desvalidos, os favelados, enfim, com os oprimidos.

Já Buber (1982, p. 153) traz o termo “conversação genuína” na qual “[...] o voltar-se para o parceiro dá-se numa verdade total, ou seja, é um voltar-se do ser”. Com isso, ele conclama a considerar a existência própria do outro enquanto pessoa. O autor afirma ainda que aquele que fala deve procurar “[...] exercer o tornar-presente na medida em que lhe é possível neste momento” (BUBER, 1982, p. 153). Ou seja, não se trata de mera dissertação ou narração, como diria Freire, mas um diálogo autêntico, respeitosos, entre seres que se reconhecem inconclusos, mas saber da sua capacidade de serem

⁵ Última entrevista de Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

mais, com disponibilidade “[...] para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 119).

Ao discorrer sobre o significado do diálogo, Gadamer (2002, p. 134) enfatiza que ele só acontece verdadeiramente “[...] quando deixou algo dentro de nós. Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz o diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo”.

Na continuidade, o autor assevera que “O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou. Assim, o diálogo encontra-se em vizinhança particular com a amizade” (GADAMER, 2002, p. 134-5), o que corrobora com o pensamento de Freire (2005) de que o diálogo tem como fundamento o amor e que este é o próprio diálogo.

O pensamento de Buber (1982, 155) pode colaborar com essas reflexões, pois o mesmo afirma que:

[...] onde a conversação se realiza em sua essência, entre parceiros que realmente voltaram-se um-para-o-outro, que se expressam com franqueza e que estão livres de toda vontade de parecer, produz-se uma memorável e comum fecundidade, que não é encontrada em nenhum outro lugar.

Para finalizar, apontamos uma reflexão acerca do não diálogo, que se encontra tão presente na concepção “bancária” de educação. Como esclarece Freire (2005), nesta, a realidade é tratada como algo “estático, compartimentado e bem-comportado”, e se fundamenta em uma relação entre docentes e educandos vazia de sentido, alienante, onde somente aqueles primeiros têm o direito de falar, embora sejam conteúdos esvaziados da dimensão concreta da realidade, mera “verbosidade alienada e alienante”.

Esta é a tônica da educação tradicional, bancária, colonializante, onde o professor acredita ser, na sala de aula, o único detentor do saber, que deve ser apenas repassado aos seus

estudantes, nunca refletido ou questionado. As palavras de Gadamer (2002, p. 135) ajudam neste entendimento: “Quem tem que ensinar, crê que **deve** e **pode** falar, e quanto mais consistente e coerente é seu discurso, tanto mais ele pensa comunicar sua doutrina. Este é o perigo da cátedra que todos nós conhecemos bem”.

Por fim, Gadamer (2002) reflete que a incapacidade para o diálogo não se encontra no diálogo em si, mas nos seres dialogantes, que não a reconhecem em si, mas a enxergam n^o outr^o. Portanto, afirma ele, a “incapacidade para o diálogo” refere-se mais a uma questão de indisposição pessoal, visto que o diálogo, quando se dispõe a fazê-lo de forma autêntica e com alteridade, é possível, inclusive, entre pessoas de pensamentos e opiniões e credos e temperamentos diferentes. O importante é se dispor a dialogar com o(a) outr^o reconhecend^o-o como legítim^o outr^o (FIGUEIREDO, 2007).

Assim, trazemos ainda Buber (1982, p. 154-5), ao refletir que:

Se, em lugar daquilo que tenho a dizer, proponho-me a fazer falar um eu que se faz valer, então eu falhei irremediavelmente no que teria a dizer; isto se introduz na conversação de uma forma falha. Já que a conversação genuína é uma esfera ontológica, constituída pela autenticidade do ser, toda invasão da aparência pode prejudicá-la.

Ou seja, para que cumpra sua função educativa, transformadora, humanizadora, o diálogo precisa ser realizado de forma amorosa, considerando que todos os seres humanos carregam saberes e a capacidade de expressá-los e de contribuir com a transformação do mundo em um lugar justo e bom de se viver.

2 A Educação Dialógica Freireana

Para apresentar uma proposta que se contraponha a essa educação desumanizadora, bancária, colonializante, Freire nos propõe a Educação Dialógica, que carrega em si um compromisso

com a conscientização autêntica e com a transformação da realidade, pois se baseia em princípios que colocam xs educandxs como autorxs no processo de construção do conhecimento, valorizando os saberes que estxs carregam. A abordagem freireana valoriza a relação horizontal e amorosa entre educadorxs e educandxs e destaca o diálogo como fundamento essencial para uma verdadeira aprendizagem e libertação, superação da opressão, da colonialidade, da subalternidade.

Na educação dialógica, proposta educativa verdadeiramente libertadora, problematizadora, xs envolvidxs na ação educativa tornam-se todxs, simultaneamente, educadorxs e educandxs, pois: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Com a perspectiva freireana, portanto, pode-se compreender a dialética de relações entre os envolvidos no processo de ensinar-aprender, o que permite uma nova forma de enxergar essas relações, possibilitando, assim, a superação das “sombras” resultantes das visões tradicionais que colocam x professorx como exclusivo detentor do saber.

[...] não há como esquecer que também sempre nos defrontamos com essa certeza ideologizada segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar. Essa ‘sombra’ é tão forte, tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz. (FREIRE, 1992, p. 44).

Essa concepção dialógica de educação transforma as posturas dxs educadorxs e educandxs tornando-xs parceirxs, que crescem e aprendem juntxs, uns com os outros, umas com as outras. Para isto, é indispensável o diálogo. O diálogo é o lugar de encontro no qual os seres humanos podem juntxs, parceiramente, pronunciar o mundo, para transformá-lo. Para Freire (2005, p. 91), “o diálogo é uma exigência existencial”.

A concepção educativa proposta por Freire contém elementos essenciais, que chamamos aqui de “Fundamentos da Educação Dialógica Freireana”. Eles são a essência para que o verdadeiro diálogo, que é a base dessa educação, possa verdadeiramente existir. Estes fundamentos, que detalharemos em seguida são: o **amor**, a **humildade**, a **fé nos seres humanos**, a **esperança** e o **pensar crítico**.

Para Freire (2005), a educação dialógica só é possível com a existência de um profundo amor à vida, aos seres humanos, ao mundo. Ele assevera que o amor é um ato de coragem, visto que resulta em compromisso com a superação da situação desigual, injusta, na qual se encontram as mulheres e homens na sociedade atual. Somente através do amor e do diálogo autêntico é possível ao/à educadorx contribuir efetivamente com a reflexão acerca da realidade opressora na qual vivemos todxs nós, e isso inclui xs opressores. Freire propõe que, através do amor, xs oprimidos poderão transformar a história e libertar a si mesmxx e aos opressores.

A amorosidade implica no querer bem e querer o bem dxx dialogantes. Caracteriza-se por um profundo compromisso com a partilha do bom, do bem viver com qualidade. Nesse ato de amor, jamais x outrx pode ser objeto ou mera coisa. Amorosidade se identifica com a disposição de ser mais com...

O amor e a afetividade inundam a educação dialógica freireana e, ao contrário do que dizem alguns de seus críticos, isso não diminui seu rigor, a sua seriedade, nem exclui a cognoscibilidade nem tampouco interfere no cumprimento ético do dever dx professorx, como se pode observar através das palavras do próprio Freire (1996, p. 143), quando este afirma:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria,

capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Outro aspecto fundamental da proposta freireana é a humildade. Entendemos que esta humildade de que trata Freire significa a aceitação dx outrx com quem se relaciona, a disponibilidade de escutar-lhes afetuosamente. Esta humildade possibilita o respeito pelas ideias, crenças, concepções e ideologia dx outrx, o que gera a abertura para aprender com o(a) outrx, com o(a) diferente, destacando que ninguém é melhor ou pior por ser diferente. É preciso que o (a) educadorx saiba se reconhecer também como ignorante, pois assevera Freire que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes. Isso possibilita o compartilhamento de saberes e a ampliação do saber de cada umx. O(a) professorx certamente pode saber mais sobre aquele conteúdo de que trata sua disciplina, mas é provável que cada umx de seus educandxs saiba algo que elx não saiba sobre os mais variados temas e assuntos.

É preciso cultivar a humildade, visto que ela impulsiona a curiosidade crítica, a curiosidade epistemológica. Podemos reconhecer isto na fala de Freire (1996, p. 67), quando ele questiona:

Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

Outro fundamento da Dialogicidade apontado por Freire (2005, p. 93) é a fé nos seres humanos, “[...] fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos [seres humanos]”. Essa fé é geradora de confiança na capacidade criadora e transformadora das mulheres e homens com quem se trabalha.

Paulo Freire destaca, também, a esperança, como um dos alicerces desta proposta educativa libertadora. Este esperar não se trata de um puro esperar, mas de motivar o agir na direção do que se busca. Como ele esclarece: “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, esperança vã” (FREIRE, 1992, p. 11). Ou seja, essa esperança deve ser ativa, porquanto impede uma postura de estagnação.

Como o quinto fundamento da educação dialógica, Freire defende o pensar crítico (pensar verdadeiro), que se opõe ao pensar ingênuo. Trata-se de conceber a realidade como algo em permanente transformação. Implica na busca da razão de ser dos fatos, das situações, das coisas... E, como esclarece Freire (2005, p. 96), somente através do pensar crítico é possível a verdadeira comunicação e a verdadeira educação, visto que “[...] se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza”.

Após discorrer sobre os fundamentos da educação dialógica, no livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire aborda um tópico tratando de que “O diálogo começa na busca do conteúdo programático”, onde ele discorre sobre os “temas geradores”. Assim, reconhecemos que outro importante fundamento da Educação Dialógica Freireana é a contextualização. A manifestação de sua importância pode ser encontrada na ênfase dada, em diversas obras freireanas, na necessidade de a educação se fundar numa “leitura de mundo” como precedente essencial à “leitura da palavra”. Além disso, ele salienta a importância de que o conteúdo dessa educação se inicie com o levantamento do “universo temático” e do conjunto de “temas geradores”, considerando-se, também, os saberes de experiência feitos. Isto possibilita o aprender e ensinar mútuo entre educadorxs e educandxs. Segundo Freire (2005, p. 101), este momento de busca “[...] inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade”.

Esta busca deve ser feita *com* xs educandxs e não *para* elxs. É importante que esse conteúdo programático surja a partir da situação presente, existencial, concreta dxs educandxs e reflita os vários níveis de percepção de si mesmxs e do mundo em que e com que estão (SILVA, 2013).

Assim, com essa contextualização do ensino, através da busca do universo temático e dos temas geradores, o (a) educadorx demonstra a valorização dx educandx, que passa a se sentir inserido ativamente na ação educativa. Ao se reconhecer a importância do cotidiano, dos “saberes de experiência feita” dxs educandxs, revela-se aos/às mesmxs que os conhecimentos construídos na “escola” podem ter relação com a vida vivida, como esclarece Figueiredo (2006, p. 97):

Contextualizar o ensino é incorporá-lo ao cotidiano, em outras palavras, é a integração dos saberes acadêmicos ao entorno da escola, aos saberes do aluno, ao ambiente imediato ao ensino-aprendizagem; ou simplesmente, contextualização se traduz pelo processo de produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao mundo vivido dos educandos, sendo ele próprio, este mundo, o contexto de aprendizagem. [...] contextualizar o conteúdo é reconhecer a importância do cotidiano d@ alun@, mostrar que os conhecimentos gerados dentro de um processo de ensino-aprendizagem podem ter aplicação na vida prática das pessoas [...].

Paulo Freire reconhece e anuncia a necessidade de superarmos a situação de opressão vivida em nossa sociedade, e destaca o papel fundamental que a educação carrega nesse processo. Desse modo, ele faz uma crítica contundente ao modelo educativo intitulado por ele de “Educação Bancária”, que corresponde à educação tradicional, dominante, burguesa. Na educação bancária, o educador tem papel de protagonista, e sua tarefa fundamental é encher os “a-lunos” com seus depósitos de conteúdos e narrativas.

Além do mais, essa educação não atende aos anseios de transformação social e libertação que os seres humanos carregam,

pelo contrário, ela reforça e alimenta a situação de desigualdade social presente em nossa sociedade, na qual alguns poucos, detém a riqueza e o poder e, com isto, exploram e oprimem mulheres e homens, impedindo-lhes, assim, de viver em plenitude a sua “humanização”. Isto acontece porque, na educação, se refletem as estruturas de poder da sociedade.

Dentro da proposta bancária de educação, xs estudantes têm papel de subalternos, quase que de objetos, desempenhando uma função secundária, figurante. Elxs se restringem a depositários de um saber que é passado mecanicamente pelo professor e, nesse teatro de ensinar e aprender, “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus depósitos, melhor professor será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2005, p. 66).

Reconhecemos que esse modelo de educação é, em sua essência, colonializante, pois se fundamenta na lógica da Colonialidade, atende aos interesses dos opressores, dos detentores do poder, como especifica Freire (2005, p. 69):

Na medida em que essa visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.

Os estudiosos da Colonialidade (QUIJANO, 1991, 2005; LANDER, 2005; CORONIL, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2008) esclarecem que ela é um produto da concepção da Modernidade, e, simultaneamente, constituinte desta. A expressão “Colonialidade” foi inicialmente designado pelo sociólogo Aníbal Quijano. Figueiredo (2012, p. 82) ressalta a relação efetiva existente entre a educação bancária e a colonialidade:

A concepção bancária de educação traz como princípio a opressão, como estratégia a subjugação, como meio a alienação, como procedimento a transmissão de conteúdos colonializantes, como

ideal a europeização, como epistemologia a ciência moderna, como pressuposto a superioridade racial e ‘consequentemente’ intelectual da civilização eurocêntrica, como propósito alimentar o sistema capitalista, como sentido a formação do sujeito-cidadão consumidor.

É importante elucidar que a ideia de Colonialidade difere do conceito de colonização, visto que este se caracteriza por “[...] tomar posse do território ou região pertencente a outros; impor valores e normas, lógica, cultura etc.” (FIGUEIREDO, 2011b, p. 8). A noção de Colonialidade avança, pois avança em relação à colonização, visto que esta se caracteriza pelas invasões territoriais, enquanto que, com a Colonialidade, se impõe uma lógica hegemônica que se afirma superior às outras culturas, na intenção da dominação “[...] em seu aspecto cultural, simbólico, imaginário, cognitivo-afetivo” (FIGUEIREDO, 2011b, p. 8).

Percebe-se que a colonialidade opera tanto em nível macro quanto no micro social, dessa forma, ela alcança e atinge, direta ou indiretamente, todos os setores da vida humana. Ressaltamos que isto inclui a educação, pois, como esclarece (FIGUEIREDO, 2011b, p. 76), “[...] a escola é um espaço de interações que reproduzem e/ou influenciam a sociedade como um todo”. Walsh (2008, p. 137) autentica esse entendimento, pois reconhece que:

Esta colonialidade do saber é particularmente evidente no sistema educativo (desde a escola **até a universidade**), onde se eleva o conhecimento e a ciência europeia como O marco científico-acadêmico-intelectual. [...] ao atravessar o campo do saber, a colonialidade penetra e organiza os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares. (Grifos nossos).

Lembramos Freire, ao afirmar que o primeiro passo para a recuperação da humanização é o reconhecimento da situação de opressão (FIGUEIREDO; SILVA, 2013; SILVA, FIGUEIREDO, SILVA, 2016). Por isso, é importante e necessário desvelar e entender essa lógica da colonialidade, que é opressora e desumanizante. De tal modo, que se torna possível fundar e organizar movimentos de

descolonialidade. Assim, Walsh (2008) nos instiga a realizar a descolonização e que este processo se dá através de lutas, ações e pedagogias entretecidas, que possam dar destaque a outras lógicas e conhecimentos, a outras maneiras de ser e de pensar, validando outras formas de existir no mundo. Estas ações descolonizantes possibilitam pensar a constituição da organização social e o Estado de maneiras radicalmente distintas da que temos atualmente. Diante dessa perspectiva, é importante ter em conta, igualmente, a função descolonizadora da educação.

Figueiredo (2012, p. 79) destaca que esse papel descolonizador já se encontrava anunciado na abordagem freireana de educação, pois “[...] a Pedagogia do Oprimido é a própria pedagogia descolonizante, pois que traz como propósito e sentido a recuperação da humanidade, a conscientização da opressão e sua superação, a libertação, a ação de libertar-se”. A educação dialógica freireana carrega em si a potência descolonizadora, pois pressupõe a recuperação da humanidade negada, bem como a horizontalidade das relações, baseadas no amor, na esperança, na fé na capacidade das mulheres e homens de serem mais, de criarem, de agirem de forma justa e equânime.

3 A Formação Docente Dialógica

Paulo Freire insistentemente nos alerta para o fato de que o (a) professorx precisa ser autorx de seus saberes docentes. Podemos encontrar inúmeras afirmativas, nas várias obras freireanas, nas quais ele sinaliza para isto. Nessa direção, ao revisitar xs pesquisadoxs/estudiosxs que tratam do tema da formação docente, encontramos elementos que, somados, definem o perfil do que podemos caracterizar de um pensamento freireano de formação de educadorxs.

Lembramos, de passagem, Libâneo (1999), que desde há muito nos traz um retrato da conjuntura educacional para que tenhamos mais evidente a formação continuada no seu objetivo

básico, que é a atualização histórica técnica dx professorx como mediador do processo educativo.

Sacristán (1999) afirma, nessa direção, que geralmente xs professorxs só mudam suas práticas diante de uma necessidade concreta de mudança, uma crise institucional ou legal que imponham isso. Mas, como informa esse autor acerca da práxis educativa, essa deveria considerar a ação histórica de transformação social para favorecer uma vida com mais satisfação.

A práxis pedagógica assim entendida envolveria, então, como nos orienta Paulo Freire, a dialética entre conhecer e agir em busca da transformação social desejada. Com essa diretiva, constatamos a pertinência de constante atualização dxs professorxs, com o intuito de acompanhar e interagir devidamente com as mudanças sociais frequentes nos tempos voláteis e colonializantes da sociedade moderna.

Ao procurar entender o sentido de formação, nos deparamos com um conjunto significativo de possibilidades e alternativas paradigmáticas, conceituais, teórico e práticas. Assim, nessa viagem, vamos observando as ideias que lhe tangenciam e que lhe atravessam para perceber os impactos que as mesmas acarretam no contexto pessoal e profissional dx professorx.

Nesse meio tempo, aparecem algumas/alguns importantes interlocutorxs, como Donald Schön, que trata sobre a nova epistemologia da prática profissional. O termo professor reflexivo ganha força com as ideias deste pesquisador em reação ao modelo de racionalidade técnica que permeava o contexto educativo de vários países, na década de 80 do século XX. Lembramos que o termo reflexivo tem como uma de suas raízes as ideias de John Dewey (1859-1952), ao caracterizar o pensamento reflexivo e defender o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes. Elas serviram para que Schön retomasse esse conceito e o ampliasse, com o intuito de problematizar e superar o pragmatismo da educação hegemônica na modernidade. Schön enfatiza com o conceito de professorx

reflexivx, outra proposta para a qualificação da tarefa profissional docente. Os estudos de Schön (2000), para além da crítica à racionalidade técnica, propõem a reflexão como parte do processo de formação e de trabalho do professor.

Zeichner (2002), por sua vez, afirma que o processo de ensinar e aprender dx professorx se prolonga durante toda a sua carreira. Em seus estudos, Zeichner trata acerca da valorização e a autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente, incluindo a dimensão sociopolítica e cultural, também com seus estudos a respeito da formação do docente como profissional reflexivo e os aspectos contextuais da formação profissional docente. Nessa vertente, o autor trabalha com o conceito de professor reflexivo e, em certo momento, incorpora também o conceito de professor pesquisador, igualmente direcionados para capacitar melhor o (a) professorx para cumprir sua tarefa de transformação sociocultural.

Já Stenhouse trabalha fundamentalmente com o conceito de professor pesquisador e suas implicações, tanto no aprimoramento profissional docente quanto suas ressonâncias nas transformações de currículo e contexto escolar. Lembramos que, segundo Freire, o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Pimenta (2002), com a discussão sobre o conceito de professor reflexivo no Brasil, com ênfase na contribuição da reflexão para a formação e o exercício da docência, dos saberes dxs professorxs e do trabalho coletivo na intervenção profissional, corrobora com a ideia de quanto estas dimensões se consorciavam com a dinâmica social mais ampla.

Destacamos ainda os trabalhos de Contreras (2002), Alarcão (2001, 2008), Pereira (1999), Perez-Gómez (1992), Candau (1993), que, de modo geral, elaboram suas contribuições em torno dos estudos acerca dos paradigmas e modelos de formação docente e questionam suas implicações nos processos educativos e abordam

as competências e os saberes relativos a cada um dos modelos de formação analisados.

Lembramos que a docência é uma atividade, em geral, reconhecida como complexa e instigadora, o que exige dx professorx uma constante disposição para aprender, reinventar, inovar, questionar e investigar sobre o que, como e por que ensinar. E, numa sociedade em permanente transformação e infinitas incertezas, as exigências para o exercício da docência têm sido cada vez maiores. Tudo isso implica na pertinência de se rever o modo como se realiza a formação de professores e do tipo professorx que se pretende ‘formar’. Uma das possibilidades é a formação dx professorx reflexivo, dx professorx pesquisador.

Para Tardif (2002), a prática reflexiva pode ajudar o(a) professorx a responder às situações incertas e flutuantes, dando condições de criar soluções e novos modos de agir no mundo. Todavia, a reflexão por si significa pouco, o importante é sobre o que refletir e como ocorre esse processo. Nessa perspectiva, Zeichner (1993) defende que o professor deve sistematizar sua reflexão, tornando-a investigativa.

Por isso também destacamos essa vertente atual no campo da formação que decorre das abordagens de Schön e de Zeichner, do professor reflexivo, na lógica do professor pesquisador. Essa expressão se identifica com a pesquisa relacionada ao conhecimento para a prática, em prática e da prática (ANDRÉ e PESCE, 2017). Segundo André, é consensual, na área da educação, a ideia de que a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação docente. Cita ainda Lüdke (2001), que também tem sido defensora da formação dx professorx pesquisadorx.

Ressaltamos que a formação inicial deveria oferecer condições para que o(a) professorx adquirisse conhecimentos que lhe qualificassem no saber lidar com a complexidade da profissão, preparando-x para encarar a realidade, atender as demandas, viabilizar respostas e ações que favoreçam novas aprendizagens. Nesse sentido, é necessário garantir, na formação, subsídios para

que elx seja “[...] capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar” (IMBERNÓN, 1994, p. 50). Imbernón (2009), ainda nos ajuda a refletir acerca da urgência na redefinição da formação docente que supere a ideia de ensino associada apenas à atualização científica, pedagógica e didática.

Sabemos que estas e muitas outras propostas já se apresentam em aplicação no contexto da formação permanente. Pesquisas que envolvem o trabalho com as histórias de vida dxs professorxs, em sua interface com a formação (NÓVOA, 1995); a prática reflexiva no processo de reconfiguração das práticas pedagógicas (PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 2003; PIMENTA e GHEDIMN, 2002); a pesquisa no processo de formação continuada e o professor como pesquisador de sua prática, em uma associação com a pesquisa-ação (PIMENTA, 2005; ZEICHNER, 2002); a relação dos saberes e experiência para a formação e atuação docente (TARDIF, 2002), bem como discussões que apresentam novas tendências para a formação permanente (IMBERNÓN, 2009), são exemplos que demonstram a complexidade do tema.

Nessa vertente, Candau (1996) formula uma crítica à perspectiva clássica, pois essa não inclui o(a) professorx como autorx do seu percurso formativo, visto que busca fora do contexto escolar os conhecimentos que supõem precisar ser adquiridos para melhorar a prática docente. Isto nos permite dizer que essa seria uma formação pontual, com vistas ao atendimento de uma necessidade temporária para a resolução de um problema temporal.

A principal crítica a este modelo de formação recai sobre o seu caráter de dissociação da realidade do trabalho docente e das dificuldades com que lidam em suas práticas, bem como não apresentam orientações claras e não oferecem suporte teórico-prático sólido para o as dificuldades educativas. Diferentemente do modelo clássico, a proposta pautada na reflexão, visa à construção de teorias subsidiadas e fundamentadas na própria prática docente.

A proposta crítico-reflexiva passa a valorizar o professorado e seus conhecimentos como centro do processo.

Busca-se uma nova compreensão para a formação, entendendo-a de forma articulada com a dimensão ontológica, com a história de vida dxs professorxs para entendimento da prática profissional (NÓVOA, 1995). Valorizam-se métodos formativos que se apoiam em abordagens de cunho existencial (PINEAU, 1988; JOSSO, 2004; DOMINICÉ, 1988, 2006), que potencializam a tomada de consciência. Tem-se, desse modo, uma compreensão da importância da reflexão sobre as práticas concretas, cotidianas, para resolução dos problemas. Ao mesmo tempo, privilegia-se um novo conceito de formação: a autoformação.

Numa análise deste repensar da formação continuada diante de novas tendências, Candau (1996, p.152) afirma que: “[...] temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais”.

Os estudos sobre a formação docente têm sido um tema bastante frequente nas pesquisas educacionais nas últimas décadas, e conforme nos informa Imbernón (2009; p. 7):

[...] a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para mudança educativa e social, com um teórico professor(a) pesquisador(a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc.

Diante disso tudo, constatamos com bastante concretude, o quanto esses diversos contributos estão presentes na obra de Paulo Freire. Por exemplo, no *Pedagogia do Oprimido* constatamos essas

diretrizes que, atualmente, aparecem como alternativa essencial para avançar com a formação docente.

Considerações finais

Nesse movimento reflexivo que envolve a auto, eco, hetero e co-reflexão, surge a oportunidade de propor um revisitar da Teoria Freireana, da Educação Dialógica, como o grande contributo disponível para o enfrentamento essencial de tempos tão difíceis para a humanidade. Afinal, nos encontramos em uma esquina do tempo em que logo mais adiante da curva teremos o inédito, o desconhecido, a u-topia, os sonhos possíveis. E é lá nesse lugar ainda inatingível, embora acessível, que teremos que responder aos questionamentos presente no aqui e agora.

Na Teoria Dialógica de Paulo Freire temos orientações que nos ajudam a consolidar a reflexividade didático-pedagógica, a pesquisa enquanto instância formadora, a contextualização como esfera de poder-ser descolonizante, as interações e feitura partilhadas e parceiras como agente de transformação.

Parece que carecemos reconhecer a urgência de nos aliarmos nesse processo educativo de sermos solidários e na solidariedade costurar alternativas para um mundo onde seja possível amar. Esse mundo requer parcerias, fé na vida, fé no que virá. A maior lição do hoje é ver nas relações dialógicas a potência transformadora e suficiente para consolidar esse amanhã de luz e paz...

Precisamos de uma formação docente que atenda a isso, que garanta nossa capacidade de amar, de partilhar, de aprender junto, de estar integrado ao nosso aqui e agora, de responder com o sentir-pensar, intuir e corporificar. Daí, sugerimos, com bastante segurança, que a proposta de uma Educação Dialógica contemple nossas aspirações....

Referências

- BAWMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas – SP: Papirus, 2005.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. Produção e Revisão: Plínio Martins Filho. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. 1. ed. Buenos Aires,: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: O minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FIGUEIREDO, João B. A. Educação Ambiental Dialógica: a contextualização do ensino numa leitura de Paulo Freire. In: Olinda, Ercília Maria Braga de; FIGUEIREDO, João B. A. Figueiredo (Org.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: UFC, 2006.
- FIGUEIREDO, João B. A. **Educação Ambiental Dialógica**: as contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina. 1. ed. Fortaleza, CE: UFC, 2007.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação, ambiente e humanização em Paulo Freire. *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). **Paulo Freire, teorias e práticas em educação popular** – escola pública, inclusão, humanização. Fortaleza: UFC, 2011a.

FIGUEIREDO, João B. A. **Colonialidade e Descolonialidade**: uma perspectiva eco-relacional. Disponível em: <www.entrelugares.ufc.br/numero4/artigos/joao.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2011. (2011b).

FIGUEIREDO, João B. A. Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser. *In*: FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. (Org.) **Formação Humana e Dialogicidade III**: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. Fortaleza: UFC, 2012.

FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, Camilla R. Contributos para a Formação d@ Educador(a) numa Perspectiva Freireana Descolonizante: um estudo de caso. **Visão Global**, v. 15, p. 115-134, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. A incapacidade para o diálogo. *In*: GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Tradução de Enio Paulo Giachini. Revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã, 2).

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

- LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In*: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, vol. 22, p. 77-96, abr. 2001.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 1. ed. Buenos Aires,: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.
- NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIMN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- QUIJANO, A. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Revista Perú Indígena. Vol. 13, No. 29, 1991, pp.11-20, Lima, Perú, 1991.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.
- SILVA, Camilla Rocha da. **Educação dialógica freireana na trajetória de formação de estudantes do curso de pedagogia da UFC: possibilidades e desafios**. 2013. 119f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

SILVA, Camilla R.; FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. A formação docente e a concepção discente do ser bom/boa professor(a): caminhos rumo à descolonialidade. *In*: SILVA; Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de. (Org.). **Estudos em educação: formação, gestão e prática docente**. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016, v. 1, p. 331-354.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad**: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, N. 9: 131-152, julio-diciembre 2008. (ISSN 1794-2489).

ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Capítulo 3

Educação dialógica freireana na docência universitária

*Camilla Rocha da Silva*¹

*Ana Maria Iorio Dias*²

Primeiras palavras

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a existência de práticas dialógicas, na concepção da Educação Dialógica Freireana (EDF), em cursos de licenciatura de uma universidade pública federal. Como suporte, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa³ qualitativa (MINAYO, 1994; 1996), em que uma das categorias de análise foi a *Formação docente dialógica*, através da qual procuramos compreender que fatores contribuíram para a constituição de sua práxis docente dialógica, reconhecida pelxs⁴ estudantes.

¹ Professora atualmente em exercício no Departamento de teoria e Prática de Ensino (DTPE) da Faculdade de Educação da UFC. Doutora em Educação (UFC). Mestre em Educação (UFC). Licenciada em Pedagogia (UFC). E-mail: camilla.pedagogia@hotmail.com.

² Pós-Doutorado em Educação pela UnB. Doutorado e Mestrado em Educação pela UFC. Licenciatura e Formação em Psicologia (UFC). E-mail: ana.iorio@yahoo.com.br.

³ O presente texto tem por base alguns dos achados da tese Educação Dialógica Freireana nos cursos de licenciatura na UFC (SILVA, 2017). Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24381>>. A pesquisa foi financiada pela CAPES.

⁴ Em trabalhos anteriores, utilizávamos o @ para indicar, simultaneamente, os gêneros masculino e feminino. Ao invés do uso gramaticalmente correto, utilizávamos essa forma gráfica para levantar a questão – política e cultural – do machismo presente na nossa linguagem e na língua portuguesa. Recentemente, temos observado em alguns textos a tendência de grafar as palavras com a letra x,

Através de questionários, estudantes de diversos cursos de licenciatura da instituição indicaram professores e professoras que exercem sua docência de modo dialógico. Em outro momento da pesquisa, realizamos entrevistas-narrativas (JOVCHELOVICH e BAUER, 2005) com xs referidxs professorxs, na busca de compreender se realmente sua práxis docente é permeada pelos fundamentos da EDF – diálogo, amor, humildade, fé nos seres humanos, pensar crítico, esperança (FREIRE, 2005) – e se isto é feito de modo intencional, consciente, ou apenas espontâneo.

Assim, na análise das entrevistas, com o apoio de Bardin (1977), Lüdke e André (1986) e Moraes (1999; 2003), identificamos três aspectos, que configuram essa *formação* dialógica: 1. as experiências de vida – onde se incluíram vivências escolares, familiares e de trabalho (não docente), dentre outras relatadas pelxs professorxs; 2. as experiências formativas, nomeadamente as de sua formação acadêmica, tanto a inicial, na graduação, como na pós-graduação; e 3. os paradigmas que lhes orientam, nos mais diversos aspectos: teóricos, políticos, científicos, pessoais etc., incluindo-se aqui a referência a Paulo Freire, quando houve. No presente artigo, apresentaremos algumas reflexões envolvendo as categorias 2 e 3 acima citadas.

neste caso, para caracterizar a não identificação de gênero e, dessa forma, incluir todos os gêneros. Adotamos esta grafia por considerarmos necessário refletir e debater sobre as questões de gênero que vêm permeando a sociedade e perpassam também pela escola/universidade/espacos educativos. Com isso, ressaltamos a importância de se respeitar e conviver com as diversas construções sociais e culturais de masculinidade e feminilidade. Concordamos com Freire (1992, p. 68), quando afirma que “[...] Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas”.

1 A Educação Dialógica Freireana na formação de professores(as)

Em trabalhos anteriores⁵, nos detivemos mais detalhadamente em refletir sobre a importância da presença dos fundamentos da EDF na formação inicial e continuada de professorxs. Esse entendimento se dá pela compreensão de que a proposta político-educativa apresentada por Paulo Freire (1996; 1992; 2005) é fecunda de caminhos e possibilidades para a superação da situação injusta e opressora em que se encontra a humanidade, além de ser uma proposta amorosa, que impulsiona o “ser-mais” tanto dxs opressorxs como dxs oprimidxs.

Desse modo, acreditamos e defendemos que, nos cursos de formação de educadorxs – como, por exemplo, os cursos de licenciatura nos quais realizamos a nossa investigação – devam estar presentes estes princípios apresentados por Freire (2005) como os fundamentos da dialogicidade, que é a “essência da educação como prática da liberdade”. Isto é importante porque se confia à educação e, consequentemente, aos/às educadorxs a tarefa de contribuir para a transformação da sociedade, já que são instâncias que se interconectam, pois o que acontece na “escola” impacta na sociedade e vice-versa. E estxs só poderão trazer essa contribuição se conseguirem romper com os modelos (ainda) hegemônicos, tradicionais, bancários, colonializantes de educação.

Portanto, é imprescindível que xs professorxs, em sua formação, vivenciem a práxis dialógica, amorosa, libertadora, pois assim poderão refletir e optar por uma docência dialógica, amorosa, libertadora. E isso passa pela relação e pelos modelos de professor e professora que elxs têm. Entretanto, a formação para a docência no ensino superior – onde se incluem xs professorxs de professorxs – ainda não apresenta uma proposta adequada e específica, em nosso

⁵ Para maior aprofundamento, conf. SILVA (2013, 2017); DIAS; OLINDA; SILVA (2017).

entendimento, inclusive, em relação aos princípios da dialogicidade freireana citados.

Para contribuir com essa reflexão, em seguida, trazemos uma breve apresentação acerca das especificidades da formação para a docência no ensino superior.

2 A docência universitária⁶

A temática *formação de professorxs* tem recebido inúmeras reflexões, notadamente no que se refere à sua especificidade para a Educação Superior. Abordaremos aqui algumas dessas reflexões e propostas, baseando-nos especialmente na leitura de Veiga (2009), Dias (2013), Dias, Therrien e Leitinho (2016) e Vieira e Braga (2016).

Inicialmente, consideramos importante salientar que deveria existir uma política de formação para o exercício da docência universitária, já que se trata de uma profissão com demandas e características específicas (DIAS, 2012). Entretanto, até os tempos atuais, a preparação para o ingresso na carreira docente no Ensino Superior acontece, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “[...] em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” com destaque para o fato de que “[...] essa exigência do título acadêmico pode ser suprida com o reconhecimento de notório saber por uma universidade” (DIAS, 2012, p. 153).

Entretanto, Veiga (2009) chama a atenção para o fato de que, nos programas de pós-graduação, o foco se concentra na formação de pesquisadorxs para cada área específica, não havendo nenhuma exigência em relação à formação pedagógica. Diante disso, fica o questionamento: basta saber os conteúdos específicos da área para saber ensiná-los? Dias, Therrien e Leitinho (2016, p. 22) lançam alguns questionamentos:

⁶ O termo universitário, aqui utilizado, inclui não somente as universidades, mas os centros universitários e as faculdades (Educação Superior).

- Para ser professor de uma IES, basta dominar o saber técnico?
- Uma boa formação em pesquisa seria suficiente para a carreira na educação superior?
- Qual o lugar da formação pedagógica para ser docente nessas instituições?
- Como articular o saber técnico com a necessária (trans)formação didática, para que os estudantes compreendam melhor e mais significativamente o conteúdo e possam fazer as necessárias adaptações ao seu cotidiano, realidade e momento histórico, econômico e social em que vivem?

Dias (2016, p. 188) contribui trazendo mais questionamentos sobre essa reflexão, como se pode observar abaixo:

[...] onde fica a formação pedagógica para ser docente? Como articular o saber técnico com o saber ensinável e a ser ensinado, para que os estudantes compreendam melhor e mais significativamente o conteúdo e possam fazer as necessárias adaptações ao seu cotidiano, realidade e momento histórico-econômico-social em que vivem? Nesse caso, resta aos professores de IES a busca, por conta própria, de formação (na maioria das vezes, uma autoformação)...

Estas são questões importantes e pertinentes ao se pensar a formação para a docência universitária. Reforçamos que se faz necessária uma “profissionalização acadêmica formal” (DIAS, 2012) da docência universitária, visto que, conforme afirma Veiga (2009), inspirada em Zabala (2004), existem funções específicas para o professor universitário, como o ensino, a pesquisa e a administração nos diversos setores da instituição, além da orientação acadêmica.

É necessário, portanto, que, além do saber técnico e científico, o docente universitário seja preparado para o caráter pedagógico de seu trabalho. Entretanto, isto ainda acontece de forma secundária, conforme asseveram Vieira e Braga (2016). Corroborando com esse entendimento, Veiga (2009, p. 46) afiança que “[...] a titulação deve ser considerada condição necessária – mas não suficiente – para o

desempenho adequado da docência”. Esta autora adverte, portanto, que o(a) professorx, além do domínio no campo científico, deve ser portador de conhecimentos pedagógicos que lhe possibilitem exercer bem a sua função. Veiga (2009, p. 46-47) recomenda, ainda, que

O locus adequado para o desenvolvimento desses programas de formação docente – tanto para a educação básica quanto superior – é a Faculdade de Educação. Fora desse espaço, os programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários tendem a desaparecer por falta de continuidade, pela dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, científico e pedagógico, educação e trabalho, graduação e pós-graduação.

Consideramos esse destaque da autora supracitada, por reconhecer que a Pedagogia, como ciência da prática e para a prática, configura-se como ciência da educação (PIMENTA, 2002), realçando sua importante contribuição para a formação para a docência universitária em todas as áreas do saber. Dias (2016, p. 190) lamenta que

[...] nas IES, ainda temos a estrutura de ‘Departamentos’, que impede maior responsabilidade, mais autonomia e maior visibilidade às instâncias organizativas e deliberativas dos Cursos de Graduação; falta, ainda, um projeto de efetiva integração com a Escola de Educação Básica.

Por fim, gostaríamos de ressaltar a contribuição da proposta educativa freireana na formação para a docência universitária. Sobre essa questão, Dias, Therrien e Leitinho (2016, p. 29) informam que “Essa compreensão aparentemente diferenciada do trabalho do educador tem antecedentes conhecidos: Paulo Freire (2005) e uma racionalidade que “permite” a leitura e a escrita do mundo junto a outros sujeitos [...]”. Os autores mencionados acima destacam ainda que o trabalho docente, inclusive na universidade, deve se configurar

[...] como uma práxis de saberes entre sujeitos, centrada na aprendizagem pela construção de sentidos e significados, portanto, de novos saberes, por meio da ação comunicativa em direção ao entendimento pela **dialogicidade**, tendo por horizonte a **emancipação** e a autodeterminação fundada no ser social. (Grifos nossos).

Vieira e Braga (2016, p. 153) concordam com esse pensamento, afirmando que a docência universitária deve considerar a dimensão política da educação, bem como a “[...] construção de sujeitos histórico-sociais que têm um papel político e uma responsabilidade pedagógica perante o seu meio social, para além da universidade”, em uma práxis esperançosa, crítica e humanizadora.

Algumas formulações apontadas por Veiga (2009) coadunam com essa temática da docência universitária na perspectiva freireana, quando sugere características da mesma ligadas à “inovação”, como, por exemplo: o rompimento com as formas conservadoras e tradicionais de ensino, de pesquisa, de aprendizagem, de avaliação; a superação das dicotomias entre saber científico e saber de experiência feito, entre ciência e cultura, entre teoria e prática; a busca por novas metodologias pedagógicas; o exercício baseado na ética; entre outros.

Para finalizar, trazemos as palavras do próprio Paulo Freire (2003, p. 174), ao tratar do papel da universidade:

A universidade [...] tem de girar em torno de duas preocupações fundantes, de que se derivam as outras e que têm que ver com o ciclo de conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente; o outro, em que produzimos o novo conhecimento. [...] O papel da universidade, seja ela progressista ou conservadora, é viver com seriedade os momentos deste ciclo. É ensinar, é pesquisar, é formar. O que distingue uma universidade conservadora de outra, progressista, jamais pode ser o fato de que uma ensina e pesquisa e a outra nada faz. [...] **O que se quer é diminuir a distância entre a**

universidade e o que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar e de pesquisar.

Assim, concluímos, destacando a importância da atuação da universidade junto à comunidade, visto que um de seus papéis fundamentais é produzir e divulgar conhecimento. Preferencialmente, que seja este construído com vistas à melhoria da sociedade na qual se insere. Portanto, reforçamos a necessidade de formação específica para a docência universitária, visto que ainda não há uma política de formação com este intuito, apenas, em alguns casos, ações institucionais isoladas e, em outros, atitudes de autoformação docente (DIAS, 2012).

Em seguida, apresentaremos as análises das entrevistas realizadas com xs professorxs, relacionadas aos trechos relacionados à sua formação.

3 Experiências formativas

Para esta subcategoria, incluímos as experiências relatadas pelxs professorxs vividas em sua trajetória de formação – inicial e continuada. Como vimos anteriormente, a docência universitária não apresenta uma formação específica para tal, ficando a cargo dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*. Entretanto, como já esclarecemos, em geral, nesta, o foco se encontra na pesquisa e na aquisição de conhecimentos científicos, em detrimento da aprendizagem dos saberes pedagógicos.

Assim, conforme afirmam Dias, Therrien e Leitinho (2016, p. 24), “[...] o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram quando da sua formação do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior hoje”. Na concordância desse pensamento, buscamos descobrir quais experiências formativas influenciaram xs

professorxs entrevistadxs para a vivência da dialogicidade em suas práticas docentes na universidade.

Portanto, questionamos aos/às professorxs se elxs se lembravam de algum/alguma professorx que lhes serviu de modelo. A professora Acerola⁷ relatou:

Sim. Vários. Primeiro, uma professora de ciência política, quando eu fiz a graduação em ciências sociais, professora Áurea Peterson, que me orientou no trabalho de conclusão. Era uma pessoa super dialógica e a minha orientadora no doutorado, mestrado, foi a professora Sandra Corazzi, que eu me inspirei nesse conceito de artestagem, porque ela fazia isso com a gente. E eu ainda acho, porque ela ainda está na ativa, uma professora super aberta pra novas formas de produzir na educação. Professor Daniel Lins também. (Profa. Acerola).

Já o professor Caju afirmou que teve influência dxs professorxs, mas também de suas leituras filosóficas. No entanto, fez destaque à importância dxs professorxs que lhe serviram de inspiração e que, inclusive, essas mesmas leituras foram indicadas por estxs, como podemos verificar nos trechos a seguir:

Eu acho que mais do que a influência dos filósofos, isso teve influência, eu acho que grande parte se deve a isso, mas acho que a maior influência mesmo foi dos meus professores. Alguns professores que eu tive, que tinham essa característica, foram professores que me marcaram muito, aprendi muito com eles. [...]. Acho que é esse exemplo de outros professores que dão essa inspiração. Pra mim foi. Acho que eu devo alguma parte às minhas leituras filosóficas, talvez até as minhas leituras filosóficas tenham sido inspiradas por esses exemplos desses professores. Eu acho que eles têm a maior parte, a eles eu devo a maior parte da minha herança dialógica. (Prof. Caju).

[...]. Mas é verdade, na minha formação acadêmica eu tive professores também muito bons. Onde me formei foi na UECE, eu

⁷ Para preservar a identidade dxs professorxs colaboradorxs da pesquisa, optamos por identifica-lxs com nomes de frutas típicas da região Nordeste do Brasil.

tive um professor que foi meu orientador no final do curso, no final do bacharelado, o professor Noel Martins, e ele me influenciou muito, pela forma simples como ele dava aula, enquanto outros professores, às vezes a gente pensa que acaba até dificultando mais o entendimento da matéria, o pensamento do filósofo, ele não, ele simplificava e tinha uma atitude muito humilde, tinha diálogo com os alunos, permitia essa participação dos alunos, foi um professor que eu também achei muito marcante. Outros professores também, o professor Jean, um professor holandês, ele era muito legal também, tive vários outros, aqui na UFC, no mestrado, também tive professores ótimos. Hoje alguns deles já são meus colegas e continuam com essa relação boa. No início, a gente teve essa relação boa como aluno e professor e hoje a relação é entre colegas e amigos. Eu tive sorte, eu tive vários professores que tiveram essas influências boas na minha vida. (Prof. Caju).

Percebemos que o professor Manga também atribuiu a alguns/algumas professorxs uma influência marcante e significativa para a construção da sua práxis docente. Com o contato com essxs professorxs, em sua graduação, ele pôde passar por experiências diferentes das convencionais vividas na época escolar:

Houve uma coisa fantástica na minha vida, que é eu ter encontrado professores extraordinários e eu poderia citar, assim, uns oito ou dez deles que fizeram a minha cabeça por outro lado. Então, eu vinha de uma experiência super convencional, na escola até Fundamental e Médio. E aí eu fui pra Universidade de Brasília, no tempo que a Universidade de Brasília tinha acabado de ser invadida e tava sendo reconstruída, inclusive fisicamente, que os caras tinham quebrado tudo lá... e encontrar, nesse contexto, então, pessoas que me mostraram uma outra possibilidade de ser da educação. E quando eu tava falando com você que ignorante pode dizer muito do projeto disso tudo o que ele quer, eu participei do projeto de reformulação do curso que eu fazia, nesse contexto tinha recém-chegado, então, é aí que eu aprendi na prática que você precisa respeitar as pessoas aparentemente ignorantes, tem muita gente muito sábia. Então, eu chego numa Universidade que eu fui pra lá encantado, a Universidade me seduziu afetivamente, intelectualmente, tem uma biblioteca de boa qualidade, sabe essas coisas todas... (Prof. Manga).

Já gostava de ver essa coisa, aí eu praticamente morava lá dentro, mas a qualidade dos professores... eu tive uma sorte enorme dos caras dizer ‘olha, receba um estudante aqui pra discutir conosco o que a gente vai fazer com eles’ então, essa experiência, quando eu tô dizendo que Summerhill é muito legal, é mesmo. [...] A minha formação é muito centrada no acaso de ter encontrado uma equipe de professores fantásticos. Depois eu fiz mestrado. (Prof. Manga).

O professor Manga também ressaltou a importância de ter encontrado essxs professorxs, cuja abordagem educativa dialógica influenciou significativamente sua formação, demonstrando apreço e gratidão a estxs mestres:

[...] eu fico muito grato de ter encontrado essas pessoas. (Prof. Manga).

Quando a gente entra na Universidade é que as coisas mudam de uma maneira extraordinária. Graduação, mestrado e doutorado foram experiências fantásticas pra mim. Em todas essas três universidades, eu tive essa sorte de encontrar professores e orientadores fantásticos. Eu sou gratíssimo a isso. (Prof. Manga).

Ele afirma que algumas atitudes destxs professorxs fizeram com que se tornassem modelos a serem seguidos por ele:

“Pra mim, seriam modelos. Uma pessoa capaz de ouvir o outro, levar a sério o que tá ouvindo, compreender essa coisa de... que tenha um saber, mas é mais importante o saber que a gente constrói juntos. [...]”. (Prof. Manga).

A professora Tamarindo, ao ser questionada, sobre quais fatores mais influenciaram sua constituição como professora dialógica, afirmou categoricamente que foram alguns/algumas de seus/suas professorxs, que lhe inspiraram com seu modo de atuar.

Professores, eu acho. Professores que me inspiraram, que ouviam, principalmente, que chegaram em sala de aula e tinha um processo de escuta, não uma escuta de ‘Ah, tô te ouvindo... beleza...’, de

percepção mesmo, uma coisa mais sensível. De perceber as diferenças em sala de aula, de perceber que, às vezes, tem alguém que não tem o mesmo ritmo que os outros, de perceber as singularidades e de propor dentro dessas singularidades essa integração, essa troca. Eu acho que acabaram me inspirando e também, lógico, as leituras que a gente vai fazendo, vai pesquisando. Tem algumas coisas que tocam mais outras que tocam menos. Que você vai se identificando e vai tentando conduzir isso e vai tentando internalizar isso e conduzir isso através da prática. (Profa. Tamarindo).

Aqui o que é mais perto... professores de pós-graduação, professores que eram super abertos, que eu acho que acabaram sintetizando essa ideia da singularidade, entender você, de propor essa coisa de que você conduz o seu caminho, o seu percurso, talvez eu acho que por estarem também em um ambiente de pesquisa e acabam reafirmando mesmo isso de que você tem o seu trajeto e é a partir desse trajeto dos teus questionamentos, das tuas hipóteses, das suas maneiras de se guiar que você vai construindo seu conhecimento. Mas tem professores ainda da graduação também, a Fátima, professor Rangel... (Profa. Tamarindo).

Da mesma forma, a professora Seriguella atribuiu a seus/suas professorxs a inspiração e o modelo de sua docência dialógica. Ela destacou, ainda, a experiência como monitora, e a orientação de professorxs acerca de alguns fundamentos da educação dialógica, como a humildade, a horizontalidade⁸.

Tive um professor no meu mestrado, que ele dizia que um professor tem que ser humilde e reconhecer, como você acabou de dizer, não é o dono da verdade. [...]. Até porque eu tive uma formação também assim. Durante a minha graduação, eu tive a sorte, assim, de conviver com professores que tinham a mente mais aberta e, durante a minha monitoria, eu fui aluna que eu tive três monitorias, e aí, das duas, uma na área de botânica e outra na área de geografia, e as professoras também tinham muito, assim,

⁸ Horizontalidade se refere à igualdade de pensar e agir entre professorxs e estudantes: os sujeitos, juntos, se posicionam sobre o conhecimento; elimina-se, portanto, a relação de autoritarismo, uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização (Freire, 1992; 1996).

esse relacionamento de aluno-professor horizontal e acho que isso contribuiu muito pra minha formação. (Profa. Seriguela).

[ela] sempre tentou ensinar da melhor forma o que a gente poderia fazer, como se portar e eu acho que o exemplo foi ela. [...]. Eu acho que a inspiração que serviu de modelo, né? Uma professora muito educada, sempre chamou a gente pra conversar e pra ensinar o melhor e as cobranças também, porque faz parte. (Profa. Seriguela).

Acho que é mais a experiência mesmo e selecionando o que foi positivo pra minha formação. O que me fez bem, acho que é isso. [...]. (Profa. Seriguela).

Da mesma forma, o professor Murici narrou sobre as experiências e modelos de professorxs, cuja prática dialógica lhe serviu de inspiração, conforme se pode compreender a partir dos trechos de sua entrevista:

Eu acho que vendo algumas práticas docentes também. Não vou dizer que não me espelhei em alguns professores. Professores meus. Eu lembro que eu tive uma professora logo que eu entrei no curso de Geografia lá na UECE, no primeiro semestre, eu tive uma professora que foi bem marcante, nesse sentido, de permitir que as ideias fluíssem, como também tive professores que não permitiam. Tive professores bastante fechados em relação ao que o estudante trazia e esse movimento de comparação das práticas me fez perceber que, pra mim, a prática mais adequada do professor seria exatamente essa em que há uma permissão pra que o diálogo aconteça em sala de aula. (Prof. Murici).

Ela incentivou a pesquisa e na sala de aula rolava muito essa história dos estudantes colocarem suas posições e, a partir disso, ela refazer um pouco aquilo que a gente trazia. Eu acho que esse contato, de repente, pode ter sido o momento que catalisou. (Prof. Murici).

Nós tínhamos alguns professores e algumas disciplinas que traziam um pouco esse conteúdo freireano. Essa própria professora que eu te falei... é porque eu não lembro o nome da

disciplina, mas eu acho que era tipo Produção Textual, ela trabalhava um pouco isso, essa dialogicidade do Freire. Tínhamos também uma professora de Estrutura, que é a disciplina com que eu trabalho hoje, que eu lembro que ela trazia alguns conteúdos da própria perspectiva progressista do Paulo Freire. Isso agora que me veio à memória, desse momento da formação. [...] E nesse período também, que eu tava na graduação e nessa assessoria pedagógica, eu fiz um curso de especialização na própria UECE, eu tava terminando a graduação já, e eles aceitaram o início da minha especialização, e uma das referências era do próprio Paulo Freire. Eu me lembro que era Freire, Vygotsky e um autor colombiano, eram as três referências da formação, e nós tivemos um contato bem interessante com as ideias do Freire. (Prof. Murici).

Com os relatos apresentados, ficou claro o quanto a influência de seus/suas professorxs foi marcante para xs docentes aqui entrevistadxs. Elxs confessaram que estxs professorxs lhes serviram de modelo para a sua práxis docente dialógica, o que reforça a nossa hipótese inicial de que se aprende a “ser professor/a” também pelos exemplos.

4 Contribuições paradigmáticas

Um dos questionamentos que fizemos aos/às professorxs nas entrevistas foi se elxs conheciam Paulo Freire e sua proposta educativa, como também se este é um referencial para sua práxis. A professora Acerola informou que conheceu Paulo Freire durante a sua graduação em Ciências Sociais:

Sim. Muito. Eu fui formada com a pedagogia de Paulo Freire. Ciências sociais, na década de 80... 86... depois fiz sociologia, meu curso foi muito marxista, teve um traço muito marxista, apesar de ser na PUC. [...] era um autor revolucionário na época e até hoje eu digo pra eles [xs estudantes]: ‘Eu tenho um grande respeito’, ele é um grande pensador e não tem como não pensar a modernidade sem Kant, sem Marx, na educação e sem Paulo Freire. (Profa. Acerola).

Entretanto, ao responder ao questionamento de se Freire é um referencial para sua prática docente, ela afirmou:

É. E foi muito tempo na prática direta, hoje não tanto. Hoje eu uso mais a Filosofia da diferença que questiona a questão do sujeito, o sujeito como autor da história, a luta de classes.... (Profa. Acerola)

Para o professor Manga, Paulo Freire é um grande referencial. Ele destacou a importância da proposta freireana e narrou, inclusive, que divulga suas obras e seus pensamentos junto aos/às estudantes com quem trabalha:

Paulo Freire foi uma dessas pessoas que teve uma trajetória na minha época de formação fundamental, era o cara, e depois teve um certo esvaziamento por conta de outras mudanças. A generosidade da proposta de Paulo Freire não cabe nesse tempo que a gente tá vivendo. Todo esse esforço de recuperar e eu muitas vezes uso um livrinho dele bem pequenininho sobre a importância do ato de ler, sempre que eu encontro eu compro um bocado, 10, 15, 20, e quando eu vejo uma pessoa que eu acho que pode se beneficiar com esse livrinho eu dou pra ela de presente. Porque é isso que a gente precisa colocar pra todo esse pessoal que chega, por exemplo, aqui. Grande parte deles trabalham comigo no primeiro semestre, aí eu mostro essas coisas aqui. (Prof. Manga).

Paulo foi um cara fantástico, eu ainda uso sistematicamente em toda a disciplina didática o documentário sobre Paulo Freire que recupera uma imagem que o pessoal tem dele vendo o instituto funcionando, vendo o depoimento das pessoas. [...] e é um barato ver esse documentário, porque tem o próprio Paulo Freire falando, contando as experiências. (Prof. Manga).

Seguindo essa linha, o professor Murici, assim como os professorxs acima, destacou a importância de Paulo Freire para a educação. Este professor esclareceu que Paulo Freire é uma referência, ainda que de forma indireta, para sua prática docente.

O Freire, eu acho que tem uma importância, e que a gente ainda não conseguiu, apesar de todos avanços e pesquisas e referências

que a gente utiliza dele, mas ainda tem muito material dele que a gente precisa se apropriar. Eu acho que, principalmente, esse resgate do elemento da dialética dentro da perspectiva dialógica dele, acho que valeria a pena. Mas o Freire é uma referência. Foi uma figura que formou muita intelectualidade crítica no Brasil dentro do campo da Educação, uma figura que lutou pelo direito à educação no Brasil e uma figura que produziu muito voltado pra prática docente, então, eu acho que vale a pena, eu gosto muito dessa referência. Confesso a você que não utilizo tanto Freire no meu conteúdo de disciplina, mas diria que eu utilizo vários discípulos do próprio Paulo Freire, que trabalham a partir do que ele propagou no conteúdo educacional. (Prof. Murici).

Mas eu diria que eu tive mais contato com as ideias do Freire fora... no período da graduação, mas num determinado espaço educacional que eu trabalhava, que era uma espécie de assessoria pedagógica, e lá a gente trabalhava a partir da perspectiva do Paulo Freire. (Prof. Murici).

Por outro lado, alguns/algumas dxs professorxs entrevistados demonstraram um contato superficial com a proposta e as obras freireanas. Por exemplo, o professor Caju, que relatou nunca ter lido nenhum livro de Paulo Freire e que o que sabe sobre sua proposta é a partir de debates e conversas:

Sim, já ouvi falar, mas só essas informações mesmo que a gente ouve em debates. Nunca li Paulo Freire, nunca sentei pra ler, nunca peguei nenhum livro. Provavelmente, já li alguma coisa, algum texto, mas nada de fato que eu tenha estudado com atenção. Mas, de acordo com essas informações que eu tenho, que eu ouço as pessoas dizerem, me parece que as ideias dele são muito socráticas. A minha impressão, vendo de fora como alguém que não conhece bem, parece que as ideias dele são muito socráticas. (Prof. Caju).

Já as professoras Tamarindo e Seriguella informaram que fizeram algumas leituras sobre Paulo Freire durante o seu curso de graduação, entretanto, afirmaram que conhecem muito pouco sobre ele:

Conheço muito pouco. Não estudei Paulo Freire a fundo. Eu sei que ele fala da autonomia, sei que ele fala da Pedagogia da Autonomia, desse... eu não sei se o tema é dele, do empoderamento... [...]. Se eu não me engano, algumas leituras eu fiz durante a graduação. (Profa. Tamarindo).

Eu já estudei isso há muito tempo atrás, que eu fiz bacharelado e licenciatura, né?! Mas se você quiser que eu fale agora, eu acho que eu não vou me lembrar de um monte de coisa. Eu não me lembro mais. [...]. Na licenciatura que eu vi ele. Mas se você me pedir e disser ‘Ah, você já leu mais’, não li mais (risos). (Profa. Seriguela).

Interessante perceber que, mesmo xs professorxs que afirmaram conhecer muito pouco sobre as obras a proposta de educação de Paulo Freire, destacaram a sua relevância e consideraram que seus pensamentos deveriam ser mais difundidos e valorizados no Brasil:

[...]. Pelo que eu sei, ele tinha essas ideias de que a gente deveria valorizar o que o aluno traz, tentar construir o conhecimento a partir disso, eu acho que esse é o caminho mesmo. Se for isso, então acho que essas ideias são muito boas. A gente deveria mais aproveitar essas ideias, inclusive, acho que eu, hoje, nós temos esse grande educador e provavelmente outros educadores importantes dentro do Brasil, que talvez não tenham o impacto que deveriam ter dentro da própria escola brasileira e se tivessem talvez a nossa educação fosse diferente. Não sei o que é que impede dessa educação ser implantada de forma mais extensiva. (Prof. Caju)

Geralmente não. A gente sabe o quanto Paulo Freire é lido no mundo inteiro e por mais que a gente não o estude, e eu acho que isso é até um coisa ruim, a gente... você acaba se encontrando com outras propostas também e vejo até que ele seja mais valorizado fora do que aqui. Mas você me deixou assim... por que não ler Paulo Freire? Por que não trazer Paulo Freire? Mas eu acho que a gente acaba passando por alguns estudos de Augusto Boal e ele traz também muitos desses princípios que o Paulo Freire, embora não seja minha tônica também o Teatro do Oprimido, mas a gente acaba estudando, acaba tendo que passar aqui e conversando com esses... mas é isso. (Profa. Tamarindo)

No decorrer das entrevistas, xs professorxs apresentaram alguns outros autorxs e teorias que orientam sua prática docente. Na percepção de delxs, algumas dessas teorias coadunam com a abordagem freireana de educação, como se pode observar nas falas da professora Tamarindo e do professor Murici:

[...] alguns atravessamentos, também teóricos, de pensadores da educação que também acabam trazendo esse momento de construção do saber a partir de alguns princípios que a gente poderia dizer nesse sentido então, a partir dessa terminologia que você utiliza que é dialógica, né?! E que também parte desse potencial do outro, mas, por exemplo, citaria pra ti Jorge Larrosa, o Jacques Ranciere, que propõe um modelo que é mais horizontal, que mais humilde epistemologicamente, no sentido de acreditar nas igualdades das inteligências e... enfim... de partir de noções de experiências, da experiência compartilhada. E principalmente, partir de questões que são vivenciadas em conjunto. [...]. (Profa. Tamarindo)

Tem um autor francês que, na minha tese de doutorado, inclusive eu faço uma crítica à perspectiva dele de Teoria da Complexidade, que é o Edgar Morin, e ele trabalha com esses princípios, e um dos princípios, que ele chama da Teoria da Complexidade, é a dialógica. É claro que a perspectiva dele de dialógica caminha um pouco dentro da perspectiva do Freire de dialogicidade, mas também se distancia, em certa medida. Mas eu pego exatamente esse princípio quando ele fala da dialógica como essas duas lógicas, essa não contraposição e sim essa complementaridade. (Prof. Murici).

Também algumas teorias foram orientando nesse sentido. Formação em licenciatura em Geografia, depois que eu fui fazer o mestrado e o doutorado em Educação. E comecei a ter contato com as ideias do Freire, com as ideias do Saviani, com as ideias do próprio Marx, muito mal compreendidas, em termos da dialética, mas a própria dialética marxiana, por exemplo, segundo o princípio da dialética marxiana, que é o diálogo entre os contrários. Marx vai dizer exatamente isso: o movimento só é dialético na medida em que as ideias contrárias também caminham juntas, elas se permitem a esse diálogo nessa comparação e a esse movimento

entre a contradição e a totalidade. Esse conjunto de ideias teóricas foi me orientando pra que houvesse essa abertura pra esse diálogo com as ideias que estavam vindo a partir dos estudantes. (Prof. Murici).

[...] alguns que até superaram, no sentido de avançar em determinado ponto... se você pegar o próprio Saviani, Dermeval Saviani, que é um outro grande teórico, até certo ponto caminha nessa perspectiva freireana e depois passa a ter uma outra visão e até se contrapôs, em certa medida, não diria completamente. O próprio José Carlos Libâneo, que é uma outra referência crítica dentro da educação brasileira, e que faz parte dessa escola que teve essa formação a partir da criticidade que o Freire produz na educação, nessa perspectiva que a gente chama de perspectiva progressista da educação. Eu diria que são duas referências que, pra mim, andaram dentro da perspectiva progressista e depois, claro, com o tempo, não vou dizer que continua, porque vão se distanciando, um pra um lado e outro pro outro, mas que beberam dessa formação inicial e que tornam-se referências. Não diria referências do objeto educação que eu realizo, mas referências de estudos e pesquisas dentro da área da educação que são importantes de serem ressaltadas. Saviani, Libâneo, talvez o Frigotto, algumas pessoas dentro desse campo da educação mais crítica que, pra mim, têm umas afinidades muito grandes com as ideias do Paulo Freire e que ainda são referências, algumas mais, algumas menos, mas são referências, pelo conteúdo educacional que eles produziram. (Prof. Murici).

O professor Caju esclareceu que, embora Freire não seja um referencial para sua prática docente, ele se espelha na filosofia socrática, que, no seu entendimento, igualmente se baseava no diálogo:

Se eu entendi bem a ideia da Educação Dialógica, me parece muito parecido com algumas ideias de Sócrates. Sócrates tinha aquelas ideias de que ele não tava lá entre as pessoas pra ensinar alguma coisa, pra dizer qual era a verdade, ele tava ali pra tentar fazer com que as pessoas tivessem as suas próprias conclusões. Eu gosto muito dessas ideias de Sócrates e tento, de fato, aplicar em sala de aula, eu gosto de tentar instigar os alunos a pensar e somente porque na

Filosofia, a minha visão da Filosofia é exatamente dessa disciplina que permite esse pensamento livre. O aluno de Filosofia não deveria ser alguém que vai sair daqui habilitado a simplesmente repetir o que os filósofos falavam, o aluno de Filosofia deveria sair daqui pensando filosoficamente. [...]. Eu procuro me inspirar um pouco em Sócrates, eu acho que talvez seja motivo de alguém me indicar como um professor dialógico. (Prof. Caju).

Já a professora Acerola informou que Paulo Freire já foi um referencial direto para sua prática, mas, atualmente, ela adota outros referenciais:

[...] a gente usa principalmente autores da Filosofia da diferença, num primeiro momento, os próprios autores como Foucault, principalmente, e alguns eles trazem, como Bourdieu, e depois a gente, nas capacitações seguintes, a gente pega autores, filósofos que já põem em prática essa Filosofia da diferença na educação... Sandra Corazza... os grandes pensadores da Filosofia da Educação no Brasil, a Cristiane Marinho, da UECE, Tomaz Tadeu da Silva, Ester Heuser, enfim... (Profa. Acerola).

Ao ser questionada, ela esclareceu que essa mudança se deu por acreditar que esses referenciais seriam mais adequados aos seus paradigmas educativos e filosóficos, bem como de atuação pedagógica.

Eu acreditava realmente, eu tava me formando e conscientizando pessoas, que eu tava formando sujeitos autônomos e hoje eu não penso assim. Eu acho que eu não tenho todo esse poder, eu acho que existe um modo de subjetivação capitalista sim, que nos atravessa e, nesse sentido, sou Marxista, porque eu vejo a imanência desse capitalismo que luta para poder abafar tudo o que não é identificável pra ele, que é o estranho e que tem potência. Não acredito mais nisso, nesse sujeito. Que eu tenho esse poder ou nós vamos fazer a revolução através da educação. Não acredito nele. (Profa. Acerola).

Porque eu encontrei esses filósofos da filosofia da diferença e que eles vão falar, o Foucault na microfísica, na micropolítica, que a

revolução não se dá só no nível molar de mudar a sociedade, mas frisar no cotidiano. Então eu tô falando, por exemplo, essa ocupação das escolas, ela é um movimento revolucionário, mas é um movimento efêmero que faz parte da micropolítica, mas que tá enganchada numa macro política, então foi esse pensamento que foi me desfazendo, literalmente, assim, de coisas que eu acreditava como verdade, a única verdade, e hoje eu penso que não, que temos N verdades. (Profa. Acerola).

No entanto, de certa forma, discordamos da profa. Acerola, pois alguns dos argumentos que ela se utilizou para justificar certa “superação” da proposta freireana, na verdade, se encontra nesta.

Portanto, podemos perceber, por meio da fala destxs professorxs que, de forma direta ou indireta, Paulo Freire se apresenta como um referencial para sua prática docente. Entretanto, alguns/algumas delxs relataram adotar outras orientações teóricas/paradigmáticas, em parte por desconhecimento da proposta freireana ou por acreditar que estes outros se adequariam melhor às suas escolhas.

Considerações finais

Na análise das entrevistas, pôde-se inferir que a atuação dialógica destxs professorxs não acontece por meio de uma formação específica e direcionada. Esta é, na verdade, influenciada mais por modelos de professorxs que tiveram durante sua formação acadêmica e por suas reflexões acerca de suas experiências na vida escolar, o que coaduna com a nossa hipótese inicial de que se aprende a *ser professorx* também através dos exemplos.

Ressalte-se, ainda, que xs professorxs, mesmo xs que conhecem apenas superficialmente a proposta educativa de Paulo Freire, admitiram sua importância para a educação brasileira, e referendaram que ele deve ser mais conhecido, estudado e valorizado.

Reafirmamos a importância e a necessidade de uma política de formação (inicial e continuada) docente para a Educação

Superior. Reafirmamos também a urgência e a relevância da educação dialógica freireana nos cursos de formação inicial de educadorxs, com vistas à superação dos processos educativos opressores, desumanos, colonializantes. Busca-se a consolidação de uma práxis educativo-política, que inclua princípios dialogais, com o amor regando as relações, a humildade, que gera a horizontalidade, à fé nos seres humanos, que motiva a confiança mútua e estimula a capacidade criadora, a esperança, que incita a ação transformadora, e o pensar crítico, que rompe com a inexorabilidade da história e impulsiona a realização do aprender mais para *ser-mais*.

Por fim, destacamos a premência de se trabalhar com uma visão freireana na educação superior, e não *apenas* na educação de adultos. Dizemos *apenas* porque é comum a compreensão equivocada, inclusive por parte de alguns(mas) educadorxs de que a proposta de Paulo Freire se restringe à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isto porque Freire, inicialmente, ficou conhecido por sua importante atuação na EJA; entretanto, como já afirmamos, a proposta político-educativa de Freire é para todos os níveis, modalidades e espaços de educação (Básica e Superior), já que não se trata de uma *metodologia*, no sentido mais restrito da palavra, mas de uma concepção educativa que envolve a relação de efetivo diálogo entre xs envolvidxs, a amorosidade, a libertação, em suma, o desenvolvimento da potência do *ser mais*, além do *saber mais significativamente*.

Esta vivência é necessária também na formação de professorxs – e na formação dxs professorxs de professorxs –, para que se possa, deste modo, romper o ciclo de educação opressora e desumanizante que vivenciamos por tanto tempo, constituindo-se assim o verdadeiro papel da educação, que é o de contribuir para uma aprendizagem significativa, para o crescimento dos seres humanos e para a melhoria do mundo em que vivemos.

Referências

- BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; VIEIRA. Hamilton Pernik. Contribuições da pedagogia freireana para a formação de professores no Brasil. *In: Em Aberto*. Brasília, v. 29, n. 97, p. 151-156, maio/ago. 2016.
- DIAS, Ana Maria Iorio. (Des)caminhos para a leitura na formação docente para a educação superior. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- DIAS, Ana Maria Iorio. Entrevista. *In: Revista internacional de formação de professores* (RIFP), Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 182-193, 2016.
- DIAS, Ana Maria Iorio; THERRIEN, Jacques, LEITINHO, Meirecele Calíope. Docência Universitária. *In: Em Aberto*. Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, set./dez. 2016.
- DIAS, A. M. I.; OLINDA, M. E. B.; SILVA, Camilla R. A EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA: UM SONHO POSSÍVEL? *In: 20 anos sem Paulo Freire: trajetórias de sua pedagogia libertária*. 1 ed. São Paulo: Hipótese, 2017, v.1, p. 148-164.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003. (Série Paulo Freire).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**, pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. 1999. Disponível em: <http://cliente.argomg.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 06 jan. 2017.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Rev. Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

SILVA, Camilla Rocha da. **Educação dialógica freireana na trajetória de formação de estudantes do curso de pedagogia da UFC**: possibilidades e desafios. 2013. 119f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

SILVA, Camilla R.; FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. A formação docente e a concepção discente do ser bom/boa professor(a): caminhos rumo à descolonialidade. *In*:

SILVA; Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de. (Org.). **Estudos em educação: formação, gestão e prática docente**. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016, v. 1, p. 331-354.

SILVA, Camilla Rocha da. **Educação Dialógica Freireana nos cursos de licenciatura na UFC** / 2017. 148 f.: il. color. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

Capítulo 4

Formação-artista ou de como se torna quem se é: errâncias formativas de um jovem escritor de fortaleza

Sahmaroni Rodrigues de Olinda¹

Introdução

O presente artigo é fruto de minha tese de doutorado intitulada, *“Formação-artista e territórios existenciais: biografização, escrita e experiência”* cujo objetivo era compreender, a partir da figuração de si nos relatos biográficos, como agentes sociais que não “dependem” do mercado editorial – a “ordem mercadológica dos livros” – para fazerem circular seus trabalhos artísticos- literários formam-se “escritores/as” (processo de subjetivação, imersão de territórios existenciais), tem por objetivo apresentar a figuração de si de um dos interlocutores de pesquisa, o poeta Tito de Andréa, para discutirmos a perspectiva de formação tal qual defendida na tese supracitada, e que tem como perspectiva teórico-metodológica principal a Pesquisa Biográfica em Educação (DELORY-MOMBERGER, 2014).

¹ Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará com estágio de Doutorado-sanduíche pela Université Paris 13/Nord Sorbonne Cité. E-mail: sahmuray@yahoo.com.br.

Para tanto, serão feitos os seguintes movimentos retóricos: num primeiro momento, discutirei a ideia de formação e formação-artista para em seguida trazer alguns elementos metodológicos da Pesquisa Biográfica em Educação, apontando como os dados de pesquisa foram traduzidos, para finalmente apresentar a análise do relato biográfico de um dos escritores interlocutores da pesquisa que produziu a tese e, por fim, apresentar algumas palavras à guisa de conclusão.

1 Da formação à formação-artista: artes de se fazer

Para pensar a formação, partirei da discussão de dois autores principais: Jorge Larrosa e sua teoria da experiência coadunando-a à abordagem sobre formação proposta pela Pesquisa Biográfica em educação, em especial a ideia de biografização da experiência, proposta por Delory-Momberger em textos mais recentes (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Larrosa nos ensina que classicamente a formação pode ser entendida de duas formas: por um lado formar é dar forma, desenvolver disposições que preexistem, de outro lado, formar seria conduzir o ser humano a um modelo ideal e dado de antemão. Para o autor, e creio que minha ideia de formação conflui com sua proposta formativa, seria necessário:

Pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um *devoir* plural e criativo, sem padrão e projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam *humanidade* ou chegar a ser *plenamente humano*. O que tento, então, é recuperar criticamente a ideia de formação como uma ideia intempestiva que possa trazer algo novo para o espaço tensionado entre a educação técnico-científica dominante e as formas dogmáticas e neoconservadoras de reivindicar a velha educação humanística (LARROSA, 2007, p. 135).

Podemos entender então a formação, tal qual conflui a pesquisa, não como algo a ser realizado, um já-dado que apenas se realiza, mas como algo intempestivo: como me disse uma vez Delory-Momberger – na linha 4 do metrô de Paris – não existe um objetivo a alcançar, existem possibilidades plurais de caminhos a criar: a formação então é algo que se dá no próprio fluxo vital que pode – *puissance d’agir* – produzir dobras, redobrá-las, desdobrá-las: o sujeito não é dado, muito menos sua formação, e podemos aprender – ainda a potência de agir (*puissance d’agir*) dos agentes – em todos os espaços tempos (inclusive no metrô lotado).

Neste sentido, como ficou explícito nos encontros-entrevistas registrados, existem processos de formação ilegítimos, mas que influem, colaboram nos “movimentos de subjetivação”, são presenças imperceptíveis que muitas vezes nos condicionam a agir de determinadas formas, uma inculcação silenciosa que por ser “invisível”, muitas vezes nos faz crer na ideia de dom, de “naturalmente criativo”, enquanto outros não o são (BOURDIEU, DARBEL, 2009).

Assim, pensar a formação para além dos espaços “formais”, - sem entender a escola como a única detentora do poder de educar o indivíduo, ou de instruí-lo: A escola, as aulas, os recreios, os grupos de Whatsapp, as comunidades de Facebook, os encontros de colegas no shopping, no cinema, a – a escola se alonga para além dos muros da escola, e mesmo o intramuros quer dizer fluxos múltiplos (GUATTARI, 2011) – e entender a amizade, como nos ensina Foucault: “Na literatura clássica, a amizade é o lugar da reconhecimento mútua” (FOUCAULT, 1995, p. 257), como este lugar de aprendizagem e reinvenção mútua: nos jogos de cama, entre um jogo e outro – como nos diz um poema de Marina Colasanti – se pode fazer literatura, nos bares, nos becos, “sussurrando alto pelos botecos”.

Formamo-nos no confronto conosco mesmo: Neste sentido, um dos entrevistados borda em seu pé (com linha e agulha) para começar a entrevista: “eu sou pasto” e me explica que seu trabalho se alimenta de suas dores de crescimento. Formamo-nos quando

podemos perceber os múltiplos eus que nos formam: nossas emoções, nossas razões, nossos “micro fascismos”, nossas “humilhações e dores” tão bem guardadas e expostas em nós como troféus dos quais nos orgulhamos e ao mesmo tempo escondendo e nos fazem repetir ciclos, como se caminhássemos em círculos: tudo matéria de formação, ou, como diria Manoel de Barros, “cada coisa ordinária é elemento de estima”, é tudo matéria de poesia².

Enfim, a formação transborda a escola (DELORY-MOMBERGER, 2014) – e outras instituições responsáveis por ela em nossa sociedade – e ganha afluentes e subafluentes nos percursos sociais. Quais são esses encontros que transformam alguém naquilo “que ele (a) é”? Quais as vivências nos afetam, quais se tornam experiências?

Trata-se, como diz Larrosa (2007, p. 183), de “linguagens da experiência”, de todo um conhecimento, toda uma biblioteca de experiência, textos de experiência que podem ser criadores de reflexão, para o autoconhecimento, e para a partilha de conhecimento, ou autoconhecimento de nós, de como nos tornamos o que somos.

A expressão “tornar-se o que se é” e seus correlatos que venho utilizando, não faz referência, como pode parecer, a nenhuma essência humana, ou natureza humana, algo como um lugar pré-estabelecido onde devemos chegar. Trata-se de pensar na ideia de “devir aplicada à vida humana”, ou seja, “o ‘eu’ é a cada momento a configuração provisória de determinados instintos e afetos” (ROCHA, 2007, p. 293). Em minha pesquisa, portanto, trata-se de perceber que imagem os sujeitos com quem dialogarei constroem de si na narrativa, entendendo a narrativa como a construção provisória de si (DELORY-MOMBERGER, 2003).

Trata-se de um processo de *poiesis*, de criação, produção ininterrupta de si que pode ser configurado, reconfigurado a cada

² Poema Matéria de Poesia. Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/br/01-54142/poesia-e-arquiteturamateria-de-poesia-manoel-de-barros>. Acesso em 03 fev. 2016.

momento reflexivo através de histórias, episódios, cenas, que contamos e recontamos para nós mesmos em nosso cotidiano: processo de biografização que utilizamos em nosso cotidiano o tempo todo para fazermos balanço de nossas aprendizagens e potências, rever atitudes e ações, mas, também conceitos, teorias, tudo o que move e nos move no cotidiano: é isso que Delory-Momberger chama de “biografização da experiência”, uma espécie de “configuração narrativa da experiência” (2014, p.154), não a experiência vivida, mas aquela recontada, construída, produzida por nós a cada instante. A autora chega a lamentar o fato de na língua francesa não haver duas palavras, como no alemão, para designar experiência (*expérience*, em francês):

A língua alemã tem a vantagem de dispor de dois termos diferentes para designar a experiência: *Erlebnis* designa a experiência vivida, aquela que advém quando vivemos algo, uma experiência, *Erfahrung* a experiência que temos, aquela que tiramos das experiências que vivemos (op.cit. p.150, itálicos da autora).

Em português, poderíamos fazer este jogo de palavras complementares entre “vivência” (aquilo que vivemos de modo geral) e “experiência”, guardando para esta palavra o sentido de algo que nos marca, que usufruímos, que “temos”. Para a autora, a medida que vivemos e nos permitimos experimentar, modificamos o relato que fazemos de nós mesmos, e assim, nos transformamos, pois uma experiência nova, potente, reconfigura a biografização que fazemos de nós em cada instante (instantes narrados que reconfiguram o instante-já).

Por uma questão de escolha poética (*poiesis*, a pesquisa cria aquilo que quer conhecer) ligo a definição de Jorge Larrosa àquela de Delory-Momberger (confluência feita pela própria autora em seus seminários e textos) e propomos entender Experiência, no sentido que este autor atribui: para o autor, a experiência é diversa da vivência, pois que esta é entendida como o que acontece, o que se passa, enquanto aquela é entendida como o que *nos* acontece, o que

nos passa, o que *nos* fere, o que *nos* marca (LARROSA, 2002, p. 21). É individual, mas pode ser compartilhada coletivamente a partir de histórias (LARROSA, 2007, p. 140-141) - o mesmo posicionamento que tem a abordagem da formação na Pesquisa biográfica em educação que se propõe uma abordagem teoria da formação e todos os elementos aí envolvidos (DELORY-MOMBERGER, 2014), é única, singular, ou como diz Josso (2006), singularplural, ou como insisto eu, é diferentigual. Entendida assim, dir-se-ia que os trajetos são sociais, mas as interpretações destes trajetos – os sentidos apreendidos, as relevâncias de determinados fatos, pessoas, acontecimentos, instituições – são individuais.

Cada vez mais as grandes teorias, explicações totalitárias têm sido acusadas de não resolverem os problemas sociais ou de não servirem para orientar-nos em nossos cotidianos, nos corredores de nossa grande escola a céu aberto: a vida. Como diz Lopes:

A experiência é o que resta, quando as grandes ideias, os grandes pensadores não satisfazem mais, é brechas abertas em sistemas demasiado acabados, fechados ou que se tornam fechados, ortodoxias para crenças, cacoetes para epígonos. A liberdade do caminho, das infidelidades e traições teóricas, dos deslocamentos institucionais, das derivas existenciais, dos encontros ocasionais e inesperados. Com medo, com riscos. Não se trata apenas de desaprender, de jogar com o saber cristalizado, incrustado. Nem também lembrar o já vivido, mas a atenção desatenta pelo momento. [...] A experiência é instável, impressão, rastro, vestígio, não é de um sujeito isolado, nem da linguagem sem sujeito, mas das coisas, da matéria, do encontro. (LOPES, 2007, p. 27).

É ligando a ideia de experiência (como algo singular que pode ser narrado, e sempre podemos aprender por narrativas, aprender não como imitação de um modelo a seguir, mas como um convite a buscar singularizar-se: isso significa não buscar a originalidade, mas a singularidade: cada coisa que acontece a você é um convite a buscar uma resposta, a aprender a fazer diferente, sendo que a única comparação possível é entre você e você, comparação entre

momentos-movimentos de um percurso sem fim. Assim, erros são tentativas de acerto e servem para produzir novas rotas (ROCHA, 2007; LARROSA, 2007, DELORY-MOMBERGER, 2014) à formação, que podemos entender o agente como um produtor de si mesmo: entre os fluxos e linhas que produzem e são produzidas no/pelos espaços sociais, o agente (ser-múltiplo, ou legião) pode formar-se resistindo ou insurgindo-se em meio à ordem (im) possível.

Foi neste sentido que comecei a desenvolver para minha pesquisa a ideia de uma “formação-artista” de si que não segue a “ordem do discurso” encarnada na frase “tem-se que comer muito feijão com arroz para ser um (nome de um grande escritor)”: “Não é todo dia que se aparece um Camões” ou “Tem que se comer muito arroz com feijão para se tornar um Drummond” são frases que me recordo de ter ouvido de professores do curso de Letras da UFC, quando alguém falava na possibilidade de se fazer literatura.

Tenho a impressão que por vezes, os professores parecem não se dar conta do poder formador de frases como estas, pois, nossa formação acadêmica opera e condiciona parcialmente nossa percepção e conseqüente definição do que é e do que não é literatura, e se pensarmos nos professores universitários como importantes agentes do jogo literário, entenderemos que diversas possibilidades de entendimentos de estudantes em formação passam a ser negadas, invisibilizadas. Isso, inclusive, foi um dos fatores que fez alguns dos entrevistados desistirem de sua formação acadêmica: em lugar de um lugar reflexivo, apontam a academia (o curso de Letras de uma dada universidade) como um templo religioso dos mais fundamentalistas (é a esse lado rançoso que Rancière nomeia “ordem explicadora”).

Esta frase, escutada na escola, nas aulas de literatura, mas também na universidade, onde e quando segui o curso de Letras. Ao contrário dessa “formatação” canônica do que seja literatura, esta “formação-artista” é o movimento (ou a pululação, como diria Certeau) de contestação de uma ordem que aponta para a impossibilidade desta, ou para uma des-ordem como única (e múltipla) possibilidade.

A ideia de “formação-artista” nasce de diversos lugares ao mesmo tempo (leituras, músicas, filmes, conversas). Para acalmar certo modo de pensar acadêmico que exige um lugar único de origem, digamos que ela nasceu da ideia de Deleuze (que vem de Foucault, que vem “dos gregos”) sobre “*un style de vie, non pas du tout quelque chose de personnel, mais l’invention d’une possibilité de vie, d’un mode d’existence*” (DELEUZE, 1990, p. 138). A formação como invenção de si, como possível entre possíveis, configuração e reconfiguração de si a partir de tudo o que nos afeta, nos marca, nos narra e o qual narramos (DELORMOMBERGER, 2014).

Pude então pensar a relação entre educação e “formação-artista” como uma maneira de pensar uma cultura de si, como descrita por Foucault (1995), uma educação que não se dá unicamente dentro de instituições formais, como a escola, mas ao longo da vida, a partir de “a necessidade para os indivíduos de construir para si mesmos o sentido de sua atividade social” (DELORMOMBERGER, 2003, p. 49).

Nesta perspectiva, não se trata de dizer que as instituições sociais chegaram ao fim, mas da emergência e desenvolvimento, na modernidade avançada, “da autorrealização individual como instituição central e da nova relação que ela instala entre o indivíduo e o social” (DELORMOMBERGER, 2009, p. 21). O indivíduo é chamado a responsabilizar-se por seu percurso e autorrealização, bem como de ser competente e aprender a se adaptar às demandas que a vida lhe propõe.

Neste sentido, poderíamos entender a formação como se dando ao longo da vida, em diferentes espaços e tempos que se cruzam, sendo o corpo, o primeiro destes espaços que os ocupa, modifica e se modifica, ao mesmo tempo que produz e se produz (*op. cit.*). A escola, mas também a igreja, os movimentos sociais, as relações amicais, amorosas, a leitura, o cinema, os grupos de estudo não-formais etc., são práticas formadoras que o indivíduo pode escolher (DELORMOMBERGER, 2009), consumir e, enquanto agente ativo, produzir a si mesmo, (trans)formar-se.

Assim, é neste “corpo a corpo” no mundo que aprendemos a ser, que erramos para aprender: dessas errâncias, “nascem” nossas experiências, toda uma gama de saber-fazer que durante muito tempo foi invisibilizada pela explicação douda, que, como vimos neste caso que nos interessa, focou no livro como o lugar da literatura, e ao não perceber outros circuitos, não percebeu as artes de fazer dos heróis anônimos (CERTEAU, 1990).

Deste modo, a biografização da experiência nos permite perceber cenas invisíveis, episódios “desimportantes”, gaguejos, instantes imperceptíveis numa explicação geral, mas que ganham força na trans-formação dos agentes: são dobras que produzem formas que se reformam, trans-formam, num fluxo contínuo, produzindo mais Vida em outras formas: contos, crônicas, poemas, vídeo-poemas... toda uma inundação do desejo em circuitos não vistos, e entretanto, pulsantes, viventes.

Concluindo, afirmo que esta dança teórica que aqui foi expressa foi se formando no contato com os dados produzidos em campo, a leitura e releitura dos relatos produzidos na pesquisa de campo, na viagem de doutorado-sanduíche que modificou minha percepção da vida e de suas escritas. Desse modo, no item seguinte, exponho como os dados foram produzidos e, mais especificamente me detenho sobre o encontro com Tito de Andréa.

2 Questões de método

Para dar conta destas “dobras” que compõem o complexo “homem plural” de nossas sociedades contemporâneas (LAHIRE, 2002; DELORY-MOMBERGER, 2014), Certeau via nas *histórias de vida* uma grande oportunidade de produção de “tomada da palavra” das “pessoas sem história” recompondo “o relato polifônico das práticas anônimas frágeis narram a proliferação indefinida das maneiras de fazer” (1994, p. 215). As *histórias de vida* podem ser entendidas, desse modo, como narrativas de experiência, e visam criar, a partir do ato performático da enunciação, um sujeito e sua

história. Uma história de vida que só existe quando é narrado, todo um saber-fazer que faz-nos ser quem somos na medida em que narramos:

A ‘história de vida’ não é a história da vida, mas a *ficção* apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo. Só pode haver sujeito de uma história *a ser feita*, e é, à emergência desse sujeito, que *intenta* sua história e que se experimenta como projeto, que responde o movimento de biografização. (DELORYMOMBERGER, 2003, p. 66, grifos da autora)..

Ficção aqui não significa “falso, errado, mentiroso”. Se buscarmos a etimologia desta palavra, veremos que alguns significados foram secundarizados. No Dicionário Latim Português (SARAIVA, 2006, p. 484), encontramos *fictio* como o ato de obrar, sendo que *fictio hominis* quer dizer “a criação do homem”. É neste sentido que Rancière e Guattari, entre outros, afirmam que a ciência criou determinadas realidades. Guattari, por exemplo, afirma:

Não é absolutamente em sentido pejorativo que falo aqui em invenção! Assim como os cristãos inventaram uma nova fórmula de subjetivação, a cavalaria cortês e o romantismo, um novo amor, uma nova natureza, o bolchevismo, um novo sentimento de classe, as diversas seitas freudianas secretaram uma nova maneira de ressentir e mesmo de produzir a histeria, a neurose infantil, a psicose, a conflitualidade familiar, a leitura dos mitos, etc... (GUATTARI, 2012, p. 21).

Desta forma, ficção não deve ser interpretada como uma “história mentirosa, falsa”, mas a possibilidade de criar, de inventar, de dar vida, de ampliar as possibilidades vitais, de formar, de dar forma ao barro: a vida entendida como arte da vida, a ficção entendida como arte de criar mais e mais vida. Imaginá-la de outras formas, outras possibilidades (LARROSA, 2007, p. 131). Ora, para Delory-Momberger, o que vai dar uma história, uma forma concreta à vida é exatamente o ato de narrar, a contação da história, a ficcionalização de si, a criação, portanto, de si:

A narrativa realiza sobre o material indefinido da experiência vivida um trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significante: ela reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que dá uma história a nossa vida: *nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97, *itálicos da autora*).

Ouso dizer que a narrativa nos forma, trans-forma, nos historiciza, nos relata, nos delata. “Uma operação discursiva: é a narrativa, como gênero do discurso, que é não apenas o meio, mas o lugar dessa operação; a ‘história de vida’ acontece *na* narrativa” (*op. cit.* p. 97, *itálicos da autora*). Trata-se antes de uma criação de si enquanto tessitura de uma narrativa sempre acontecendo – daí a autora definir a biografização de um processo de produção de uma figuração de si sempre incompleto e sempre ensaiado a cada vez que nós recontamos nossa história (DELORY-MOMBERGER, 2014) –, de fazer emergir territórios existenciais, de perceber-se como arte, possibilidade de esculpirmo-nos.

Enquanto processo de pesquisa, trata-se de compreender o relato como figuração, como lugar de subjetivação enquanto linhas que deslocam o nome e mostram que talvez o único nome possível seja o de “legião”. Figuração de si que é fulguração, lugar do múltiplo, dança e seus *pliés* (dobras). Delory-Momberger chama atenção para a definição dada por Lahire do homem plural (2002): diferentes lógicas, processos, aprendizagens nos moldam, mas nem todas agem no momento em que agimos, sendo, portanto, o relato a figuração momentânea, repito, de um processo em continuação (DELORY-MOMBERGER, 2014) O biográfico é a escrita de tudo, pois tudo nos alimenta, nos trans-forma. Do mesmo modo poderia dizer *eu* são aquilo de que me alimento, aquilo que ativamente consumi:

Os casos mais simples de ritornellos de delimitação de territórios existenciais podem ser encontrados na etologia de numerosas espécies de pássaros cujas sequências específicas de canto servem

para a sedução de seu parceiro sexual, para o afastamento de intrusos, o aviso da chegada de predadores... (GUATTARI, 2012, p. 26)

Buscando conhecer estes territórios, o dispositivo que me pareceu mais coerente para a produção de um relato legível sobre o processo de formação-artista de meus interlocutores foi a entrevista como um modo de seguir (DELORY-MOMBERGER, 2014) suas falas em seus espaços de memória, deambulações entre vocábulos, significâncias, errâncias: um ser se formaria linguisticamente e precisei segui-lo para sentir e dar forma a ele.

3 Cenas de Formação-artista

Tito de Andréa figurou em sua entrevista diversas cenas que fazem circular conceitos, afetos, agentes, lugares e tempos que ele encadeia em sua produção de si diante de mim, naquele dia em que nos entrevistamos. “Assim, eu acho que, para começar a falar da minha relação com a palavra escrita, com a poesia, com a literatura ou com qualquer tipo de coisa escrita...”: neste começo eram os verbos: palavra escrita, poesia, literatura, qualquer coisa escrita. Se um encadeamento é possível, ele também nos remete à multiplicidade com a qual (as quais) pode nos remeter ao mundo, exatamente por ele ser múltiplo, pelos caminhos serem tantos: quais os perigos? Todos. É sempre possível que se viva. E viver é perigoso.

Em meio aos perigos que são permitir que a vida acontecesse, Tito de Andréa reforça que, “pra falar” de sua relação com *isso*, precisa sobre aquela que ele considera a principal personagem do início dessa história: sua avó:

Eu tenho de voltar aos meus dois ou três anos de idade, quando minha vó me dava livros e eu era analfabeto e minha vó me dava livros, eu tinha sempre algum livrinho ou revista em quadrinhos, da Turma da Mônica, e ela me dava um livro e não me dizia o que era aquilo, para que aquilo servia, ela me dava e pronto, do mesmo jeito que ela me dava um brinquedo e eu ficava com aquilo na mão

e folheava e tinha símbolos dentro, segredos e era uma relação muito de mistério e ela lia para mim, eu ficava sentado do lado dela ela lia pra mim e eu ficava ligado na palavra, na forma como ela ia lendo e naqueles símbolos que ela decodificava.

Interessante este primeiro personagem-tempo-e-espaço relatado por Tito, pois ele quebra com a ideia de que a primeira socialização e as primeiras aprendizagens se dão no seio da família no modelo pai-e-mãe: talvez não valha a pena trazermos aqui a ideia de família estendida, mas a ideia de laços afetivos familiares: a avó é lembrada como o elemento mais remoto que o afetou em sua relação com o impresso (o objeto livro, revistas em quadrinhos, que são comparados a brinquedos). Há nesta cena o desvendamento de um mistério (os símbolos que ela decodificava) que o conduzirá a outros mistérios:

E ao longo do tempo a minha vó diz que eu fazia as pessoas lerem para mim repetidamente o mesmo texto e eu ia decorando o texto e às vezes eu tava com o livro na mão repetindo o que eu tinha decorado. E aos poucos eu fui decifrando isso: sempre que tem essa letra tem esse som, sempre que tem esse símbolo tem esse som e eu aprendi a ler assim, sozinho, com três, quatro anos de idade eu já tava lendo sozinho, porque aquilo era muito mágico e eu precisava conhecer aquilo, eu precisa entender aquilo, o que aquilo tava dizendo. E aí eu sempre fui um leitor de tudo, eu tinha muito quadrinho na época, livros infantis, eu li aquela coleção do Pedro Bandeira, Os Karas, Mundo de Sofia. Quando eu li O Mundo de Sofia eu comecei a ver que existiam coisas mais sérias, apesar dele ser super infantil e engraçado, engraçado não. E aí, mais ou menos com doze, treze anos, quando eu li O Mundo de Sofia, a gente meio que passou por uma crise financeira lá em casa, sem têvê a cabo, sem internet, eu não tinha nada para fazer, eu tinha muitos livros e eu comecei a ler compulsivamente, foi mais ou menos nessa época que eu tive a minha primeira crise emocional séria, teve a morte do meu avô, teve minha primeira desilusão amorosa. (Qual idade?) Tito – Eu tinha uns doze, treze ou catorze anos, eu sou péssimo com o tempo, minha relação com o tempo é toda fragmentada, não consigo apontar o ano. Mas de qualquer modo, foi mais ou menos nessa época que eu comecei a pensar: nossa! eu

tenho sentimentos e eu não tenho formas de transbordar isso.
Então eu comecei a escrever uns poeminhas [...].

E o tempo passa... mesmo que ele não saiba se relacionar com o tempo (o tempo mereceu uma resposta de um outro poeta, Aldir Blanc, lindamente cantada por Nana Caymmi. Ouço para tentar me relacionar com ele enquanto leio o relato de Tito de Andréa). O tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem? Nessa passagem que se relata, Tito figura sua aprendizagem da leitura a partir de pessoas: aqui não há destaque, apenas o um qualquer que o afetou: pessoas liam para ele, por sua iniciativa (eu fazia as pessoas lerem) e liam repetidamente um mesmo texto, como numa espécie de ensaio (em francês, ensaio é chamado *répétition*: os artistas que trabalham com a cena devem repetir até estarem prontos, alguns chamam isso de artes vivas, pois cada acontecimento é único, nunca se repete, mas pela repetição (ensaio) se aprimora, se transforma) até que ele tivesse aprendido *par coeur* (decorado – aprender de *cor* – raiz latina que está na palavra coração).

Desse encontro, primeiro com a avó, em seguida com pessoas as quais Tito fazia com que lessem para ele e ele fosse decorando os textos repetidos, ele começa, “por si” (há um trabalho coletivo de apoio, uma pequena rede de solidariedade leitora), e ele foi aos poucos se dando conta das regras do jogo de ler (impresso é um brinquedo): “sempre que tem essa letra tem esse som, sempre que tem esse símbolo tem esse som e eu aprendi a ler assim, sozinho, com três, quatro anos de idade eu já tava lendo sozinho”. Interessante aqui o fato de o narrador assumir a ideia que aprendeu a ler sozinho, quando nestas cenas ele elenca diferentes agentes e objetos: (a avó, pessoas, Turma da Mônica, livros). Talvez, seja esse o sonho infantil da solidão que conduz-nos vida adentro? De todo modo, é uma solidão povoada, como diz Sales (2006) sobre seu processo de pesquisa e escrita de tese.

Do mesmo modo, o “aprendi sozinho” enquanto relato de Tito é povoado de afetos, agentes, objetos e repetição de ações. E assim é

relatada a mágica: e esse aprendiz de feiticeiro (ler é mágico para ele) começa a se alimentar de tudo que pode: “sempre fui um leitor de tudo”. Dos três anos e a relação com a avó e os livros e revistas que esta o oferecia como presentes passaram para os doze treze anos e, neste íterim, uma lista de leituras: “lia muito quadrinho na época, livros infantis, eu li aquela coleção do Pedro Bandeira, Os Karas, Mundo de Sofia”.

Este livro marca a mudança nas leituras (existiam coisas mais sérias), que se acoplam no relato a outras duas mudanças, dois acontecimentos relatados que irão afetar o nosso narrador: 1. Uma crise financeira na família que o fez intensificar suas leituras – pois não tinha mais internet, nem tv a cabo, relata Tito – e 2. Sua primeira crise emocional por questões sentimentais ligadas a dois eventos: a morte de seu avô e sua primeira desilusão amorosa. É então que surge outra dobra, além do leitor, ele passa a sentir necessidade de se expressar, de expressar seus fluxos: “foi mais ou menos nessa época que eu comecei a pensar: nossa! eu tenho sentimentos e eu não tenho formas de transbordar isso” e ele, além de leitor, começa a escrever poemas, ou como ele diz, escreve “uns poeminhas”.

Junto a esta necessidade de escrever, como dito acima, Tito fala de uma mudança em suas leituras por essa época, leituras mais sérias, como ele diz:

(E aí eu comecei a escrever esses poemas e caiu na minha mão A Metamorfose, do Kafka, emprestado de um amigo meu, que a gente tocava numa banda e escrevia letra de música junto, os dois poetas e tal. E ele me emprestou A Metamorfose do Kafka e quando eu li, é uma edição da LPM que tem A Metamorfose e O Veredito, quando eu li eu senti que aquilo era muito diferente do que eu já tinha lido, eu senti que aquilo era muito mais sério, muito mais importante e muito maior do que tudo que eu tinha lido. Mais ou menos nessa época eu tinha um livro que tinha o poema Tabacaria, do Fernando Pessoa inteiro. Livro da escola?) Tito – Sim, eu ainda tenho esse livro, e eu lia aquele poema e dizia: meu Deus do céu, é isso. Isso é literatura, isso é importante, isso não é qualquer coisa, isso está fora de todo o resto, isso é uma coisa só, isso é um círculo,

tem uma força muito grande aí. E eu não estava entendendo isso, mas agora eu entendi, eu lembro a minha reação quando eu terminei de ler o poema da primeira vez e fiquei olhando pro livro: meu Deus, meu Deus, é isso.

Aqui aparecem dois lugares formativos que se repetirão em todo o relato que Tito de Andréa fez durante nosso encontro: amigos e escola. Cada um à sua maneira, estes dois agentes aparecerão e produzirão dobras em nosso narrador que o marcarão, de tal modo que, principalmente o primeiro, ele dará destaque em algum lugar de sua narrativa.

Por enquanto, nos atenhamos ao fato de um amigo introduzi-lo num universo mais sério: Kafka e a edição popular do livro *A metamorfose*: “eu senti que aquilo era muito mais sério, muito mais importante e muito maior do que tudo que eu tinha lido”. É por uma gradação de intensidades que Tito relata esta experiência que foi ler Kafka: a repetição da locução adverbial de intensidade muito mais acompanhada de qualificadores para essa experiência: sério, importante e maior. Também gostaria de destacar o verbo utilizado para dizer que se deu conta disso: “eu senti”: é um corpo que se acopla a outro corpo (um livro de uma dada editora de um dado autor) e sente o impacto.

Em seguida, vemos novos nomes entrarem em cena, e o destaque para um poema-inteiro-em-um-livro (“eu tinha um livro que tinha o poema *Tabacaria*, do Fernando Pessoa inteiro”), experiência tão importante que o fez guardar o livro até o momento da entrevista (“até hoje”). Interessante este acontecimento por três motivos: primeiro, o fato de um poema inteiro, e não trechos de poemas, figurarem num livro didático (coisa não muito comum, como mostram diversas pesquisas sobre livros didáticos e literatura (ZILBERMAN, 2007), segundo, a ideia corrente de que crianças não estão prontas para lerem certos autores e autoras considerados mais profundos (no caso de Tito, isso o fez acordar para “algo maior”), não sendo possível a generalização de nossas “verdades” sobre públicos para o qual determinada obra é criada e, em terceiro,

vemos aqui figurar-se a ideia de Michel de Certeau de que os usos dos livros nem sempre são o que imaginavam os fabricantes e de que o consumidor não é passivo: no caso de Tito de Andréa, o livro da escola tornou-se “o poema inteiro” de Fernando Pessoa.

Eu sinto que eu comecei a levar a sério desde aí, meu número de leituras foi aumentando, fui direcionando, você vai conhecendo um aí puxa outro, eu li Oscar Wilde, eu li Kerouac, eu li Allen Ginsberg ... e o Mário de Andrade, e Oswald e Machado e a Hilda Hilst, e influências [...].

É sempre sentindo, fazendo, levando, que Tito figura sua formação: “eu sinto, eu fazia, eu comecei a levar a sério”, ele vai “conhecendo” e produzindo uma cartografia “aí um puxa o outro” neste “número de leituras que foi aumentando” e se tornou mais sério, quase uma revelação do tipo conhecer a verdade e ser libertado por ela: “Isso é literatura, isso é importante, isso não é qualquer coisa, isso está fora de todo o resto, isso é uma coisa só, isso é um círculo, tem uma força muito grande aí”. É dessa revelação, que o deixou inerte (após ler *Tabacaria*, ele fica olhando para o nada e diz “meu deus, meu deus, é isso!”). Como veremos no tópico seguinte, essa figuração da literatura como algo sacro, religioso, será uma constante em diversas das passagens de seu relato. Aqui, concluamos apenas dizendo que foi de uma leitura a outra que Tito passa de uma dobra a uma redobra: de “poeminhas” para expressar suas crises, à percepção de que “literatura é isso”: um deslocamento causado pelo impacto sentido em seu encontro com outros corpos.

Neste processo alquímico, além dos laços afetivos familiares e das leituras em voz alta e depois em voz baixa (outro deslocamento que ocorre na figuração de sua transformação), do rizoma de leituras que ele cria, Tito falará bastante – em sua maneira desordenada de não saber lidar com o tempo – de dois espaços-tempos (que, como pode ser visto acima, não podem ser tão racionalmente separados, uma vez que se afetam uns aos outros):

sua formação escolar e sua formação pela amizade (amigo é o melhor lugar, diz Milton Nascimento na canção “Solar”).

No modo como Tito figurou sua formação em nosso encontro, a entrada para o universo escolar se deu, como vimos, pelo livro-poema inteiro e o que ele causou em nosso poeta que encadeou leituras e teve a revelação do que era a literatura. Em seguida, a primeira referência à formação escolar é a universidade:

Eu sinto que eu comecei a levar a sério desde aí, meu número de leituras foi aumentando, fui direcionando, [...] e eu comecei a, isso foi mais ou menos em 2009 e eu já tinha entrado no curso de Letras, eu decidi fazer Letras porque eu queria estudar Literatura, porque foi uma grande decepção, mas ao mesmo tempo não, porque o curso de Letras me permitiu conhecer um lado teórico que eu não teria conhecido em outros cursos, me apresentou críticos importantes, Barthes, Blanchot, algumas visões de Literatura do Heidegger, do... esse pessoal aí que todo mundo já está cansado de ficar ouvindo o nome e que eu estou cansado de falar o nome.

Foi suas leituras que o levaram a outra escrita e o fizeram decidir cursar Letras que nosso narrador avalia, de um lado, como “uma grande decepção”, pois resolvera cursar Letras para estudar literatura, e por outro (“ao mesmo tempo”, sem binarismo), não foi decepcionante, pois graças ao curso ele amplia suas leituras, produz novas parcerias teóricas e avalia a grande responsabilidade do curso (“eu não teria conhecido em outros cursos”). Em seguida, Tito traz uma cena da escola, algo que o feriu:

Eu lembro, por exemplo, quando eu estava no terceiro ano, eu tive um professor de História que falou que a literatura apenas serve como um documento histórico, e eu me lembro que essa frase me incomodou muito, porque para mim, já ali, a literatura não era isso, era muito mais que um documento histórico, um documento histórico quer dizer o quê? Toda aquela pulsão, toda aquela devastação é apenas um sentimento de um homem no tempo e ponto? É muito mais do que isso, ela tem dois lados, um acontecimento literário, ele atinge tanto o que aconteceu antes quanto o que vai acontecer depois, é uma bomba atômica do

mundo das ideias, e eu olhei para ele e disse: não, eu não acho que literatura seja isso, eu acho que literatura é muito maior do que isso, eu não sei por que e não sei como, mas eu tenho certeza que literatura é muito maior do que isso, a literatura é o último pedaço vivo de Deus. Eu disse essa frase, e até hoje eu fico impactado quando eu lembro de ter dito isso, porque eu ainda acredito nisso. Mas aí eu comecei escrevendo, comecei um blog e comecei a postar os poemas nesse blog e fiz amigos que eram poetas e eu conheci o Washington [Hemmes], que foi uma pessoa extremamente importante nesse processo. O Washington foi uma das primeiras pessoas realmente sérias. (Já no curso de Letras?) Tito – Já no curso de Letras, eu conheci o Washington que foi meu professor no primeiro semestre, acho que foi a primeira pessoa realmente séria, intelectualmente, que leu meus poemas.

Primeiramente, Tito figura a cena na escola: terceiro ano, professor de história e ele: um confronto de concepções. E é graças a esse confronto, a esse impacto, outra revelação: a literatura, contrariamente ao que dizia o professor, não é apenas um documento, “toda aquela pulsão, toda aquela devastação é apenas um sentimento de um homem no tempo e ponto? É muito mais do que isso, [...] é uma bomba atômica do mundo das ideias”. Foi graças a este confronto que o incomodou bastante que o nosso narrador pode canalizar outra revelação sagrada: “eu olhei para ele e disse: não, eu não acho que literatura seja isso, eu acho que literatura é muito maior do que isso, eu não sei por que e não sei como, mas eu tenho certeza que literatura é muito maior do que isso, a literatura é o último pedaço vivo de Deus”.

Falar em formação é falar em transformação. E na narrativa de Tito foi graças à escola e ao encontro com este professor e sua concepção de literatura que Tito pôde refletir e canalizar a definição que o guiaria: ele disse para o professor e se admirou de sua resposta; “Eu disse essa frase, e até hoje eu fico impactado quando eu lembro de ter dito isso, porque eu ainda acredito nisso”. Assim, o momento de discordância entre percepções foi, para o narrador, muito importante para que este construísse a sua e buscasse outra

comunidade de percepção, o que ele realiza quando busca leituras que modifiquem e/ou transformem sua ideia do que é a “verdadeira” literatura.

Vejamos outra cena em que a escola agencia transformações figuradas no relato do artista:

[Então na escola você já mostrava para os professores?] Tito - Já mostrava, eu sempre fui muito vaidoso, talvez. Eu sempre quis mostrar o que eu produzia, eu nunca tive medo. Eu tinha medo, mas achava que precisava mostrar porque senão eu nunca ia poder saber. Ao mesmo tempo em que eu sou muito vaidoso eu sempre quis o combate, por exemplo, no terceiro ano, eu mostrei para um professor um conto, eu escrevo bem menos prosa hoje em dia, eu mostrei para ele um conto e ele olha, sua história está muito boa, mas o seu formato parece uma redação escolar de um aluno de terceiro ano. Aí eu fale sim, mas eu sou um aluno escolar de terceiro ano. E ele: dentro da escola você escreva com as normas de parágrafo, de pontuação, seja lá o que for, fora da escola é literatura. Fora da escola, você invente seu jeito de escrever, que isso aqui está muito quadrado. Eu fiquei: puta que pariu, bicho, é isso. É isso aí. Esse comentário foi muito importante e me deu uma impulsionada imensa, eu pensei nossa, é isso mesmo, eu vou procurar meu jeito de falar, não adianta ficar nisso.

Do mesmo modo que, anteriormente, Tito aponta a relação ambígua-decepcionante, mas muito importante para sua formação pela leitura – com o curso de Letras e a universidade, nesta cena podemos ver o confronto de possibilidades da/na escola: De um lado, ele aponta para a possibilidade aberta de mostrar sua produção literária (um conto) para um docente e a abertura deste fazendo uma crítica que será “muito importante” para que Tito dê uma guinada em sua busca por um tom de escrita que seja mais que os “poeminhas” que escrevia antes. De outro lado, é o próprio professor quem enuncia que a escrita da escola (“parece redação de aluno de terceiro ano”) é quadrada, e que dentro da escola deve-se escrever segundo normas estabelecidas, mas fora dela, Tito deveria buscar outra forma, livre dessas normas que servem para a escola, não para a criação literária.

Se, para alguns, esta cena poderia apontar para o quanto “a escola” forma para algo que nem mesmo ela acredita, pode-se ver aqui a potência transformadora assumida pelo próprio narrador “da escola” (o professor está acoplado à escola, sendo, portanto, um agente (transformador) escolar) em sua vida: “puta que pariu, bicho, é isso. É isso aí. Esse comentário foi muito importante e me deu uma impulsionada imensa”.

Além disso, é também na escola, como mostra esta cena, que Tito encontrará seus primeiros leitores, e ele citará ainda algumas professoras que liam seus textos e o incentivavam, dizendo gostar muito, ainda que ele não levasse muito a sério por não ter admiração intelectual por elas, e também graças à escola, a leitura – uma de suas mais fortes práticas de formação – se intensificará e inundará espaços, não respeitando a separação entre “leitura de escola” e “leitura de prazer”:

E a escola foi muito importante porque eu tive duas professoras, a Rosângela e a Belarminda, acho que o projeto foi da Rosângela e depois a Belarminda assumiu, porque a Rosângela saiu do colégio e esse projeto era Ler para valer, e era assim: o colégio pedia junto com a matrícula uma taxa de cinquenta reais para comprar dois livros e eles compravam livros de todas as faixas de leitura e disponibilizavam. Então, nós alunos deveríamos ler, por etapa, dois livros, escrever um fichamento sobre ele e apresentar um trabalhinho e isso valia como uma das notas de literatura, então a gente não era obrigado a ler um livro, a gente escolhia o livro que a gente queria de uma pequena biblioteca e no final de todo ano, como a gente tinha pagado por esses livros, eles sorteavam os livros de volta para a gente e todo ano eram livros novos e a gente ganhava dois livros no final, comprava dois, lia oito e ganhava dois para casa. Então, por exemplo, lá você tinha de Balzac a Paulo Coelho, a Pedro Bandeira, então tipo isso a gente já tinha passado da fase dos Karas, já era mais velhinho, e aí eu li A mulher de trinta anos nesse esquema, eu li o Guardador de Rebanhos nesse esquema, eu li O Tom..., eu li O livro da Selva, do Kipling, eu li Tom Jones, do Henry Fielding, mil duzentas e tantas páginas, estava lá na estante. E tinha sempre uma premiação, aquele que lesse mais livros no ano, porque você era obrigado a ler dois, mas não era

obrigado a ler só dois, você podia ler quantos você quisesse e só tinha que fichar dois, tinha uma carteirinha que você carimbava e no final quem tivesse lido mais ganhava o direito de escolher os livros que queria sem ser por sorteio. E eu lembro que chegava na professora e falava assim: olha, eu já li todos os livros legais dessa estante, deixa eu ler os da minha casa, deixa eu ler os que eu estou comprando e eu faço o fichamento deles e mostro aqui o livro, trago aqui para você ver qual é, eu não vou inventar, eu não preciso disso. Elas diziam: pode, mas você não vai ganhar o carimbo. E eu: se eu puder não ter que ler o Alquimista, eu fico sem o carimbo. Eu lembro que eu tentei ler um livro do Paulo Coelho nessa época e eu achei insuportável, super chato, enfadonho e eu tinha dezesseis anos, então eu joguei fora, joguei fora não, devolvi, porque não podia jogar o livro dos outros fora. Mas assim ainda sim, a professora sabia que eu tinha lido mais que os outros e deixava eu escolher na surdina, eu ainda tenho livros com o selo do projeto lá na minha biblioteca. Isso foi muito importante para mim, sabe, porque eu sempre fui muito chato, nessa época eu era muito chato, se você me indicava um livro, quando eu tinha treze, catorze, quinze anos, dependendo da forma como você fizesse isso eu não ia ler o livro. Teve livro que eu só fui ler bem depois porque me disseram: você tem que ler isso. Eu: leio porra nenhuma, eu faço o que eu quero, e aí, estou sofrendo uma grande falta? Sim. Descobri depois que sim, mas é muito bom, foi muito bom. Nesse sentido, a escola foi muito bacana, entende porque me deixou solto.

Nesta cena, Tito indica que estudou na rede privada de ensino (taxa de matrícula), mas é interessante que a “escola” aparece não como uma instituição descrita em detalhes, mas a partir de agentes que o afetaram com suas propostas de ação, no caso aqui, duas professoras que foram nomeadas e criaram um sistema de incentivo de leitura de livros literários com autores e estilos diversificados-incluindo clássicos e *best-sellers* – sendo avaliado por ele como “muito importante neste sentido” de ser um espaço em que ele podia continuar sua formação de leitor.

Também se reforça nesta cena a importância que o narrador atribui ao seu querer em sua formação: “Teve livro que eu só fui ler bem depois porque me disseram: você tem que ler isso. Eu: leio

porra nenhuma, eu faço o que eu quero, e aí, estou sofrendo uma grande falta? Sim”. Este “eu faço o que eu quero” guiou a narrativa em questão, desde o momento em que Tito diz que fazia as pessoas lerem para ele, passando pelo confronto com o professor de história, pela opção de não levar muito a sério, a opinião de algumas professoras sobre sua escrita, sua avaliação do curso de Letras, sua decisão em abandonar o curso e querer se dedicar à literatura como um sacerdote que luta pela “verdade” pelo “último pedaço de Deus”.

Junto a isso, sua legião: seus medos, sua vaidade, sua crítica a si mesmo, sua intensa busca por essa verdade última: são dobras que o descolam e deslocam de um lugar a outro, um verdadeiro peregrino nesse deserto em busca da voz, do tom correto que seria o seu: a busca pelo verbo que se faria poema, corpo divino. Se, como afirma o próprio narrador, é dessa intensidade de afetos que ele partiu (“eu queria conscientemente tirar de mim um sentimento de devastação que estava muito forte, era minha forma de lutar contra minha depressão de adolescente, era escrevendo. Era o poema desabafo”), ainda que tenha havido um deslocamento em seu desejo-escrita (“Hoje eu não acho que meu poema seja mais desabafo, eu não quero que ele seja um poema desabafo, quero que ele seja uma reconstrução”) como nossa educação –escolar, mas também nossa educação não-escolar – ainda não visibiliza essa “devastação” que serve de combustível para nossos deslocamentos, rupturas, criação da vida como obra de arte? “Quem não finge/ quem não mente/ quem mais goza e pena é que serve de farol”, para usar os versos de Caetano Veloso em sua canção “A luz de Tieta”.

Outro tempo-espaco de intensa formação apontado por Tito de Andréa ao longo de nosso encontro-entrevista são suas relações amicais. Vislumbramos anteriormente que um amigo emprestara o livro de Kafka e ali – silenciosamente, e olhando para o livro – o poeta “compreendeu”. Em seguida, em vários momentos o narrador reforça a amizade como um lugar importante em sua formação:

Eu tinha um blog que pouca gente tinha o endereço, menino não fica famoso. Ainda bem. Mas eu tinha amigos virtuais e a gente trocava impressões, eu tinha colegas na escola que também eram escritores. Hoje, eu acho que dessa época dos meus amigos de escola só eu continuei como escritor, o que é uma coisa até chata, tinha muita gente bacana, mas acho que só eu saí da adolescência com isso. O Tuan já escrevia, mas a gente não mostrava um pro outro nessa época. Era uma turma mais velha, a gente conversava sobre música, mas não falava sobre poesia não. Era um outro grupo, mas escrevia sim.

Utilizando-se de um lugar-comum (“Menino não fica famoso”) dos estudos literários clássicos, Tito entrecruza diferentes elementos nesta cena que vão desde a materialidade em que publicava até a rede de leituras e críticas dos trabalhos em diferentes níveis de capital social que ele detinha à época da infância/adolescência (amigos virtuais e colegas da escola), e conclui afirmando e figurando outro lugar-comum da tradição literária, o de que “poeta” é um “momento da adolescência/juventude”- ressaltando ter sido o único que continuou como escritor (ainda que saibamos que ele se desloca neste território da escrita de “poeminhas” à “verdade” em literatura), não sem antes dizer que tinha “muita gente bacana” que, como ele, escrevia, e nomear um amigo – Tuan – que escrevia, mas não fazia parte de sua rede de trocas/partilhas literárias, mesmo que – e outra dobra se figura – partilhassem outras linguagens artísticas. Em outro momento, agora falando de suas amizades de juventude e peregrinação em busca do corpo de Deus, Tito nos traz mais elementos em relação aos amigos que aponta para o quanto estes o alimentaram e alimentam:

E eu faço questão, um tempo atrás dei entrevista, acho que mandei para ti, me perguntaram: quais são seus poetas favoritos? Eu não sei dizer outras pessoas, é quem está perto de mim, são as pessoas que eu tenho lido mais, as que eu tenho visto escrever e não é porque é meu amigo, saca. Muitos falam assim: ah, você está falando isso porque é seu amigo. Não é. O Tuan, ele não deve nada a nenhum poeta grande, tem um poema dele que, ele está

escrevendo um livro e ele criou um personagem e todos os poemas perpassam os personagens e ele criou isso de uma forma muito louca, e ele criou uns poemas infantis que são para a infância, dialoga até um pouco com o Manuel de Barros, até que ele fala assim: Abdias juntou seu dinheiro e comprou uma gaiola, depois de algum tempo comprou uma bolinha e botou dentro, deu o nome de bolinha porque sua mãe também o chamava menino, aí fala que ele botava o alpiste e a água e um dia a bolinha fugiu e ainda ficou no muro dizendo para todo mundo que não amava ele. É fofo e ao mesmo tempo é muito... essa imagem é muito boa, cara! O passarinho dele fugiu e ficou no muro cantando para todo mundo que não amava ele, e quando eu li isso eu comecei a sorrir, porque isso é brilhante, isso é brilhante. Eu te mando esse poema, eu mando, vou pedir autorização a ele. Mas assim, o Lucas Dib tem uma série imagética "murro na boca" e como ele trabalha com educação física, ele tem um conhecimento anatômico do corpo, então ele usa uns termos que você fica: caramba, o cara usou a palavra zigomático num poema. E isso dá um peso orgânico brutal, você puder usar o termo gônadas no poema, isso é incrível.

A amizade se singulariza – assim como a escola ou a universidade – em nomes próprios (outras legiões, sem dúvida) e reafirmam o exercício poético ao lado do exercício político da amizade: aqui – por não saber fazer de outra forma – Tito ecoa seus poetas amigos numa entrevista por ser eles que ele tem lido, tem visto escrever, e reforça, não apenas por serem amigos, mas por serem o que ele considera literatura. Diferente daquelas professoras que liam seus poemas e teciam comentários elogiosos sem que Tito levasse-os a sério, aqui vemos se figurar uma relação pautada na admiração intelectual: trata-se de ser afetado por estes corpos que devêm amigos pelo que eles fazem de admirável, e o que eles fazem devêm o que eles são: poetas amigos.

Desses amigos, Tito enumera diferentes coletivos que foram criados exatamente para essa experimentação/peregrinação em busca do corpo de deus. Peregrinação coletiva, Tito encontra parceiros de viagem: Projeto cadaFalso, Chinfrapala, Mirela Hipster,

são alguns dos coletivos de artistas-amigos dos quais ele participou e que cita como importantes para a sua peregrinação/formação:

O Lucas Dib, o Vildez, o Tuan, o Maik, o Vitor e a Munirah deve ter mais alguém que estou esquecendo, se tem desculpe. E isso é muito interessante, esse meu contato com as outras artes que não a literária veio com o CadaFalso, tirando a pintura, que eu tentei pintar algumas vezes, porque li livros que tinham pintores, e eu quis ser pintor e falhei miseravelmente, mas até mesmo a minha produção de pintor ela é performática, então eu acho que o cadaFalso entra indiretamente dentro disso, era pegar objetos e pintar eles todos de branco, isso era uma performance, e o objeto performatizado. Então, é realmente o cadaFalso foi muito importante para mim nesse sentido de me permitir fluir dentro de outras linguagens e ver até onde a minha literatura podia ir dentro daquilo e de que modo aquilo podia entrar na minha literatura.

Através desses encontros, Tito não só experimenta novas escritas, como experimenta cruzar sua escrita com outras linguagens artísticas, se fazendo (ou se deixando) contaminar pelos encontros amicais que figuram em sua narrativa: música, performance, vídeo... Ele se permite “fluir dentro de outras linguagens e ver até onde a minha literatura podia ir dentro daquilo e de que modo aquilo podia entrar na minha literatura”. É desse modo que ele figura os encontros-amizades: lugares de experimentação, fruição, fruição, deslocamento, sendo sempre guiado por essa busca da verdade sobre o último pedaço pulsante do divino.

Por fim, creio ser importante reforçar como que essa peregrinação desenha e liga espaços e tempos: amigos na escola, livros queridos na escola, confrontos e revelações na escola, amigos que formam coletivos artísticos, amigos que se conhecem na universidade e são levados para outros espaços-tempos da vida: a separação poderia ocorrer na análise do relato, mas ela se torna impossível pois Tito parece estar aberto à verdade que ele procura e cria exatamente por acreditar nela: a literatura existe, é real, é viva, é um trabalho, é um modo de ser-em-movimento.

A guisa de conclusão

A partir da pesquisa realizada, creio serem importantes algumas palavras sobre a necessidade de ampliarmos o que entendemos por formação: nesse sentido, parece-me que a ideia de formação-artista, mais uma palavra-potência para produzir ideias do que um conceito, dá conta do que vimos se configurar nas cenas: a ideia de agentes desejantes que buscam alhures respostas que façam ecoar suas inquietações interiores (a separação interior-exterior é mais metafórica do que conceitual): agenciadores que produzem agenciamentos e são produzidos por estes: *autopoiesis*: territorializações e desterritorializações que produzem paisagens existenciais.

Assim, vimos, a formação acontece (se agencia) pelos afetos: timidez, medo, raiva, revolta, alegria, acontece pelas relações familiares (num sentido bem amplo), acontece nos embates amorosos, nas relações amicais, no silêncio (e isso se torna mais bonito quando lembramos que se trata da formação de alguém que se usa das palavras para “delirar”, como diz Manoel de Barros). Desse modo, a abordagem biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2014) que propõe uma definição de formação como algo que se dá ao longo da vida em todos os instantes e espaços afina-se bem com a ideia de biografização da experiência (*op.cit*): figura-se aquilo que nos marca, que passa para a memória de longo termo, mas também aquilo que não lembrávamos mais e de repente surge: a, desmemória, para usar um termo de Dianton, um dos interlocutores da pesquisa.

Nessa formação acontecem transformações silenciosas que podem ser sempre revistas, revisadas, é a biografização da experiência de que fala Delory-Momberger: em vários momentos de nosso, dia-a-dia sem nos darmos conta, nos recontamos para dar sentido ao que vivemos. São as hesitações dos interlocutores, os “talvez” fartamente utilizados, pois a formação – a figuração/biografização da experiência – é frágil, é gerúndio, é, em

francês, presente progressivo “*en train de se faire*”, daí que uma teoria da formação deveria levar mais a sério as contradições não como deformações, mas como momentos críticos (de crise, transformação em pedra preciosa, transformação silenciosa) de transformação lenta, delicada, sem controle, com cuidado e delicadeza.

Deveria se levar mais em conta também o aspecto singular de cada formação: se está claro que tudo é coletivo, é social, deveríamos partir da delicadeza de cada vida que se configura, se forma, se transforma, tentando criar possibilidades mais livres, criativas para as manifestações singulares de dimensões atrofiadas por um social que insiste em matar dimensões não “domadas” pelo trabalho “com hora marcada”, pelo trabalho escravizador que não nos dá tempo nem de vermos a luz do sol, quanto mais criar outro sol, outra luz, outro tempo.

Referências

- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CERTEAU, Michel. **L'invention du quotidien** 1. Arts de faire. Paris: Gallimard, 1990.
- _____. **La prise de parole** et autres écrits politiques. Paris : Éditions du Seuil, 1994.
- DELEUZE, Gilles. **Pourparlers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1990.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biographie et éducation**: figures de l'individu-projet. Paris: Ed. Economica, 2003.
- _____. **La condition biographique**. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 2009.
- _____. **De la recherché biographique en education**: fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014.

- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In. NÓVOA, Antônio; FINGER, Mattias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulos, 2010. p. 31-58.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. **Michael Foucault**, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253- 278.
- GUATTARI, Félix. **Lignes de fuite**. Pour un autre monde de possibles. Paris: Éditions de l'Aube, 2011.
- _____. **Caosmose** : um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2012.
- LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n 19, p.20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.
- _____. Literatura, Experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 129-156.
- LOPES, Denilson. **A delicadeza**: estética, experiência e paisagens. Brasília: Editora da UnB, 2007.
- ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é – a vida como exercício de estilo. In: LINS, Daniel (Org): **Nietzsche Deleuze**: arte, resistência: Simpósio internacional de filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária ; Fortaleza: Fundação de cultura, esporte e turismo, 2007. p. 292-303.
- SARAIVA, F. R. dos Santos. **Novíssimo dicionário Latino-Português**: etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc. Rio de Janeiro: Libreria Garnier, 2006.
- ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; GRAÇA, Aracy Martins; PAULINO, Zélia Versani (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. p. 245-266.

Capítulo 5

As contribuições da perspectiva eco-relacional: uma experiência de educação a distância para servidores públicos e conselheiros escolares do estado do Ceará

Pedro Henrique Alves Camelo¹

Introdução

O curso de Ética, Controle Social e a Lei de Acesso à Informação foram elaborados de forma introdutória, com objetivo de atender participações de servidores públicos das diversas áreas de atuação da Gestão Pública do Ceará, e ao público em geral. Destacamos que o curso contou com servidores das esferas estadual do Legislativo, Executivo e Judiciário, bem como de ouvidores de prefeituras, e de diretores, professores, alunos e conselheiros de escolas públicas do Estado do Ceará.

A oferta de cursos a distância faz parte do papel educativo do Instituto Plácido Castelo de contribuir com o Tribunal de Contas do Ceará, em sua missão de assegurar à sociedade a regular e efetiva gestão de recursos públicos, mediante o controle externo da Administração Pública, nos valores da justiça, da efetividade e da transparência. Por meio de ações pedagógicas, dentre essas,

¹ Mestre em Educação pela UFC. Membro do GEAD. Assessor e coordenador do TCE/CE. E-mail: pedro@tce.ce.gov.br.

realizações de cursos gratuitos para servidores públicos e sociedade, com temáticas diversas, inclusive sobre o controle social.

O curso foi ofertado por meio da Plataforma de Educação a Distância do IPC, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), contando com a participação de 1300 alunos, dialogando com três tutores que se revezavam em todo o decorrer do curso. A metodologia adotada foi a perspectiva dialógica de Paulo Freire.

2 Educação a Distância

A necessidade de comunicação e de socialização está na essência do ser humano. Somos seres sociais, com um interesse latente pela expressão dos nossos sentimentos, pensamentos, ideias e valores. Na convivência com o outro, vamos internalizando e modificando sistemas simbólicos que nos permitem ampliar nossa capacidade comunicativa.

Tradicionalmente, a Educação a Distância (EaD) foi conhecida como uma modalidade educacional caracterizada pela separação física entre o professor e o aluno, e pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o intuito de reproduzir o material de ensino.

Segundo Belloni (2001), as tecnologias de primeira geração (material impresso) e de segunda geração (integração dos audiovisuais) da EaD, apesar de amplamente aceitas, não se preocuparam muito com o processo de comunicação aluno-professor, existindo pouca interação entre quem produzia o material do curso e os estudantes.

A terceira geração da EaD, meados de 1990, passou para a fase caracterizada pela integração das tecnologias de informação e comunicação (Belloni, 2001). Essa fase possibilitou novos olhares para os processos educativos.

De acordo com Dias (2005), “[...] a educação *online* constitui uma interessante oportunidade para o necessário deslocamento da pedagogia da transmissão para a pedagogia do diálogo”.

Nesse sentido, o educador Paulo Freire em sua concepção acerca do diálogo na relação ensino-aprendizagem estabelece alguns pressupostos básicos para este fenômeno da formação humana, amor, humildade, fé nos homens, esperança e um pensar crítico.

E o que é o diálogo. É uma relação horizontal de A com B [...] nutre-se de amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2000).

2.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem

A modalidade de educação à distância (EAD) vem avançando muito nos aspectos da interação mediada pelo desenvolvimento tecnológico. Um desses avanços é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), objeto de comunicação como meio de apoio ao aprendizado à distância, que viabiliza a interação entre o computador e o aluno. Bem como a possibilidade de se dar atenção individual, proporcionando ao aluno controlar seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a sequência e o tempo.

Nesse sentido, o IPC vem procurando inovar, melhorar e monitorar o seu AVA, por meio do software educacional (*Moodle*) em versão sempre atualizada e pessoal de apoio tecnológico e pedagógico, de forma a facilitar o acesso para trocas de informações, comunicação, interação e disponibilização de material de estudo, de modo criativo, atrativo e integrado. Visando o estímulo e motivação à aprendizagem, em consequência a possibilidade de ser usada para avaliar os alunos e os eventos educativos.

Ademais, consideramos que o AVA disponibilizado para o curso mencionado foi de fácil e boa interação pelos participantes, pois o percentual de alunos que apontaram na avaliação de satisfação, disponibilizada ao final do curso, não ter tido dificuldades no seu uso foi de 90%.

Portanto, levando em conta a diversidade cultural e escolar desses participantes, entendemos que o AVA foi fator significativo para a motivação e o baixo índice de evasão do referido curso. (ver gráfico 1 nos resultados).

3 Educação Dialógica

A nossa busca do conteúdo programático para elaboração de curso a distância inaugura, portanto, o diálogo da educação como prática da liberdade e começa com a investigação dos temas geradores. Esses temas compreendem as ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores e desafios do educando, concebidos em sua relação com o mundo. Freire (2005), denomina universo temático. São considerados geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocadas, possibilita se desdobrarem em outros temas, novos olhares e perspectivas de compreensões do universo em discussão.

Para Freire (2005), o processo do diálogo na perspectiva educativa deve se estabelecer na direção que tenha por fim levar os humanos a despertarem seu potencial crítico para desvelamento do mundo e possam, dessa forma, transformá-lo através de sua práxis (ação e reação).

O diálogo no espaço *online* possibilita ainda o saber parceiro, reconhecendo que as discussões nos fóruns se constituem em espaços para a construção de saberes coletivos. Isto potencializa um grau de confiabilidade entre todos e, ao mesmo tempo de empatia. Segundo Figueiredo (2007), o saber parceiro propicia que se amplie a autoestima pela valorização dos saberes individuais para o crescimento do coletivo, no qual se estabelece também uma dimensão de corresponsabilidade, ou seja, a compreensão do coletivo como teia, demonstrando que todos nós influenciemos e somos influenciados pelos outros. Para Paulo Freire (2005), o homem dialógico acredita no potencial do outro, dando-lhe sempre

a oportunidade de se colocar, de se posicionar criticamente, jamais cerceando a liberdade de expressão de seu interlocutor.

Freire (1996) nos leva ainda a compreender as relações entre tutor e aluno sob uma outra lógica, fazendo-nos reconhecer a capacidade epistêmica do humano de produzir e compartilhar saberes e, a capacidade ontológica de 'ser mais'.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. [...] Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos [...] (FREIRE, 1996).

4 A Perspectiva Eco Relacional (PER)

A PER traz como contribuição fundamental a inclusão da dimensão sócio-histórica, ecológica e política, rumo a uma perspectiva mais abrangente, que torna a 'relação' um eixo principal da práxis, saindo da visão antropocêntrica, ainda verificada em algumas obras de Freire, e seguindo rumo a uma visão que inclui os contributos 'dos novos paradigmas epistemológicos oriundos da quântica e da ecologia' (FIGUEIREDO, 2007, p. 11), bem como inclui a urgência de se pensar os processos formativos em sintonia com as questões ecológicas ambientais. (SILVA, 2009).

O sentido eco-relacional é entendido como leitura de mundo que realça “a importância fundamental das relações, sejam elas humanas, sociais ou ecológicas, considerando a relevância de relações não antropocêntricas”. (FIGUEIREDO, 2004, p. 18). A PER também identifica as relações como a forma de ser de tudo no mundo (sentido, pensado ou vivido), expressando o equívoco das percepções fragmentárias. Insere-se “em propostas que retomem valores ético-morais não antropocêntricos, não fragmentários, fundamentalmente relacionais, melhor dizendo, eco-relacionais” (FIGUEIREDO, 2007, p. 55).

A seguir apresentaremos os temas geradores que possibilitaram novos olhares e ideias para as discussões nos fóruns do curso.

5 Temas Geradores abordados no curso

5.1 Ética

Estudos no campo da psicologia e da sociologia sempre se preocuparam com o modo de ser e de agir do homem em sociedade. E a questão da ética nesse contexto aparece no centro das atenções como uma dimensão geradora de parcerias, conflitos, julgamentos e acordos entre governos, nações, etnias, religiões, tribos, grupos sociais, famílias *etc*, conforme os costumes, tradições e culturas de cada época.

Ao longo da história mundial, pode-se observar uma evolução nas reflexões sobre o conceito de ética. Inicialmente, destacamos as considerações dos primeiros pensadores, a exemplo dos filósofos da Antiguidade, acerca do bem e do mal, e, em seguida, os conceitos de certo e errado observados na modernidade.

O educador Paulo Freire (1998) diz que: “o ato de educar é sempre um ato ético, não há como se fugir de decisões éticas, desde a escolha de conteúdos até o método a ser utilizado ou a forma de relacionamento com os alunos.”

No campo da gestão pública, os estudiosos apontam a ética como um compromisso de ordem pública, ou responsabilidade social; inclusive, algumas instituições estabelecem seus códigos de ética com respaldo em leis e decretos. Nessa linha de raciocínio, acreditamos que a sociedade espera que os governantes e gestores públicos pautem sempre suas ações com base na transparência e nos princípios éticos, zelando pelo compromisso com a missão pública de representantes legítimos da sociedade.

5.2 Controle Social

A expressão Controle Social nasce da junção do termo controle com o termo social e tem estreita relação com a noção de participação cidadã e democracia. Observa-se que, na nossa língua, “controle” tem um forte sentido de dominação. Por esse motivo, o controle é, muitas vezes, visto como um procedimento inconveniente e inoportuno. Ao se juntar a palavra controle ao termo “social”, inclui-se um sentido da origem no social, ou melhor, na sociedade. Na verdade, qualquer controle na área pública tem origem na sociedade que é a quem se deve reportar todos os entes que a representam.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o termo “controle social” tem sido cada vez mais representativo na legislação brasileira, nos projetos políticos e liberais, nos discursos, nas pesquisas e na opinião pública. O controle social abrange não apenas os atos do Poder Executivo, mas também todos os atos dos outros Poderes da República, especialmente quando se referem às atividades administrativas. Ressalte-se que o controle social, de que estamos tratando, e que se relaciona com a participação social ou democrática nas políticas públicas, tem um significado completamente diferente do proposto originalmente na área do conhecimento da sociologia, o qual se volta para atuação e controle de desvios sociais, tais como alcoolismo, tabagismo e outros.

Sabemos que o controle social dos atos da administração pública é aquele realizado individualmente ou coletivamente pela comunidade, através dos diversos instrumentos, jurídicos ou não, colocados à disposição dos cidadãos. Enquanto no controle institucional, os agentes públicos têm o poder e o dever legal de fiscalizar e controlar os atos administrativos, sob pena de responsabilidade político, administrativo e criminal; no controle social, o cidadão não tem nenhuma obrigação legal de fiscalizar e controlar, mas tem um direito, uma faculdade garantida pela Constituição.

5.3 Lei de Acesso à Informação

A Lei de Acesso à Informação é aplicável a todos os entes (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), órgãos públicos, e entidades públicas. Além desses, as entidades privadas sem fins lucrativos (ONGs, por exemplo), que recebam recursos públicos, também estão subordinadas aos ditames da lei em estudo.

Por conta disso, é obrigação da Administração Pública divulgar informações públicas, independente de solicitação. Como é possível atender essa exigência da lei?

A própria lei fala que o Governo deve manter as informações atualizadas em sites de fácil acesso, que permitam que a população consiga sem dificuldades acessar as informações que desejam.

Informações atualizadas? Qual a periodicidade de atualização? Alguém pode estar se indagando. Bem, existe uma regulamentação do Governo Federal a qual determina que as informações sejam atualizadas caso estejam com defasagem de até 24 horas, ou seja, as informações devem estar atualizadas até o dia anterior. Pronto, dessa forma os dados não precisam ser atualizados *online*.

6 Metodologia

Para o desenvolvimento do curso os conteudistas elaboraram o Design Instrucional (DI) com as indicações dos temas geradores, ou sejam, conteúdos e legislações pertinentes para cada unidade do curso, bem como disponibilizações de textos e exercícios de fixação da aprendizagem, além das motivações para participações espontâneas no ambiente de fórum.

A compreensão do Design Instrucional assume a ideia de ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos

princípios de aprendizagem e instrução conhecidos. (FILATRO, 2003).

O curso em destaque foi rigorosamente discutido e elaborado por tutores especialistas e com conhecimentos técnicos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Contando com a assessoria da Coordenação Pedagógica do IPC, no sentido de viabilizar as discussões numa abordagem dialógica, tendo como pressupostos o diálogo por meio da interação *online*.

A metodologia da Educação Dialógica, por meio das Metáforas Categorias da PER começa desde a etapa de construção do conteúdo programático. O conteúdo programático deve ser organizado a partir da situação presente, existente e concreta do aluno, a fim de refletir suas aspirações. Nessa perspectiva, para que haja comunicação entre tutores e alunos é necessário a valorização dos conhecimentos e respeito às culturas. Há de se reconhecer que nas formalidades e informalidades presentes e necessárias na condução de curso *online*, as dimensões educativas são estabelecidas pelas trocas.

Segundo Carlos Brandão (2004), “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.”

Nesse sentido, a metodologia da Educação Dialógica desenvolvida no curso, além das contribuições de Paulo Freire e Carlos Brandão, também foi baseada nas Metáforas Categorias do educador Figueiredo (2007).

Entendemos que as Metáforas Categorias de Figueiredo (2007) partem do pressuposto de que o Ensino na Modalidade Virtual em processos de formação oferece uma outra lógica que não se esgota em si mesma. É uma abertura constante ao diálogo, ao diferente, ao imprevisível, ao grupal. As Metáforas Categorias são dialogias e propõem romper com a lógica: cognitivista e opressora; individualista e individualizante de ensino; conteudística; da neutralidade científica; da formação por meio da transmissão de conhecimentos; de que alguém é o proprietário dos saberes

essenciais à formação; autoritária ou liberal; da teoria da ação bancária; cartesiana e fragmentária; de uma educação tradicional focada no professor; escolanovista focada no aluno e avança numa lógica eco-relacional.

É uma epistemologia vivencial e experiencial voltada para a teia de relações, que repercute numa lógica que considera a totalidade das relações interligadas e interatuantes. Pretende uma ação-reflexão-ação transformadora, que ao considerar os temas geradores apontados no curso, possibilita também a inclusão das dimensões histórico-política e sócio-cultural dos alunos e tutores.

Exemplos de Metáforas Categorias da PER trabalhadas pelos tutores e alunos no desenvolvimento dos temas geradores do curso em destaque:

Supra Alteridade – Possibilitar o diálogo e respeito entre os diferentes, onde a contribuição de cada pessoa favorece a ampliação dos conhecimentos coletivos. Ou seja, o respeito ao colega e a compreensão da contribuição de cada um para a ampliação dos conhecimentos abordados nos módulos do curso.

Saber Parceiro – As diferenças e diversidades de ideias se confundem com o que é meu e o que é do outro. O diálogo e a troca de experiências contribuem para a formação de novos saberes. Em relação ao curso, o saber parceiro propicia que se amplie a autoestima, pela valorização dos saberes individuais, para o crescimento do coletivo; no qual se estabelece também uma dimensão de corresponsabilidade, ou seja, a compreensão do coletivo como teia, demonstrando que todos influenciamos e somos influenciados pelos outros.

Afetividade – Ponto de apoio na relação participantes tutores.

Contextualização – As vivências individuais para o contexto, viabilizam relações dialogais. Em relação aos temas do curso *online*,

a contextualização com as vivências dos integrantes caminham em busca de ressignificação de ideias, objetivos *etc.*

Autor Epistêmico – Cada pessoa é capaz de reproduzir seu conhecimento, ou seja, o saber é produzido por cada pessoa.

Transposição Informacional – Juntar às peças, integrar saberes.

7 Resultados

7.1 Alguns relatos de alunos decorrentes dos fóruns de discussões a partir dos temas geradores:

Relatos de alunos decorrentes do tema gerador Ética:

Compreendo que tanto a ética quanto a cidadania são inquestionavelmente importantes, pois trabalham com a responsabilidade do ato moral e social, ou seja, a decisão de agir numa situação concreta é um problema prático, moral e social, mas investigar se a pessoa pode escolher entre duas ou mais alternativas de ação e agir de acordo com sua decisão é um problema teórico e ético, pois verifica a liberdade ou o determinismo ao qual nossos atos estão sujeitos. (Aluno 116).

A ética revela uma relação entre o comportamento moral e suas necessidades, e os interesses sociais, ela nos ajudará a situar no devido lugar a moral efetiva e real do grupo social. Também nos permite exercitar uma forma de questionamento, onde nos colocamos diante do dilema entre ‘o que é’ e o ‘que deveria ser’, fazendo com que o cidadão se imunize contra a simplória assimilação dos valores e normas vigentes na sociedade. E, assim abra em nossa consciência a possibilidade de desconfiarmos de que os valores morais vigentes podem estar encobrindo interesses que não correspondem às próprias causas geradoras da moral. (Aluno 36).

Relatos de alunos decorrentes do tema gerador Controle Social:

O controle social pode ser detectado desde os movimentos sociais que busca se articular, compartilhando com os indivíduos pertencentes ao grupo social suas necessidades e suas carências, procurando resolvê-los junto ao poder estatal com a participação do grupo. (Aluno 26).

Controle Social é um dos mecanismos que a Constituição Federal de 1988 disponibilizou ao cidadão como verdadeiro instrumento democrático, assim como tantos outros que devem ser propagados e utilizados para a construção de um Estado verdadeiramente democrático e participativo. (Aluno 223).

Alguns relatos a partir do tema gerador Acesso à Informação:

O avanço dos recursos tecnológicos permitem ampliar, ou facilitar de forma significativa a participação do cidadão na gestão pública, como, por exemplo, com a utilização dos sites governamentais, como ferramenta para disponibilizar informações a respeito dos programas, projetos e ações realizadas, assim como constitui um canal de comunicação às Ouvidorias. (Aluno 112).

Além dos canais de comunicação disponibilizados, nos quais o cidadão se manifesta com opiniões, críticas, reivindicações *etc*, existem mecanismos tais como projetos sociais em que, dentre outros, associações e entidades comunitárias são beneficiadas, através dos serviços e benefícios disponibilizados. Enfim, é importante ressaltar que o avanço tecnológico também contribuiu com a participação do cidadão através de ferramentas como portais de transparência. (Aluno 25).

Rever as falas dos alunos promove uma aproximação com os momentos vivenciados entre estes e os tutores nos ambientes dos fóruns do curso, e nos remete à reflexão de que a aceitação e a participação nas discussões *online* se tornam viáveis quando buscamos avançar rumo a novos conhecimentos em busca do aprendizado parceiro.

7.2 Considerações sobre os resultados:

Ressaltamos que para a avaliação dos resultados, como participação de alunos, tutores, interação entre eles, e índice de evasão, aprovação e satisfação, algumas ferramentas foram disponibilizadas no AVA para mensurar os resultados:

- Avaliações de Fixação da Aprendizagem;
- Controle de acesso ao AVA/IPC (por aluno e tutor);
- Controle de tempo e execução das avaliações (por aluno);
- Relatório de notas (por aluno e geral);
- Participação nos debates dos fóruns (por aluno e tutor);
- Avaliação de satisfação do curso (individual e geral);

Gráfico 1

Obs.: O gráfico 1 refere-se a seção da avaliação de satisfação, disponibilizada aos participantes ao final do curso, que visa avaliar a estrutura e funcionalidade do Ambiente Virtual da Aprendizagem. O resultado é mensurado pela plataforma *moodle*, tendo como base o quesito mais escolhido pelos participantes, para avaliar cada item proposto.

Alguns relatos sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem:

Ambiente AVA de fácil utilização e tutor atuante (Aluno 1013).
 Curso bem formatado, de fácil compreensão e condução (Aluno 145).
 Bom curso, plataforma de fácil acesso (Aluno 1213). Excelente ferramenta (Aluno (245).

Gráfico 2

Obs.: O gráfico 2 refere-se ao resultado estatístico do curso, extraído do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar uma experiência de educação a distância realizada pelo TCE/CE, por meio do seu órgão de educação corporativa, Instituto Plácido Castelo. O curso *online* foi ofertado para servidores públicos, ouvidores de prefeituras, diretores, professores e alunos de escolas da rede estadual do Ceará.

A metodologia da Educação Dialógica com as contribuições de Paulo Freire, Carlos Brandão e a Perspectiva Eco-Relacional de Figueiredo, possibilitou ampliar as discussões dos temas geradores, Ética, Controle Social e a Lei de Acesso à Informação, através dos encontros nos ambientes de fóruns, de forma que a relação dos tutores e participantes possibilitou baixo índice de evasão e reprovação no curso.

Por fim, consideramos que a Educação Dialógica aplicada nos cursos de Educação a Distância oferece significativa contribuição, como a dialógica e o diálogo, fatores imprescindíveis para os processos democráticos nas relações, o respeito a diversidade e pluralidade de ideias e manifestações, e o saber parceiro, ao

possibilitar uma leitura de respeito pelos saberes compartilhados que se fazem novos saberes nas mais diversas dimensões da vida.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo – SP: Ed. Brasiliense (Coleção primeiro passos), 2004.

FILATRO, Andrea. Design Instrucional contextualizado. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. Pedagogia do Oprimido. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. Paulo. Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2000.

_____. Paulo. Pedagogia do Oprimido. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

BELLONI, M. L. Educação a Distância. Campinas: Autores Associados, 2001.

DIAS, S.R.S. Dialógica e Interatividade em Educação Online. Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED, 12, 2005. Disponível em: www.abed.org.br/congresso/2005.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação Ambiental e Dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE. (Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos-SP, 2003.

_____. Educação ambiental e o educador em formação numa perspectiva eco relacional. In: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, 2007. Caxambu, 2007.

SILVA, Maria Eleni Henrique. Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire II – Reflexões e Possibilidades em Movimento. Edições UFC: Fortaleza, 2009.

Capítulo 6

Educação tremembé e decolonialidade: a insurgência da voz do subalterno

*Renata Lopes de Oliveira*¹

*Anúsia Pires Pereira*²

*Franderlan Campos Pereira*³

“Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça”.

Paulo Freire

Os Tremembé de Almofala são herdeiros dos saberes dos povos originários de boa parte do litoral do Ceará. Durante os primeiros séculos da colonização tiveram usurpado grande extensão de seu território. Por meio do decreto unilateral de 1854, assinado pelo governador da Província do Ceará, José Bento da Cunha Figueiredo Júnior, os *Tremembé* foram declarados como

¹ Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Ecorrelacional e Educação Freiriana – GEAD da FAGED/UFC. Graduada em história pela UFC (2013) e Mestra em Educação pela UFC. renata.lopez@hotmail.com.

² Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Ecorrelacional e Educação Freiriana – GEAD da FAGED/UFC. Licenciada em ciências sociais pela UFC (2014) e Mestranda em educação pela UFC. anusiapiresp@gmail.com.

³ Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Ecorrelacional e Educação Freiriana – GEAD da FAGED/UFC. Graduado em Ciências Sociais pela UECE (2011), com especialização em Agroecologia, Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do Campo pelo PRONERA/UFC (2015) e Mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da UFC/UNILAB. frandelan@gmail.com.

“*não existentes*” no Ceará. Através de um pulsar de resistência vêm afirmando a sua existência e a sua identidade. Mais de cem anos após esse decreto, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI reconhece os, *Tremembé* como “índios”, precisamente em 1980. Contudo sem terem o seu território devidamente regularizado. Na tentativa de fortalecimento de sua identidade, os, *Tremembé* se organizam e buscam ações de fortalecimento de seus saberes tradicionais.

Este estudo é resultado de pesquisa de campo, realizada através da observação participante e de entrevistas junto aos educadores *Tremembé*. Apresentamos uma contextualização histórica dos impactos negativos do Colonialismo sobre a cultura *Tremembé*, resultando na subalternização e na invisibilização de seus saberes. Fazemos ainda, através do diálogo com alguns teóricos, uma reflexão sobre a compreensão de Colonialidade e Decolonidade, a partir das ações de congregação dos saberes locais, estes que, articulados com os saberes científicos por meio da educação intercultural, resultaram na criação do curso de Licenciatura pelo Magistério Indígena *Tremembé* Superior (MITS), ofertado pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

Neste percurso traçamos um pensamento anacrônico sobre a dialogicidade, apresentando situações que dialogam com as teorias freireanas. A pesquisa mostrou que a iniciativa organizativa do povo *Tremembé*, de uma forma dialógica em parceria com a UFC, resultaram em uma experiência ímpar, contudo, com um enorme potencial de ser replicada a outras experiências educacionais que tragam em sua gênese a autonomia e ética de seus sujeitos.

1 Educação indígena e a de/colonialidade do ser e do saber

*“Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena! Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português”.*
(Oswald de Andrade. Erro de Português)

O português que chegou por essas paragens não apenas vestiu o corpo físico do indígena, mas se empenhou em tapar, encobrir, uniformizar, ocultar o que fazia dos nativos da América um povo único, ou seja, sua cultura, suas crenças, suas epistemologias, sua maneira de ser e de estar no mundo. Fez questão ainda de suprimir os seus significados, inferiorizando-os por não encontrarem correspondência com o paradigma europeu. Imputando-lhe uma realidade alheia às suas sociabilidades.

A expansão das fronteiras geográficas possibilitada pelas grandes navegações ao longo do século XV representou o início da hegemonia mundial do modelo europeu de sociedade. Essa hegemonia foi constituída a partir de uma lógica binária que atribui ao modelo de sociedade europeia ocidental o status de civilizada, evoluída, desenvolvida, enquanto intitulava os outros povos de bárbaros, atrasados, selvagem (LANDER, 2005).

Nesse discurso, o mundo europeu aparecia como o ápice do desenvolvimento das sociedades humanas e o modelo histórico avançado de civilização, enquanto todas as outras sociedades deveriam ser superadas, pois estavam em fases anteriores do desenvolvimento.

A construção eurocêntrica pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórica e cultural como padrão de referência superior e universal [...]. As outras formas de ser, as outras formas de organização da

sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. (LANDER, 2005, p. 9).

Gândavo, em Tratado da Terra do Brasil, sugere que a língua indígena deve ser mais uma das línguas sem F, sem L e sem R, o que impediria esses povos de ter fé, lei e rei, colocando as especificidades de sua cultura como padrão de valoração do ‘outro’.

A língua de que usam toda pela costa é uma [...] Carece de três letras, convém a saber, não se acha nela f, nem l, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei: e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta, nem peso, nem medido. (GÂNDAMO, 1576).

O discurso acima é elucidativo de como o modelo europeu foi utilizado como padrão para construções de hierarquias e juízo de valores, pois no lugar de buscar compreender como os nativos se organizavam enquanto sociedade e criavam representações de si e do mundo coerentes para sua realidade, foi utilizado pra categorizá-los como desordenados.

Assim, sem fé, rei e lei, os indígenas estariam em um grau inferior de civilidade, numa escala assentada nos moldes etnocêntricos. Isso se pensarmos que a sociedade européia tinha na religião católica, no poder do Estado e ainda na propriedade privada e na família, seus pilares constitutivos.

Partindo dessa premissa, o colonizador se arrogou a tarefa de compartilhar com os bárbaros, os selvagens e os primitivos os valores do mundo civilizado europeu ocidental, a fim de “humanizá-los”. A retórica da superioridade cultural e racial serviu de legitimação para a dominação e a exploração dos povos colonizados, culminando num processo de violência física e epistêmica (SANTOS; 2008).

Figueiredo (2009), diferenciou colonização de colonialidade, afirmando que essas são partes complementares e simultâneas do mesmo processo que constituiu a modernidade. Entretanto, o

segundo ultrapassa o primeiro, pois não se limita ao domínio bélico, mas se estende sobre o simbólico, controlando as subjetividades, construindo subalternidades, imputando nos colonizados os valores do colonizador e negando a legitimidade do ser e saber nativo. “Colonializar [...] implica na imposição de um padrão cultural, epistemológico, de crenças, valores e normas, com o intuito de dominar acima de tudo em seu aspecto cultural, simbólico, imaginário, cognitivo-afetivo” (FIGUEIREDO, 2009, p. 13).

Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista é invadir culturalmente o dominado, triturar suas identidades, negar-lhes o direito à história, à língua, à sua transcendência, e assim expropriá-lo material e simbolicamente (FREIRE, 2005).

Logo, o êxito do processo de modernidade/colonialidade não se deu apenas pelo uso da força física, mas também pelo controle do saber, da forma de produção do conhecimento e pela tentativa de subalternização e invisibilização histórica, sociológica e epistêmica dos não-europeus.

A esse controle do conhecimento Walsh (2009) chamou de colonialidade do saber, pois a lógica eurocêntrica foi considerada a única perspectiva de produzir conhecimento, descartando a possibilidade de outras racionalidades epistêmicas. Já a subalternização dos indivíduos foi chamada pela autora de colonialidade do ser. Esta opera por meio da hierarquização dos sujeitos históricos, a partir da semelhança ou diferença com o modelo normativo (homem, branco, europeu, cristão, saudável e heterossexual).

A concepção do outro como incapaz, cidadão de segunda classe e detentor de um saber incompleto, carente e inferior, legitimou que a esse nativo fosse destinada uma educação que buscava internalizar a visão do mundo do colonizador e negar as suas epistemes. Essa educação se daria de modo “bancário” (FREIRE, 2005), a qual desconsiderava o conhecimento elaborado pelos indígenas em sua relação com o mundo em favor do saber

eurocêntrico que se nomeou de conhecimento universal/racional/científico.

Assim, quando pensamos a educação destinada as populações indígenas no Brasil, verificamos a tentativa de impor não apenas o saber eurocêntrico (primeiramente o cristão e posteriormente o científico), mas também a importação de modelos educacionais estranhos à realidade local.

Segundo Ferreira (2001), a educação destinada aos povos indígenas se divide em pelo menos quatro momentos. O primeiro se deu durante o período colonial, no qual a escolarização dos povos indígenas foi monopolizada pelos missionários católicos e direcionada à cristianização e a disciplinarização ao trabalho da mão de obra nativa.

O segundo momento se iniciou em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), e perdura até a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Já o terceiro foi marcado pelo surgimento do movimento indígena organizado e as entidades indígenas não governamentais, durante as décadas de 60 e 70. Estes dois últimos momentos apresentaram em comum a retórica da integração do indígena à comunidade nacional pelo processo educativo colonizador.

O quarto momento da educação indígena surgiu na década de 1980, por iniciativa dos próprios indígenas, que buscaram definir e autogerir os processos educativos formais. Nesse momento vemos uma virada estrutural na concepção da educação indígena, pois ela passa a não se tratar de uma educação ‘para’ os povos indígenas, mas a busca de construção ‘com’ os povos indígenas de uma educação formal, que corresponda às demandas do grupo.

Analisando a classificação de Ferreira (2001), o que presenciamos no caso da educação indígena brasileira, na maior parte do tempo, foi uma tentativa de integração das comunidades indígenas à comunidade nacional, sob a tutela dos órgãos que representavam as instituições governamentais. Integração essa que se daria pelo abandono de suas práticas sociais e a disciplinarização para o trabalho

sob a óptica do sistema produtivo europeu capitalista. O que está em perfeita consonância com o processo de modernidade/colonialidade, estruturante de nossa constituição enquanto sociedade que se desdobra na colonialidade do ser e do saber.

Tais metas seriam alcançadas em larga medida pelo sistema educacional. No caso brasileiro, essa concepção de “ensino bancário” para os povos indígenas começa a mudar mais sistematicamente a partir das décadas de 1970 e 1980 em virtude da organização política desses povos. A constituição de 1988 foi uma resposta a essas pressões sociais, nela se encontram os subsídios legais para autogestão das comunidades indígenas e consequentemente do processo educativo formal.

A experiência de educação escolar indígena que aqui vamos tratar se inscreve nesse quarto momento, o de autogestão. É uma proposta de escola que ‘nasceu da luta e se volta para a luta⁴’ em prol da afirmação da identidade étnica, da desconstrução da invisibilidade e subalternidade em torno do ser e do saber indígena, e a luta pela terra.

Como afirmam os nossos autores sociais, docentes da educação indígena diferenciada Tremembé e lideranças desse povo, o desejo é de uma educação “que não mude nosso jeito de ser⁵”, mas que afirme e valorize sua singularidade, e ao mesmo tempo dialogue com os saberes da sociedade circundante. Por conseguinte, a escola deve estar comprometida com o projeto político-social da etnia, que desconstrua subalternidades e propicie maior justiça social.

⁴ “A escola nasceu da luta e se volta para a luta” é uma das inúmeras frases encontradas nas paredes das Escolas Indígenas Tremembé da Região de Itarema no Ceará. A frase demonstra a luta indígena por uma educação escolar diferenciada que considere as singularidades culturais da etnia e se volte para uma formação dos educandos comprometida com a luta política coletiva, em especial pela terra.

⁵ Frase também presente nas paredes das escolas indígenas e que faz parte de uma composição musical elaborada pelos Estudantes do Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), ou “magistério pé no chão”, como foi batizado pelos seus integrantes. Curso de formação diferenciada e intercultural de professores indígenas Tremembé, vinculado a Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 2006 a 2012.

2 Dialogicidade na educação Tremembé

“Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo”. (FREIRE, 2005, P. 124).

A construção de uma proposta educativa indígena nasce com a ideia de desconstruir o projeto de tutela do estado sobre essas populações. Diante do processo histórico e político no qual elas foram submetidas, resultante de uma realidade de subalternidade e desvalorização das formas de organização e saberes populares, surge como passo inicial o repensar subjetivo de suas identidades a partir da afirmação e da valorização de seus conhecimentos.

Essa iniciativa se reflete historicamente nos percursos de resistência e interação entre os grupos étnicos. Entre os Tremembé de Almofala, sujeitos desta pesquisa e de sua história, havia uma distância entre o que se aprendia cotidianamente na comunidade e o que era imposto às crianças e aos jovens na instituição escolar, situação semelhante a de diversos outros povos tradicionais do estado do Ceará. E é exatamente da interação deles que surgem as iniciativas de superação dos seus problemas comuns no que diz respeito à educação almejada, uma educação diferenciada.

Essa perspectiva de educação se dá em conformidade com o pensamento de Paulo Freire (2005, P.26), o qual aponta que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado”. Dessa forma, entre o pensar reflexivo e a sua socialização são definidas as ações, simultaneamente conjuntas e individuais, de ações transformadoras e da práxis freireana, dialógica.

A ação transformadora dialógica exige dos seus sujeitos, educadores e educandos, uma postura ética sobre a realidade que buscam transformar. Essa ética os impulsiona a aprimorar o sentir sobre as injustiças e fomenta a força motriz para enfrentá-las. Desta forma, diante da identidade cultural Tremembé, múltipla e em transformação, surgiram às escolas indígenas diferenciadas

voltadas para as especificidades da etnia, não mais como algo a parte do cotidiano comunitário, mas sim como algo integrado à sua vida e aos seus costumes. A partir daí, houve para o povo Tremembé a valorização e a ressignificação da instituição *escola*. Os desafios aumentaram na medida em que a esperança os englobou em prol de uma educação diferenciada e dialogada com a realidade cultural, feita pelos e para os Tremembé.

Como educar é ao mesmo tempo aprender, os educadores dessas escolas, junto com os educandos e com a comunidade, vivenciam o exercício prático do compartilhar o *Saber Tremembé*. Essa análise se reflete em algumas experiências, sendo de grande relevância àquelas envolvidas com o Ensino Diferenciado Indígena Tremembé (EDITE), no qual parte de seus educadores formou-se em Licenciatura pelo Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS).

O MITS representa uma grande conquista para as insurgências indígenas no Ceará, pois de tal curso saiu a primeira turma de indígenas docentes formados em uma universidade no Nordeste, uma das primeiras turmas do Brasil. Mas além dessa conquista, que poderia ser apenas formalidade objetiva acadêmica, destacamos os percursos por eles traçados e a sua íntima relação com o pensamento e práticas da dialogicidade freireana. Em umas das entrevistas realizadas com os educandos do MITS, observa-se o seguinte relato:

Nós, pra nós e por nós! Tivemos um privilégio muito grande de sermos os primeiros na comunidade, mas o maior privilégio é o de poder trazer as lideranças, de trazer as crianças, trazer nossos pais, trazer muita gente, como já foi dito, de trazer vocês, professores que já tinham um conhecimento muito grande. Eu acho muito importante mesmo, que foi uma diferença, pois enquanto a gente tinha um grupo de professores que dava aula pra gente, que chegava aqui, fazia a ligação das duas coisas, do que vem de fora e do que já tínhamos, estávamos preocupados em fazer essa relação e passar esses dois conhecimentos. [...] A gente absorveu o conhecimento que vem de fora com o nosso e soube unificar as duas coisas, é isso o que a gente faz na sala de aula, Não só o nosso, nem só o que vem de fora, a gente fez as duas coisas. (INFORMAÇÃO VERBAL).

A formação do MITS se deu de forma integrada com a comunidade, os conhecimentos foram dialogados, as próprias lideranças, os *Troncos Velhos*⁶, foram docentes nessa formação, juntamente com toda a aldeia e os professores da universidade. Aquilo que foi trabalhado em aula foi também vivenciado na comunidade, o saber foi desenvolvido em associação com a prática e em consonância com o ambiente local.

“Conhecimentos da aldeia”, “estudar juntos aos meus”, “refletir sobre o local onde se vive”: Essas seriam boas traduções para as práticas do curso e assemelham-se ao conceito de *Ecologia dos Saberes*. Boaventura Sousa Santos (2010) realiza a ponderação de que, ao iniciar qualquer reflexão acerca do pensamento pós abissal, é importante reconhecer as pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. “Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-los” (SANTOS, 2010, p. 25).

Os espaços do MITS eram comumente frequentados por indivíduos da comunidade, tais como, lideranças e crianças, as quais todos puderam compartilhar os seus saberes. O saber de uma criança da etnia é tão valioso quanto o saber de um professor da academia. Sobre as crianças Tremembé, Lima e Figueiredo (2017) teceram o seguinte pensamento:

Em nosso estudo, concebemos as crianças indígenas como sujeitos do conhecimento que têm ideias próprias e são ativos nos processos de aprendizagem, apresentando como especificidades o contexto vivenciado, as relações familiares, os tipos de brincadeira, as relações afetivas, as suas experiências, entre outros (LIMA; FIGUEIREDO, 2017, p. 204).

⁶ Entre o povo Tremembé os guardiões dos saberes tradicionais são considerados os Troncos Velhos.

No pensamento de Freire, não é possível deixar de associar a educação a uma forma de intervir no mundo. No entanto, essa intervenção jamais será neutra, e dessa é exigida uma ética, é somente com ela que a educação nos dá a possibilidade de sermos transgressores. Como ele afirma, ao perceber-se enquanto educador, “não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez” (FREIRE, 1996, p. 100).

Nos percursos da construção de uma educação diferenciada Tremembé, encontramos reflexões a respeito desse enfrentamento e daquilo que os inferiorizava, subalternizava e oprimia. Assim, o papel dessa educação não é apenas superar o modelo bancário, mas sim passar a construir um novo caminho, no qual o processo educativo seja compartilhado.

A experiência do MITS nos mostrou que as possibilidades de transgressões são enormes, e que o povo Tremembé assumiu, através de uma práxis freireana, a responsabilidade epistêmica dessa partilha de saberes. Da mesma forma que a poesia de Chico César descreve uma transgressão quando afirma que “a cigana analfabeta leu a mão de Paulo Freire”, os Tremembé foram formados por aqueles que tinham o saber nas raízes mais fortes da comunidade, os *Troncos Velhos*. Igualmente aos professores docentes da UFC, eles puderam partilhar dos conhecimentos no MITS, assumiram a mesma responsabilidade e a empenharam com a mesma competência.

Entre outros tantos indicadores da participação e do protagonismo do Povo Tremembé na construção de um caminho próprio para o acesso ao ensino superior, concretizado no MITS, bem como expressão de um esforço de inclusão social dos indígenas por parte da UFC, o mais revelador talvez seja o lugar destinado aos guardiões dos saberes tradicionais, entre os quais o cacique João Venâncio e o pajé Luís Caboco. Eles fazem parte do corpo docente do curso, mesmo não possuindo qualquer escolarização, tendo sido os que ministraram algumas das disciplinas específicas. O reconhecimento efetivo dos saberes tradicionais de que são detentores, e de suas competências e habilidades para o exercício

da docência em um curso superior da UFC, se deu, inclusive, pela remuneração do trabalho que desenvolveram enquanto colaboradores imprescindíveis à realização dos objetivos e pleno êxito do MITS. (FONTELLES, 2013, p. 642).

Pensarmos a dialógica no processo de educação do MITS nos faz refletir, enquanto educandos e pesquisadores, como o saber hegemônico imposto pela educação colonializante é autoritário, sendo necessário transgredi-lo. O que foi possível através de uma postura ética e comprometida, fundamentada e irretratável. Assim, o curso construiu um conhecimento partilhado de enorme relevância entre a comunidade e a universidade.

A vivência educacional do MITS dialoga com a ação descolonizante do ser e do saber Tremembé. Os conhecimentos constituintes dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos educandos afirmam que o povo Tremembé traz em suas sociabilidades uma herança cultural rica em sentidos e afetividades, uma íntima relação com o ambiente e uma extrema sensibilidade na forma de partilhar esses saberes com a academia.

[...] quando a gente iniciou o nosso magistério, o nosso curso MITS, percebia que a nossa maneira de falar era totalmente diferente. O que a gente dizia, falava com palavras diferentes, e com o passar do tempo, a gente foi vendo aquele outro lado das palavras, também conhecendo as palavras técnicas. Isso a gente foi socializando umas com a outras, sabendo que tem um modo de falar Tremembé, mas também tem modo de falar técnico. A gente sabe que a gente chama 'raca', mas na escrita, se escreve 'vaca', então, já aprendemos muito. Aprender para falar para a sociedade lá de fora. [...] Eu queria dizer aí, nós enquanto professores, ensinamos a nossa realidade, mas também tem que ensinar a realidade pro outro [...] ele vai saber do que que eu estou falando. Se falar pra minha filha 'bassora', ela vai saber do que eu estou falando. Então é a gente sempre trabalha assim, do nosso jeito, mas contemplando também o que vamos dizer pros de fora. Por isso que quando você faz uma pergunta, eu acho que a gente chegou numa fase bem avançada, os primeiros professores que foram chegando aqui, pra arrancar uma palavra de algum e de alguma de

nós, era difícil. Falavam com nós. Enquanto nós ficava ali calado, depois quando nós terminamos, falávamos aquilo que não concordava ou aquilo que concordava, pra isso, nos deu capacidade, essa formação (MITS), de falar direto para os professores o que nós pensamos. (INFORMAÇÃO VERBAL).

Toda a dinâmica de implantação do MITS e a sua trajetória metodológica foi integrada aos saberes Tremembé e dialogada com o saber acadêmico, assim foram implantadas em sintonia com pensamento de Paulo Freire e a dialogicidade proposta por ele. Esta se deu a partir da relação horizontal de partilha de saberes, os quais resultaram em ações integradas e resultados bastante significativos.

A maneira como se deu o processo educativo no ensino superior específico da etnia proporcionou a formação simultânea dos educadores e educadoras Tremembé e dos docentes da universidade. Assim foi possível a congruência dos saberes de experimento feito e do científico. José Fonteles afirma que:

[...] não se deve imaginar que esta experiência possa simplesmente ser reproduzida em outras situações, para outros povos indígenas, outros segmentos sociais ou outras universidades no Brasil. O caso aqui relatado é, antes do mais, o atestado da obstinação de um Povo e da confluência favorável de um conjunto de situações. (FONTELES, 2003, p. 638).

3 A insurgência do subalterno através da educação

A classificação social baseada na ideia de raça foi uma importante justificativa utilizada para a colonização dos povos da América. Sob esse pretexto, indicava-se a superioridade dos colonizadores em relação aos colonizados, baseada nas características biológicas de cada grupo. A partir das quais novas identidades sociais foram criadas, tais como, índios, negros e mestiços. Atualmente essa qualificação funciona a nível mundial como um dos eixos fundamentais da modernidade/colonialidade. (QUIJANO, 2005).

Em conformidade com Santos, Azibeiro (2007) avalia que a colonialidade explicita o totalitarismo epistêmico da modernidade, o qual usurpou o direito dos não europeus-ocidentais de pensar e de ser. Desautorizando, dessa forma, as suas línguas, culturas e histórias. Essa prática que caracteriza a subalternização dos povos colonizados, é claramente observada na história da colonização do nosso país, na qual os indígenas foram expropriados de suas terras e tiveram seus modos de vida e suas culturas violentadas em prol da instituição da lógica do colonizador.

Mesmo com os avanços nas discussões acadêmicas e a visibilidade que os povos indígenas têm adquirido a partir da sua organização política, a perspectiva colonialista e o desconhecimento das suas especificidades culturais ainda reverberam. Assim como nos relatou o Luíz Caboco, pajé da etnia Tremembé de Almofala, a respeito do constante desrespeito pelo qual passavam as crianças do seu povo quando estas estudavam nas escolas dos não-indígenas.

As crianças iam dar aula nas outras escolas, iam pra lá receber a aula e dar aula também porque iam falar das coisas, mas ninguém dava importância e era discriminado por eles porque quando falavam uma coisa, [os alunos da escola tradicional respondiam] ‘- Não, nós aprendemos desse jeito.’ e no resultado da história, formava às vezes a aula em debate, às vezes até com os jovens, porque os jovens debatiam com referência aos saberes que eles tinham e à disciplina. A aula que os professores davam, eles falavam: ‘-Não tem índio, essa coisa toda. (entrevista educador).

Inferimos, portanto, que a colonialização pretende não só a dominação do mundo objetivo e material, mas também das subjetividades. Para Figueiredo (2009), esse tipo de dominação é de tal forma introjetada pelos subalternos que ela passa a configurar suas crenças, percepções, perspectivas de mundo e de vida. Nesse mesmo sentido, vemos que em Pedagogia do Oprimido, Freire (2005) já nos apontava que os oprimidos assumem e introjetam a perspectiva do opressor. Este que o explora, violenta e o impede de exercer a sua vocação ontológica de *ser mais* e de se humanizar.

“Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores.”

Em consonância com o pensamento de Freire, Azibeiro faz uma discussão a respeito das subalternidades, as quais, segundo ela, se apresentam como:

Relações que produzem hierarquizações ou subalternizações [...] Refiro-me, assim, à produção de subjetividades que se submetem e inferiorizam, porque – de tanto que esse discurso é martelado e os corpos disciplinados para se submeterem a esse regime de verdade – acabam por assimilar esses discursos e assumir a perspectiva do colonizador ou do opressor. (AZIBEIRO, 2007, p. 10).

Consideramos que a proposta educativa de Freire, apresentada em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, se constitui como uma meio através do qual seja possível a desconstrução da subalternidade, uma vez que o conhecimento é elaborado criticamente a partir dos saberes dos próprios educandos e do contexto no qual estão inseridos. Esse modo de conceber a educação se dá sob a perspectiva libertadora que se dá, apoiada na problematização e na conscientização, a partir do desvelamento do mundo e consequentemente das relações de dominação nele existentes.

A educação escolar diferenciada Tremembé possui estreita relação com a educação freiriana, pois possui características tais como o engajamento político e o ensino contextualizado com o modo de vida e com a cultura da etnia. Além de ter sido pensada, desenvolvida e exercida pelo próprio povo no seio da comunidade e das suas articulações político-sociais. Assim como denota o projeto político-pedagógico (PPP) do MITS⁷: “a escola nasce da luta e deve se voltar para a luta” (2008).

Além da formação acadêmica e profissional, o MITS proporcionou também a preparação integral dos seus discentes, ou seja, das suas esferas individuais e coletivas.

⁷ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA TREMEMBÉ SUPERIOR – MITS / LICENCIATURA INTERCULTURAL ESPECÍFICA – MEC/UF/CITA. 2008.

Estas trabalhadas a partir do sentimento de pertencimento à sua comunidade e do engajamento político e social. Para alcançar tais objetivos, o currículo do MITS foi constituído também por disciplinas referentes à cultura específica da etnia, tais como o torém, a pesca, a espiritualidade e a medicina natural tradicional. Com a preocupação de se preservar tais conhecimentos, eles foram trabalhados pelas lideranças locais e pelos “trancos velhos” considerados detentores da sabedoria desse povo. Quanto ao legado deixado pelo curso, uma das formadas deu o seguinte relato:

A nossa formação nos ensinou a gente ser crítico na defesa da nossa terra, do nosso povo, pra defender o nosso povo em qualquer canto que seja. Não ter aquela vergonha de dizer que é um ser Tremembé e defender a nossa história [...] eu comecei a perceber que o nosso saber é tão importante quanto os de fora. (INFORMAÇÃO VERBAL).

Inferimos, por conseguinte, que o MITS contribuiu para o processo de desconstrução da subalternidade do povo Tremembé, na medida em que proporcionou a formação de educadores conscientes da legitimidade e da importância dos saberes e da cultura da etnia. O que promoveu o engajamento e o fortalecimento da luta política desse povo em prol da conquista de direitos sociais.

Conclusão

O projeto de dominação da modernidade/colonialidade impôs aos colonizados um sistema de crenças e de valores alheios ao mundo por eles vivido, expropriando-os material e simbolicamente. No projeto societário instituído, o modelo de sociabilidade eurocêntrico passou a ser utilizado como referência, concedendo aos civilizadores o papel de salvação dos nativos, a fim de livrá-los da selvageria. A imposição de padrões eurocêntricos se deu a partir da difusão do imaginário europeu, que promoveu o sistema de hierarquização na qual os indígenas foram enquadrados como seres inferiores.

Com a eclosão dos movimentos sociais nas décadas de 1980, as populações indígenas que estiveram historicamente subalternizadas, mas que conseguiram manter vivo o senso de continuidade de sua existência, iniciaram uma luta contra as injustiças sociais e epistêmicas. A educação diferenciada indígena, e com ela o MITS, se inscrevem nesse cenário de resistência, de luta pelo direito à existência física e simbólica.

Essa educação tem se configurado em um cenário de protagonismo e de reconstrução crítica e criativa das subjetividades, histórias, e epistemologias do povo Tremembé. O que constitui, em nosso entendimento, um espaço propício para a arqueologia das histórias, dos saberes e das experiências da etnia, a partir do qual o poder de voz e a autonomia desse povo são viabilizados.

Desse modo, compreendemos a experiência do MITS como um importante meio através do qual o povo Tremembé desenvolveu e fortaleceu a sua luta em prol da desconstrução da subalternidade, a partir da decolonialidade do seu modo de ser, de pensar e de existir no mundo.

Referências

- AZIBEIRO, N. E. Modernidade Colonialidade ocidental e a produção subalterna do outro. **Pro-Posições** (Unicamp), v. 18, p. 89-101, 2007.
- FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.
- FONTELES, José Mendes. **O Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS: Protagonismo Indígena e Inclusão Social no Ensino Superior no Brasil**. Seminário Internacional Inclusão em Educação (revista eletrônica), 2013.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação ambiental dialógica e colonialidade da natureza ambiental. *In: Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidade sociocultural*. João Pessoa – PB: editora Universitária da UFPB, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **História da Província de Santa Cruz**. Lisboa: Antônio Gonçalves, 1576.

LANDER, Edgard. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales** Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-118.

LIMA, D. M. A; FIGUEIREDO, J. B. A. Ser Criança Tremembé: Significações da Infância no Contexto Indígena. **Rev. FSA**, Teresina, v.14, n.5, art. 10, p. 187-207, set./out. 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes** subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fórum social mundial: manual e uso**. Madison, Dezembro, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes; *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova política**. V.4, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um senso comum).

WASLH. Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia de colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro- RJ: 7 letras, 2009.

_____. Interculturalidade e (des)colonialidade: perspectivas e críticas políticas. **XII Congresso ARIC**. Florianópolis, 29 jun. 2009.

Capítulo 7

Educar para existir: o lugar dos saberes tradicionais na educação escolar indígena

Clédia Inês Matos Veras¹

Thiago Halley Santos de Lima²

“Não! Eu não sou do lugar dos esquecidos!
Não sou da nação dos condenados!
Não sou do sertão dos ofendidos!
Você sabe bem: Conheço o meu lugar!”
(Belchior)

Pensando no assunto

Este texto é uma produção teórica inspirada nas discussões do GEAD (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular) que embasam as pesquisas dos integrantes e da vivências em práticas culturais indígenas de abertura das atividades educativas (como um ritual aos ancestrais), para afirmar quem somos, de onde viemos e

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC (Universidade Federal do Ceará), bolsista do CNPQ e integrante do GEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular. E-mail: clediaveras@hotmail.com.

² Indígena dos povos Anacé. Mestre em Sociologia pela UECE (Universidade Federal do Ceará) e integrante do GEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular. E-mail: thiagohalleys@hotmail.com.

o que queremos. Ressalta a importância da conexão com a natureza, a necessidade de cuidarmos do nosso ser, do respeito aos antepassados, da nossa existência no mundo. É fruto de uma construção em parceria, que enfatiza a importância de uma educação que enfoque a dignidade do ser, para superar a negação de grupos subalternizados e afirmar a identidade indígena.

Queremos provocar reflexões sobre o papel do educador nesse processo: fortalecer a identidade dos povos tradicionais ou de permitir uma invasão cultural? Como romper com o silêncio, com a negação da sua identidade, por vergonha de se dizer indígena ou por ser ameaçado de morte? A primeira luta é para “Existir” no mundo, sem ser discriminado ou inferiorizado. Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* faz referência às pessoas que estão em condições subalternas como seres oprimidos que precisam, pela educação, ressignificar sua existência, no respeito à dignidade humana dos povos tradicionais.

1 A colonização do ser pela invasão cultural

“A gente precisa molhar o corpo da gente nas mesmas águas culturais do oprimido”. (FREIRE, 2014, p. 38)

Quando um grupo domina outro é porque ele se entende por superior e, portanto, tem uma necessidade de invadir a identidade cultural do dominado. Percebemos essa superioridade através de quem conta a história, que prevalece a cultura do branco. Freire (2014, p.29) expressa muito bem essa superioridade:

Língua mesmo só a do colonizador, a do colonizado é dialeto, é um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar o mundo, de expressar a beleza, a ciência; isso só se pode fazer na língua do civilizado, língua branca que é melhor, mais bonita, porque por trás dessa branquitude tem tanto Camões como Beethoven.

Os clássicos da arte e literatura foram escritos por brancos enquanto que os saberes do colonizado estão reservados na oralidade, o que os caracteriza por menor importância. Como não existiam registros dos colonizados, seus saberes eram tidos como inferiores, desqualificados, e era necessário na opinião do colonizador que os índios fossem catequizados.

A invasão cultural do colonizador afeta historicamente os povos indígenas, que lutam para sobreviver todo extermínio vivido pelos seus antepassados, além de resistir a toda “lavagem cerebral” para ressaltar a cultura dominante como modelo a ser seguido. Esses povos colonizados precisam garantir a educação escolar indígena, diante da necessidade de escolarização para defendê-los da opressão e fortalecer suas lutas.

Existe uma ambiguidade entre colonizador e colonizado, que ele introjeta o dominar dentro de si. Freire (2014) ainda ressalta que o dominador habita a intimidade do dominado e que a libertação é a expulsão do dominador. Freire (1987, p.150-151) esclarece como ocorre essa ambiguidade:

Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se ‘inferiores’ necessariamente irão reconhecendo a ‘superioridade’ dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar ao seu modo.

Esse cenário de uma cultura de opressão, caracterizado pela ação antidialógica, quer ser mantido pelo *status quo* reproduzido em toda a sua estrutura social pois ocorre por dominação econômica e cultural. Por outro lado, para que seja possível uma mudança de percepção do mundo, que se realiza pela práxis, jamais será estimulada pelos opressores.

Compreendendo esse processo alienante, Figueiredo (2009) vem questionar em que medida a educação corrobora com processos colonializantes que favorecem a cosmovisão eurocêntrica, como a única válida. Queremos problematizar os paradigmas civilizatórios que instituíram os direitos do colonizador por meio da negação dos direitos dos colonizados.

Com Walsh (2008), ampliamos o olhar na perspectiva de entender como se dá essa dominação, o que está por trás do processo colonizador e como estabelecer um enfrentamento descolonializante, de libertação do ser. A autora apresenta quatro dimensões da colonialidade nas relações humanas, indo além da colonização territorial.

Temos a colonialidade do poder, pela classificação social da hierarquia racial e sexual; a colonialidade do saber, evidencia o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, descartando a existência de outros conhecimentos, presentes no sistema educacional; a colonialidade do ser, caracteriza-se por uma subalternização do ser humano em relação a outros, uma des-humanização; a colonialidade da mãe-natureza, onde a natureza está dissociada da razão, cultura, sociedade. Como separar o humano da natureza?

Es la racionalidad de la modernidad concebida a partir del individuo civilizado. Es a partir de esta racionalidad que se piensa el Estado nacional, historicamente haciendo que los pueblos y comunidades indígenas aparezcan como los bárbaros, no-modernos y no-civilizados, y los pueblos y comunidades negras. (WALSH, 2008, p. 138).

É fundamental ao movimento indígena a superação dessa imagem de ‘bárbaro’ ou ‘não-civilizado’. Ainda se vê essa limitação em livros didáticos, na mídia, nas representações escolares, e é muito comum registrar a invisibilidade de nossas populações tradicionais nas agendas de governo e em todas as dimensões

sociais. Daí que muitos manifestam vergonha de se dizerem índios, inclusive negam suas origens ou se mesclam na vida urbana.

Todo esse processo colonializador afeta diretamente os modos culturais de uma sociedade, influenciando nosso modo de pensar, nosso modo de agir e ser. Naturalizamos comportamentos preconceituosos que são transmitidos há gerações, sendo a questão da desumanização um ponto que consideramos mais delicado. A negação do existir do outro se expressa primeiramente pela questão territorial que lhe foi violentamente retirada, registrando-se ainda no presente as lutas constantes pela demarcação das terras indígenas e contra a exploração indevida dos recursos naturais.

A relação dos povos indígenas com a terra é algo inseparável. Eles consideram a natureza como a grande mãe, que abriga, sustenta e acolhe. É um lugar sagrado onde habitam seus ancestrais e, portanto, expressam um grande respeito, sendo assim os povos tradicionais os únicos que conseguem realmente cuidar e preservar a natureza. Ao contrário dos dominadores que querem explorar, retirar da terra todos os benefícios pelo lucro.

2 Os saberes tradicionais na escola

Considerando o fato de que a causa indígena cada vez mais vem adquirindo considerável notoriedade na sociedade atual, principalmente como resultado das intensas mobilizações das comunidades, o que de maneira gradual, tem determinado as elaborações de políticas públicas em diversos campos, principalmente no educacional, que visam atender as demandas reclamadas. Faz-se então, necessária uma reflexão sobre a amplitude de conceitos que são comumente usados nesse campo. É nesse sentido que propomos uma reflexão sobre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.

2.1 Educação Indígena

Entendendo educação, de uma forma bem abrangente, como o processo de formação das faculdades intelectuais, físicas e morais de um determinado ser, definição apoiada na afirmação de Iara Tatiana Bonin (2008, p. 95) que: “[...] ao falar de educação é sempre importante lembrar que ela é um processo amplo, contínuo, que acontecesse ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização”, como sendo algo que não se limita somente a escola, podendo ocorrer em variados espaços e envolvendo os mais diversos atores.

Realizada esta compreensão, a Educação Indígena se trata de um modelo que muito se diferencia do modelo tradicional, pois se baseia em outros valores e procura outra finalidade, acontecendo de maneira contínua nos múltiplos espaços da comunidade, ou seja, “[...] o processo de ensino/aprendizagem, na Educação Indígena, é uma empreitada social. Isso significa dizer que ele está calçado na cooperação e na função utilitária do conhecimento” (MAHER, 2006, p. 18), assim sendo, o conhecimento construído pelo estudante indígena, se dá por meio da participação nas atividades de seu povo, como proveito para a comunidade. O grupo é quem precisa ser favorecido por este processo educativo, o que exemplifica a real finalidade da Educação Indígena, onde a comunidade compromete-se com a educação escolar indígena, contudo o mesmo deve comprometer-se com as lutas da comunidade. É o que afirma Alexandre Anacé: “O aluno da escola indígena é para lutar com o povo. A escola nasceu da luta [...] e é mantida pela luta. Ela deve gerar estes frutos para a nossa luta pela terra”.

De fato, a escola indígena é uma conquista do movimento indígena. As lutas pelas demarcações de terras foram ramificando-se para outras causas também importantes para os povos indígenas, a educação é mais uma delas. Assim todas as forças oriundas destas conquistas, que foram motivadas pelo desejo de posse do território, devem ser utilizadas para que se estabeleça cooperação com a

principal reivindicação dos povos indígenas, a saber, a terra. A luta indígena funde-se nesta relação. É comum ouvir que “índio sem-terra não é índio” (Indígena Dourado Tapeba), e na verdade, a reconstrução e ressignificação de uma identidade indígena precisa de um território. E uma vez que a escola indígena deriva deste conjunto de reivindicações, deve ser natural a sua capacidade de articulação e capacitação política do educando indígena para continuar lutando pelo direito à terra.

2.2 Educação Escolar Indígena

Na caracterização da Educação Escolar Indígena como processo de institucionalização de um espaço destinado para os momentos de educação, que objetiva estabelecer um contato apoiado e intermediado pela escola. Surge da necessidade de interação dos povos indígenas com os diversos conhecimentos produzidos e utilizados por outras sociedades, assim caracterizam-se como um espaço heterogêneo, onde há o contato com os diversos saberes da escola baseados no modelo ocidental e integrados com estes saberes e atividades de “Arte e Cultura” indígena (SOUSA, 2009).

Assim, a escola indígena de caráter intercultural, pois dialoga com outras culturas, não pode ser apenas um espaço fundado na cosmovisão particular e exclusivista de que a aldeia é o único “mundo” do educando, mas sim que a partir da aldeia ele deve contemplar e interpretar o mundo. Tem-se percebido que “vários povos indígenas, ao longo dos últimos anos, vêm defendendo a educação intercultural para a “manutenção, recuperação e resgate” de suas identidades indígenas” (ALBUQUERQUE 2007). No entanto a função social da escola indígena, não pode se limitar a apenas esta.

A educação intercultural é elemento indispensável também para que o educando indígena conheça, ‘experimente’ e seja capaz de interagir com o mundo a sua volta, e principalmente consiga tornar essa interação em prol da comunidade.

E este processo não deve ser interpretado como uma adaptação cultural, mas uma evolução nas formas de estabelecer relações que objetivam a interculturalidade crítica.

Eis um ponto no qual a habilidade e competência da escola são demonstradas, pois é tarefa inóspita apresentar uma lógica diferente de desenvolvimento que vigora em outras sociedades, contudo despertar no educando indígena o interesse de permanecer e resistir juntamente com o seu povo. Torná-lo conhecedor e capaz de manipular os saberes circulantes e valorizados em outras culturas, para utilizá-los em prol da garantia, ampliação e solidificação dos direitos dos povos indígenas. Freire (2014, p73) em conversa com educadores indígenas traduz o sentimento dos povos indígenas no desejo e reivindicação por escola:

Nós temos uma história e uma cultura que nos construíram como iraxes. Não precisamos que vocês venham interpretar isso. Segundo, o que nós estamos querendo é conhecer o conhecimento que o branco tem, e, porque tem, nos explora e nos domina.

Ainda sobre esta questão é oportuno colocar a diferenciação existente entre Educação Indígena e Educação Escolar indígena, pois mesmo os termos sendo próximos e estabelecerem entre si certa relação, vale salientar que um é diferente do outro, ou melhor, como oportunamente explica Nascimento: (2005, p. 53),

No tocante à diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, ressaltamos que o primeiro conceito refere-se a um processo mais amplo de educação, incluindo o modo de vida próprio e interno de cada grupo. O segundo diz respeito, sobretudo, ao espaço institucionalizado, especificamente a escola, onde se dá a (re)construção de saberes interculturais. Neste último haveria, portanto, uma circulação de conhecimentos internos e externos aos grupos indígenas.

Dessa maneira, como já foi anteriormente colocado, a escola é um espaço propício para o aprendizado, contudo não é, e nem deve

ser entendido, como o único, pois, os povos indígenas têm as suas próprias metodologias e seus “modos próprios de aprender; de ensinar; de avaliar” (CAVALCANTE, 2009), tudo isto inserido num projeto maior de sociedade, que valoriza as relações estabelecidas de maneira conjunta.

Exemplo disso é o que ocorre na Aldeia Currupião, comunidade indígena Anacé, localizada no município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza – CE, onde os indígenas, antes mesmo de iniciar o processo de escolarização, passam pela experiência da horta comunitária, onde aprendem as técnicas de cultivo e manejo do solo, mas também recebem as primeiras lições relacionadas a valores como cooperação, solidariedade e respeito à natureza. Desta forma os saberes que circulam na horta, não apenas tem utilidade no sentido de mostrar a importância do trabalho e cultivo do próprio alimento, mas são formas criativas de ensinar para a vida, imprimindo na essência do ser, na sua totalidade e a forma de se relacionar com os outros e com a natureza.

Na horta, tanto se aprende o valor do trabalho como fundamental para a constituição do ser humano, mas o respeito e dependência da natureza, sendo estabelecida uma relação simbiótica, na qual se perde a dimensão de si mesmo, fazendo da natureza uma extensão, uma continuidade da pessoa, com raízes fixas no território.

3 A pedagogia decolonial para re-existir

Pensar a pedagogia decolonial é reinventar todo o sistema educacional que está posto na educação escolar. É pensar outra forma de viver, de se relacionar em sociedade, é diariamente se descolonizar. É se alimentar de amorosidade e sensibilidade para aprender mais do que ensinar. Desenvolver a escuta sensível na ação dialógica do processo educativo. Precisamos entender que a descolonização do saber já vai se constituindo nas propostas de educação intercultural indígena, partindo dos saberes tradicionais

que renuncia todos os mitos de manutenção de uma ação invasora para “existenciar” uma ação dialógica (FREIRE, 1987).

No caso específico deste texto estamos falando de uma pedagogia diferenciada para a educação escolar indígena, embora toda essa discussão devesse acontecer na educação básica. Consiste na transformação mediatizada coletivamente dos povos indígenas, da atuação consciente do ser como sujeito do seu conhecimento, como sujeito da sua educação. Partindo dos seus saberes para que se propaguem entre seus descendentes, pois precisam ser resgatados aqueles que ficaram perdidos do tempo, por terem a linguagem original predominantemente oral (FREIRE, 2014).

No momento em que a memória oral passa a ser reconhecida como conhecimento, a ancestralidade é valorizada como parte da cultura dos povos tradicionais. As relações com a natureza e a espiritualidade se fortalecem res-significando sua realidade histórica. Faz necessário, por parte de educadores uma maior compreensão e cuidado nesse registro da memória, sendo importante aprender e conviver, como os povos indígenas. Aprender a ser mais humano, consciente da sua atuação para superação de toda opressão desses povos. E esta busca de ser mais não se pode realizar no individualismo, mas na comunhão dos sujeitos.

Esse processo que humaniza ocorre pela organização coletiva para a libertação de toda e qualquer dominação, através da problematização de toda ação que desrespeita a dignidade humana. A pedagogia decolonial é estratégica para que os povos indígenas não se deixem enganar pelos opressores e para que tenham conhecimento das leis para saberem se defender de tantos ataques aos direitos dos povos tradicionais, sem perder sua autenticidade.

Através da luta e de ações já concretas da educação decolonial, povos indígenas no Brasil e América Latina, estão ocupando espaços da escola, das universidades, da política. Está pronunciando a sua palavra e com isso ganhando visibilidade nas suas lutas, que com a colaboração da mídia estão ganhando o mundo. Com a conquista desses espaços, o que os povos indígenas querem mesmo é impor

respeito, ampliar o acesso a uma educação escolar que valorize a cultura indígena, no sentido de que a escola contribua para os povos saberem fortalecer sua luta e como se defenderem das armadilhas do poder dominante.

Referências

ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. “As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003)” *In*: MONTEIRO, Aínda Maria (Org.). **Educação para Diversidade e Cidadania**. Recife: Ed. Do Organizador, 2007. Pág. 11-134.

BONIN, Iara Tatiana. “Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor”. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos indígenas e educação. Série Projetos e Práticas Pedagógicas**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. “Função social da escola Xucuru”. *In*: AIRES, Max Maranhão Piorsky (Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro**. Fortaleza, EdUECE, 2009.

FIGUEIREDO, J. B. A.. Educação ambiental dialógica Freireana e a contextualização da EJA no sertão nordestino. **Revista do Programa Alfabetização Solidária**, v. 7, p. 73-85, 2008. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/figueiredo-j-b-a-educacao-ambiental-dialogica-freireana-e-a-contextualizacao-da-eja-no-sertao-nordestino-revista-do-programa-alfabetizacao-solidaria-v-7-p-73-85-2008/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

FIGUEIREDO, J. B. A. A Perspectiva Eco-Relacional no entrelaçar de afetos com a Descolonialidade do Saber e a Educação Intercultural com foco na Sustentabilidade Ambiental. *In*: XII Congresso da Associação Internacional para Pesquisa Intercultural (ARIC), Diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder, 2009, Florianópolis – SC. **Anais...** UFSC, 2009. v. 1. p. 1-17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MAHER, Terezinha machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. “Uma escola do nosso jeito”. *In*: ROCHA, Vera de Lourdes Pestana da. **Arte e educação física na educação escolar indígena**. Coleção Cotidiano Escolar. vol. 2 n. 2. Natal; UFRN/ PAIDÉIA/ MEC, 2005.

SOUSA, Flávia Alves. “As políticas de educação escolar “diferenciada”: A experiência de organização dos Pitaguary”. *In*: PALITOT, Estevão Martins. (Org). **Na Mata do Sábã**: Contribuições sobre a presença Indígena no Ceará. SECULT/ MUSEU DO CEARÁ: Fortaleza: IMOPEC, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistêmicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colômbia. N° 9 : 131 -152, julio -diciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Capítulo 8

Caricultura: uma experiência de educação ambiental no assentamento Barra do Leme, Pentecoste – Ceará

Franderlan Campos Pereira¹

“No decorrer da longa transição para o capitalismo agrário [...] houve uma luta mais ou menos contínua em torno da cultura dos trabalhadores, das classes trabalhadoras e dos pobres. Este fato deve constituir o ponto de partida para qualquer estudo, tanto da base da cultura popular quanto de suas transformações. A mudança no equilíbrio e nas relações das forças sociais ao longo dessa história se revele, freqüentemente, nas lutas em torno da cultura, da tradição e formas de vida das classes populares”.

(STUART HALL, 2003, p. 231)

Introdução

O intuito desse trabalho é analisar a experiência educativa no Assentamento Barra do Leme, no município de Pentecoste – Ceará, através da interpretação dos dados etnográficos colhidos junto ao grupo de jovens e crianças autointitulado *Caricultura*.

¹ Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular (GEAD) da FACED/UFC. Graduado em Ciências Sociais pela UECE (2011), com especialização em Agroecologia, Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do Campo pelo PRONERA/UFC (2015). Mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da UFC/UNILAB.

Esse processo traz consigo a reflexão da comunidade sobre seus elementos identitários no trato com sua mata nativa, a caatinga. No estudo, minhas memórias sobre essas atividades fazem diálogo com autores tais como Anibal Quijano (2005), sobre o pensar e o agir decolonial; com Boaventura de Sousa Santos (2010), sobre a *Ecologia dos Saberes* e com o pensamento de João Figueiredo (2016) acerca da dialogicidade de Paulo Freire na educação ambiental, requalificada como “Perspectiva Eco Relacional - PER”. O resultado da pesquisa reflete uma floresta de saberes dialogados: da diversidade de experiências do campo, da observação participante e da análise teórica.

A pesquisa de campo teve início em 2004, com efetiva e afetiva participação nesse movimento. Nessa vivência com as famílias do Assentamento Barra do Leme destacam-se as discussões sobre a ecologia do local. Foi dada uma atenção especial a participação das famílias nas atividades lúdicas do grupo de jovens e crianças *Caricultura*. Em seus encontros, fomentados pelas expressões artísticas do *Caricultura*, foram feitas reflexões acerca do cotidiano dessas famílias, das estratégias e soluções empenhadas diante dos problemas ambientais, enriquecidas com narrativas de memória da comunidade. Assim, meu intuito é compreender essas sociabilidades no assentamento a partir das práticas educativas do *Caricultura*.

1 A ecologia e o diálogo

Pode-se afirmar que o foco na ecologia como princípio das reflexões e diálogos nos momentos lúdicos do *Caricultura*, faz lembrar a educação freireana. Vejamos o seguinte conceito de ecologia:

Ecologia é um conceito amplo e mistificado em vários significados. Em momentos utilizado como bandeira de movimentos sociais, em outros como mercadoria. Mas a sua compreensão vai além do significado grego da palavra, onde ECO significa casa e LOGIA o estudo, correspondendo a Casa em Estudo, ou o Estudo da Casa.

Sendo a casa o local onde vivemos, de certa forma, a ecologia corresponderia em buscar o melhor conhecimento sobre o local onde vivemos (PEREIRA, 2011, p.6).

Dessa forma, através de releituras dos dados etnográficos do assentamento Barra do Leme, observam-se as relações entre ecologia e o percurso histórico da comunidade, bem como, o modo criativo de seus diálogos. Os saberes dialogados tem aspectos enriquecidos pelas diferentes histórias de vida que se encontram e tecem identidades comuns de *Luta*, um ideal camponês e um sonho de autonomia e qualidade de vida. Os autores Antônio Lago e José Augusto Pádua ao descreverem o sentido de ecologia apresentam em consonância com as vivências da comunidade, como movimento de pessoas em busca de um objetivo comum.

[...] a palavra ecologia não é usada em nossos dias apenas para designar uma disciplina científica, cultivada em meios acadêmicos, mas também para identificar um amplo e variado movimento social, que em certos lugares e ocasiões chega a adquirir contornos de um movimento de massas e uma clara expressividade política (LAGO; PÁDUA, 1985, p. 8).

As atividades do *Caricultura* trazem na sua gênese uma expressão da autonomia da comunidade, forjado no vínculo das famílias com os movimentos sociais. Uma ideia coletiva, como uma semente que encontra solo fértil e germina. Durante o seu crescimento encontrou luz e água suficientes para transformar-se em uma frondosa árvore, florescer e dar saborosos frutos. Não decorreu de um projeto ou planejamento, mas da necessidade de se expressar e socializar a realidade local. O fruto da árvore é a forma que ela encontrou de dissipar as sementes, semelhante ao princípio da amorosidade, onde “um mais um é sempre mais que dois”, como canta Beto Guedes.

Assim o *Caricultura* é algo bem maior que a soma daqueles que com ele aprenderam e ensinaram, são sementes de conhecimentos distribuídas, e para cada uma delas o puro prazer e

sorte de encontrarem condições favoráveis para novamente germinar e se multiplicar.

Uma característica marcante dessa experiência é a espontaneidade com que aconteceu, na horizontalidade da participação e trocas das ideias. Ocorreu com reflexão no grupo numa necessidade pulsante em expressá-la para a comunidade. E de que forma essa atividade poderia ter tomada uma dimensão tão grandiosa, senão através da expressão artística? Foi através de expressões teatrais que crianças e jovens do assentamento passaram a fomentar questionamentos, semear os ideais para o restante da comunidade. Ana Cecília dos Santos (2011) ao analisar a experiência do *Caricultura* faz uma comparação com a expressividade do “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal, em ambas as situações os participantes tem uma clara posição política sobre o tema representado. Assim comentou:

Quando fui ao assentamento, pedi ao Inácio os textos da peça do ‘Caricultura’, Inácio me falou que ainda não os tinha escrito, pois cada integrante possuía a fala da peça decorada e criada por eles no ensaio. Na peça eles falam de degradação do meio ambiente pela mão humana, dos ventos, da água, do metal, do lixo, entre outras coisas. Lembro, no entanto, de um refrão da peça que fala: ‘Arte, luta e cultura pra cuspir na estrutura’ (SANTOS, 2011, p. 87).

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010), existe na *Ecologia dos Saberes* uma ideia de diversidade de conhecimentos, uma forma contra-epistemológica nas ações de transferências e ou representações desses conhecimentos. Vejamos esse pensamento no caso na experiência do *Caricultura*: percebendo-se algo que contraria, reflete-se a respeito, assume-se a responsabilidade sobre o fato, socializa-se essa reflexão em um coletivo, agrega-se força e a torna ação. É na interpret-Ação que surge uma expressão do saber contra-hegemônico. Surge algo peculiar e ao mesmo tempo generalizado e em diálogo com outras concepções políticas.

O impulso básico que a faz emergir resulta de dois factores. O primeiro é o novo surgimento político de povos e visões do mundo do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global, isto é, a globalização contra hegemônica. [...] O segundo fator é uma proliferação sem precedentes de alternativas que, contudo, não podem ser agrupadas sobre a alçada de uma única alternativa global (SANTOS, 2010, p. 27).

Nas ações coletivas de construção de conhecimento do grupo e na sua tentativa de ruptura com as práticas devastadoras da natureza, pode-se fazer uma conjectura com o pensamento dos impactos do colonialismo sobre as tradições locais. Sergio Buarque de Holanda (1995) expressa tal situação, que pode ser facilmente associada a trajetória política e econômica que precedeu àquela comunidade. Uma estrutura formada a partir de uma relação colonial, coronelista, na qual a fazenda Barra do Leme se estruturou através da bovinocultura e da cotonicultura, implantadas por meio de modelos exógenos a ecologia do local, com a súbita opressão do povo ali residente, imputando-lhes até hoje o empobrecimento e a subalternização dos seus saberes.

A tentativa de implantação da cultura européia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em conseqüências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra (HOLANDA, 1995, p. 31).

Retomando as considerações sobre as ações pulsadas pelo grupo *Caricultura* e fazendo uma associação com o conceito da *Colonialidade do Saber* de Aníbal Quijano (2005), os enfrentamentos aos conhecimentos impostos a comunidade imputa-lhes a necessidade de cultivar outros paradigmas, na tentativa de tecer uma nova relação ecológica diante dos problemas vivenciados, uma forma ímpar de valorizar e dar visibilidade aos

múltiplos saberes locais, dialógica e reflexiva. Repensando a forma do fazer da vida em comunidade, na construção de um saber decolonial, um semear coletivo.

Os estudos de João Figueiredo (2016) sobre o pensamento da dialogicidade de Paulo Freire na educação ambiental, contribui na análise sobre a ação desenvolvida pelo *Caricultura*. Não é o pensar cristalizado sobre o agir, mas sim o diálogo do pensar ético sobre esse agir maleável que fundamenta e enriquece de significado uma ação transformadora. Um trato humano e integrado a questões ambientais do “Bem Viver”. Onde o *pensar* é resultante do criar da *linguagem* encantadora do *mundo*.

A Perspectiva Ecorrelacional engloba e é revestida pela dialógica, a ecopráxis e a curiosidade epistêmica ontológica do humano de “ser mais” se efetiva. A dialógica *freireana* se concretiza em relações horizontais, instituída pela amorosidade, na qualidade de instância ecorrelacional, balizada pela fé n@ outr@, pela esperança, viabilizada pela humildade e confirmada pela criticidade (FIGUEIREDO, 2016, p. 167).

A partir dessas reflexões de João Figueiredo sobre a Perspectiva Ecorrelacional e o fazer da Educação Ambiental Dialógica, é possível compreender as atividades desenvolvidas pelo *Caricultura*. O autor afirma que é necessário em uma educação dialógica que vise a solução de problemas ambientais, um alicerce de base crítica, política e popular. E que não pode existir uma ação dialógica sem a semente da esperança e da amorosidade, e em uma dimensão que vai além do viés egocêntrico, forjada em ação de princípios globais que vão além do comunitário. Como afirma Ana Cecília Santos (2011) na sua análise sobre o *Caricultura*:

Os integrantes poderiam permanecer preocupados apenas com questões individuais, mas, ao contrário, percebo uma busca de integração não só com o assentamento, mas também com o mundo. Razões que leva alguns integrantes a visitarem muitos

lugares, buscando contatos com pessoas, a fim de repartir e aprender (SANTOS 2011 p.92).

2 Resistência e autonomia

A conquista de um local de vida comunitária foi antes um ideal de resistência, hoje a comunidade da Barra do Leme traz uma memória gloriosa diante dos enfrentamentos e opressões. Nas narrativas a respeito da história da Barra do Leme, vislumbra-se a lembrança de uma suntuosa fazenda de gado e algodão, que de uma extremidade a outra se percorria mais que duas léguas a pé.

No centro dessa fazenda foi edificada a Casa Grande e ao seu redor uma estrutura de currais e açudes. Ao gado foi dada a prioridade de circulação, pastoreio e acesso à água, e ao *povo* a sujeição² para morar dentro da fazenda. Quando o conceito “povo” aparece nos relatos e conversas, refaço a mesma pergunta: que povo é esse? de onde ele veio? Como resposta, compreende-se povo não no sentido homogêneo, mas uma composição múltipla e variada de experiências. Há uma identidade construída no meu pensamento que, a meu ver, reflete a formação humana das famílias daquele assentamento, da minha família e de muitas outras das comunidades que trazem em suas trajetórias características semelhantes: os *povos do sertão*, ou ainda mais específico *povos da caatinga*. Gerações de pessoas forjadas pelos saberes integrado às características do bioma local, com conhecimentos tradicionais nativos, saberes que possibilitaram a sobrevivência nesse ambiente, tão diversificado quanto a caatinga.

Esse povo sempre esteve presente nesse organograma da fazenda, resistindo, adaptando-se, com seus costumes e criatividade. Residia nas casas de taipa, (senzalas?), ao redor da casa grande. Pelos fazendeiros eram chamados de moradores da fazenda, famílias que

² Condição imposta pelo proprietário da fazenda aos camponeses, onde exigia 50% da produção do algodão (algodão de meia), e 20% da produção de milho e feijão, além de dois dias de trabalho semanal não remunerado para a fazenda.

tinham a obrigação de manter os sistemas produtivos da terra e pagar a renda da sua produção familiar ao patrão.

Sobre as características dos saberes desse povo, identificamos uma forte influência indígena que foi sendo fundida às ocupações coloniais. Alguns autores reforçam essa conclusão:

Os antigos moradores da terra foram, eventualmente, prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação do gado. Dificilmente se acomodavam, porém, ao trabalho acurado e metódico que exigia a exploração dos canaviais. Sua tendência espontânea era para atividades menos sedentárias e que pudessem exercer-se sem regularidade forçada e sem vigilância e fiscalização de estranhos (HOLANDA 1995 p. 48).

Disputando o domínio dos territórios tribais de caçadas para destiná-los ao pastoreio e lutando contra o índio para impedi-lo de substituir a caça que se tornara rara e arredia nos campos povoados pela nova e enorme caça que era o gado, os conflitos se tornaram inevitáveis [...] e aos quais não se acrescentou nenhum contingente imigratório branco ou negro [...] É inevitável admitir que, roubando mulheres ou acolhendo índios nos criatórios, o fenótipo típico dos povos indígenas originais daqueles sertões se imprimiram na vaquejada e nos nordestinos em geral (RIBEIRO, 1995 p. 344).

A obtenção da mão de obra e das mulheres das populações nativas nos criadouros de gado, durante o processo de colonização das caatinga, ampliaram a concepção da fazenda e da simples produção de carne. Novos significados foram dados para a permanência dos criadouros. Esses sertões, representados como uma região não econômica, de forma preconceituosa, considerada erna de condições habitáveis. Porém contraditório na sua realidade, pois apresenta-se largamente humanizada com costumes e tradições. Onde se reproduziam, não só o sujeito classificado como índio, mas somado ao processo econômico de exportação de carne bovina a cultura do pastoreio foi enriquecida com os conhecimentos tradicionais desses nativos, compondo uma relação social bem maior e com mais elementos de subjetividade à sua identidade de sertanejo (PEREIRA. 2011. P. 21).

No sentido de compreender os propósitos da difusão das ideias e ações do *Caricultura*, me debruçei sobre a reflexão histórica e sociológica da economia hegemônica desse território, com uma pincelada sobre seus impactos ambientais. Darcy Ribeiro ao descrever as caatingas, retrata como grandes criatórios: “[...] se fizeram criatórios de gado, de bode e de gente: os bois para vender, os bodes para consumir, os homens para emigrar” (RIBEIRO, 1995, p. 343).

Nos relatos das famílias, a fazenda tinha muito gado e ainda recebia rebanhos das fazenda vizinhas. Entre elas estava a de morada do historiador e etnógrafo Capistrano de Abreu que traz inúmeros estudos sobre a colonização e o povoamento do Brasil, com acervo descrevendo a cultura daquelas fazendas, chamadas de civilização do couro:

De couro era a porta das cabanas, o rude leito aplicado ao chão duro, e mais tarde a cama para os partos; de couro todas as cordas, a borracha para carregar água; o mocó ou alforge para levar comida, a mala para guardar roupa, mochila para milhar cavalo, a peia para prendê-lo em viagem, as bainhas de faca, as bruacas e surrões, a roupa de entrar no mato, os bangüês para curtume ou para apurar sal; para os açudes, o material de aterro era levado em couros puxados por juntas de bois que calcavam a terra com seu peso; em couro pisava-se tabaco para o nariz. (ABREU, 1998, p.135).

O algodão plantado era o mocó, uma variedade arbórea, em forma de monocultivo, era consorciado com o gado. A mão de obra era dos moradores, que plantavam e de cada colheita destinavam a metade ao patrão. Logo após as colheitas o gado comia as ramas restantes do algodão e das demais lavouras, assim perpassaram alguns séculos.

Ocorre que esse arranjo produtivo mostrou-se insustentável por dois aspectos: o primeiro, por conta que a riqueza dessa atividade mantinha-se concentrada nas mãos dos patrões da fazenda e o segundo foi que tal atividade exauriu a fertilidade daqueles campos, chegando alguns a entrarem em processos

avançados de desertificação. O professor João Ambrósio de Araújo Filho (2013) nos seus estudos sobre as características fisiológicas da caatinga faz o seguinte comentário:

Para que melhor se entenda o impacto que as práticas agrícolas adotadas pelos colonizadores tiveram sobre os solos e sobre a vegetação dominante na região semiárida nordestina, a caatinga, devem ser levadas em conta algumas considerações e recomendações para a exploração sustentável de seus solos, que são geralmente pouco profundo, de baixa permeabilidade, de baixo teor de matéria orgânica, mas relativamente ricos em bases trocáveis (ARAÚJO FILHO, 2013, p. 88).

Outro pesquisador complementa o impacto do modelo colonizador sobre as características da flora local, Guimarães Duque (2004, p. 110) tece o seguinte comentário: “O desbravamento dessa caatinga pelos roçados, pelo fogo, pelo destocamento e pelas capinas, destruiu a cobertura natural antiga e modificou a composição da flora desaparecendo a vegetação alta e seca inicial”.

Dessa forma, com o declínio da produção de algodão e a diminuição da fertilidade dos solos, a fazenda tornou-se improdutiva e assumiu dívidas públicas, vindo a ser arrecadada pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA através do Programa Nacional de Reforma Agrária. Nesse momento foi criado o assentamento Barra do Leme. A expressão cultural do *Caricatura* veio reclamar e exigir uma mudança de ações e comportamentos diante das consequências ecológicas da história de ocupação desse território. A constatação do empobrecimento dos solos e a sua consequência negativa para a vida do povo que ali permaneceu, traz à tona a reflexão sobre a ecologia do local. Sergio Buarque de Holanda descreve as origens dessas atividades econômicas e nos dá outra leitura dos impactos do processo de colonização:

Mesmo comparados a colonizadores de outras áreas onde viria a predominar uma economia rural fundada, como a nossa, no trabalho escravo, na monocultura, na grande propriedade, sempre

se distinguiram, em verdade pelo muito que pediram a terra e o pouco que lhe davam em retribuição (HOLANDA, 1995, p. 51).

Tecendo esse diálogo com o pensamento de Aníbal Quijano (2005), ele afirma que há uma dominação intersubjetiva europeia sobre a população colonizada em prol do modelo econômico hegemônico e dominante, o *capitalismo*, ele ainda ressalta a apropriação dos saberes das populações colonizadas para atender a esse centralismo europeu:

No processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. (...) Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p. 121).

3 Um pouco da trajetória do *Caricultura* e seus frutos

A fazenda Barra do Leme tornou-se então um assentamento. Um território camponês, espaço que desafia um povo que resistiu e lutou por autonomia, recriando suas estratégias de sobrevivência, cultivando a caatinga. O primeiro ponto a enfrentar são as contradições sobre o que se acredita e o que se pratica o confrontar-se nas próprias ações, repensar e mudar o caminho alcançado. A opressão que aquele povo foi submetido tem profundas marcas. Reinventar não é o suficiente, é preciso traçar os caminhos, experimentá-los.

A criação do assentamento esteve vinculada a créditos de fomento à produção, estes estimularam os mesmos sistemas produtivos não ecológicos e falidos da antiga fazenda. A qualidade de vida das famílias não mudou, as terras continuam sendo degradadas com a criação de gado e as queimadas.

O grupo *Caricultura* no intuito de reverter essa situação no assentamento começou a fazer questionamentos junto ao coletivo, dialogar e propor mudanças. Passaram a desenvolver atividades de formação e práticas diferenciadas. Colocaram em debate o modelo insustentável da bovinocultura àquela realidade. Quanto a experiência do grupo, fiz a seguinte explanação:

Entre o grupo da Barra existe uma prática pedagógica desenvolvida junto a juventude de todo o Assentamento, como forma criativa de se educar as crianças sobre os conhecimentos locais e a ecologia, atividades lúdico pedagógicas eram realizadas e traziam em seus formatos questionamentos, no intuito de instigar as crianças da comunidade a refletirem sobre a caatinga, com o desenvolvimento dessa ação as crianças foram se identificando enquanto grupo cultural e foi criada um autodenominação de *Caricultura* (PEREIRA, 2015, p. 2 233).

Assim, dentre as ações reflexivas iniciou-se um atividade junto das crianças do assentamento. Um trabalho corporal com elas, o apurar dos sentidos, com o observar e o dialogar, o pensar e com

ele o expressar, criar as linguagens. Esse trabalho a princípio foi chamado de teatro. Durante as noites, as crianças se reuniam em brincadeiras de roda, onde eram feitos questionamentos e reflexões sobre a forma de produzir dentro da comunidade. Essa atividade resultou em peças teatrais onde as crianças recontavam de forma espontânea e improvisada as situações vivenciadas na comunidade.

Nessas peças eram retratadas as questões ambientais, como as queimadas e a caça; o empobrecimento dos solos devido ao desmatamento; o excesso de lixo; as secas a cada ano mais severas; a perda das sementes nativas. A atividade lúdica pedagógica apresentou bons resultados junto as crianças e jovens e passou a ser ampliada com as oficinas de cordel e música. O grupo foi automeado como *Caricultura*, o nome surgiu durante uma oficina de xilogravuras para os cordéis e numa espontânea associação ao topônimo caricatura, as crianças passaram a chamar as brincadeira do grupo de *Caricultura*.

Eram realizadas atividades práticas na comunidade. Uma bastante expressiva foi o recolhimento de todo o plástico encontrado nos quintais das casas, resultando em um grande volume de material, estimulando importantes discussões sobre o consumo e o lixo. Momento que fomentou o maior envolvimento das famílias junto aos jovens e crianças, com o desenvolvimento e maior reconhecimento dessas atividades lúdicas.

No intuito de financiar as atividades do grupo, foram feitas campanhas de doações, feiras culturais foram realizadas com destaque especial para as apresentações culturais do *Caricultura*. A temática das apresentações retratava as situações corriqueiras das comunidades, impulsionando a reflexão. Essas se alinham perfeitamente com a teoria da dialogicidade freireana, pois proporcionavam momentos de discussão com o público. Ou seja, induzia-se o pensar e passava-se a dialogar sobre as temáticas.

Foram feitas várias apresentações dentro do assentamento, comunidades vizinhas e outros municípios, com discussões sobre a questão ambiental: uso dos agrotóxicos, escassez de água,

queimadas, desmatamento, transgênicos. Aos jovens do *Caricultura* a possibilidade de expressar-se de forma artística em espaços fora do assentamento resultou em outras interações e aprendizados.

A primeira ida à praia dos jovens do *Caricultura* se deu em uma das apresentações culturais em Fortaleza. Foi a primeira vez que viram o mar, em sua maioria. Mas nos relatos de algumas crianças sobre o que mais marcou na viagem foi o banho de chuveiro, de forma impressionada relataram à comunidade como era fantástico ver a água cair sobre a cabeça. Naquela ocasião o sistema hidráulico do chuveiro se mostrou mais grandioso que o mar, aparato até então inexistente na comunidade. Outras excursões foram realizadas com as famílias das crianças e jovens no intuito de terem essas vivências.

A primeira tentativa do passeio ao mar com toda a comunidade foi frustrada, o desafio era enorme, percorrer em grupo uma longa distância, famílias inteiras se organizaram. O preparo do alimento se deu no dia anterior a saída, eram panelões de baião e muitos galões de água. O transporte foi uma promessa do prefeito, garantiu que o ônibus estaria na comunidade às 4 horas da madrugada. A ansiedade e euforia eram gerais, naquela noite poucos dormiram, organizar tudo e manter as expectativas sob controle era algo impossível. O dia amanheceu e nenhum ônibus chegou. Conto-lhes que naquele dia a festa não foi na praia, mas que todos passaram o dia de lazer, com banhos e piqueniques, a beira de um dos açudes do assentamento.

A cada dia a expressividade das apresentações culturais do *Caricultura* crescia. Passaram a dialogar ainda mais com o modelo de educação imposto ao assentamento. Realizaram inúmeras apresentações nas escolas da região. O grupo entrou em destaque como atividade cultural na reforma agrária. Passou a realizar apresentações em outros assentamentos a convite e intermédio do INCRA. O grupo recebeu recurso para implantar um Ponto de Cultura. Este foi denominado ponto de cultura *Cantos da Mata*, onde o foco principal foi trabalhar a arte associada a ecologia.

O Ponto de Cultura possibilitou aos jovens o acesso a equipamentos de multimídia e internet, favorecendo as possibilidades de pesquisas e contatos em redes sociais. Também com inúmeros instrumentos musicais e literatura. Verificou-se uma política pública financiada pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará - SECULT em parceria com INCRA através da mesma Política Nacional da Reforma Agrária pela qual o assentamento foi criado. Sob o argumento de impulsionar as iniciativas do *Caricultura*, instrumentalizou o grupo e estimulou outras atividades, porém, essa política exigiu uma burocratização e institucionalização das mesmas. Ana Cecília dos Santos fez o seguinte relato a respeito do Ponto de Cultura *Cantos da Mata*:

O 'Ponto de Cultura' traz muitas obrigações e burocracias que eles não estão acostumados a administrar. Por exemplo, as prestações de contas dos gastos dos projetos e a administração de uma certa quantia de dinheiro (duzentos mil reais), principalmente, porque a intenção inicial do grupo não seria ganhar dinheiro e nem tampouco administrá-lo. O objetivo é trazer uma reflexão a respeito da resistência da cultura tradicional camponesa, perante os valores do meio urbano e participar dos eventos sobre cultura para divulgar suas propostas ecológicas de preservação do ambiente (SANTOS, 2011, p. 91).

Ainda como fruto do *Caricultura*, surge a *Campanha do Resgate das Sementes Crioulas*, difundida através do *Ciclovida*.³ Surgiu como um ousado projeto, sair de bicicleta do assentamento e ir visitando outras comunidades do sertão, dialogando sobre a perda e fazendo trocas das sementes naturais, e denunciando o impacto do agronegócio e dos transgênicos na vida do campo. O resultado inicial foi uma empreitada de mais de dois anos, onde alguns membros do *Caricultura* percorreram mais de cinco mil quilômetros de bicicleta saindo do sertão do Ceará até a Argentina.

³ O *Ciclovida* tem uma longa trajetória com muitas vivências e articulações, nesse blogger em forma de diário há o relato de parte dos caminhos trilhados: <http://projetciclovida.blogspot.com.br/>.

Outra atividade realizada pelo grupo foram os acampamentos feitos na mata. Sempre em companhia de uma pessoa mais velha da comunidade, faziam longas caminhadas de reconhecimento das matas do assentamento. Algumas vezes os percursos eram feitos durante a noite, no intuito de manter um maior contato com a fauna noturna.

Nas caminhadas era realizado o reconhecimento da vegetação, detalhando cada planta e suas utilidades. Nessa atividade era estimulada a assimilação dos sentidos, com o permanente diálogo sobre as mínimas percepções, desde a relação com o pequeno inseto até a maior das árvores. Esses acampamentos se repetiam várias vezes durante o ano, no intuito de estimular a percepção das mudanças na mata. Principalmente entre o inverno e o verão.

Outra atividade pedagógica interessante desenvolvida pelo grupo foi o cultivo da *agrofloresta*, onde passaram a vivenciar sistemas produtivos ecológicos, onde frutas, legumes e hortaliças, que eram consorciadas com espécies nativas da caatinga. As sementes eram reproduzidas e repartidas entre as famílias do assentamento. Os saberes das crianças entravam em diálogos com os das suas famílias ajudando a repensar as relações ecológicas da comunidade.

A partir das atividades da *agrofloresta* realizavam-se as discussões sobre a segurança alimentar. Todos os jovens levavam para casa uma diversidade de alimentos para serem incorporados a dieta da família. Os excedentes eram destinados as feiras realizadas pela comunidade. Na *agrofloresta* foi implantado um meliponário com abelhas nativas, para fins de incentivo eco pedagógico da juventude e reflexão sobre a importância da polinização na ecologia da comunidade.

As severas secas dos últimos anos comprometeram as atividades da *agrofloresta*, o assentamento chegou a um crise hídrica, sendo abastecido exclusivamente por carros pipas. Essa crise gerou inúmeras discussões e estratégias, como a ampliação da construção

de cisternas na comunidade e uma maior pressão aos órgãos públicos para garantir o abastecimento através de carros pipas. Mas essas medidas não resolveriam de forma estrutural a problemática da água. Dessa forma, através de uma campanha em parceria com o *Ciclovida*, lançaram um novo projeto no assentamento, *Rebrotando Olhos D'água*, que tinha como objetivo criar uma estrutura para reter água no subsolo e com o reflorestamento mantê-la acessível nos períodos de estiagem, a tal estrutura deram o nome de *artiquíferos – Reservatório de Água e Arte*.

4 A partilha dos frutos

“Não interessam os saberes que não libertam. Não interessam os saberes que servem ao acúmulo de capital. Não interessam os saberes indissociados do trabalho. Não interessam os saberes para a manipulação do homem pelo homem. Todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser, então, uma partilha”. (VERAS; DIAS, 2016, p. 109).

Seria fácil e cômodo apenas afirmar que há no *Caricatura* uma iniciativa pedagógica de sucesso, mas não é tão simples assim, muitos questionamentos e sementes no caminho não germinaram. Podemos até pensar que nos solos semeados não havia fertilidade o suficiente ou ainda que ao germinarem, alguma vaca desse broto se alimentou ou com o seu casco o esmagou. O difundir coletivo de um propósito comum é algo que traz esperança, é rico como a diversidade da caatinga, como uma floresta que de tão complexa e diversa traz muitos desafios, mas um pouco além disso nos traz muita esperança. “O fazer artístico estetiza a existência. A arte surge como ‘forma de vida’, permitindo aos indivíduos a sustentação de sociabilidades ritualizadas no cotidiano do grupo, integrando a comunidade, fornecendo um ‘prazer de viver com o outro’” (SANTOS, 2011, p. 84).

Das brincadeiras das crianças o *Caricatura* foi cultivado, as crianças como sementes também deram frutos e novas sementes.

Sem dúvida, foram bem nutridas e carregam consigo saberes, com habilidade, sensibilidade e amor para partilhá-los. Delas outras crianças germinaram e germinarão, e os caminhos idealizados ainda estão sendo traçados, e o mais bonito nisso é que foram feitos ao serem percorridos. Os percursos e vidas tomam caminhos diversos, são como raízes que se encontram e se emaranham. Uma coisa é certa, quanto mais forte a raiz mais frondosa e agradável é a sombra e mais saborosos e belos são os seus frutos, ambos a serem sempre compartilhados.

Referências

- ABREU, Capistrano de. **Capítulos de história colonial: 1500-1800**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- ARAÚJO FILHO, João Ambrósio de. **Manejo pastoril sustentável da Caatinga**. Brasília: IICA, 2013.
- DIAS, Plínio Rogenes de França; VERAS, Clédia Inês Matos. A intencionalidade política do ato educativo na educação popular no campo. In: FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; LINS, Luciléa Teixeira (Org.). **Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios**. Fortaleza: Impreço, 2016.
- DUQUE, José Guimarães. **O Nordeste e as Lavouras Xerófilas**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2004.
- FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque. A Dialogicidade de Paulo Freire na tessitura da educação ambiental dialógica. In: FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; LINS, Luciléa Teixeira (Org.). **Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios**. Fortaleza: Impreço, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

LAGO Antônio; PADUA, Augusto. **O que é ecologia.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

PEREIRA, Franderlan Campos. **Ecologia da Caatinga** (monografia). Fortaleza: UECE, 2011.

_____. Nossa mata e a abelha jandaíra: resgate dos conhecimentos locais sobre A Melípona Subnitida (APIDAE, MELIPONINAE). Brasília: **ANAIS PRONERA**, 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectiva latino-americana.** Buenos Aires: CLASCO (revista eletrônica), 2005.

RIBEIRO, Darcy. **Configurações Histórico-Culturais dos Povos Americanos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1975.

_____. **O Povo Brasileiro:** A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Ana Cecília dos. “Caricultura”: Autonomia Resistência nas Manifestações Artísticas no Assentamento Barra do Leme. **Retratos de Assentamentos** (revista eletrônica), v. 14, n. 2, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes; *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

Capítulo 9

Existe liberdade numa rua sem saída? A educação social de rua e a contemporaneidade

*Tiago Bruno Areal Barra¹
Ticiane Muniz Costa e Silva²
Ana Flávia Oliveira Sales³*

A educação, na contemporaneidade, atravessa quase em sua totalidade, por um período de incertezas em relação ao seu destino como ferramenta importante de construção de novos olhares, palco de perspectivas a respeito de um processo formativo onde os sujeitos possam refletir sobre o seu mundo social e o conjunto de peculiaridades que o cerca.

Dentro disso, em contrassenso com a lógica formal de ensino, emerge a problemática da Educação Social de Rua (ESR) como um espaço importante de construção de saberes e difusão de conhecimento coletivo, contribuindo para o surgimento de uma sociedade mais igualitária. A ESR está presente na premissa que baliza a educação popular, movimento esse que auxilia na compreensão de que a educação em espaços não-formais de ensino pode ter a sua parcela qualitativa de importância, mesmo em territórios sociais

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Pesquisa GEAD-UFC. E-mail: arealtiago@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: munizticiane@gmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. E-mail: anaflavia.os35@gmail.com.

ausentes de determinados burocratismos, a mesma acaba por ser viva, estando constantemente em transformação.

Em sua dimensão histórica, tendo em vista o processo social que a constituiu, a ESR atuou em seu início no diálogo sobre o modo como crianças e adolescentes podiam ter amplo diálogo em relação à ampliação de seus direitos e deveres, dentro de um sistema social desigual que os oprime historicamente.

A ESR é um movimento cíclico liderado por diversas classes sociais importantes: religiosos, intelectuais, profissionais da educação, que compreendem esse movimento como uma corrente importante de resistência pacífica em relação a um universo social que ainda mata crianças e adolescentes até a contemporaneidade. O diálogo reflexivo sobre a ESR e seu conjunto de peculiaridades, pode servir de base para o fortalecimento da compreensão sobre seu papel no atual cenário social desigual.

Um modo de refinar e mediatizar de forma completa tal iniciativa é através da reflexão sobre uma base pedagógica importante que auxilia na sua compreensão quase que por completa, é através da epistemologia freireana, balizada pelo teórico e patrono da educação brasileira, Paulo Freire. A mesma acaba por constituir-se através de uma unidade dialética entre ação-reflexão-ação (*práxis*), que usa da razão como mote inicial desse processo.

A epistemologia freireana age dentro de um sentido revolucionário para a libertação dos sujeitos, oprimidos pelas amarras de uma sociedade opressora, sujeitos esses que carregam uma determinada visão “ingênua” do mundo, nisso, faz-se necessário à tomada de consciência crítica sobre o mundo, elemento esse, fundamental para a reflexão de uma educação transformadora que se dá no ambiente das ruas.

1 A análise bibliográfica como premissa dialógica

A busca do homem por definir o tempo vem desde a sua concepção através de registros históricos antigos, a dimensão

temporal alavancou as transformações sociais em diversas civilizações ao longo da história humana em torno da concepção primordial de uma sociedade. Os mitos em torno da dimensão temporal eram comuns nas antigas civilizações, pois dentro de uma explicação não empírica, a crença em divindades era usada para mencionar as transformações no ambiente que a racionalidade humana ainda não possuía tanto conhecimento sobre esses aspectos (DIEHL & TATHIM, 2004).

A história do cotidiano não deve ser reduzida apenas à jornada diária de intervenções vivenciais. Há um determinado cotidiano que escapa aos nossos sentidos. Que por vezes guardamos na nossa mente como fatos velados ou intencionalmente não revelados de passagens importantes das nossas vidas. Um dos novos dilemas que impõe o universo das ciências humanas em sua completude. Segundo afirma Pais (2003, p. 150), existe uma interação direta entre “as relações e a interpretação dos símbolos e a explicação dos fatos, entre o texto e o contexto, entre o deliberado e o determinado, entre a teoria e a prática, entre a objetividade e o compromisso”.

Quando pensamos numa história, nos vem à mente de imediato a dimensão do tempo. Ao falar sobre a dimensão do tempo em um diálogo cotidiano qualquer, sempre nos remetemos aos fatos ocorridos em um curto ou longo espaço temporal. A oralidade nesse contexto serve como percurso para que os fatos lembrados sejam expostos para o público de maneira organizada. Toda e qualquer história tem como fio condutor os fatos oriundos das lembranças passadas, já que a história nos remete a um fato ou conjunto de fatos que já tiveram sua ocorrência e pela sua simbologia permanecem organizados mentalmente.

O processo de análise bibliográfica consiste em fazer referências a trabalhos anteriormente publicados, limitando-se, como pesquisador, à coleta das informações mais relevantes ligados com a temática que está em pauta na investigação que se pretende construir (DENZIN & LINCOLN, 2006). A construção de uma

história representa traços de uma singularidade ou pequenos traços de diversas singularidades em coletivo.

A análise bibliográfica busca oferecer subsídios para a formulação de hipóteses e explicação para uma fundamentação teórica coesa. Nisso constroem novos pontos de vista para que se evite entraves teóricos pertinentes à um diálogo consistente, fugindo de uma conceituação rasa e, por vezes, inconcebível com a temática que se pretende desenvolver ao longo do período da pesquisa.

2 A criança e a rua: 1970-1990

O início do diálogo sobre a ESR partiu de uma problemática muito evidente na década de 1970 quando a sociedade passou a considerar questões políticas, sociais e econômicas relacionadas à dimensão da problemática da pobreza. Essa visão se contrapunha à visão tradicional praticada anteriormente, onde havia uma culpabilidade em relação a situação da criança em situação de rua focada na própria criança. O grande avanço com a abordagem desse aspecto se deu em relação à condição das crianças se transformarem em indicadores sociais, evidenciando a tomada de ação em relação à efetivação de políticas públicas importantes para combater tal mazela social. Nisso, deixou-se de culpar crianças e adolescentes através da lógica de vitimização social, passando a tratá-las de maneira qualitativa dentro da questão do abandono da infância e da exacerbação da delinquência infanto-juvenil.

Na década de 1970 também se deu a efetivação das relações estabelecidas entre a ESR e as relações com as instituições sociais, os movimentos sociais, a cultura considerada “marginal” do ambiente das ruas, além da formação das ditas “comunidades” em todos os territórios sociais onde o Estado não possui espaço de atuação. Como se tratava de uma época após o início da ditadura militar ocorrida em meados de 1964, a “classe burguesa” acabou ficando mais rica e, conseqüentemente, os pobres aproximaram-se da situação social de miséria quase totalitária.

Ainda entre as décadas de 1970-1980 criou-se a Fundação para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), espaço onde os adolescentes eram expostos à agressões físicas, maus-tratos e abusos de ordem física e psicológica dentro de uma rotina visceral. Os profissionais que ali estavam não abandonaram os seus cargos, aqueles que não praticavam os abusos, pois temiam pela segurança física dos sujeitos, acreditando que a transformação deveria partir de “dentro para fora” na instituição (IANNI & KRAUSE, 1975).

Com esse quadro estrutural desigual, as instituições formais e informais existentes na época (trabalhadores, intelectuais, familiares, líder comunitários, defensores dos direitos humanos) passaram a combater os maus-tratos atuando na luta por ações práticas e na construção de políticas públicas em torno da problemática da criança e do adolescente em situação de rua naquela época, pois para chegar a espaços como é o caso da FEBEM, muitos daqueles sujeitos estavam antes em condição de moradia nos espaços de rua. As universidades foram também territórios importantes de difusão de diálogos em torno da ESR como ferramenta de mudança de uma situação desumana com crianças e adolescentes.

O movimento social na luta pelos direitos da cidadania eclodia dentro de um conjunto de ações positivas quase ininterruptas, onde as forças em torno da sua efetivação eram muito fortes para serem dizimadas de maneira tão simplória. Havia o início de uma sensibilidade social em torno da temática, projetando os desejos de uma massa que, na época, ansiavam por uma bandeira de luta que permeasse sua legitimidade nos anseios de um grupo social que representasse a nação, nada mais propício do que a luta em torno das crianças e dos adolescentes de rua, os considerados oprimidos sociais.

Esse novo cenário gerava turbulência social e política, havia uma não adequação ao sentimento de conformismo, pelo contrário, o rótulo da manutenção de um sistema de poder era considerado ultraje diante de um cenário de desigualdades latente onde os atores sociais da ocasião insistiam em repudiar e denunciar em demasia até que fosse tomada alguma providência que tornasse viável a sua

transformação de forma positiva para aqueles que eram afetados por tal.

Mais precisamente no ano de 1979, um grupo de estudantes de cursos como antropologia, sociologia e teologia, apoiados pela Igreja Católica, na figura da Pastoral do Menor, começou a trabalhar de forma organizada na Praça da Sé, espaço localizado no centro da cidade de São Paulo, sendo os mesmos os primeiros a denominarem-se Educadores Sociais de Rua ou, simplesmente, Educadores de Rua.

Já na década de 1990, com o índice da mortalidade infantil beirando às centenas de milhares de crianças mortas ainda na primeira infância (GOMES DA COSTA, 1991), havia um descontentamento coletivo em relação à problemática da morte, por vezes, ainda no nascituro.

Os educadores de rua, diante desse cenário, precisavam transformar a sua prática pedagógica de atuação, por serem em sua maioria oriunda de grupos cristãos, optaram por quebrar a lógica endêmica de uma educação segregacionista, que mais excluía os sujeitos considerados “não pertencentes” à lógica social posta, do que se preocupava com o modelo social vigente e tentava transformá-lo em sua melhor faceta. Diante de tal premissa, pode-se elencar a importância de haver uma escuta sensível que humanize o diálogo entre educador e educando, quanto uma prática pedagógica realmente libertadora pautada no diálogo freireano.

3 A escuta sensível do educador social de rua

Quando se caminha por uma comunidade de periferia qualquer, logo se vê um cenário diferente dos grandes centros urbanos mais abastados economicamente. As pessoas caminham pelas ruas como se estivessem perpassando pelos corredores de suas próprias casas. Muitas vezes, as roupas simples dão a ideia de que a simplicidade de estar em casa invadiu as ruas, com uma naturalidade de quem vê naquele espaço apenas uma extensão de

sua casa. O educador social de rua diante desse cenário vê em suas tessituras pedagógicas diárias, momentos em que a teoria se entrelaça com a prática, dando a concepção de que os mundos se uniram em determinada altura dos acontecimentos.

Na rua os diálogos e tudo aquilo que se pensa de maneira restrita é exposto com uma vivacidade incrível, como se não houvesse segredos inerentes entre o dito “público e o privado”. Os caminhos de uma comunidade de periferia são estreitos, às vezes sujos, porém, cercados de uma riqueza de detalhes por quem vive naquele espaço de segregação social. Não é difícil perceber a consciência das pessoas em saber que aquele não seria o território adequado para habitar, mas a luta pela sobrevivência diária não invalida a alegria e o orgulho de estar ali. O educador social de rua faz parte dessa luta de uma perspectiva única, porque o seu sentir, os rostos e os espaços estão vivos em sua prática cotidiana.

Diante de tais perspectivas, surgem em eminência algumas indagações: Como salientar aspectos vivenciais de maneira sensibilizada? De que maneira o educador social de rua pode vivenciar a dimensão da prática em seu *lôcus* vivencial, fugindo um pouco da métrica e colocando o seu sentir como parte de sua racionalidade em torno das coisas e das pessoas? Como não invisibilizar as situações que acontecem ao seu redor e torná-las, verdadeiramente, aspectos ricos que o próprio espaço formativo é capaz de mostrar? Para responder a essas questões, Barbier (2007) apresenta a dimensão da escuta sensível como mote importante do sentir na prática pedagógica cotidiana.

O próprio Barbier (2007, p. 94) define o que é a escuta sensível e seu papel de construção em torno de uma reflexão sobre o espaço formativo de forma mais humanizada, ciente das peculiaridades que a sensibilidade humana pode captar:

A escuta sensível apoia-se na empatia. A escuta reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende, sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar como o outro, com o que é enunciado ou praticado.

Não há como ficar cego diante de um ambiente tão rico como o ambiente de uma comunidade de periferia urbana. A periferia vive, exala suas nuances e cores por todos os becos, ruas estreitas e vielas que a constituem. O educador humanizado sabe reagir a esse emaranhado de particularidades, não no sentido de repelir as nuances do ambiente, mas sempre buscando uma compreensão além do que lhe é de conhecimento vivencial.

A escuta sensível permite a indagação sobre o universo da multirreferencialidade que pode estar contida na prática pedagógica, vendo que a dimensão do viver humano está dotada de um conjunto infinito de referenciais, sendo essa infinidade de preceitos, não tão simples de serem destacados. Na lógica da infinidade de dimensões nas quais somos influenciados como sujeitos em sociedade, Barbier (2007, p. 95) mensura que:

Na verdade, estamos presos aos esquemas de representações e de ações que nos chegam de nossa família, de nossa classe social e que nos arrastam a um conformismo social inconsciente. Na verdade, os papéis e os status sociais que assumimos nas diversas organizações onde estamos inseridos nos obrigam a não infringir a ordem estabelecida e asseguram-nos uma ilusória estabilidade ligada a um poder que nega a nossa angústia de morte.

Na contra lógica dessa prisão a esquemas de representações, a escuta sensível pressupõe uma inversão gradativa de papéis. Nessa nova perspectiva, antes de rotular o sujeito ao seu ambiente, como é algo característico de grande parte das práticas pedagógicas adotadas por educadores cegos diante de seu meio atuante, o educador passa a reconhecer o sujeito além do dito “ser social”, o vê como um corpo formado por uma gana de múltiplas dimensões em torno de si.

Não há a rotulação baseada na ligação sujeito e ambiente. Há a dinâmica de observar esse sujeito e diversos outros sujeitos em interação constante com o meio em que habitam. A multiplicidade

que pode surgir dessa dimensão foge por completo numa relação simplória, linear, diante das possibilidades de descrições e sensações que o ambiente pode proporcionar.

Na prática, a escuta se configura mais como arte do que como ciência, pela sua devida reformulação constante e pela dimensão emergida do aspecto subjetivo do educador, fazendo um caminho que vai além da simples racionalização dos fatos. O subjetivo emerge com um conjunto de observações e indagações que foram trabalhadas no momento da estadia em seu espaço formativo e são capazes de dimensionar um pouco dos significados de seu pensar e sentir mais profundos sobre os fatos vividos.

O olhar engessado do educador descompromissado com a sua prática social de rua foi redimensionado, dando ênfase na peculiaridade das relações adjacentes dentro de seu espaço formativo. Esse processo de revisão é vital, pois “antes de dimensionar uma pessoa no seu ‘lugar’ (de formação), comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIER, 2007, p. 96). Barbier (2007, 97) dialoga sobre essa dicotomia entre a escuta sensível estar na linha tênue entre ciência e arte:

Ela é mais arte do que uma ciência, porque toda ciência procura delimitar o seu campo e impor os seus modelos de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar que é supérfluo, para tomar forma. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus ‘entulhos’ anteriores.

Escutar é arte de fazer valer as palavras, e dentro dessas palavras, estão contidos os elementos constitutivos do outro. Parte do cotidiano da prática pedagógica é expressa em palavras. São essas palavras que dimensionam o sentido das coisas. Na verdade, elas são a representação exata do sentir através da fala. Assim como também

o silêncio que dá vazão para a fala não é um silêncio qualquer. Ele foi reconsiderado, pensado, reorganizado em fatores intrínsecos ao sujeito que não podem ser dimensionados apenas na observação aligeirada e superficial. A escuta sensível pode fazer emergir novas perspectivas na prática formativa cotidiana realizada das ruas.

4 Prática Pedagógica Libertadora

A prática pedagógica no ambiente de rua é uma ação viva, capaz de evidenciar as peculiaridades pertencentes aquele espaço, tendo em vista que a rua é um território onde os sentidos mudam, transforma-se assim como os sujeitos que nela estão inseridos. Uma dimensão dentro da lógica do processo formativo evidenciado na educação ocorrida na rua é a premissa de que os sujeitos atuam em coletivo, o que pode significar uma ação formativa na dimensão do empoderamento.

O empoderamento na dimensão freireana surge como um ato político-social, pois não se pode tirar do ser humano as dimensões sociais e políticas que o constituem como sujeito pertencente a um determinado movimento social. Dessa forma, Guareschi (2008, p.166) mostra essa dimensão de empoderamento tendo como base a perspectiva freireana:

Empoderamento, é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos ‘conscientizando’, descobrindo brechas ideologistas; tal conscientização nos dá ‘poder’ para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação.

A lógica do empoderamento se adequa à prática da ESR. Desde sua concepção inicial, a dinâmica organizativa dos sujeitos que moldam as suas ações dentro de espaços de rua, foi formada pela luta pela garantia de direitos sociais em relação ao tratamento de crianças e adolescentes, estendendo-se ao longo das décadas

devido à integração com outras lutas e setores diversos da sociedade civil devidamente organizada.

As pessoas passaram a construir um senso coletivo de importância em relação a espaços fluidos, considerados migratórios de pessoas, mas não somente, uma gama de sentimentalidades também se desloca com o sujeito que está imerso no cotidiano da sobrevivência na rua. Nisso, há uma intencionalidade quase ingênua em torno de uma tomada de consciência crítica, onde existe uma ciência de que a organização da sociedade não está correta e algo precisa ser visto e revisto para que humanize o tratamento coletivo em relação ao outro. Freire (1986, p. 20) dialoga sobre esse processo de tomada de consciência sobre as injustiças sociais:

Melhor que a situação concreta de injustiça não se constitua num 'percebido' claro para a consciência dos que a sofrem [...] a conscientização que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação. Se a tomada de consciência abre caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão.

A tomada de consciência acaba por adentrar no ambiente da rua com determinada voracidade. Quando se trabalha com um público que em sua maioria é formado por crianças e adolescentes onde os mesmos atravessam um estado pleno de desigualdades, é difícil simplesmente mostrar que existe essa atmosfera social apenas tendo como suporte dados numéricos, pois o lugar de periferia é vivo e a vida parece perder o seu valor concreto e simbólico ao longo do tempo.

O sentimento de exclusão social evidenciado no ambiente das ruas, pode ser fator preponderante para que não haja a orientação de práticas e políticas públicas na comunidade, como afirma Sawaia (2008, p. 9):

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É

processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

A dinâmica da exclusão persiste na dimensão da desigualdade social, evidenciando a extensão da ausência de uma ética social para a qualidade de vida de todos os sujeitos, assim como fortalece a dimensão subjetiva do sofrimento por parte de quem sofre o ato da exclusão.

Os excluídos sociais, como os beneficiados pela ação dos educadores sociais de rua, são todos aqueles excluídos pelas diversas organizações sociais, e também, pelo conjunto de valores sociais que uma dada parcela da sociedade insiste em colocar como mecanismo poderoso de dominação.

Dentro de um espaço de não negligenciamento, como o espaço das ruas, as pessoas criam mecanismos coletivos para superar as adversidades. É por isso que os movimentos sociais possuem essa nomenclatura, pois a noção de “movimento” age como uma diversificação de vários caminhos e perspectivas adotadas que dimensiona melhor o percurso que os grupos sociais, em especial os urbanos, traçam para estabelecer uma luta dentro de um sistema de direitos igualitário.

Não há necessidade de se criar um novo conjunto de leis e normas sociais que garanta o direito a todos. Esse conjunto de leis e normativas já existe, mas parece privilegiar um grupo seletivo de pessoas que, por ventura, foram às mesmas que criaram e validaram esses direitos tidos como universalizados. Espaços como as ruas, becos e vielas, são espaços onde algumas pessoas não sabem por completo a noção de direitos que possuem. Mas, o diálogo sobre a execução das mesmas esbarra até mesmo na não tomada de consciência crítica sobre a sua própria realidade social.

Bobbio (1992, p. 21) é incisivo quando dimensiona a questão dos direitos com a aquisição de dois pilares centrais (liberdade e poderes) que deveriam ser pautados cotidianamente pelos grupos sociais:

Todas as declarações recentes dos direitos do homem compreendem, além dos direitos individuais tradicionais, que consistem em *liberdades*, também os chamados direitos sociais, que consistem em *poderes*. O primeiro exige da parte de outros (incluindo aqui os órgãos públicos) obrigações negativas, que implicam a abstenção de determinados comportamentos; os segundos só podem ser realizados se for imposto a outros (incluindo aqui os órgãos públicos) um certo número de obrigações positivas. São antinômicos no sentido de que o desenvolvimento deles não pode proceder paralelamente: a relação integral de uns impede a realização integral dos outros.

Quanto maior for o conceito de liberdade, de uma liberdade na tomada de consciência crítica sobre o contexto social no qual o sujeito vive, maior será a chance de haver uma tomada de consciência coletiva por parte do conjunto de problemas que perpassa por seu movimento social.

Uma ordem social é capaz de ser alterada se há um pensamento coletivo capaz de buscar transformações sociais que validem a ação de todos. Um fator de superação das dificuldades que emana do subjetivo e fortalece o coletivo está contido na dimensão do sonho.

O sonho é fator fundamental como propulsor de uma mudança interna e para a relação dessa mudança em coletivo. Lobo (2011, p. 32-33) descreve essa dimensão do sonho que deve ser fator importante para a construção de um empoderamento coletivo, além de salientar a esperança como atitude complementar ao ato de sonhar, como uma continuação do sonho dentro desse aspecto de revelar novos sentidos às coisas:

Sonho é atividade e fluxo. Sonhar é uma práxis ontológica e epistemológica dos seres humanos, compatível com sua vocação para ‘ser mais’; algo como uma necessidade primordial de lançar-se para o além do estado atual, ao mesmo tempo em que é uma atividade consciente que, que envolve uma férrea vontade aliada à ação adequada para a consecução do desejado [...] a esperança é uma decisão. O esperar é uma atitude que ninguém pode assumir alguém. E não é uma esperança atribuir essa potência transformadora e realizadora a outrem, a uma força divina, muito menos ao fetichismo das coisas.

O sentimento de esperança como mote importante de um ciclo de empoderamento social pode gerar uma desalienação, uma ação libertadora, uma verdadeira reconquista de si. Por isso, dialoga-se sobre esperança, não em seu reducionismo como uma caricatura, mas no sentido de um otimismo inoperante que move além dos sujeitos, os sentidos de suas ações. Isso forma uma noção social de empoderamento. Com isso, os movimentos sociais, no qual faz parte a ESR eclodem e mostram a sua importância sociohistórica latente.

Freire (2006, p. 52) em sua dimensão crítica, fala um pouco sobre a dimensão dos movimentos sociais de oposição e de sua autonomia ao dizer que:

As autoridades não construíram os movimentos de oposição como fizeram o sistema escolar. Assim, estes possuem uma autonomia que fala à sala de aula formal, e uma distância do controle oficial que lhes dá mais liberdade de atuar pela mudança social e pela educação crítica.

É preciso uma *práxis* que mobilize um sentimento completo de libertação na transição de oprimido, para opressor, fazendo desse momento uma etapa qualitativa nesse processo de redimensionamento sobre o olhar social. Por exemplo, numa ocasião hipotética, quando o sujeito deixa de ser morador de periferia e veste a farda da polícia, um mecanismo social repressor do estado, não deve fazer disso um estado inabalável, uma inversão completa de papéis. Por debaixo da simbologia opressora de uma

farda, pode haver, na verdade, deve emergir o sentimento de uma libertação sobre a sua aparente figura. A libertação não chegará advinda de um acaso substancial, mas de sua busca inerente como dimensiona Freire (1986, p. 32):

Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade, referida.

A lógica de um sistema social igualitário é que não houvesse crianças e adolescentes vivendo em situação de rua, dessa forma, a dimensão sobre o fortalecimento dentro de uma dimensão coletiva, na forma do empoderamento, não seria nem posta, já que não haveria motivos para que isso acontecesse.

Conclusão

Contudo, diante do caminho dialógico percorrido até a contemporaneidade, pode-se perceber que ainda não se chegou a um empoderamento em sua totalidade. Seria uma inverdade afirmar de maneira generalista que diante de uma sociedade marcada por uma densa história de desigualdade social, a equidade da mesma estaria perto de existir.

Porém, cabe salientar que o olhar para a ESR desde os anos de 1970 vem trazendo contribuições para a criança de rua, fazendo com que a mesma saia de um olhar quantitativo em seu tratamento social, para um lugar de esperança com o futuro.

Como citado anteriormente, a preocupação com a criança de rua era voltada para o índice de pobreza, ou seja, até então a criança em sua definição não era valorizada e o mais agravante, a sua invisibilidade era a posição social na qual se encontrava, ficando marcada por uma situação de total exclusão.

A conjuntura na qual a sociedade marginalizada está inserida dispõe-se de grandes muros sociais a serem superados e o desafio do educador de rua se torna uma grande responsabilidade para a quebra dos mesmos. Por este motivo, o seu papel se torna a grande ponte para o elo de duas sociedades.

A imersão por inteiro no mundo da criança em situação de rua requer do educador a sua escuta sensível, que faz dele esse elo e que aos poucos começa a reconhecer o sujeito social, ativo em sua totalidade e com todas as suas vivências e particularidades do cotidiano e das relações interpessoais.

Para além da busca por essa equidade, o educador social de rua carrega a responsabilidade de se fazer compreensível à situação do sujeito na sociedade e qual papel representa. Seria fácil escancarar as portas das vidas de todos esses sujeitos de maneira explícita, mas seria ignorância não considerar esse sujeito que vive a margem como alguém de muita sabedoria, representante de tanta história e cultura. Tratando-se da criança e do adolescente, é na tomada de consciência de seu papel na sociedade que a ótica da vida começa a mudar, trazendo o empoderamento como ferramenta para a essa ressignificação.

Desta forma, a escuta sensível do educador social modifica o olhar para com as crianças em situação de rua para uma premissa de valorização e, a partir disso, coloca a *práxis* libertadora como mote para o câmbio dessa perspectiva de vida, trazendo contribuições para a saída da situação de oprimido.

A prática libertadora como mudança de perspectiva de vida faz-se alcançar aos poucos a clareza da situação em que o oprimido se encontra, e vai aos poucos transformando esse pensamento para ações conscientes de seu lugar na sociedade, dando espaço agora para a luta de direitos e o reconhecimento de que a luta é imprescindível para estes sujeitos, agora conscientes de si e organizados em movimentos que lhes dão mais força para a mudança.

É perceptível que os movimentos sociais marcaram essa luta de direitos e é com ele que as crianças e adolescentes se sentem

apoiados e reconhecidos, percebendo ser possível a mudança de vida, a realização de um sonho e a liberdade. Infelizmente, ainda não é possível afirmar que a prática libertadora é responsável pela diminuição da desigualdade social, mas com certeza, tal prática faz muitos sujeitos perceberem a mudança em si e a partir dessa mudança, disseminar a importância de luta.

É claro que essa prática tem que ser pautada em um trabalho individual, onde cada indivíduo seja percebido como único em sua totalidade e reconhecido como sujeito de direitos e deveres, e construindo sua identidade superando obstáculos e se reafirmando perante a sociedade, dando ressignificação das suas multifaces e que não seja enquadrado em uma metodologia massificada fazendo deste indivíduo uma pessoa alienada e sem perspectiva de vida.

Por fim, conclui-se que diante da trajetória aqui perpassada, há um grande desafio voltado para a ESR, e mais precisamente para os agentes que à ESR pertencem: o Educador Social. Nele está fortemente a missão de se perceber sujeito de transformação atuando como agente facilitador nos processos formativos praticados na rua. É necessário estimulá-lo de diversas formas, buscando estratégias que contenham significados coerentes e importantes dentro do cotidiano das crianças e adolescentes beneficiados pelo seu trabalho, para que os mesmos se sintam percebidos, valorizados e acreditados, como também, para que a tomada de consciência enraíze o empoderamento necessário para a luta de seus direitos e de sua plena liberdade.

Referências

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p.159

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna. A Disciplina e a Prática da Pesquisa Qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIEHL, A. A., TATIM, D. C. Metodologia método e técnicas de pesquisa In: _____. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004. p. 47-88.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **Por uma Pedagogia da Presença**. Petrópolis: Vozes.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento (verbetes). In: FREIRE, Paulo. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 166.

IANNI, Otávio; KRAUSE, R. **O Menor, a Cidade e a Lei**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

LOBO, Tancredo. **Sonhos como projeto de vida**. Fortaleza: Boa Ventura, 2011.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Capítulo 10

Educação física em tempos de crise: desafios e perspectivas frente à construção da BNCC e as mudanças na LDB

Arlene Stephanie Menezes Pereira¹

Maria de Fátima de Lacerda²

Klertianny Teixeira do Carmo³

Educação Física no Brasil: percurso histórico educacional

A Educação Física (EF) na legislação brasileira teve início em 1851, através da Lei nº 630, de 17 de setembro (Reforma Couto Ferraz), que incluía a ginástica no currículo das escolas primárias do município do Rio de Janeiro (na época o município da corte) (OLIVEIRA, 1983). Houve grande adversidade por parte dos pais verem os filhos envolvidos em atividades que não dispunham de caráter intelectual. Com o sexo masculino, a tolerância era um pouco maior, visto que a ideia de ginástica se associava às instituições militares. Já em relação ao sexo feminino, houve pais que proibiram a participação das mesmas.

¹ Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia-IFCE. E-mail: stephanie_ce@hotmail.com.

² Servidora da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Mestranda do programa de Pós-graduação em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará. E-mail: mariadefatimalacerda13@gmail.com.

³ Mestranda do programa de Pós-graduação em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará. E-mail: klertianny@gmail.com.

Em 1870 veio à reforma educacional, do então ministro do império Paulino de Souza, que tornava a ginástica obrigatória, que até então era optativa na educação pública. Isso já acontecia no exército e na educação de alguns países europeus. Entre abril e junho de 1873 ocorreu na Inspetoria da Instrução Pública da Corte do Brasil uma consulta que foi apresentada pelo capitão Ataliba Manoel Fernandes, a qual propôs a inclusão de aulas de ginástica em escolas do sexo masculino.

Os diretores defendiam que o sexo feminino não deveria ser esquecido, o que foi considerado no parecer final da comissão da inspetoria supracitada. A proposta então versava para a realização “[...] nas Escólas publicas de Instrucção primária do sexo masculino, o ensino racional, methódico e progressivo da gymnastica elementar” (BRACHT et al., 2003, p. 17-24).

Em 1879, Rui Barbosa deu seu parecer sobre a Reforma Leôncio de Carvalho ou Reforma do ensino livre (Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879), no qual também defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas, e ainda sobre a importância do corpo saudável para amparar a atividade intelectual. A disciplina de EF, que na época levava o nome de ginástica foi assim incluída nos currículos dos Estados do Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e do Distrito Federal (BETTI, 1991).

No início do século XX, na década de 20, a educação no Brasil tinha influência do movimento escola-novista, o mesmo deu evidência a EF como formação no desenvolvimento integral do ser humano. A disciplina nessa época era baseada nos métodos europeus de ginástica, como o sueco, o alemão e o francês. Em 1929 houve a III Conferência Nacional de Educação, onde foram discutidos os problemas quanto ao ensino da disciplina.

Já na década de 30, houve a ascensão das ideologias nazistas e fascistas e assim ganhou evidência a associação da eugeniação da raça associada a disciplina de EF, mesmo que a disciplina ainda não tivesse uma implementação prática. Com isso o exército era a

instituição que comandava esses ideais incorporando com objetivos patrióticos. Esses objetivos eugênicos, logo depois cederam lugar a objetivos de prevenção de doenças e higiênicos. Estes últimos foram bastante duradouros dentro de instituições escolares de cunho escola-novistas, religiosas e militares.

Com o início do Estado Novo em 1933, a EF passou a ter o objetivo de melhorar a capacidade produtiva do trabalhador, visto o processo de urbanização e industrialização pelo qual o país passava. Com a promulgação da Constituição de 1937, é que houve referência explícita à disciplina, incluindo-a agora no currículo como prática educacional obrigatória, e não mais como disciplina curricular, sendo incluída junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em toda a educação brasileira.

Anos depois, no final do Estado Novo, a EF foi contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), no artigo 22: “Será obrigatória à prática da Educação Física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 5-6). A LDB de 1961 tinha como principal objetivo a capacitação física dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho, era a época de propagação dos cursos técnicos profissionalizantes, influenciados pela tendência tecnicista. A obrigatoriedade da prática até os 18 anos era justificada pela compreensão que nessa idade dava-se o término da educação escolar e o posterior ingresso no mercado de trabalho, este último teria então, os cuidados com a manutenção da preparação física do trabalhador.

Durante o governo da ditadura militar, em 5 de julho de 1969, o Decreto-lei nº 705 alterou a redação do artigo 22 da LDB de 1961. O art. 1º do decreto versava que era obrigatória a prática da EF em todos os níveis de escolarização e com predominância desportiva no ensino superior (SILVA; VENÂNCIO, 2005), cujo modelo de educação era mecanicista, tradicional e tecnicista (DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005). As atividades desportivas eram consideradas como influenciadoras na colaboração e melhoria da força de trabalho para o chamado “milagre econômico brasileiro”.

Nesse mesmo período o esporte era vinculado ao nacionalismo, como exemplo foi o uso da campanha na Copa do Mundo de 1970, sobre a seleção de futebol brasileira. Era uma educação pautada na ordem, na integração nacional, no nacionalismo, na segurança nacional e na formação de um exército formado por jovens robustos, fortes e saudáveis. Foram incluídas também como disciplinas obrigatórias Educação moral e cívica no ensino fundamental, Organização social e política do Brasil no ensino médio e Estudo dos problemas brasileiros no ensino superior (BETTI, 1991).

Essas intervenções eram medidas para eliminar a disciplina de Filosofia do currículo escolar, que era entendida como um conteúdo formador de pensamentos e posturas críticas. A opção era por outras disciplinas geradoras de consciências acríticas (assim era o pensamento quanto à EF). E assim a disciplina de Filosofia foi mesmo excluída dos currículos. Numa sátira a disciplina mencionada, veremos mais à frente que qualquer semelhança com os tempos atuais e a ditadura militar não é mera coincidência. A EF no ensino superior, na época da ditadura militar, tinha como tarefa ideologicamente imbuída de projetar a atenção dos estudantes a outros assuntos que não fossem os de confrontos e conflitos políticos, mas de substanciar os estudantes quanto ao campo esportivo (CASTELLANI FILHO, 1998).

Em 11 de agosto de 1971 a Lei nº 5.692 (Reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus), ao se referir à EF em seu artigo 7º não estabelecia referência ao limite da idade de 18 anos para a obrigatoriedade: “Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando, quanto à primeira, o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969”.

Foi complementada em 1º de novembro do mesmo ano pelo decreto nº 69.450, que regulamentava o artigo 22 da Lei nº 4.024/61, adotando alguns outros mecanismos expressos no Artigo 6º da LDB de 1961:

Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de trinta anos de idade; c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento⁴.

Somente a partir do final da década de 1970 e início de 1980, com o processo de redemocratização política do Brasil, surgem os movimentos “renovadores” em oposição aos modelos: tecnicista, biologicista e esportivista (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Houve um movimento intelectual de negação desse modelo de EF, na busca de reformar o ensino superior desenvolvendo novas formas de ensinar e aprender, criando estratégias para aplicação da EF na escola (OLIVEIRA, 1997; LAVOURA, BOTURA, DARIDO, 2006). E assim surgiram concepções como a Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN).

Na década de 90 foi sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em vinte de dezembro de

⁴ Os alunos do item C do artigo 6º são mencionados nos artigos 1 e 2 do mesmo decreto: Art 1 – São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica; c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cardite, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc. Art 2 – Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

1996 a lei nº 9.394 (LDB), de relatoria do senador Darcy Ribeiro, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), no qual mais tarde a lei levou seu nome em homenagem póstuma. A LDB de 96 foi promulgada 35 anos depois da primeira e foi substituída por outro projeto que tramitou no congresso nacional por 8 anos, de 1988 a 1996, sendo estruturada por educadores, como o professor e também deputado federal Florestan Fernandes, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Foi somente a partir da LDB de 96 que o olhar sobre a EF mudou, passando a ser reconhecida no artigo 26 § 3º como “componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Porém, a legitimação não trouxe transformações efetivas, visto que não garantiu sua presença em todas as etapas da educação básica.

Somente em 2001 ocorreu de fato a legitimação, quando foi aprovada uma alteração no § 3º do artigo 26 da LDB, a qual introduziu a expressão, “obrigatório”, posterior ao termo “componente curricular” (SILVA; VENÂNCIO, 2005). Segundo Castellani Filho (1998), dessa forma retirou-se a camisa de força que aprisionava a EF nos limites do arcabouço da aptidão física e do esporte. O oferecimento da disciplina ainda era facultativo no período noturno, sendo revertido, através da Lei nº 10.793/2003 onde determinou que as aulas de EF fossem facultativas apenas para trabalhadores com jornada superior a seis horas, mulheres com prole, pertencentes ao serviço militar e portadores de deficiência (SILVA; VENÂNCIO, 2005). De fato, não houve na legislação brasileira grande valorização da disciplina como importante área de conhecimento para o desenvolvimento crítico, visto que a mesma era usada como mero mecanismo de ideologia política com objetivos de controle e/ou de condicionamento físico e mental.

Já se passaram mais de 160 anos da primeira proposta da introdução da EF na educação brasileira, podemos repensar que rumos a mesma está tomando nos tempos atuais e a influência que

o passado ainda exerce fortemente sobre a mesma, buscando almejar um futuro diferente para isso é necessário compreender que papel a EF pode exercer numa escola de ensino médio, do século XXI, na sociedade brasileira que se encontra numa profunda crise⁵ política, econômica e social.

1 A Educação Física no ensino médio: seus dilemas

Com a LDB de 96 foram elaborados os PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais). Estes, para o Ensino Médio (EM), tinham o objetivo de orientar os professores para a prática pedagógica e o planejamento, sistematizando assim as reflexões e as discussões. As DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) propõem que os currículos estejam organizados em três áreas: Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; e Linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2000).

Nesta proporção a EF no ensino médio segue as orientações propostas pelo Programa de expansão e melhoria e inovação do ensino médio (PROEM), conforme indicações da LDB e dos PCN's, e estão inseridas como disciplina na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. O objetivo dos PCN's para os alunos do ensino médio é que esses tenham a oportunidade de vivenciarem o maior número de práticas corporais possíveis, possibilitando assim, uma maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização das práticas corporais, bem como uma postura crítica quando esses estiverem no papel de espectadores das mesmas (BRASIL, 2006).

No entanto, o que se tem percebido é que a prática pedagógica pouco tem contribuído para as finalidades do ensino médio

⁵ Crise aqui é entendida conforme o autor Duarte Júnior (2001, p.69) quando diz que na língua oriental é composto pelos ideogramas wei-ji correspondem a perigo e oportunidade. Perigo por ser uma situação delicada que se compõem de diversos sintomas que rodeiam, uma perspectiva crítica em que o estado das coisas apresenta-se como oportunidade para reflexões e buscas de alternativas que nos coloquem num caminho diferente do que está posto.

provocando desmotivação dos alunos, evasão escolar devido os conteúdos não irem de encontro às expectativas dos alunos (SANTOS, 2007), a repetição dos conteúdos do ensino fundamental no EM (TENÓRIO; SILVA, 2015), o entendimento por partes de alguns professores e gestores e até e sistemas de ensino de que a disciplina “não reprova” sendo vista apenas com uma visão recreativa sem obrigatoriedade, além de sua contribuição para divisão entre sexo e aptidão física ainda nos dias atuais (BRACHT *et al.*, 2003) gerando desinteresse e a exclusão dos menos habilitados que são a grande maioria. Além do mais, o tempo da aula da disciplina ainda é visto por muitos alunos como tempo de recreio ou descanso. Sem falar na falta de infraestrutura; faltam quadras, quadras cobertas e materiais diversos, quando no mais muitas escolas não possuem nenhum material e os professores tiram a aquisição dos materiais do próprio bolso, trazendo para si a obrigação do estado.

Darido *et al.* (1999) afirma que a EF no ensino médio deve promover discussões sobre as manifestações dessas práticas corporais sendo reflexo da sociedade, pensando valores críticos que levarão os alunos a compreender as possibilidades e necessidades de transformar ou não esses valores.

Diante deste panorama, voltamos ao problema sobre a formação inicial e continuada dos professores que ainda se deparam em descompasso entre o que é ensinado e a realidade escolar muitas vezes conservadora e inibidora de mudanças qualitativas. Vale ressaltar, que estas mudanças curriculares devem partir dos principais envolvidos: os professores, alunos, gestores e familiares numa construção coletiva. Por isso, a importância da participação no processo de criação da BNCC.

O ensino médio nos últimos anos passou por várias mudanças no que concerne aos seus objetivos. A LDB de 96, por exemplo, possuía um caráter de formação geral, exigindo menos conhecimentos específicos e mais conhecimentos interdisciplinares. Já na década de 60, possuía um caráter voltado ou para formação de técnicos de nível médio ou, para o ensino preparatório para a

universidade (DARIDO *et al.*, 1999). Questionamo-nos se com a nova reforma não voltamos para a EF da década de 60.

2 A reforma do ensino médio: educação é a base

A medida provisória (MP) 746 de 2016, que ficou conhecida como a reforma do ensino médio, começou a ser debatida no congresso nacional em 2013 no projeto de Lei 6480/2013. Em 22 de setembro de 2016 a MP 746 foi apresentada pelo então presidente Michel Temer, sendo sancionada como a lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A lei traz o aumento da carga horária do ensino médio até a sua formatação completa em ensino de tempo integral, e vem na contrapartida do aumento dos custos com o corte de gastos da PEC (Proposta de emenda constitucional) 55 que congela gastos nos serviços públicos, entre eles os gastos com a educação por 20 anos.

Nos primeiros debates a MP 746 trouxe discussões sobre o ensino integral e o percurso profissionalizante. Um dos pontos polêmicos durante a discussão da reforma foi o fato de o texto da MP retirar da LDB a obrigatoriedade de algumas disciplinas serem aplicadas no ensino médio, sendo as mesmas facultativas, entre elas: Filosofia e Sociologia. Já quanto às disciplinas de Artes e EF, a obrigatoriedade restringia-se à educação infantil e ao ensino fundamental. A medida foi então modificada na tramitação do texto no Congresso, e as disciplinas seguiram obrigatórias na versão final da lei.

O governo justificava a reforma, pela crise no ensino médio, passando a ser prioridade após o país por dois anos consecutivos não ter conseguido cumprir as metas estabelecidas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que mensura a qualidade do ensino. Estando o ensino médio na pior situação, quando comparado às séries iniciais e finais da educação fundamental. A meta do ano de 2016 era de 4,3, mas ficou em 3,7. Maria Helena Guimarães, secretária executiva do Ministério da Educação, defendia a urgência ressaltando que a questão já era discutida há anos.

As discussões no país ampliaram-se e vieram protestos de vários segmentos da educação, de partidos de esquerda e de movimentos de base sindical. Professores de alguns estados, municípios e universidades entraram em greve, assim como estudantes também entraram no movimento ocupando escolas e universidades. Os movimentos sociais e entidades da sociedade civil enfatizavam que não houve sequer debate ou consulta à sociedade, numa medida que foi feita às pressas. Com relação a EF, foram feitas passeatas e cartas de repúdio de vários movimentos da área. Não aceitávamos como a disciplina nos estava sendo imposta no primeiro momento, mas até hoje, mesmo diante do fato da mesma ter novamente se tornado disciplina obrigatória, ainda pairam diversas dúvidas.

Segundo Betti (2017) construir uma base curricular nacional em um país tão grande e diversificado como o nosso é certamente um desafio, mas uma tarefa necessária e nos faz refletir sobre o fato de que ela vem sendo discutida desde 2014 e vai estabelecer as competências, habilidades e conhecimentos que se almeja que os estudantes desenvolvam ao longo do ensino básico. Uma nova base curricular nacional deve servir de espelho para que os sistemas de ensino, as instituições escolares e os alunos se observem em contextos de identidades diversificadas, bem como vai definir o conteúdo mínimo e as disciplinas que estarão obrigatoriamente no ensino médio.

A BNCC será dividida em duas partes: a do ensino fundamental e a do ensino médio e será um *continuum* de competências e habilidades a se desenvolver e não uma colcha de retalhos. Em países de menor população como Austrália e Portugal a base nacional foi exitosa, já em países como os Estados Unidos, com a sua “common core”, as notícias na mídia nos mostram que a experiência depois de mais de 7 anos de adoção tem sido trágica. E o Brasil vem passando por uma situação parecida com a dos Estados Unidos em 2010. Mas uma diferença é certa o Common core tinha

muitos recursos para ser implantado e o Brasil vem cortando cada vez mais os gastos com a educação.

Com relação à EF, os estudos na área vêm mostrando significativos avanços com relação aos conteúdos, no entanto como já foi citado, é também evidente os embates diante da constante desvalorização e da falta de capacitação. Já que não adianta mudar o currículo se as práticas continuam as mesmas.

Trazemos para o debate algumas considerações em relação a BNCC EF (2016), em que a disciplina dá um salto quando tematiza as práticas corporais em diversas formas de codificações e significações sociais. Isto é, ao incorporar a socialização em suas práticas acrescentando ainda as possibilidades expressivas dos sujeitos.

A Educação Física é um componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificações e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade. Nessa concepção o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Logo as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (BRASI, 2016, p. 171).

Esse entendimento já vem sendo anunciado desde os PCN's, e acaba sendo um precedente qualitativo às práticas da EF no âmbito escolar, precedente este que é reafirmado na BNCC (2016. p 171) quando coloca que:

Nas aulas, tais práticas devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar a sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (...) Experimentar e

analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente curricular.

Percebemos que as práticas têm uma abrangência mais ampla e diversificada na utilização da cultura corporal do movimento, nas diversas finalidades humanas com quando os estudantes têm consciência a respeito de seus movimentos, dos recursos para o cuidado de si e dos outros desenvolvendo assim a sua autonomia.

Betti (2017) aponta que o que marca o principal avanço na área é: as oito “*dimensões do conhecimento*” (BNCC EF pág. 178 a 180), que são a experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e o protagonismo comunitário. Este mesmo autor faz uma crítica a base quando diz a BNCC EF não é mesmo um currículo, pois se tentasse indicar os caminhos didático metodológicos (o “como”) com seus frágeis pontos de partida, mais atrapalharia que ajudaria as escolas e professores.

Neste sentido, observamos avanços em alguns aspectos da BNCC EF e ao mesmo tempo alguns pontos nefrálgicos que precisariam ser revistos com mais atenção como a emoção, o desejo, o sentimento, que são questões relacionadas a subjetividade que estão intimamente ligadas ao que Betti (2017) chama de tríade do sentir, pensar, agir que mesmo não estando ausentes nas aulas de EF acabam que de certa forma na BNCC ficando à sombra.

A maior dúvida de todas talvez seja pelo fato de, como alerta Betti (2017) e Freitas (2017), a 1º e 2º versões da BNCC terem sido construídas por autores renomados na área, a 3ª versão foi conduzida por outra equipe, sob o governo do então presidente Michell Temer, o que por si só já nos deixa bastante preocupados.

A elaboração de uma BNCC – Base Nacional Comum Curricular – não é, como já dissemos, um problema em si. É a política educacional gerencialista usada na sua elaboração e para a qual se destina, o que se reveste, aqui, de um grave problema. Isso vem desde o início da elaboração da BNCC, ainda sob o governo Dilma. Lá foi entregue a reformadores empresariais que dominavam a

Secretaria de Educação Básica do MEC. Estes, por sua vez, tinham um trânsito limitado, pois a política global não era definida por eles. Com o golpe de 2016 e a entrega do MEC à coligação liberal-conservadora representada pelo DEM-PSDB, escancarou-se a utilização das teses da reforma empresarial da educação em sua forma mais radical. Aos poucos, a versão inicial da BNCC foi sendo moldada às teses dos novos ocupantes do MEC até chegar a esta terceira versão (FREITAS, 2017).

Podemos inferir que haverá dificuldades na formação dos docentes e na elaboração dos materiais didáticos compatíveis, e isso demanda tempo. Desse modo, nossos educandos em processo de formação já começam perdendo. Então os resultados da BNCC (sejam eles positivos ou não) demorarão em aparecer. Já que segundo Carvalho e Silva (2017) a racionalidade política contemporânea posiciona a educação escolar como objeto de intervenção governamental, enquanto um investimento econômico, agindo conjuntamente com órgãos públicos e privados no cumprimento de metas e nas possíveis resoluções de problemas sociais, deixando-a protagonista na difusão de pressupostos orientadores de políticas educacionais nas mãos de agentes privados e empresas.

A BNCC está em sua fase final e os docentes vão precisar se adaptar. O prazo para implantação da BNCC não é imediato, mas as transições já começam a ser observadas. Espera-se que com as mudanças os alunos ampliem suas competências, sendo protagonista das suas trajetórias escolares, o que fará com que a escola, o conhecimento e a aprendizagem sejam ressignificados.

(In)Conclusões dessa história

Afinal o que podemos concluir das expectativas da educação brasileira depositadas sobre as dúvidas que norteiam à nova LDB e a BNCC?

Analisando os objetivos que circundam a EF desde sua implantação no contexto escolar passando por suas diversas

reformas e mudanças de objetivos conforme a ideologia vigente chegamos aos anos 90, respirando ares da transformação, buscando criticidade nos conteúdos e na forma de implementação na escola. No entanto, percebemos que atualmente com a lei 13415/2017 e com o exposto sobre a história da EF fica nítida sua aproximação com o período da ditadura militar.

Uma das questões com a nova lei é que não existe uma exigência de que todas as escolas ofereçam todos os cinco percursos formativos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional), o que pode acabar induzindo a escolha do estudante, não tendo a prerrogativa de que todas as instituições de ensino disponibilizarão os cinco percursos formativos. E acabando induzir o estudante de baixa renda, já que o mesmo não terá à disposição uma escola que ofereça o percurso de seu interesse, o que pode acabar por ampliar as desigualdades já existentes. O estudante assim vai acabar tendo que ir para vertente ofertada na devida escola por conveniência.

Voltemos agora para EF: uma escola com vertente de formação profissional ou matemática e suas tecnologias ofertará quantas horas de EF por semana, ou por ano? Já que a mesma é obrigatória, mas não se tem um parecer sobre a obrigatoriedade do número de aulas por semana. A escola que ofertará a vertente de Linguagens e suas Tecnologias ofertará mais aulas de EF que as outras duas citadas anteriormente? Ou ainda poderá optar por ofertar mais aulas de Português e língua estrangeira? São muitos argumentos que não ficam bem esclarecidos com a promulgação da nova LDB.

Destaca-se, contudo, que as escolas da rede privada terão ainda mais autonomia e uma maior flexibilização sobre as disciplinas e percursos formativos, podendo haver uma maior capacitação. O fato é que somente a mudança nas leis não garante mudanças significativas nas práticas pedagógicas que ocorrem no âmbito escolar, assim como não garante a mudança do perfil profissional dos docentes, mudanças nas concepções de ensino, de escola, de processo

ensino-aprendizagem e de aluno. É preciso muito mais que isto, mais que palavras soltas em papéis, que muitas vezes ganham um lugar no armário dos professores e nada mais. É necessário investir em infraestrutura adequada, em capacitação inicial e continuada dos docentes e numa valorização pessoal e financeira dos mesmos.

Muito mais do que capacitar nossos jovens para o mundo do trabalho, precisamos capacitar nossos jovens para a vida, numa formação não somente de tempo integral, mas numa formação humana integral. É necessário dar sentido ao currículo para a vida dos nossos alunos. Recaímos no argumento de que será mesmo ideal um currículo comum, num país com tantas diferenças regionais, onde há diferenças até mesmo em escolas situadas, por exemplo, num mesmo bairro? Ao mesmo tempo nos indagamos sobre os moldes atuais do ENEM (Exame nacional do ensino médio) e agora com a proposta o Exame nacional de avaliação do magistério da educação básica (ENAMEB), conhecido como “ENEM dos professores” que já está pronto para aprovação na Comissão de constituição e justiça e de cidadania da câmara dos deputados. Um molde de educação onde “dar nota” para alunos e agora para professores está acima de outras preocupações maiores.

A superlotação nas salas de aula, as condições precárias de infraestrutura aliada a falta de materiais, condições salariais que colocam os professores em situação vulnerável constantemente sensibilizam a estratégia. Muitas escolas de nível básico possuem somente infraestrutura mínima para suas condições de funcionamento, como água, banheiros, esgoto e cozinha. Na EF o contexto ainda é pior! Além da falta de infraestrutura em sala de aula, muitas escolas não possuem quadras, ou sequer um pátio para as atividades; quem dirá materiais. Então, como realmente preconizar esta ampla vivência das práticas corporais dos nossos alunos como vem escrito na BNCC? Nesse contexto, ainda nos resta a dúvida: será que estamos realmente dispostos a mudar a realidade educacional em toda sua complexidade a partir da reforma do ensino médio e da BNCC? Ou a responsabilidade pelo insucesso educacional recairá

novamente (e sempre) sobre os elos mais fracos: docentes e educandos? Mesmo que as respostas a todas essas questões não tenham acabado ainda existe a possibilidade de (re)arranjos

Com o aumento progressivo da carga horária, até a implantação total do ensino médio integral, o que é de suma importância em contextos de vulnerabilidade. Entretanto gestores e docentes devem ser capacitados de forma continuada para nortear os alunos às mudanças. Questionamos se a proposta alcançará a redução das desigualdades, ou se não passará de mais uma fantasia? Em meio a altíssimos índices de evasão e retenção escolar, taxas de distorção idade-série e particularidades regionais na capacidade de administrar financeiramente os recursos.

Para oficializar o cenário de mudanças, o MEC ainda substituiu o texto da portaria nº 807, de 28 de maio de 2010, pelo da portaria 468 de 2017, que altera o formato do ENEM, usando uma portaria como forma de aligeirar os estrangulamentos da LDB e do PNE. E trazemos mais um questionamento: este formato não será um ataque a legalidade, a hierarquia das leis e principalmente a legislação da educação? O Brasil parece ter pressa no seu modo de fazer educação. O que nos mostram as experiências de outros países é que sem o envolvimento dos profissionais da educação, é muito difícil florescer um sistema de qualidade que trabalha com longos processos e não com produtos.

Estas questões polêmicas merecem atenção redobrada quanto a estruturação do currículo e a forma de pô-lo em prática para assegurar as políticas de igualdade. Candau (2000) aponta que se assim não for, *não existirá educação*, porque estaremos levando a escola a retornar para esquemas de educação bancária à luz da pedagogia freireana.

Outro debate que veio à tona é o notório saber discorrido na nova lei. Mas, de que notório saber estamos falando? Como será provado este notório saber? É uma questão que não fica claro na lei. Uma educação que não dá conta das lacunas sociais da desigualdade. Investindo na definição dos conteúdos de aprendizagem, e na

necessidade de atuação orquestrada com os demais setores públicos possivelmente deve vir à tona, caso a BNCC encontre o sucesso em sua inteireza. As mudanças no ensino médio trazem o teor da sociedade ter de jogar todo o encargo da escolha do futuro profissional para o estudante, em escolas que não possuem psicólogos, psicopedagogos e nem assistentes sociais. E ainda estudantes em situação de vulnerabilidade que nem sequer possuem o apoio da família.

A LDB assume um caráter ainda insuficiente para atender a necessidade de melhoria no sistema educacional. Essas reformas demonstram a estruturação da elite no poder. Ensejando em seu currículo uma relação de poder. Nada de novo, visto que o currículo implica na produção de identidades que visa atender diferentes arranjos sociais. O currículo é então sempre resultado da seleção, e selecionar é, portanto, uma operação de poder. Cada teoria curricular vai selecionando quais conhecimentos serão válidos, ou não, e segundo Silva (2005) a escolha a partir de duas questões “o quê” deve ser ensinado e “o que eles(as) devem se tornar”. Isso é confirmado quando observamos o projeto da LDB que somente foi sancionado quando teve os interesses da elite contemplados. Propões inovações, mas não gera um efetivo acesso a educação de qualidade para a parcela da população em vulnerabilidade também em vários outros processos sociais. Permanecendo altamente inconclusos temas como a formação inicial e continuada dos docentes, melhoria educacional, infraestrutura e autonomia universitária. Nossas universidades também não esperavam ter que preparar tão rápido nossos docentes, que por sinal formam os futuros professores, para todas estas mudanças.

A saída encontrada pelo governo, de acordo com as mudanças do ensino médio, foi à profissionalização, jogando nossos jovens, direto para o mundo do trabalho, principalmente do jovem oriundo da rede pública. Sem formar antes nossos docentes, com gastos mínimos, sem infraestrutura e o mais rápido possível. O que podemos esperar diante de tudo isso para a disciplina de EF?

Referências

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental**. Ruim com Ela, Pior Sem Ela. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/basenacionalcomumcurricularbnccdeeduca-caofisicadoensinofundamentalruimcomelapiorsemela>> Acesso em: 18 ago. 2017.

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação: Educação física na escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dwnload&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias (Orientações curriculares para o ensino médio; v. 1)**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.3_BNCC-Final_LGG-EF.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm> Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto-lei nº 705, de 5 de julho de 1969**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Delo705.htm> Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Delo869.htm> Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003.** Diário Oficial, Brasília, 2 dezembro 2003.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Diário Oficial, Brasília, 17 fev. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Diário Oficial, Brasília, 27 dez. 1961.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Diário Oficial, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Presidência da República. **Lei nº 630, de 17 de setembro de 1851.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html>> Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 16 ago. 2017.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-78.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos sócio emocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física.** Campinas: Autores Associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras - SP: Topázio, 1999.

DARIDO, S. C.; SANCHEZ NETO, L. O contexto da Educação Física na Escola. *In*: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FREITAS, Luis Carlos. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/> Acesso em: 18 ago. 2017.

LAVOURA, T. N.; BOTURA, H. M. L.; DARIDO, S. C. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 17, n. 2, 2006, p. 203-209.

OLIVEIRA, Amauri Bássoli de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 1, n. 2, 1997, p. 21-27.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, M.P.C. **Evasão nas aulas de educação física no ensino médio: compreendendo o fenômeno**. Bauru, 2007.160p. Dissertação (Graduação) Departamento de educação física, Universidade Estadual Paulista.

SILVA, E. V. M; VENÂNCIO, L. **Aspectos Legais da educação física e integração à proposta pedagógica da escola**. *In*: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. (org.). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TENORIO, J. G.; SILVA, C. L. Educação Física escolar: reflexões sobre a não participação dos alunos nas aulas. **Encontro Nacional de Educação – ENAED**. São Paulo, v. 1, n. 1, 2011.