The background of the cover features two hands, one from the left and one from the right, cupping a white awareness ribbon. The hands are positioned against a dark, textured wooden surface. The ribbon is a simple loop with two long ends, one of which is slightly frayed.

VALDO BARCELOS
CARLOS GIOVANI DELEVATI PASINI
MARIA APARECIDA AZZOLIN
DANIEL ARRUDA CORONEL
DILMAR XAVIER DA PAIXÃO
JOÃO LOREDI LEMES
ELVIO DE CARVALHO
EDEM ALEXANDRE DA SILVA
(ORGs.)

A não-violência e a educação da América Latina

Vol. 5

EDIÇÃO
COMEMORATIVA



LABIRINTOS



Projeto Cultural Labirintos
CNPJ 37.327.352/0001-66

Diretor-Geral: Edem Alexandre Silva
Diretora-Administrativa: Mara Siqueira da Silva
Direção Operacional e Marketing: Elton Araújo Silva

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Valdo Barcelos (**Orientador**)
Prof. Dr. Carlos Giovanni Delevati Pasini (**Coordenador**)

Membros

Prof. Dr. Mario Vásquez Astudillo
Prof. Dr. Élvio de Carvalho
Prof. Dr. Adalberto Dutra Rossato
Profa. Dra. Maria Aparecida Azzolin
Profa. Dra. Sandra Maders
Profa. Dra. Vaneza Cauduro Peranzoni
Prof. Dr. Alysson do Amaral
Prof. Dr. João Loredi Lemes
Prof. Dr. Lucas Visentini
Prof. Msc. César Christian Ferreira dos Santos
Prof. Msc. Edem Alexandre da Silva
Prof. Msc. Cleni Inês Da Rosa



Projeto Cultural Labirintos
www.grupolabirintos.org
E-mail: contatolabirintos@gmail.com
Celular – Whatsapp: (55) 99987 0089

VALDO BARCELOS
CARLOS GIOVANI DELEVATI PASINI
MARIA APARECIDA AZZOLIN
DANIEL ARRUDA CORONEL
DILMAR XAVIER DA PAIXÃO
JOÃO LOREDI LEMES
ELVIO DE CARVALHO
EDEM ALEXANDRE DA SILVA
(Orgs.)

**A não-violência
e a educação
da América Latina
Volume 5**

Labirintos
Santa Maria-RS
2024

Copyright © 2024 by autores da Coletânea.
Direitos desta edição reservados aos autores dos capítulos.
A responsabilidade jurídica de cada capítulo é única e exclusivamente de
seu(s) autor(es).

BARCELOS, Valdo; PASINI, Carlos Giovanni Delevati *et al.* (Orgs). **A não-violência e a educação da América Latina**. Vol. 5. Santa Maria: Labirintos, 2024. 332p.

Revisão Ortográfica

Carlos Giovanni Delevati Pasini
Mario Vásquez Astudillo (Espanhol)

Arte da Capa

Felipe Toniolo

Imagem da Capa

freepik.com

Diagramação

Felipe Toniolo

IMPRESSO NO BRASIL

N739 A não-violência e a educação da América Latina. / Vol.5 – [Organizado por:] Valdo Barcelos, Carlos Giovanni Delevati Pasini [et. al.] – Santa Maria: Labirintos, 2024.

332 p.: [Vários Organizadores].

Edição comemorativa.

ISBN: 978-65-994055-9-4

1. Educação. 2. Literatura. 3. América Latina. I. Barcelos, Valdo II. Pasini, Carlos Giovanni Delevati. III. Azzolin, Maria Aparecida. IV. Coronel, Daniel Arruda. V. Paixão, Dilmir Xavier da. VI. Lemes, João Loreedi. VII. Carvalho, Elvio de. VIII. Silva, Edem Alexandre da. IX. Título.

CDU 37.01(8)

Ficha catalográfica elaborada por Denise Copello CRB10/1676

Não o prazer, não a glória, não o poder:
a liberdade, unicamente a
liberdade (p. 34).(...)
Não sente a liberdade quem
nunca viveu constrangido (p. 70).(...)
A liberdade é a possibilidade do
isolamento. (...)
Se te é impossível viver só,
nascestes escravo (p. 353).

Fernando Pessoa¹

¹ Esta epígrafe é composta com trechos extraídos do “Livro do Desassossego” de Fernando Pessoa, assinado pelo seu heterônimo Bernardo Soares e editado pela Luso Livros e diposta, gratuitamente, no link:
<https://agrcanelas.edu.pt/blogs/biblioteca/files/2012/11/Livro-do-Desassossego-.pdf>

Apresentação em VIII atos

Por

Professor Dr. Valdo Barcelos

Professora Dra. Maria Aparecida Nunes Azzolin

ATO I

Termos sido designados pelos colegas participantes do volume número 5 da coletânea internacional intitulada: *A não-violência e a educação da América Latina, Vol. 5* (Edição comemorativa), para fazer a sua apresentação é, ao mesmo tempo, uma alegria e uma responsabilidade imensa. Os motivos, pensamos que não precisam ser elencados, na medida em que estamos todos e todas nós sob o impacto de atos de extrema violência em diferentes regiões desse já tão maltratado planeta Terra. Também não vamos declinar em detalhes sobre as diferentes formas de violência que estamos a assistir. Deixamos essa tarefa a cargo dos (as) leitores (as) fazer suas apreciações. Apenas queremos mostrar nosso assombro com a forma, aparentemente, tão naturalizada com que essas violências surgem e ressurgem. Entendemos esses ressurgimentos como se avisos fossem, no sentido de nos alertar e ficarmos sempre alertas. Pois, como escreveu certa feita o pensador italiano Umberto Eco (1932-2016), as diferentes formas de violência e de fanatismos podem estar ao nosso lado e vestidos à paisana.

ATO II

Temos a honra e a alegria de anunciar, nessa apresentação, a fundação da **Academia de Letras da Região Central do Estado – ALERC-RS**, que ficará sediada na cidade de São Pedro do Sul. A instituição acadêmica terá como finalidade principal promover e

divulgar a riquíssima cultura nacional e regional, bem como a língua nacional e os valores culturais das letras, da história e das artes. Sua área de abrangência inicial serão 34 municípios da Região Central do Rio Grande do Sul, a saber: Agudo, Cacequi, Cachoeira do Sul, Capão do Cipó, Dilermando de Aguiar, Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Jari, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova Palma, Quevedos, Santiago, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, Silveira Martins, Tupanciretã, Unistalda, Vila Nova do Sul, Itaara, Ivorá, Jaguari, Júlio de Castilhos, Novo Cabrais, Paraíso do Sul, Pinhal Grande, Restinga Seca, Santa Maria, São Francisco de Assis, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul e Toropi. A fundação e instalação oficial de mais essa entidade cultural deu-se em 9 de dezembro de 2023.

ATO III

O escritor e pacifista israelense Amós Oz (1939-2018) fundou, com outros escritores e intelectuais israelenses, o movimento de não-violência denominado Paz agora. Amós costumava dizer em suas palestras que se o fanatismo nascia nas famílias elas eram, também, o melhor lugar para começar-se a desfazer o caminho de construção de fanáticos (as). É fácil concordar com ele, pois, é na família que as crianças são criadas pelos adultos que as recebem. Costumamos dizer que as crianças serão adultos muito parecidos com os adultos com os quais convivem. Isso é de uma simplicidade que chega a doer. As crianças são como forasteiros recém-chegados a esse mundo. Um mundo, pensado, organizado e, principalmente, comandado por adultos. Isso é um fato. As crianças nascem na mais completa confiança. Não nascem indefesas como alguns costumam afirmar. As crianças não nascem precisando se defender de nada, pelo simples fato de que elas nascem para serem acolhidas, respeitadas, acarinhadas, enfim, nascem para ser amadas. As crianças nascem amando. Voltando ao escritor

israelense Amós Oz, lá pelas tantas ele escreve que o fanatismo é contagioso e pergunta: como curar um fanático? Talvez não exista a possibilidade de cura. No entanto, talvez possamos diminuir sua letalidade. Mas qual o remédio? O remédio que indicamos é o amor. Sempre mais amor.

ATO IV

Em um livro sobre a construção de caminhos futuros para um mundo com menos violências o escritor francês Pierre Calame faz uma reflexão pertinente sobre o conceito de paz. Segundo ele, a paz se reveste de uma elaboração ou (re)elaboração de valores culturais, institucionais e de relações sociais. Suas origens podem estar, às vezes, muito distantes de nós. Longínquas no tempo e na história. A paz não pode ser explicada apenas por um mero “cessar fogo”. Menos ainda se resume a uma pura e simples negação dos conflitos. Ao contrário, é necessário admiti-los e a partir de então passar a administrá-los. Para Calame, paz seria, a arte de administrar pacificamente os conflitos, e essa arte é exercida no nível do próprio indivíduo, da família, antes de ser praticada no nível do grupo ou da nação. Não se constrói a paz negando o conflito, pois isto seria o meio mais seguro para que a violência se impusesse. Não se constrói a paz, tampouco, esquecendo a complexidade e o enraizamento profundo da violência nos seres e nas culturas, como modo de gestão das relações com os outros ou consigo mesmo. A construção da paz comporta algo paradoxal: ser portador de valores simples, mas aceitar a complexidade das coisas. (2001). A construção da paz passa, necessariamente, pela coexistência que, por sua vez, requer pactos que sejam legítimos do ponto de vista político e, também, ético. Além disso, precisa de um ambiente mínimo de estabilidade e justiça social. Ainda sobre as dificuldades para essa relação entre violência e não-violência, Calame (2001) adverte com muita propriedade

que, a paz supõe a implementação de múltiplas regulações e compromissos, a coabitação de projetos contraditórios, um debate sobre valores e o sentido, o desaparecimento da oposição clara entre o amigo e o inimigo. A guerra é um projeto simples que coloca em funcionamento técnicas complexas. A paz, em contrapartida, é um projeto complexo que põe em funcionamento técnicas simples. As virtudes necessárias para ganhar a guerra opõem-se praticamente às virtudes necessárias para ganhar a paz. Para ganhar a guerra é necessário distinguir claramente amigos e inimigos, isolar a informação, exigir obediência sem discussão, negar o compromisso. Para ganhar a paz, ao contrário, é necessário admitir a complexidade do mundo, abrir o diálogo, botar abaixo as barreiras, aceitar os compromissos. Como podemos perceber, paz e guerra são dois fenômenos, duas construções humanas – demasiadamente humanas - que parecem estar predestinados, histórica e culturalmente, a caminharem lado a lado. Será?

ATO V

A filósofa política e pensadora alemã, de origem judaica, Hannah Arendt, foi uma filósofa política das mais influentes do século XX. Um dos temas sobre o qual se debruçou durante toda sua vida foi defesa dos Direitos Humanos e a defesa de uma sociedade sem violência. Uma das formas de violência com a qual se ocupou profundamente foi o fenômeno da guerra. Para ela, a principal justificativa em função da qual a guerra ainda existe entre nós não é nem um secreto desejo de morte da espécie humana, nem um instinto incontível de agressão, e tampouco, por fim, e mais plausivelmente, os sérios perigos econômicos e sociais inerentes ao desarmamento, mas, sim, o simples fato de que nenhum substituto para esse árbitro último nos negócios internacionais apareceu na cena política.

ATO VI

Educação e Democracia são duas necessidades humanas que se complementam. Entendemos que essas duas possibilidades estão diretamente interdependentes de um viver e conviver em ambientes de não-violência. A existência de uma tem muito que ver com a existência da outra – educação e democracia. O grande líder africano Nelson Mandela (1918-2013), uma das maiores lideranças mundiais de todos os tempos, e considerado o “pai da Democracia Sul-Africana”, foi alguém que dedicou à vida inteira em buscar a Democracia para o povo de seu país. Pois Nelson Mandela atribuía à educação um papel decisivo para a construção da Democracia. No livro *Longo caminho para a liberdade* (2012), Nelson Mandela escreveu que seria por meio da educação que a filha de um camponês pode tornar-se médica, que o filho de um mineiro pode tornar-se chefe da mina, que um filho de trabalhadores rurais pode tornar-se presidente de uma grande nação”. Para Nelson Mandela, numa sociedade democrática, o que diferencia uma pessoa da outra é aquilo que cada uma faz com o que tem. A educação, portanto, tem um papel fundamental para a educação das crianças para a Democracia.

ATO VII

Em entrevista à Revista CARAS, em uma edição especial, no ano de 1991, reproduzida no livro *El sentido de lo humano* (1991), Humberto Maturana, pesquisador e criador dos fundamentos epistemológicos denominados Biologia-cultural (Biologia do Amar e Biologia do Conhecer), fala a jornalista Constanza López, sobre a Guerra no Golfo Pérsico. O mundo assombrado pelos horrores do conflito, que estavam sendo acompanhados quase em tempo real. A jornalista pergunta, a Maturana, o que podia ser feito em relação ao conflito. Ele responde a partir da biologia, deixando

as conjecturações filosóficas de lado e diz que o único caminho é deixar de discutir sobre quem tem razão, e estabelecer outro espaço, um novo ponto de partida, onde não se defendam interesses particulares, e que se estabeleça um novo propósito de convivência. Maturana, no final da entrevista, complementa, dizendo que a única coisa que se produz com o combate é a justificativa para novas guerras, no futuro. Ele – Humberto Maturana, acreditava que a guerra só acaba quando se estabelece um novo ponto de partida, a partir do respeito mútuo e de um projeto comum de convivência. Para isso, devemos reconhecer que os conflitos nunca têm um fundamento racional e que a guerra nunca se resolve com a razão. Antes se falava que era necessário ter sabedoria para acabar com as guerras, e fazer isso era sábio, porque a sabedoria tem a ver com a sanidade e com a sensatez. Ele pergunta: “Queremos sabedoria”? Convidamos aos caros leitores e caras leitoras para que reflitam: Queremos mais guerras? Até quando crianças terão que morrer, para que um povo tenha mais territórios, ou que um governo comprove que tem razão?

ATO VIII

Para que essa *Apresentação* não fique do tipo espada: longa e chata, encerraremos com uma reflexão sobre a democracia como ponto de partida para a edificação de uma sociedade pautada pelos desejos sinceros e honestos de convivência num ambiente de não-violência. Entendemos que a democracia é um modo de viver/conviver na busca permanente de harmonia de todos(as) com todos(as). Mais que isso, a Democracia tomada como a construção de uma obra de arte. Uma obra de arte em permanente aprimoramento, ou seja: uma obra de arte que nunca estará acabada, pronta. Assim sendo, não se quer nunca pronta, justo por ser o resultado de uma construção “co-elaborativa” e “co-operativa”. Como alerta Humberto Maturana (1928-2021),

a democracia não é um estado estacionário. Ao contrário, se trata de algo que se estabelece no dia a dia, no viver e conviver. De outra forma é uma oposição e negação do próprio Estado, porque é uma ruptura com os sistemas hierárquicos. Tem como fundamento o mútuo respeito. É uma oposição ao sistema de manipulação das relações e é um espaço de honestidade de onde se podem cometer erros. Portanto, não se funda e não se apoia na mentira, na desonestidade e na desconfiança. Uma tal compreensão de Democracia pode parecer, a princípio, que se está propondo algo no campo da perfeição, da infalibilidade. Não se trata disto, justamente por estarmos nos referindo ao viver e conviver entre seres humanos. Para Maturana, para vivermos e convivermos democraticamente não precisamos de perfeição pelo simples fato de que a Democracia não é um sistema perfeito e talvez nem seja o melhor. O fundamental é podermos decidir se queremos ou não queremos viver em Democracia. Pois, “Hay que enamorar-se de La Democracia.” (Maturana, 1994). Importante lembrar, também, que essa obra de arte, chamada Democracia, não ficará exposta em uma galeria ou museu. Não será propriedade de nenhum grupo, governo ou mesmo terá um curador. Essa obra de arte terá como galeria todos os lugares onde as pessoas, com espírito democrático, se fizerem presentes por meio do seu viver e conviver democrático. Importante não esquecermos o fato de que para que esse viver democrático, realmente aconteça, precisa ser desejado e buscado sincera e honestamente. Não pode ficar restrito a um discurso sobre ou, a um exercício intelectual. Por mais importante que o sejam, os exercícios intelectuais. O viver democrático não tem que ver com eficiência nem com perfeição. O viver democrático, como uma obra de arte, está diretamente condicionado a um desejo sincero e generoso de buscar uma convivência na fraternidade entre todas as pessoas envolvidas: adultos(as), jovens, e, especialmente, as crianças. Queremos oferecer essa obra as maiores vítimas da violência humana: as crianças. Crianças, que são como forasteiros recém-chegados a

esse mundo e que não tem nenhuma responsabilidade pelo que vão encontrar. Um mundo pensado, organizado e comandado por nós adultos (as). Isso é um fato, e, como dizia o educador Anísio Teixeira (1900-1971): contra fato não há argumento. Se alguém tem alguma responsabilidade pelo mundo que a criança encontra, esse alguém só pode ser o adulto que recebe essa criança. Se, como sugeriu certa vez o poeta e ensaísta mexicano Octavio Paz (1914-1998), a leitura pode ser comparada a uma viagem, que se faz com o corpo quieto e a alma agitada, só nos resta desejar a todos (as) os (as) leitores (as) uma boa leitura/viagem.

Dezembro de 2023.

SUMÁRIO

Apresentação em VIII atos 7

Valdo Barcelos; Maria Aparecida Nunes Azzolin

A criação e fundação da Academia de Letras da Região Central do Rio Grande do Sul (ALERC-RS), em 9 Dez 2023: uma entidade intercultural e integradora 19

Comissão organizadora da fundação da ALERC

Que mundo desejamos construir: o brincar e o uso das telas . 29

Maria Aparecida Azzolin; Valdo Barcelos

Caminos e intersecciones de las pedagogías críticas latinoamericanas 45

José Mario Méndez Méndez

Antropofagia literal e Antropofagia literária: engolir-se para vomitar-se (Parte 1) 69

Carlos Giovanni Delevati Pasini; Valdo Barcelos; Elvio de Carvalho

El Payaso Perdido 89

Sofía Valenzuela

Grande Projeto Missões: Um novo olhar sobre as Missões Jesuítico Guarani no Rio Grande do Sul 93

Álvaro Medeiros de Farias Theisen

Viabilidade da educação profissional integrada ao Ensino Médio: uma análise do centro de atendimento socioeducativo de Santa Maria, RS, Brasil 105

Valesca Azevedo Trindade; Daniel Arruda Coronel

Fragmentos de una vida obliterada	121
<i>Carlos Riquelme</i>	
Pesquisa Dialógica, o modo de pesquisar freireano	129
<i>João B. A. Figueiredo</i>	
A criança indígena: da Biologia do Conhecer (BC) à Biologia do Amar (BA)	151
<i>Sandra Maders</i>	
En primera persona: violencia en algunas formas comunes .	163
<i>Eugenia L. Dalcolmo</i>	
Ensino, mediação e a prática da não-violência: reflexões e experiências de um Estágio Supervisionado do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima	167
<i>Laryssa Vilela Gomes; Ivete Souza da Silva; Larissa Silva Gonçalves</i>	
A formação de professores sob a égide das emoções e da Não-Violência	181
<i>João Loredi Lemes; Édem Alexandre da Silva; Alysson Custódio do Amaral; Adalberto Dutra Rossatto</i>	
Triste Vingança: um caso sobre Silvino Jacques, o terror da fronteira	199
<i>César Christian Ferreira dos Santos</i>	
La rebelión del gato montés	209
<i>Carolina Cáceres</i>	
Violências, mulheres e [des]igualdades: existências por lutas e por direitos	217
<i>Lidiane Londero Perlin; Carlos Edimilson Avila de Lima; Joacir Marques da Costa</i>	

O entrelugar da educação infantil para o ensino fundamental e o necessário olhar sensível do professor para essa fase na escolaridade da criança em período pandêmico 235

Simone Soares Rissato Alves; Jordana Wruck Timm

A culpa é das estrelas: da neurose, da falsidade e da fantasia .. 249

Sérgio Flores de Campos

A educação, a infância e as relações: a construção de vínculos afetivos nos primeiros anos de vida 265

Aline Aparecida Oliveira Copetti; Taciele Raquel Fidencio

Um caminhar permanente – a formação docente 271

Jaqueline Goldschmidt Maciel

Ampliando horizontes: experiências e práticas de ensino na formação continuada docente em uma universidade pública .. 285

Rodrigo Roratto; Evandro Dotto Dias; Andressa de Senne Cargnin

Comunicação não-violenta: uma técnica “terapêutica” de resolução de conflitos 303

Susana Michels; Daniel Pulcherio Fensterseifer

A educação linguística crítica para um mundo mais equânime 321

Gislaine Vilas Boas



ACADEMIA DE LETRAS DA REGIÃO CENTRAL DO RS, Brasil

A Academia de Letras da Região Central do Estado – ALERC-RS, com sede em São Pedro do Sul, tem por fim a cultura da língua nacional e dos valores culturais das letras, da história e das artes. Congrega 34 municípios da Região Central do Rio Grande do Sul e será fundada oficialmente em 9 de dezembro de 2023. Email: contatoalerc@gmail.com

A criação e fundação da Academia de Letras da Região Central do Rio Grande do Sul (ALERC-RS), em 9 Dez 2023: uma entidade intercultural e integradora

Comissão organizadora da fundação da ALERC²

Há mais de dois anos, o grupo de escritores Athos Ronaldo Miralha da Cunha, Jorge Ubiratã da Silva Lopes (Byrata), Carlos Giovanni Delevati Pasini, José Luiz dos Santos e Moisés Silveira de Menezes começou a idealizar uma Academia de Letras na Região Central do RS. As conversas eram feitas em mesas de café, feiras do livro da cidade de Santa Maria e também por intermédio de um grupo de *WhatsApp* (Os Guasca) criado por Athos Ronaldo e que contém a presença somente desses escritores.

Depois de incontáveis diálogos, houve a decisão de dar o próximo passo para a criação da entidade de nome **Academia de Letras da Região Central do Rio Grande do Sul**, com a sigla ALERC-RS.

A ideia era proporcionar a fundação de uma entidade que tivesse o perfil de integrar as diversas visões literárias e culturais de escritores e artistas das cidades da região turística do centro do Rio Grande do Sul, com uma visão intercultural e de valorização ampla da produção artística.

Cabe destacar, também, que o núcleo de cidades foi tomado por base na composição turística da região central, que possui 34 (trinta e quatro) municípios, a constar como abrangência da ALERC:

Composta por trinta e quatro (34) municípios, a Região Central do RS inclui os municípios de: Agudo, Cacequi, Cachoeira do Sul, Capão do Cipó, Dilermando de Aguiar, Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Jari, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova

2 Moisés Silveira de Menezes. Athos Ronaldo Miralha da Cunha, Jorge Ubiratã da Silva Lopes (Byrata), José Luiz dos Santos e Carlos Giovanni Delevati Pasini.

Palma, Quevedos, Santiago, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, Silveira Martins, Tupanciretã, Unistalda, Vila Nova do Sul, Itaara, Ivorá, Jaguari, Júlio de Castilhos, Novo Cabrais, Paraíso do Sul, Pinhal Grande, Restinga Seca, Santa Maria, São Francisco de Assis, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul e Toropi (Setel, n.d.). Denominada de coração do Rio Grande, Santa Maria é a principal cidade da região que contrasta com as demais que se caracterizam pela bucolidade do interior (Brasil, n.d.; Setel, n.d.). (Dotto, Cerezer, Pons, Denardin, 2018).

Recentemente, as ideias saíram das confabulações, rascunhos e começaram a ganhar forma. Uma reunião em 22 de agosto de 2023, no Nibs Café em Santa Maria, contou com a adesão de 9 (nove) escritores presentes: Athos Miralha, Byrata, Daniel Adriano, Denise Reis, Eduardo Fadul, José Luiz dos Santos, Mara Pitaluga, Moisés de Menezes e Sérgio Campos, onde foram aprovadas as ideias formatadoras, com sugestões do primeiro grupo (comissão de organização) e referendadas pelo segundo: a composição oficial da academia com 40 cadeiras, tendo 25 escritores fundadores, compondo a sigla ALERC-RS e data de fundação oficial dia 9 de dezembro de 2023, em São Pedro do Sul, RS.

A cidade de São Pedro do Sul foi escolhida como sede, por se tratar de um município de grande importância histórica para a região central e por congregar atividades culturais que futuramente facilitarão a reunião presencial ou virtual dos integrantes. Assim define o artigo 1º da minuta do Estatuto:

Art. 1º - A Academia de Letras da Região Central do Estado – ALERC-RS, **com sede em São Pedro do Sul**, tem por fim a cultura da língua nacional e dos valores culturais das letras, da história e das artes e funcionará de acordo com as normas previstas neste Estatuto e em seu Regimento Interno.

§ 1º - A Academia compõe-se **de até quarenta membros efetivos e perpétuos** e do mesmo número de membros correspondentes, de outras regiões ou de outros Estados, na forma que estabelecer o Regimento Interno.

(...)

§ 3º - A Academia é constituída, na forma da lei, como **associação civil de duração ilimitada, de caráter cultural e não terá fins econômicos**. (Minuta do estatuto da ALERC, 2023, grifo nosso).

Portanto, pelo que se observa na proposta de Estatuto, a ALERC será uma associação civil de duração ilimitada, de caráter cultural e não terá fins econômicos. Terá até 40 (quarenta) cadeiras que serão ocupadas por escritores que nascerem ou tiverem se radicado em municípios da região turística central.

O símbolo da ALERC e sua justificativa

O símbolo da ALERC foi uma criação do artista, cartunista e escritor Byrata, sendo aprovado pelos 25 (vinte e cinco) escritores fundadores, tendo a seguinte constituição:

Figura 1: Símbolo da ALERC



Fonte: confecção do artista Byrata.

A simbologia dessa logomarca foi baseada em cores e em elementos gráficos significativos, assim propostos da apresentação da marca e justificativa:

Cores utilizadas:

Azul escuro: comunica estabilidade, ordem e confiança. Na espiritualidade o azul é associado à paz interior, intuição e inspiração. É também a cor da comunicação e da conexão.

Amarelo: representando a Luz do saber e do conhecimento, é associado ao sol. O amarelo é uma cor que ativa o cérebro de várias maneiras, segundo a psicologia das cores. O órgão libera mais serotonina quando alguém está cercado pela cor, o que faz com que seja associada à felicidade, positividade e otimismo. O tom é capaz de auxiliar no pensamento lógico e analítico e ajudar na tomada de decisões. Para a espiritualidade, o amarelo está ligado ao intelecto, felicidade e criatividade.

Verde: cor predominante na natureza, é associada à saúde e prosperidade, à riqueza e estabilidade. Na espiritualidade, a cor verde ajuda a estimular a fertilidade, a renovação e a cura. Também ajuda a atrair boa sorte e riqueza.

Vermelho: utilizada com parcimônia em nosso brasão (nos frutos da erva-mate), é Cor bastante relevante, segundo a psicologia das cores. Ela transmite poder, confiança e estimula sentimentos como paixão, amor e sensualidade. Para a espiritualidade, o vermelho é muito relacionado aos prazeres carnavais e ao materialismo. Mas também é uma cor que estimula a ação, ajudando a colocar em movimento ideias que estão paradas (Byrata, 2023).

Os elementos gráficos do símbolo da ALERC

Não existe uma regra definitiva para compor os elementos gráficos de uma marca ou logomarca, mas geralmente o logotipo é composto por tipografia, cor, imagem e elementos gráficos. Este último, os elementos gráficos, são um composto importantíssimo da identidade visual, porque são responsáveis por transmitir a personalidade da instituição. Esses elementos incluem formas, linhas, padrões, texturas e outros elementos visuais usados para criar uma identidade visual individual da instituição.

Figura 2: Elementos gráficos da ALERC



Fonte: confecção do artista Byrata (2023).

Número	Elemento gráfico explicado
1	Nome por extenso da academia, em semicírculo, postado acima de todos os outros elementos. Fonte: <i>Lucida Bright</i> .
2	Círculo em linha dupla. O círculo interno, representa o universo, o todo, onde se insere as reflexões e ações propostas pela ALERC, por intermédio das participações atuantes e produtivas de seus integrantes.
3	No interior do círculo, ao alto, situamos a cruz missioneira, símbolo de referência cultural da região central gaúcha e ao lado, a imagem do Cruzeiro do Sul, uma das mais importantes constelações presentes no céu do Hemisfério Sul. Esses elementos são referências de localização, tanto no plano histórico, quanto no geográfico terrestre e universal.

3	Chamada também de <i>Crux</i> , a constelação Cruzeiro do Sul é identificada pelo padrão de estrelas (asterismo) que aparecem no formato de cruz, razão pela qual a constelação ganhou esse nome. Representa um ponto de referência para a navegação e deslocamento no espaço. A estrela mais brilhante do Cruzeiro do Sul é conhecida como Estrela de Magalhães e aponta para o sul. É muito importante culturalmente para diversos países do Hemisfério Sul, inclusive para o Brasil.
4	Abaixo do Cruzeiro do sul, numa linha curva ascendente, representamos a linha da evolução, ação ou efeito de evoluir e que remete para o aperfeiçoamento, crescimento ou desenvolvimento das ideias, sistemas, costumes ou indivíduos. Aplica-se também a evolução sob o aspecto biológico (na presença importante de fósseis do período triássico na região central gaúcha, com destaque especial em São Pedro do Sul). Etimologicamente, este termo tem origem no latim <i>evolutio</i> , que significa o desdobramento de alguma coisa (antigamente os pergaminhos). Especificamente em relação a literatura, as artes e a ciência, representa a busca constante de rever conceitos e significados, seja em prosa ou poesia, por meio dos movimentos literários e das relações entre a História, a Literatura e as artes.
5	A sigla "ALERC". Situada da posição média inferior do círculo, em destaque, impõe-se, atraindo a atenção visual naturalmente. Fonte utilizada: <i>Lucida Sans Unicode</i> .
6	Linha, sob a sigla "ALERC", representando a base, o alicerce, o suporte e princípio não só da evolução positiva de todas as coisas, como especificamente da ALERC e de seus objetivos.
7	Na parte inferior externa, do círculo, lado a lado, à esquerda e a direita, dois ramos de erva-mate, na cor verde, e vermelha dos frutos, representando não só o chimarrão (nossa cultura e costumes), mas também a natureza verdejante e fértil da região central gaúcha.
8	Entre os ramos de erva-mate, na base de todos os elementos representados, a sigla RS de nosso estado. Fonte: <i>Lucida Bright</i> .

Além disso, cabe destacar que os números 40 (quarenta) cadeiras e 25 (vinte e cinco) escritores fundadores também seguem uma ideia da numerologia.

Apesar de ser um modelo francês de organização de academia, na redução universal, o **quarenta** leva ao número **quatro**, o “Imperador”, que ressalta a ordem, a estabilidade, a orientação e está ligado aos quatro elementos básicos (ar, fogo, terra e água), além dos quatro pontos cardeais. Destaca, portanto, estabilidade e força.

O número **25 (vinte e cinco)** cadeiras fundadoras, seguindo a redução universal leva ao número 7 (sete). O sete é o número de harmonia divina somada à terrena (3+4). Os sete dias da criação divina, da semana, as sete fases da alquimia, a junção eterna do Imperador (4) com a Imperatriz (3). Portanto, a base perfeita terrena (quatro elementos) unida à trindade divina (pai, filho e espírito santo). O Setenário³, o poderoso número 7 (sete) é o número representativo da harmonia, resultante do equilíbrio, estabelecido por elementos não semelhantes.

Membros fundadores da ALERC (25 cadeiras) e seus patronos

- **Cadeira número 1** – PATRONO: Manoel do Carmo
Acadêmico fundador: Paulo de Freitas Mendonça
- **Cadeira número 2** – PATRONO: Victor Aquino
Acadêmica fundadora: Fátima Mardini
- **Cadeira número 3** – PATRONO: Oracy Dornelles
Acadêmico fundador: Carlos Giovanni Delevati Pasini
(Giovanni Pasini)
- **Cadeira número 4** – PATRONO: Manoelito de Ornelas
Acadêmico fundador: Cândido Brasil
- **Cadeira número 5** – PATRONO: Aureliano de Figueiredo
Pinto
Acadêmico fundador: Athos Ronaldo Miralha da Cunha

³ Setenário: período de sete dias ou sete anos. Festa, devoção religiosa que dura sete dias.

- **Cadeira número 6** – PATRONA: Marlei Stein
Acadêmica fundador: Nubia Regina Machado Pinheiro
- **Cadeira número 7** – PATRONO: Luiz Guilherme do Prado Veppo
Acadêmica fundadora: Denise Reis
- **Cadeira número 8** – PATRONO: Raul Bopp
Acadêmico fundador: Jorge Ubiratã da Silva Lopes (Byrata)
- **Cadeira número 9** – PATRONO: Armando Pereira Mendonça
Acadêmico fundador: Sérgio Flores de Campos
- **Cadeira número 10** – PATRONO: Zeca Blau
Acadêmico fundador: José Luiz dos Santos
- **Cadeira número 11** – PATRONO: Antônio Augusto Ferreira
Acadêmico fundador: Ubirajara Anchieta Rodrigues
- **Cadeira número 12** – PATRONO: Edmundo Cardoso
Acadêmico fundador: Thiago de Miranda Weigert
- **Cadeira número 13** – PATRONA: Ruth Larré
Acadêmica fundadora: Maria Edinara Leão Moreira
- **Cadeira número 14** – PATRONO: Joaquim Francisco de Assis Brasil
Acadêmico fundador: Eduardo Chaves Fadul (Eduardo Fadul)
- **Cadeira número 15** – PATRONO: Antero Marques
Acadêmico fundador: Alberto Afonso Landa Camargo
- **Cadeira número 16** – PATRONO: Caio Fernando Abreu
Acadêmico fundador: João Loredi Lemes
- **Cadeira número 17** – PATRONA: Inês Sofia de Vargas
Acadêmica fundadora: Maria Estér Vidal
- **Cadeira número 18** – PATRONO: Chico Ribeiro
Acadêmica fundadora: Irene Fernandes dos Santos
- **Cadeira número 19** – PATRONO: Tyrteu Rocha Vianna
Acadêmico fundador: José Nelson Corrêa

- **Cadeira número 20** – PATRONO: Felipe D’Oliveira
Acadêmica fundadora: Esther Brum Chagas
- **Cadeira número 21** – PATRONO: Adelmo Simas Genro
Acadêmico fundador: Valdo Barcelos
- **Cadeira número 22** – PATRONO: Francisco Carlos Salles
Acadêmico fundador: Valdreani de Carvalho Porto
- **Cadeira número 27** – PATRONO: Humberto Gabbi Zanatta
Acadêmica fundadora: Mara Pittaluga
- **Cadeira número 31** – PATRONO: José Luiz Silveira
Acadêmico fundador: Daniel da Silva Adriano
- **Cadeira número 33** – PATRONO: Lindolfo Agne
Acadêmico fundador: Moisés Silveira de Menezes

Por fim, cabe destacar o caráter de integração e interculturalidade da ALERC, entendendo como **integração** o processo que ocorre quando diferentes culturas se encontram e interagem, compartilhando valores, crenças, tradições e conhecimentos; e a **interculturalidade** como a prática que estimula o intercâmbio, a compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos.

Referências Bibliográficas

ALERC. Academia de Letras da Região Central do RS. **Minuta do Estatuto da ALERC**. São Pedro do Sul: 2023. Documento em pdf.

BYRATA (Jorge Ubiratã da Silva Lopes). **Proposta de marca e justificativa da ALERC**. Santa Maria: 2023. Documento em pdf.

DOTTO, D. M. R.; CEREZER, L. C.; PONS, M. E. D.; DENARDIN, A. C. M. (2018). **ROTEIROS TURÍSTICOS DA REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO SUL – Estudo sobre as Principais Características e Atrativos aos Turistas**. Applied Tourism, 3(1), 58-71.

Valdo Barcelos, Brasil



Natural de Santa Maria-RS. Membro da Academia Internacional de Letras, Artes e Ciências-ALPAS-21, Cadeira n. 102 (Patrono, Paulo Freire); da Academia Santa-Mariense de Letras (ASL), na Cadeira n. 21 (Patrono, Cyro Martins). Membro da Casa do Poeta de Santa Maria. Escritor nos gêneros crônica, poesia e conto. Participante de Antologias poéticas; Prêmio em poesia no Concurso Literário Felipe de Oliveira (2008). Colaborador de Jornais diários. Professor TITULAR da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM-CE. Orientador de Mestrado e Doutorado. Pesquisador Produtividade-1-CNPq-Professor Visitante Universidade de COIMBRA-Portugal. Indicado ao Prêmio Pesquisador Destaque em Educação/FAPERGS-2021. Pela sua dedicação às Artes, Ciências e aos Direitos Humanos recebeu a Comenda Personalidade Literária 2017. Prêmio Destaque Literário em Poesia, no 32º. Concurso Literário de Poesias, Contos e Crônicas (2020), pela ALPAS 21. Professor Conferencista Convidado Visitante no Instituto PIAGET-Portugal. Professor Pesquisador Visitante no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia-Manaus (INPA). Consultor da UNESCO-MEC-INEP-MCT-CYTED-CAPES-CNPQ-Membro da Anistia Internacional-Seção Brasil desde 1974. Tem mais de quarenta Livros publicados e uma centena de capítulos de livros e de artigos científicos em revistas nacionais e internacionais. Colunista do Jornal Diário de Santa Maria. Participa de vários programas de rádio e televisão. Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7447760896466057>

Maria Aparecida Azzolin, Brasil



Doutora em Educação, Mestra em Educação, Especialista em Gestão Escolar, Psicanalista, Graduada em Pedagogia e em História, Vice Líder do Núcleo CONVERSAR: Biologia-cultural, Educação, Sustentabilidade e Transformação Humana CNPq-UFSM. Atua como Pedagoga na Coordenadoria de Tecnologia Educacional/UFSM. Possui mais de 20 anos de experiência na docência na Educação Básica. Atuou como Tutora e autora de materiais didáticos no Centro de Estudos e Informações Técnicas Educacionais e Culturais (CEITEC/SC), além de ser Tutora na UnicEAD Unique, Tutoria e Mediação Didática (Montes Claros/MG). Participou como Professora Colaboradora no Programa de Inovações Pedagógicas (Proipe /UFSM). Realiza palestras e Workshop com temáticas relacionadas com a Educação, Teatro e Saúde do Educador. Tem três livros publicados: “Cuidando de quem educa”, “Te liga-Antologia Sociológica” e “Criando mundos - peças teatrais para crianças e crianças crescidas”. Possui mais de dez capítulos publicados em coletâneas e artigos publicados em Revistas Científicas Nacionais e Internacionais. É membro Do Corpo Editorial do Projeto Cultural Labirintos. É Parecerista Ad Hoc em Revistas Nacionais e Internacionais. Participa como colaboradora de jornais diários e Programas de rádio. Tem experiência de Direção e em Atuação no Teatro. Autora de peças teatrais e com vasta experiência na montagem de espetáculos. Participa na organização de coletâneas educacionais e de eventos relacionados com a Educação, Cultura e Saúde. Apresenta o programa de Rádio Te Move, pela Rádio Universidade 800AM, UFSM. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4619865501165388>

Que mundo desejamos construir: o brincar e o uso das telas

Maria Aparecida Azzolin
Valdo Barcelos

Primeiras reflexões: o mundo para além das telas

Os jovens de hoje são a primeira geração da história com um QI mais baixo do que a anterior. E isso está diretamente relacionado ao tempo de exposição dessas crianças às telas. (...) Em média, crianças de 2 anos passam quase três horas por dia em frente às telas; crianças de 8, cerca de cinco horas; e adolescentes, mais que 7 horas. Isso significa que, antes de completar 18 anos, nossos filhos terão passado o equivalente a 39 anos letivos em frente às telas, ou, se preferir, 16 anos de trabalho em tempo integral! (Michel Desmurget, 2023).

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o brincar e uso indiscriminado de telas como tablets, celulares e computadores, particularmente por crianças. Para tanto, tomaremos como principal referência epistemológica as proposições da Biologia-Cultural, com seus desdobramentos na Biologia do amar e na Biologia do conhecer, de Humberto Maturana⁴. Para situar nossa reflexão, convidamos aos leitores (as) a imaginarem uma cena que, infelizmente, acontece diuturnamente no mundo inteiro:

4 Humberto Maturana Romesin biólogo-cultural Chileno, nasceu dia 14 de setembro de 1928 e morreu no dia 06 de maio de 2021. Foi criado apenas pela mãe e ressalta que isso não teve nenhum problema. Reafirmava em cada entrevista que sua mãe lhe ensinou que ele criava o mundo que desejava viver. Estudou Medicina na Universidade do Chile. Doutorou-se em biologia pela universidade de Harvard (EUA). Professor Titular da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile. Professor na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação no Chile. Professor no Instituto de Terapia Familiar de Santiago-Chile. Professor convidado de várias universidades mundiais. Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Livre de Bruxelas. Criador do campo reflexivo, epistemológico e filosófico denominado Biologia-Cultural e seus desdobramentos em Biologia do Amar e Biologia do Conhecer. Fundou, no Chile, juntamente com Ximena Dávila Yañez o Instituto Matríztico .

“Pessoas almoçando em um lugar lindo, com um lago com tartarugas e peixes coloridos que desfilam em um vaivém relaxante. Um lugar para alimentar o corpo e o espírito. Um lugar para contemplar e observar as belezas do mundo com seus sabores, cheiros e cores. Uma mãe jovem e um filho de 6 anos chegam para almoçar. Cena comum em um domingo primaveril. A criança, com os olhos vidrados em um *tablet*, a mãe de imediato, conduz o filho para a mesa e vai servir-se. Retorna, com um prato e diz que era a vez do filho. O menino, sem olhar para mãe, diz que ela o fizesse. Ela relata rapidamente o que tem no *buffet*, ele ainda sem olhar para lugar algum, fora da tela, diz que queria fritas. A mãe obedece. O menino comeu apenas as batatas, sem desgrudar os olhos da tela. Mãe e filho perderam uma linda oportunidade de se olharem, conversarem e experimentarem sabores diferentes. Esse momento, talvez não possa ser recuperado. Na sequência, um casal, também jovem, chega com uma criança de mais ou menos 3 anos e a cena se repete. A criança com os olhos vidrados na tela de um celular.”

Cenas fictícias, mas que ao olharmos em volta, veremos que tristemente ela é real. Crianças perdendo aos poucos a capacidade de brincar, algo que já nasceram prontas para fazer e que é fundamental para seu pleno desenvolvimento. Para Maturana e Verden-Zöllner, as “consciências individual e social da criança surgem mediante suas interações corporais com as mães, numa dinâmica de total aceitação mútua na intimidade do brincar” (Maturana, Verden-Zöllner, 2004, p.124). O uso indiscriminado das telas está afetando o desenvolvimento infantil. O pesquisador francês Michel Desmurget (2023), afirma que “É preciso insistir com palavras simples que as telas minam a inteligência, perturbam o desenvolvimento do cérebro, danificam a saúde, favorecem a obesidade, interferem no sono, etc”. (DESMURGET, 2023, p. 73). E ainda complementa:

Estamos falando em média diária, de quase 3 horas para as crianças de 2 a 4 anos e de mais de 7 horas para os adolescentes. Horas estas passadas principalmente a consumir *streamings*

audiovisuais (filmes, séries, clipes, etc), a jogar videogames e, para os mais velhos, a se expor e a tagarelar nas redes sociais à base de *lol*, *like*, *tweet*, *post* e *selfies*. Horas áridas, desprovidas de fertilidade para o desenvolvimento. Horas aniquiladas que não serão mais resgatadas assim que forem fechados os grandes períodos de plasticidade cerebral adequados à infância e à adolescência (Desmurget, 2023, p. 74).

Precisamos refletir sobre que tipo de sociedade desejamos construir. Que sociedade teremos, se as pessoas não percebem o mundo a sua volta? Uma criança que conhece o mundo apenas através de uma tela, fria e impessoal, que não sabe reconhecer os diferentes sabores, apreciar as cores e sensações que a natureza gratuitamente nos oferece, que adulto será? Crianças altamente medicadas desde a mais tenra idade e somando horas em terapias. A criança precisa sentir e experienciar o mundo. Precisa correr, cair, sentir a terra, sujar as mãos. Precisa ser amada para poder amar. Precisa ser escutada, para aprender a escutar. Precisa ser vista, para poder enxergar o outro. Estar em frente a uma tela, não é brincar. Pode ser até considerada atividade lúdica, ou recreativa, mas não é brincar. Entendemos o brincar, como toda a atividade que dá prazer, realizada no presente, sem objetivo algum. O brincar é algo natural para os animais, é só observarmos filhotes de gatos e cachorros, eles brincam o tempo inteiro. E os animais humanos desaprendem o que já nasceram prontos para fazer: o brincar.

As crianças no fluir de seu viver, necessitam descobrir o mundo, interagir com este mundo. Além do alimento para o corpo, precisam serem vistas, serem escutadas, serem acarinhadas, respeitadas, acolhida, enfim, amadas. Isso é possível a partir do brincar, do toque, do corpo a corpo. Quando a criança é impossibilitada de brincar, não descobre por si mesmo os seus caminhos. A criança desde que nasce torna-se um projeto dos pais. Precisa aprender inglês, informática, natação, artes, e assim vai a lista imensa de compromissos e metas a serem atingidas. Só não sobra tempo para a criança ser criança. Para ficar quieta,

logo quando aprende a pegar objetos, já ganha um celular e, isso, segundo pesquisas, está afetando o desenvolvimento cerebral. A falta do brincar e o uso de telas, causa danos incomensuráveis no ser em desenvolvimento. Crianças chegando à escola com dificuldades para estabelecer relações amorosas com os (as) outros (as). Que adultos serão? A resposta é simples: serão adultos muito parecidos com os adultos que com ele conviveu. Então, deixamos a pergunta no ar: que mundo queremos construir?

O emocionar e o brincar na infância

La emoción se vive y no se expresa.
(Maturana, 2016)

Não conseguimos fazer de conta que se vive, que se ama, que se respeita. Ou estamos numa emoção ou não estamos, escreve Humberto Maturana (2016). Ele descreve a emoção como uma dinâmica corporal que se vive como um domínio de ações, ou seja: ou se está numa emoção ou não se está. As emoções são ações que fazemos. Elas são vividas e não expressadas. É comum confundir emoção com sentimentos. Sentimentos correspondem às distinções reflexivas ao observar nossas emoções. Para Humberto Maturana (2005), emocionar é o verbo, é a ação resultante de nossas emoções no fluir de nosso viver. Essa expressão refere-se, em especial, as nossas condutas e ações cotidianas que surgem em nossos relacionamentos, tais como: medo, tristeza, alegria... Por isso, quando trocamos a emoção, mudamos a ação. Assim, não existe ação racional que não tenha uma emoção que a funde. Para ser diferente teríamos que ser um ser fragmentado. E não o somos. Somos um ser único, não dual. As situações não acontecem no cérebro, ou na psique. Elas acontecem nas relações com os outros, ou nas circunstâncias, mediadas pela linguagem. Psíquico, mental, espiritual são formas que o ser vivo tem de viver sua dinâmica relacional, não estão em nossa corporeidade, embora a

afete. Qualquer que seja o espaço psíquico que tenhamos vivido, ou a cultura que estamos inseridos, sempre poderemos mudá-los através da reflexão que fazemos no presente.

Vivemos de acordo com a cultura, assim nossa identidade humana é tanto constituída, quanto conservada numa dinâmica sistêmica definida pela rede de conversações, em nosso nicho ecológico⁵. Para Maturana (2004b, p.23) “as mudanças culturais só acontecem quando ocorre uma modificação no emoionar que assegure a conservação da nova rede de conversações que constitui a nova cultura”. Estamos presenciando a modificação cultural mais rápida de todos os tempos, segundo o pesquisador Desmurget (2023). Crianças desde a mais tenra idade, tendo acesso a eletrônicos. Isso não é algo inofensivo. O professor e pesquisador Sidarta Ribeiro, afirma que o cérebro humano lida muito mal com as transformações cada vez mais aceleradas, e ainda

As pessoas estão com uma privação crônica de sono, que se dá principalmente pela dependência de telas. Não se trata de demonizar as telas de modo algum, mas a gente tem de

5 Humberto Maturana Humberto e Ximena Dávila (2009, 2016) denominam de nicho ecológico o meio onde o ser (organismo) vive e convive de forma dinâmica e esse processo de conservação do modo de viver do ser, no seu nicho ecológico, é chamado de organismo-nicho. Nicho ecológico entendido como o espaço interrelacional que torna possível o operar do ser vivo como um organismo em seu modo particular de viver. Nos referimos ao fazer biológico que todo o ser vivo, em seu viver como organismo existe em um nicho-ecológico multidimensional variável, que surge com ele e muda com ele na realização de sua epigêneses. O nicho ecológico envolve todas os aspectos do viver de um organismo, envolvendo todas as dimensões do viver e conviver, psíquicas e fisiológicas. Organismo e nicho ecológico formam uma unidade ecológica – *Sensorial, Operacional, Relacional* (SOR). Essa unidade é dinâmica (organismo-nicho). Ressalte-se que um ser vivo só existe como integrante da unidade ecológica organismo-nicho no qual realiza seu viver, e vive só enquanto seu modo particular de viver se realiza em coerência com as mudanças estruturais que surgem na dinâmica multidimensional de seu encontro com seu nicho na realização de seu viver. O viver de um ser vivo ocorre apenas enquanto as mudanças estruturais que se produzem na unidade ecológica organismo-nicho que integra seguem um curso que não se interrompe a realização de sua *autopoiesis* molecular. Quando isso deixa de ocorrer, a unidade organismo-nicho se desintegra, o nicho desaparece e o ser vivo morre. Cada pessoa vive um nicho ecológico particular. Sem nicho ecológico não existe ser vivo e sem ser vivo não existe nicho ecológico.

entender que, assim como qualquer hábito ou substância, a dose é relevante. A hiperdosagem de telas e a necessidade de novidades o tempo todo que elas proporcionam deixam as pessoas muito ansiosas. Hoje o tédio corre risco de extinção. E o tédio é criativo. Isso leva a outra questão que me preocupa, que é o achatamento do mundo imaginal, ou do imaginário. Você tem todas as imagens prontas, com uma linguagem audiovisual extremamente rica e incessante, que estimula o cérebro sem parar. Mas a que hora você para e desenvolve sua capacidade de imaginar, com pouco ou nenhum estímulo? Cada vez menos. Não faz isso na vigília, que está ocupada com estímulos, e não faz isso dormindo, porque o sono está sendo sistematicamente diminuído (Ribeiro, 2022).

Nós, seres humanos, como mamíferos que somos, interagimos na infância através do brincar. O criar mundos de imaginação é fundamental para o desenvolvimento infantil, isso possibilita que a criança amplie sua criatividade, supere medos, se reconheça como pessoa, desenvolva habilidades etc. Nos constituímos como adultos a partir do que vivemos na infância. Formamo-nos a partir de histórias vividas cotidianamente. Uma criança que não brinca e não fantasia, será um adulto com maiores dificuldades de relacionamento e de compreensão do mundo e de si, bem como, menos criativo e empático. Para entendermos as emoções do outro, precisamos observar suas ações, mas para isso precisamos realmente olhar, sem pré-julgamentos e pré-conceitos. Como fazer isso se estivermos inteiramente absortos em uma tela?

Crianças medicadas desde a mais tenra idade, para que fiquem quietas. Crianças sem saber brincar e interagir. Crianças com dificuldades de aprendizagem, de concentração ou de relacionamento. Crianças sendo expostas a conteúdos inadequados, informações descontextualizadas, imagens prontas, ficam entorpecidas horas a fio. Desmurget (2003, p.274) afirma que “esse frenesi digital que tudo consome prejudica gravemente o desenvolvimento intelectual, emocional e físico de nossas crianças. De um ponto de vista estritamente epidemiológico, a conclusão a extrair desses dados se revela bem simples: as telas recreativas

são um desastre absoluto”. Criança precisa brincar, correr, subir em árvores, ralar o joelho, pintar, desenhar, imaginar seus monstros e fadas, saborear a comida, olhando para o prato. Conversar olhando nos olhos, ver e sentir o mundo a sua volta. Que mundo queremos construir? Um mundo de pessoas egoísta e hiper centradas em si mesmo? Ou um mundo onde o Amar seja o fundamento? A mudança sempre começa por nós mesmo, convidamos os(as) leitores(as) para que reflitam⁶ sobre isso.

Possibilidades de mudanças: a Biologia-Cultural no viver e conviver

Humberto Maturana e Ximena Dávila (2016) definem a Biologia-Cultural como um espaço de explicar⁷ sobre o humano, sobre os demais seres vivos e sobre os próprios fundamentos do conhecer e do viver humano, se desdobrando nas proposições da Biologia do Amar⁸ e na Biologia do Conhecer. Com ela seus

6 Reflexão para Humberto Maturana e Ximena Dávila (2016), são processos que não se limitam ao pensar, ao raciocinar, mas, sim, buscar agir de modo a perceber, a entender e compreender os sentidos da própria existência como ser humano e realizar a natureza amorosa que nos funda. É o pensar sobre o próprio pensar e agir.

7 Para os autores (Ibidem), explicar consiste em propor um processo construtivo. Explicamos sempre, a partir de nosso fazer. Exemplo: quando perguntamos o que é um doce de abóbora, a resposta sempre é, como se faz esse doce. Explicamos nossas experiências por meio das coerências de nossas experiências, usando coerências sensoriais-operacionais-relacionais de diferentes domínios experienciais daquele em que a experiência a ser explicada ocorre. Assim, que ela – a explicação -surge como resultado do operar com essas coerências ao distingui-las na realização de nosso viver.

8 *Biologia do Amar e Biologia do Conhecer* são denominações adotadas para um conjunto coerente de noções a respeito da cognição e da biologia humana. Nelas, a produção de conhecimento sobre o conhecer e o amar vão se constituindo a partir do entendimento que leva em consideração as dinâmicas e mecanismos que operam nos processos do viver/conviver humano. Assentam-se entrelaçadas em uma perspectiva sobre a fenomenologia biológica mais geral dos seres vivos, a qual é, em termos fundamentais, a mesma fenomenologia biológica que constitui o humano. Fenômenos consensualmente básicos no humano como o conhecer e o amar são tratados em termos dessa fenomenologia biológica que abstrai separando epistemologicamente os espaços fundamentais do viver

criadores, estabelecem um modo de conhecer o viver humano que não se limita às possibilidades teóricas. Pois, através dela o que se abre para nós é o saber sobre as dinâmicas do viver operacional-relacional humano. O desenrolar do viver dos seres vivos em torno da autoprodução molecular em modulação recíproca com o seu fazer no viver, constitui-se como um saber primário para nos reconhecermos como seres humanos viventes em um espaço ao mesmo tempo biológico e cultural, por isso biológico-cultural.

Para Maturana e Dávila (2009) a proposição da Biologia-Cultural, sugere um novo olhar sobre as perguntas de nossa existência. O pensamento filosófico tradicional persegue verdades absolutas e questões sobre o ser em si, onde a pergunta fundante é: Quem sou eu? Os autores explicam que “desde o seu início, o pensar filosófico ocidental segue o caminho da pergunta pelo ser, pergunta esta que parece possível de responder a partir do pensar místico-espiritual-religioso que vê um fundamento transcendente para a transitoriedade do ocorrer do suceder em tudo que existe” (2009, p.61). A Biologia-Cultural é uma nova forma de perceber o viver e conviver, onde a pergunta básica é “Como nós, seres humanos, fazemos o que fazemos? Assim, há que mudar a orientação epistemológica da pergunta pelo ser, pela pergunta pelo fazer. É o *fazer* dos sujeitos cognoscentes, no fluir viver-conviver, que é central para a construção do conhecimento dos seres humanos, e o fato de atuarmos como observadores faz com que sejamos, não somente objetos de nossas perguntas, mas também o instrumento para as responder. Somos, também, as próprias respostas. “somos o problema, o caminho para resolvê-lo e a solução” (Maturana; Dávila, 2019, p.152). Em mais de dois mil anos de filosofia e ciência – de pré-socráticos a pós-modernos – as mais profundas indagações de cunho epistemológico questionavam o ser - Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? - em

dos seres vivos como o espaço da corporalidade na produção molecular e o espaço relacional, no qual o ser vivo se faz interagindo, no fazer e no sentir (2007; 2016; 2004).

9 Tradução livre dos autores

detrimento do fazer. Eis a descontinuidade, o hiato, a ruptura paradigmática que se constitui com os pressupostos da Biologia-Cultural.

O espaço educacional de convivência na Biologia-Cultural precisa ser vivido na amorosidade e no encanto do ver, ouvir, sentir, cheirar, tocar e refletir. Crianças e seus mestres devem se encontrar numa conduta sem preconceitos e sem exigências além daquelas decorrentes da ação na convivência do espaço escolar amoroso. Deve-se dar prioridade para emoções que ampliem a capacidade de inteligência das crianças, tais como: cooperação, aceitação, solidariedade, acolhimento, respeito mútuo, confiança, liberdade e responsabilidade. De outra forma, se devem evitar emoções que restrinjam a inteligência, tais como: a inveja, a competição, a ambição. Estas emoções acabam restringindo a capacidade criativa e a espontaneidade das crianças. Para Humberto Maturana, só o amor amplia a inteligência.

Na escola, é comum ouvirmos professores (as) falando da falta de limites e que as crianças não obedecem mais, etc. Isso acontece porque as crianças são forçadas a fazerem o que não querem fazer. São levadas a ficarem quietas, paradas, fazendo atividades repetitivas que não despertam o seu interesse, que não as motivam a construir sua aprendizagem. Aliado a isso, é comum à criança ser corrigida no seu ser e não em seu fazer, onde são chamadas de lentas, tolas, preguiçosas. O que deveria acontecer é exatamente o contrário. O que deveria ser corrigido – quando isso for realmente necessário - é o fazer da criança, mostrando a conduta adequada, com muito afeto, tranquilidade e carinho. Outra questão fundamental, nessa forma de entender a educação, é que as dificuldades de aprendizagem que a criança por ventura demonstre, não decorrem de uma incapacidade, de uma deficiência intelectual. Para Maturana, essas dificuldades são uma decorrência da falta do amor como a principal emoção da convivência. Como isso pode ser resolvido? Restituindo para a criança o espaço da emoção de amar.

De outra forma, há que entender que os ambientes educativos – entre eles a escola - não devem ter como objetivo principal, formar crianças para serem úteis à sociedade, mas, sim, devem buscar o crescer das crianças integradas à comunidade na qual acontece o fluir de seu viver. Nesse sentido, na educação não cabe buscar ensinar valores, pois, valores não se ensinam, devem-se proporcionar espaços para vivê-los em harmonia e na aceitação mútua do outro. A cooperação não pode ser ensinada, precisa ser vivida na aceitação mútua e no respeito por si e pelo outro. Não devemos educar para a obediência. Cabe salientar que a obediência é um ato de autonegação, porque se constitui quando fazemos algo, sem querer fazer. Em contrapartida, quando fazemos o que o outro pede de forma espontânea, querendo fazer, não existe autonegação, nem obediência, existe colaboração. O saber é um instrumento do fazer, é necessário e útil. O que acontece é que quem não sabe, acaba conferindo o poder a quem sabe. Dessa forma, para que a educação seja um processo transformador, precisamos viver na co-inspiração¹⁰, onde as crianças aprendam desde cedo sua responsabilidade social.

A criança se desenvolve na relação com os adultos que ela convive, na total interação e aceitação mútua, onde as brincadeiras devem ser não intencionais, mas, sim, espontâneas, livres e, principalmente, fora das telas. No entanto, em nossa cultura, onde o tempo é escasso e existe a competição, muitas vezes as brincadeiras são utilizadas com metas e objetivos. Dessa forma, deixam de serem brincadeiras. Quando estamos com os filhos, apenas com o corpo, e a cabeça nos afazeres do trabalho, nos compromissos financeiros, nas preocupações com outros familiares, nas redes sociais, não estamos na verdade ali. Deixamos, com isso, de construir junto com a criança seu ser no mundo. A criança sente

10 Co-inspiração é o acolhimento mútuo da legitimidade das pessoas que se encontram para compartilhar momentos, no viver e conviver. É a busca de co-elaboração e co-operação no sentido de construção de um projeto comum em que homens e mulheres co-participam da criação de uma convivência mutuamente acolhedora e libertadora, que se prolonga desde a infância até a vida adulta. (Maturana, Verden-Zöllner, 2004, p.24)

e percebe, assim como nós adultos percebemos quando estamos com alguém e esse alguém está longe, nós cobramos a presença. A criança não sabe fazer isso e acaba aprendendo a não viver o presente e estar no passado, ou no futuro, acarretando diferentes forma de adoecimento e isolamento.

Por ora, encerramos...

Qualquer que seja o espaço psíquico que tenhamos vivido, sempre poderemos mudá-lo, por meio da reflexão que fazemos no presente. Somos seres com uma estrutura que muda a cada instante a partir das relações e interações que temos com o meio. Mudamos junto com o meio em perfeita sincronia¹¹. Não existe uma realidade independente de nós mesmos, somos seres com um sistema determinado em nossa estrutura Biológica-Cultural, portanto, nada acontece fora de nós, tudo o que acontece conosco depende, única e exclusivamente de nós. As reações que temos, as emoções que nos fazem tomar as atitudes que tomamos, são de nossa exclusiva responsabilidade. São internas. Os fatores externos nos atingem se permitirmos. Ao percebermos isso, damos conta que não adianta falarmos, abstratamente, em governo, em sociedade, ou redes sociais, tecnologias, como algo genérico, exterior a nós. Podemos optar por deixar o celular desligado, quando estamos com nossos filhos. Podemos envolvê-los com

11 Sincronia para Maturana e Dávila é algo natural da nossa existência na Biosfera. Todos os seres estão conectados em um processo harmônico de co-existência, ou seja, todos os seres vivos são parte integrante de uma história biológica do sistema terrestre. Isso nos faz interdependentes e interconectados com o todo. Somos apenas parte de um todo, nossas ações e escolhas geram mundos, não somos seres isolados. Os autores ilustram, dando o exemplo de que se cortarmos uma grande árvore e olharmos para os troncos que a formam, isoladamente, vai nos parecer que são independentes um do outro. Mas ao acompanharmos cada um desses troncos até sua origem perceberemos que todos se encontram em algum momento e de diferentes maneiras para a formação do tronco completo dessa frondosa árvore. A mesma situação acontece com o presente que vivemos em relação aos diferentes momentos históricos.

brincadeiras, passear no parque, olhar a natureza, conversar, contar histórias, se assim o desejarmos. Para mudarmos, precisamos mudar a nós mesmos, mudar nossas ações, nossas emoções e começarmos a construir algo a partir do presente, do aqui e agora no meio que estamos inseridos. Portanto, cabe a nós, pensarmos e agirmos para a construção de uma sociedade melhor, mais equânime e democrática. As crianças que conosco convivem seguirão nossos passos. Se ficamos horas a fio em frente a telas, sem ler, sem contemplar a natureza, sem interagir com os outros, sem empatia e sendo violentos, é isso que estamos ensinando aos nossos filhos, alunos, irmãos, etc.

Precisamos conversar sobre o uso indiscriminado das telas, por crianças e adolescentes, o neurocientista cognitivo francês Michel Desmurget (2023), a partir de suas pesquisas faz um alerta contundente:

(...) o efeito das telas recreativas é tão nocivo, isso se deve em grande parte ao fato de nosso cérebro não ser adaptado à fúria digital que nos assola. Para se construir, ele precisa de moderação sensorial, de presença humana, de atividade física, de sono e de uma nutrição cognitiva favorável. Pois bem, a onipresença digital lhe oferece um mundo inverso: constantemente bombardeio perceptivo; desmoroamento das trocas interpessoais (especialmente intrafamiliares); perturbação tanto quantitativas quanto qualitativa do sono; amplificação das condutas sedentárias; insuficiência de estimulação intelectual crônica. Submetidos a essas pressões ambientais insalubres, o cérebro sofre e se constrói mal. Dito de outro modo, ele continua funcionando, é claro, mas muito aquém de seu potencial pleno. Isso é ainda mais trágico porque os grandes períodos de plasticidade cerebral próprios da infância não são eternos. Uma vez terminados, eles não ressuscitam mais (Desmurget, 2023, p. 275).

Pesquisas demonstram que o uso de telas em demasia está aumentando os índices de depressão e ansiedades entre crianças e adolescentes. O que podemos fazer, como pais e professores?

A resposta talvez seja simples de dar, mas, para muitos, difícil de executar: devemos estar mais presentes. Brincar juntos. Não se conectar a eletrônicos, quando estiver com os filhos e alunos, mas se conectar integralmente com eles e elas. Olhar no olho. Escutar¹². Escutar é o primeiro passo para deixar outro aparecer¹³. Desmurget, ainda aconselha: “(1) nada de tela recreativa antes dos 6 anos, ainda que estas sejam pomposamente rotuladas como “educativas”; (2) a partir dos 6 anos, não mais de 60 minutos por dia, todas as utilizações acumuladas”. (Desmurget, 2023, p.73). O mesmo autor é inflexível em dizer que o excesso de telas é extremamente danoso. Mas que a partir dos 6 anos, é tolerável, não mais que 60 minutos por dia e que não seja utilizado antes de ir para a escola. Que as crianças tenham tempo de realizar suas refeições com calma, conversando com os adultos, saboreando a comida. Que não tenham telas nos quartos para que o sono seja tranquilo e natural, suficiente para o corpo se recuperar das atividades diurnas. E que sejam feitas uma coisa de cada vez, ou seja “quanto mais um cérebro em desenvolvimento é submetido a *multitarefa*s, mais ele se torna permeável à distração. Além disso, quanto mais coisas ele faz ao mesmo tempo, pior é seu desempenho e pior é seu nível de aprendizado e memorização” (Ibidem, p. 279). Essas são mudanças que podem começar agora. São pequenos passos que podem ser dados e terão resultados incomensuráveis.

12 Escutar é diferente de ouvir. Ouvimos sons o tempo todo, é um mecanismo biológico involuntário, não depende de nossa vontade. Escutar, por outro lado, escolhemos fazer. Com isso estamos dizendo, que, mais que ouvir o que o outro tem para dizer, ou está dizendo, há que parar para lhe dar atenção. Ou seja: dar à palavra *escuta* seu sentido de origem: *auscultare*: dar atenção ao que vem de dentro. Dar espaço para a voz do interior. Ouvir *o* e *com* o coração e não apenas com a razão. Ouvimos sons o tempo inteiro, mas escutar exige atenção. Ela age em nossas emoções. Escutamos com o corpo inteiro.

13 Deixar aparecer não é algo do campo de uma concessão, de uma permissão, enfim, de algo que permito ao outro (a). Deixar aparecer é uma ação de respeito ao outro; um reconhecimento a sua legitimidade; uma ação de acolhimento e de aceitação mútua, sem exigências e/ou expectativas de qualquer tipo. Deixar aparecer é uma ação de amar ao outro. Amar sem impor condições. Seria o amor incondicional. (Maturana; Dávila, 2019)

Sonhamos com um mundo onde as crianças, aprendam a viver/conviver democraticamente. Se aceitando e aceitando o outro, onde a razão seja percebida como algo intrínseco ao emocionar. Um mundo onde o brincar e o fantasiar sejam espontâneos e que cada criança viva no amar. Isso começa quando criamos ambientes de convivência em que as crianças amem a si mesmas e ao outro (a). Um mundo onde o presencial se sobreponha ao virtual, onde as pessoas apareçam em sua integralidade, se vejam, se escutem e se respeitem. Um mundo, onde as palavras, gestos e ações, sejam usadas apenas para acariciar e não para ferir os outros seres humanos. Um mundo em harmonia e que siga a sincronia do viver e conviver.

Referências bibliográficas

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais – Os perigos das telas para nossas crianças**. São Paulo: Vestígio, 2023.

MATURANA, H.; PÖRKSEN, B. **Del Ser al Hacer**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2004a.

MATURANA. H. DÁVILA, X. **El arbol del vivir**. Chile: MVP editores, 2016.

MATURANA. H. **El sentido de lo humano**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2005.

MATURANA. H. DÁVILA, X. **Habitar Humano: Em seis ensaios de Biologia-Cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009

MATURANA, H; VERDEN-ZÖLLER. **Amar e Brincar. Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena. 2004b.

MATURANA, H; **El sentido de lo humano**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2005.

MATURANA, H; DÁVILA, X. **História de nuestro vivir cotidiano**. Chile: Paidós. 2019.

RIBEIRO, S. **A gente já sabe o que é preciso para viver bem. Falta pôr em prática**. t.ly/CMZ3Q. Acessado em 12/07/2023.

SCHLICHTING, Homero. BARCELOS, Valdo. **Humberto Maturana. Amar ...verbo educativo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2012.



José Mario Méndez Méndez, Costa Rica

Doctorado en Filosofía por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), El Salvador. Realizó estudios de filosofía, pedagogía y teología en Guatemala, El Salvador e Italia. Es docente y extensionista en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional, Costa Rica. Forma parte de la Red de Interculturalidad de Costa Rica.

E-mail: jose.mendez.mendez@una.cr

Caminos e intersecciones de las pedagogías críticas latinoamericanas

José Mario Méndez Méndez

Introducción

En el contexto latinoamericano, desde mediados del siglo XX se intensificó la búsqueda de alternativas a las llamadas pedagogías *tradicionales*. Desde muchos grupos y movimientos sociales se ha intentado dar forma a procesos educativos en diálogo con la realidad latinoamericana y caribeña. Se trata de alternativas pedagógicas que han recibido distintos nombres (pedagogías críticas¹⁴ o crítico-sociales, pedagogías críticas del sur¹⁵, insumisas, pedagogías liberadoras, del oprimido, decoloniales¹⁶, comunitarias, de la esperanza, interculturales, feministas, de la tierra, de la otredad, ecopedagogías, pedagogía erótica, de la resistencia, de la (re)existencia...) y que están vinculadas a procesos educativos que también reciben nombres como educación popular, liberadora, comunitaria, decolonial, intercultural, educación sur-sur...

A veces uno de esos nombres es colocado como cobija para otros. Así, algunas veces se las reúne a todas (o a algunas) bajo el nombre de pedagogías críticas, o pedagogías populares, o

14 Cabaluz (2015) advierte que las pedagogías críticas no son patrimonio exclusivo de reconocidos pedagogos norteamericanos como Michael Apple, Henry Giroux o Peter McLaren, cuyos aportes son importantes pero insuficientes para emprender procesos transformadores en América Latina. Indica, además, que la tradición crítica de nuestro pensamiento pedagógico va más allá de Paulo Freire (ciertamente el más reconocido y relevante) pues incluye muchos otros aportes.

15 Raúl Mejía (2011) se refiere a las pedagogías críticas del sur para distinguirlas de aquellas pedagogías críticas que se han norteamericanizado o europeizado.

16 Refiriéndose a la educación, algunas autoras y autores usan el sustantivo descolonización y el adjetivo descolonizador(a), mientras que otras personas prefieren utilizar las palabras decolonización y decolonizador(a). Sobre esa discusión, ver Luis Porta y María Marta Yedaide (Coord) (2017). *Pedagogía(s) vital(es)*. Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva decolonial. Mar de Plata: Ed. Eudem.

pedagogías liberadoras, o comunitarias, del sur-sur o insumisas¹⁷. Estos intentos de agrupación no desvirtúan la diversidad y riqueza pedagógica que nace como respuesta a las distintas formas de violencia y discriminación que se han naturalizado en Abya Yala.

Son pedagogías y educaciones generadas como una forma de ruptura con la tradición pedagógica hegemónica, descrita con categorías como educación tradicional, educación bancaria, “pedagogías de la crueldad” (Segato, 2018, p.11), pedagogías sumisas, pedagogías patriarcales.

Según Rita Segato (2018), “es posible decir que existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones divergentes de bienestar y felicidad: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos, dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión, y en última instancia incompatibles” (p.16).

Al proyecto histórico de las cosas se adscriben las pedagogías hegemónicas-tradicionales, mientras que al proyecto histórico de los vínculos, pertenecen las pedagogías “otras” de América Latina.

Cecilia Leme (2021) reconoce que “aunque no se vislumbre un marco pedagógico común u homogéneo en América Latina, hay importantes contribuciones de autores y autoras para la generación de un pensamiento pedagógico propio y pertinente para el continente” (p. 351). Esos planteamientos pedagógicos alternativos (pedagogías *otras*) no son caminos que se oponen o que se excluyen entre sí. Ni siquiera son paralelos. Son, más bien, rutas convergentes y complementarias que expresan anhelos de transformación no solo en la educación sino en la realidad social latinoamericana.

Todas estas rutas también pueden ser denominadas *pedagogías del reconocimiento y de la alteridad*: son caminos pedagógicos fundamentados en el encuentro, en la escucha y en

17 Por ejemplo, el texto coordinado por Patricia Medina Melgarejo (2015), titulado *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*.

la convivencia. Nacen de experiencias comunitarias y son, a la vez, forjadoras de comunidad.

Pretenden ser apuestas emancipadoras, pedagogías que se dejan incomodar por la realidad, por el otro-la otra-lo otro... sufriente-vulnerable.

Fabián Cabaluz Ducasse (2015) las llama pedagogías *otras* o pedagogías críticas latinoamericanas, con lo cual quiere indicar que son “cuerpos teóricos y prácticos que emergen a partir de las necesidades y problemáticas que atraviesan las subjetividades, comunidades y pueblos dominados/as, excluidos/as y subalternizados/as” (p. 17).

También Patricia Medina Melgarejo, Rocío Verdejo Saavedra y Mónica Calvo López (2017) las llaman pedagogía *otras* e insumisas, y describen a algunas de ellas como “memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales de América Latina” (p. 29). Afirman que son expresión de soberanía pedagógica y que son memorias en movimiento que “construyen opciones formativas de sujetos sociales potenciadores de sociedades *otras*” (p. 30).

Estas pedagogías *otras* entienden que los movimientos sociales son contextos de aprendizaje, que son sujetos educativos con respecto a la sociedad con la cual dialogan y entran en conflicto; son laboratorios de descolonización de los saberes y son espacios desde los cuales se pueden generar teorías pedagógicas (Muraca y Lima, 2022).

Estas diversas pedagogías del reconocimiento y de la resistencia no nacen en la academia, sino que son creadas por las comunidades concretas en situación de resistencia. Solo en un segundo momento son sistematizadas, reformuladas y enriquecidas desde la academia. Rodrigo Matos de Souza, Ricardo Castaño Gaviria y Elizeu Clementino de Souza (2018) recuerdan que los lugares, espacios y contextos por donde las pedagogías de la resistencia circulan y se construyen están ligados a “los movimientos sociales, a los procesos de promoción y producción cultural alternativa y periférica, hasta los trabajos conceptuales que buscan codificar formas metodológicas particulares y apuestas epistemológicas críticas frente a la producción de conocimientos” (p. 100).

Estas páginas tienen el propósito de identificar -a través del ejercicio de la consulta- los cruces de algunos de esos caminos, no para descalificar a algunos o para promover la adhesión a otros, sino para favorecer un diálogo interpedagógico desde el cual podríamos afrontar, en compañía, los desafíos sociales y educativos de Nuestra América.

Pedagogías plurales para resistir

Las palabras *pedagogías, educaciones, feminismos, filosofías, sujeto, espiritualidad, persona, aprendizaje, didáctica* y otras tantas que utilizamos para comunicar las pedagogías de la alteridad generadas en Abya Yala desde la segunda mitad del siglo II, están semánticamente cargadas de la visión del mundo que fue trasladada por medio de distintos procesos de socialización y de imposición cultural. Pero son necesarias para decir las *pedagogías otras*, las otras miradas pedagógicas latinoamericanas. El acento estará puesto, entonces, en lo otro, en lo alternativo, en otros significados, en otros sentires, en la otredad, en el carácter comunitario-político de las aprendizajes.

Lo que se describe a continuación no son las pedagogías en sí, ni su fundamentación teórica, sino la relación que distintas personas autoras reconocen entre esos plurales caminos pedagógicos. Para facilitar este recorrido por los caminos pedagógicos del continente, se los ordena en grupos de tres, lo cual no significa ignorar las interacciones y confluencias que existen entre los caminos de los distintos grupos.

Educación popular, educación comunitaria y pedagogía crítica

Un primer grupo de interacciones y confluencias puede ser reconocido entre la educación popular, la educación comunitaria y las pedagogías críticas.

Para Luisina Egidi (2021), por ejemplo, la educación popular, entendida como una corriente político-educativa construida histórica y contextualmente en Latinoamérica, “se nutre de referentes teóricos, imaginarios colectivos, valores y representaciones comunitarios, luchas situadas y experiencias compartidas, y fundamentalmente de la autorreflexión sobre las propias prácticas (p.135).

Esta educación popular se caracteriza, según Torres (2016) por su vínculo con los movimientos sociales, su posicionamiento crítico e indignado frente a las múltiples injusticias, opresiones y discriminaciones presentes en la sociedad capitalista, por su horizonte ético-político emancipador y por promover estrategias dialógicas y transformadoras. La educación popular es, por todo eso, una pedagogía crítica y comunitaria.

Anahí Guelman, Fabián Cabaluz y Mónica Salazar (2018) se propusieron, de forma explícita, realizar una “reflexión y discusión epistemológica en torno a las vinculaciones entre educación popular y pedagogías críticas en nuestra región” (p. 9). Como guía para ese trabajo, se preguntaron, entre otras cosas “¿qué es lo crítico de la Educación Popular? ¿Qué es lo popular de las Pedagogías Críticas?” (p. 11).

Reconocen en ambas, como punto de partida y de confluencia a la vez, el carácter emancipador. La educación popular se consolida resistiendo embates, construyendo propuestas, conteniendo pobrezas, organizando rebeldías: “en este contexto, la lucha de los docentes se torna Educación Popular; así como las propuestas de los colectivos y organizaciones son espacios de criticidad para cuestionar y transformar” (p.11).

Pilar Cuevas (2017), por su parte, sugiere la relación entre educación popular y educación comunitaria en términos de revisión y complementariedad. Sugiere la decolonización de la educación popular ante la sospecha de que algunas experiencias se mantuvieron en la concepción eurocentrada de la modernidad. Para esa revisión-decolonización, acude a la dimensión comunitaria.

Para Pilar Cuevas (2017), la comunidad es “lugar epistémico que da cuenta de procesos y de expresiones individuales y colectivas que, compartiendo horizontes y propósitos comunes, permiten visibilizar nuevas subjetividades y relaciones que interpelan las múltiples fragmentaciones provenientes, en especial, del proyecto moderno instaurado en la región” (p. 19). En este contexto, el acto de “repensar la educación popular en clave decolonial estaría mediado por la resignificación del sentido de comunidad” (p. 27).

Lo comunitario-emancipador parece ser no solo lo que permite la confluencia de los distintos caminos pedagógicos, sino también el criterio para su revisión.

Perspectivas feministas, liberadoras y decoloniales

En un segundo grupo de confluencias podemos ubicar las pedagogías feministas, liberadoras y decoloniales.

Quienes escribieron la presentación del texto *Hacia una pedagogía feminista* (2007) afirman que “como mujeres, feministas y educadoras populares rescatamos el vínculo que se produce entre el paradigma de la educación popular y el feminismo, integrando las problemáticas de géneros, clase, etnia, generacional y de opción sexual” (p. 4).

Claudia Korol (2007), por su parte, afirma -en ese mismo texto- que la pedagogía feminista a la que ella contribuye es heredera del marxismo, de las teologías de la liberación y las cosmovisiones de los pueblos indígenas:

Es una pedagogía que asume del marxismo su crítica del capitalismo y de la dominación, y su capacidad de volverse fuerza material en tanto filosofía de la praxis, metodología de análisis, guía para la acción; que asume de la teología de la liberación, la valoración de la mística en las luchas del pueblo, la crítica a una religión que oprime y refuerza la obediencia, y el intento de que las distintas religiosidades del pueblo puedan volverse fuerza

material en las resistencias y en las emancipaciones; que retoma de los pueblos originarios su relación con la naturaleza (p. 18).

Para Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013), una pedagogía feminista decolonial nace de la confluencia de las demandas feministas y las exigencias decoloniales provenientes de las mujeres indígenas, afro y mestizas del continente. Según ellas, “para entender el feminismo descolonial hay que empezar por entender la colonialidad de género, entender que la raza está ligada inseparablemente del control sobre las vidas de las mujeres que tienen una historia de racialización” (p. 404).

Según Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013), no todo feminismo es decolonial y liberador. Para serlo debe asumir los retos de la violencia que sufren las mujeres por ser indígenas o por ser afrodescendientes: “Un feminismo descolonial significa una transformación radical de las relaciones sociales que han oprimido y subordinado a las mujeres indígenas, afro y mestizas pobres en Abya Yala. El feminismo descolonial se mueve hacia una afirmación de la vida y de todas las posibilidades propias y comunales de las mujeres racializadas” (p. 405).

Por su parte, Mauricio Zabalgoitia Herrera (2022), sugiere la posibilidad de revisar lo decolonial desde los feminismos. Para él,

la resignificación profunda de lo decolonial adquiere una forma comunitaria en la suma de miradas de feminismos que se centran en espacios, experiencias, cuerpos, vidas y discursos que inscriben sus saberes en órdenes alternativos de lo simbólico; formas de “existir en la heterogeneidad” (p. 146).

Francisco Ramos, Irene Martínez y Montserrat Blanco (2020), revisando el tema de educación para la ciudadanía, indican que “además de decolonizarnos, debemos incluir una perspectiva feminista, ya que un concepto no se entiende sin el otro” (p. 2111).

Para este grupo de educadores, la “concepción de la ciudadanía clásica es producto del mundo dicotomizado típicamente patriarcal y colonial. Los feminismos decoloniales se centran en denunciar y repensar estas lógicas de poder político, económico y social más allá de los ojos de occidente” (p. 2012).

La educación para la ciudadanía debería ser repensada, entonces, desde los feminismos decoloniales, los cuales “centran su foco de análisis en las dinámicas de poder y la construcción de las identidades subalternas en relación con los géneros, sexos, etnias, clases sociales, identidades, etc.” (p. 2013).

Por su parte, Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013) describen una relación de continuidad entre las diversas pedagogías de la liberación y la pedagogía feminista decolonial. Afirman que

en Abya Yala existen múltiples experiencias pedagógicas feministas y de educación popular que aportan al sentido y a la práctica de una pedagogía feminista descolonial. Estas diversas experiencias que han desplegado y han ido configurando un horizonte pedagógico propio, beben de tradiciones políticas e intelectuales de Abya Yala tales como la pedagogía de la liberación propuesta por Paulo Freire, la Investigación- Acción Participativa (IAP) desarrollada por Orlando Fals Borda, las enseñanzas de la pedagogía feminista popular, así como los desarrollos que los movimientos sociales han tenido en esta materia (p. 403).

Para ellas, “en términos generales una pedagogía feminista descolonial es un proceso que es coalicional, intercultural y transformador. Implica un proceso que comienza por cuestionar la dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte de buena vida en común” (p. 407).

Lo decolonial, entonces, se revisa desde los feminismos y estos pueden ser revisados desde los desafíos que provienen de las violencias racializadas.

Interculturalidad, decolonialidad y liberación

Una tercera triada que sugiero para este ejercicio de consulta está constituida por las confluencias de las pedagogías intercultural, decolonial y liberadora.

Para Catherine Walsh (2014), la interculturalidad y la decolonialidad son proyectos íntimamente interrelacionados “que luchan en contra de la matriz colonial del poder y la unicidad que esta impone y perpetúa, y por condiciones muy otras de vida, incluyendo de pensar, saber, sentir y existir” (p. 50).

Para ella, la decolonialidad y la interculturalidad no son, en primer lugar, temas de raíz académica: “Son ejes, apuestas y horizontes de lucha, de luchas que, en maneras múltiples, pretenden enfrentar los patrones del poder moderno/colonial y apuntar a la construcción de un vivir distinto” (p. 48-49). Solo después (como en un segundo momento) viene la teorización.

Para Catherine Walsh (2014), las pedagogías intercultural y decolonial coinciden tanto en sus motivaciones como en sus estrategias: “Entendidas desde las luchas pasadas y presentes, son apuestas, procesos y proyectos políticos y pedagógicos de un continuo marchar, de una acción perenne –desde “abajo”- tanto de fisurar y agrietar como de construir, crear y encaminar” (p.75).

La reciprocidad y complementariedad entre interculturalidad, decolonialidad y perspectiva crítica, es expresada por Catherine Walsh, cuando describe la “interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía de-colonial” (2010, p. 76). Para ella, la interculturalidad *crítica* tiene un *afán decolonial*, pues es

un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010, p. 78).

Para Catherine Walsh (2010), interculturalidad crítica y decolonialidad son dos proyectos que confluyen y forman un tejido que sirve de base a la pedagogía decolonial. Estos dos proyectos son:

procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretujan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía decolonial (2010, p. 92).

Algunas personas colocan la interculturalidad como fruto de la decolonialidad, mientras que otras entienden que la interculturalidad produce decolonialidad. Para algunas, lo intercultural forma parte de lo de(s)colonial, para otras la de(s)colonialidad es componente de la interculturalidad. Para Chiara Lenza, por ejemplo, “la interculturalidad permea todo el discurso político descolonizador” (p. 51). Ella misma se hace dos preguntas complementarias: “¿cuál diálogo intercultural para la descolonización?” (p. 146) y “¿cuál descolonización para la interculturalidad?” (p. 155).

Lo colonial y lo intercultural confluyen en algunas apuestas concretas de educación, por ejemplo, la educación para la paz. Al revisar la educación latinoamericana y la necesidad de educar para la paz, Eduardo Andrés Sandoval (2016) afirma la conveniencia de proponer “en sentido pluri-versal una educación intercultural decolonizada para la paz que se deslinde del paradigma global imperial/colonial y construya los propios de los países que han sufrido la imposición cultural y educativa universalista mediante otras miradas, que correspondan a epistemologías no-occidentales, hasta ahora negadas e inferiorizadas en relaciones interculturales desiguales” (p. 172). Con eso, reconoce que puede haber también una educación intercultural colonizada: la que se reduciría a un simple culturalismo, sin cuestionar la violencia cultural que supone la negación de las distintas culturas del saber.

Así como la colonialidad tiende a ser monocultural, la decolonialidad implica interculturalidad. La interculturalidad conlleva la superación de todo tipo de colonialidad. Para Bruno Baronnet, Juliana Merçon y Gerardo Alatorre (2018) la interculturalidad (entendida como una expresión de las epistemologías del sur) puede contribuir a la sustentabilidad y se traduce en decolonialidad.

Adriana Arroyo Ortega (2016), por su parte, entiende la relación entre pedagogías decoloniales e interculturalidad en términos de complementariedad. La interculturalidad representa, para ella, un aporte epistemológico crítico y decolonial, mientras que las pedagogías decoloniales ofrecen el espacio para el fomento de interacciones interculturales. Por eso, “generar propuestas, prácticas educativas y sociales emancipatorias, dotar de nuevos significados las existentes, interrogar y transformar los distintos escenarios cotidianos, serían asuntos ante los cuales las pedagogías decoloniales aunadas a la interculturalidad podrían aportar significativamente” (p. 59).

Ante esta confluencia, Adriana Arroyo Ortega (2016) sugiere “centrar la interculturalidad en los procesos de las pedagogías decoloniales” (p. 60), así como

afianzar ambas rutas y propiciar alrededor de las pedagogías decoloniales y la interculturalidad, puntos de encuentro, de discusión y debate activo, pero también de experimentación en los escenarios cotidianos, de errores creativos que nos permitan ir cimentando un camino (p. 61).

También para Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés (2013), es posible un camino que va de la decolonialidad a la educación intercultural: el reconocimiento del carácter colonial de las sociedades latinoamericanas nos lleva a intuir el carácter igualmente colonial de sus sistemas de saberes, de sus conocimientos. La respuesta a ese desafío decolonial (la reconstrucción epistemológica) sería la decolonialidad, desde la cual se pueden decolonizar saberes y subjetividades y se pueden

generar proyectos de educación intercultural. La interculturalidad, entonces, se nutre de lo decolonial.

Para Javier Collado Ruano (2017), en cambio, la educación intercultural genera praxis transformadoras de las cuales se nutre lo decolonial: “el pensamiento descolonial se nutre del diálogo inter-epistemológico que emerge de las realidades multifacéticas que estructuran nuestro sistema-mundo. De ahí que el horizonte pedagógico y decolonial adquieran su sentido político, social, cultural y existencial en la educación intercultural, donde se produce una praxis transformadora encaminada hacia el Buen Vivir” (p. 40).

La emancipación aparece como lugar común, en el que la interculturalidad se encuentra con otros caminos pedagógicos latinoamericanos. Para Abraham Antonio Alonso, (2017) “... la interculturalidad apela a la educación como plataforma de emancipación, fomentando así una pedagogía basada en la recuperación de saberes contextuales, testimonial de la diversidad; todo ello frente a las pedagogías que los desprecian en la negación...” (p. 26).

Las perspectivas liberadora y decolonial también confluyen. Según Johan Méndez (2023), la pedagogía decolonial tiene como antesala a la pedagogía de la liberación. Comentando la *Pedagogía del oprimido*, de Freire (1982), este autor hace énfasis en el carácter político del hecho educativo y su fuerza esperanzadora, así como en la dialogicidad y la concientización como caminos pedagógicos. Afirma que “todo acto pedagógico procura siempre una educación para la libertad, su propósito apunta a la concienciación del sujeto de la situación histórica, social y política en la que vive, para develar las posibles contradicciones, superarlas y transformarlas” (p. 6). Todo eso nutre al pensamiento decolonial y a las pedagogías decoloniales.

Por su parte, interculturalidad y liberación son perspectivas pedagógicas que se complementan, pues cada una tiene sus propias acentuaciones. Sobre la complementariedad entre liberación e interculturalidad, afirma Raúl Fonet-Betancourt (2014, p. 93):

Si el planteamiento de la liberación no asume con todas sus consecuencias las exigencias de la interculturalidad continuará sin tener acceso directo a la diversidad cultural de América y seguirá moviéndose en un paradigma filosófico-teológico todavía tributario del eurocentrismo que con tanta razón critica. Pero si, por su parte, el pensamiento intercultural no hace suya la perspectiva de la liberación histórica de los oprimidos y la crítica del poder hegemónico corre el riesgo de caer en un culturalismo abstracto, sin sentido histórico, y de separarse así de los procesos y movimientos reales en que se decide hoy la suerte de las identidades culturales y religiosas.

También Jorge Alejandro Santos (2017) afirma que es evidente la familiaridad y compatibilidad de la pedagogía de la liberación con la perspectiva intercultural: “Detrás del pensamiento de Freire subyace la convicción de que no existe verdad absoluta que justifique imponerla y a la vez destruir perspectivas alternativas, visiones diferentes del mundo” (p. 172).

Josef Estermann (2014), por su parte, afirma que “una interculturalidad como herramienta crítica y emancipadora tiene que apuntar a una reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico” (p. 357).

En algún momento, el mismo Josef Estermann (2014) reúne en una sola expresión cuatro de las perspectivas que aquí se vinculan a las pedagogías: “La filosofía intercultural crítica y liberadora presupone el proceso de esta ‘descolonización’, y la induce a la vez” (p. 356).

No se trata de un juego de palabras ni de una banalización de los términos, sino del reconocimiento de que nos encontramos frente a anhelos de cambio que no se con-funden, pero sí se requieren y se complementan. En sus diferencias radica su relevancia y su capacidad de dialogar. Este reconocimiento es fruto de una especie de lucidez pedagógica.

Lucidez significa ver algo con más claridad, o bien, dejar que algo -la realidad- nos dé luz. En este caso, la lucidez pedagógica implica capacidad de ver más claramente a las otras personas, su

realidad y las dinámicas sociales que afectan su cotidianidad, así como reconocer la fuerza liberadora de la educación.

Interculturalidad, pedagogías de la tierra y ecofeminismos

La convergencia entre la pedagogía intercultural y las pedagogías de la tierra puede fundamentarse en la contribución de los estudios interculturales a la tarea de repensar la sustentabilidad ambiental. Jéssica Sepúlveda (2021), en línea con Raúl Fornet-Betancourt, advierte la insostenibilidad de lo que hoy somos y hacemos, y recuerda que la llamada crisis ambiental es, fundamentalmente, una crisis de civilización.

No toda educación ambiental o ecopedagogía es pedagogía de la tierra. Las pedagogías de la tierra son una propuesta “sabia, una pedagogía antigua profundamente latinoamericana, que pone en valor la riqueza de la diversidad, las culturas vivas comunitarias y la conciencia de que formamos parte de la biodiversidad del planeta” (Egidi, 2021, p. 128). Son pedagogías que emergen desde dentro de la educación popular y en diálogo con las tradiciones de los pueblos originarios y afrodescendientes.

En el *Manifiesto por la vida*, las personas que participaron en el Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, celebrado en Bogotá, Colombia (2002), afirmaban que “el modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización” (parr. 1).

Frente a la insustentabilidad del modelo civilizatorio dominante, el *Manifiesto* propuso una Ética basada en la diversidad cultural y en una política de la diferencia:

El discurso del “desarrollo sostenible” preconiza un futuro común para la humanidad, mas no incluye adecuadamente las visiones

diferenciadas de los diferentes grupos sociales involucrados, y en particular, de las poblaciones indígenas que a lo largo de la historia han convivido material y espiritualmente en armonía con la naturaleza (parr. 40).

Una ética para la sustentabilidad acoge la diversidad de visiones y saberes, y contesta todas las formas de dominación, discriminación y exclusión de las distintas identidades culturales:

Una ética de la diversidad cultural implica una pedagogía de la otredad para aprender a escuchar otros razonamientos y otros sentimientos. Esa otredad incluye la espiritualidad de las poblaciones indígenas, sus conocimientos ancestrales y sus prácticas tradicionales, como una contribución fundamental de la diversidad cultural a la sustentabilidad humana global (parr. 41).

Vinculadas a las pedagogías de la tierra están los ecofeminismos latinoamericanos: “son los Ecofeminismos los que fortalecerán la demanda de deconstruir y deshegemonizar el paradigma antropocéntrico utilitarista vigente, que es el que agota y degrada la Tierra, empobrece a sus habitantes, y expropia territorios a los pueblos originarios” (Egidi, 2021, p 138).

Particularmente relevantes son los aportes del feminismo comunitario territorial. Según Lorena Cabnal, (citada por Metztlí Cerda Asencio, 2022) este feminismo es un aporte a la pluralidad feminista comunitaria continental, “nace de cuerpos indignados, de cuerpos que han sido atravesados por las múltiples violencias y empieza a hacer planteamientos bastante fuertes y también empieza a colocar elementos de interpelación a otros feminismos” (parr. 14)

Desde estos feminismos se acompañan procesos para la revitalización de mujeres que hacen defensa de la tierra y se recupera la memoria ancestral sanadora de las mujeres. También se sanan las relaciones con el territorio, con la tierra.

Lugares de encuentro y de diálogo interpedagógico.

Los caminos pedagógicos *otros* de América Latina y el Caribe nos descubren el carácter político-emancipatorio de los procesos educativos, nos develan la complicidad de las educaciones en la colonialidad y en la decolonialidad del ser, del saber, de convivir, del creer; nos deja ver la plural historia de las pedagogías y los vínculos de estas con las resistencias y con las espiritualidades. Aunque cada una de las rutas pedagógicas anteriormente enunciadas ofrece aportes particulares, poseen en común al menos lo siguiente¹⁸:

- El momento primero de estos caminares está en las luchas, la sobrevivencia, la convivencia cotidiana, la conflictividad (social, cultural, ecológica...) en cuerpos y en contextos concretos. Las pedagogías *otras* son la respuesta a la violencia, la discriminación, el dolor. Se construyen con sentires, acciones, comunicación y reflexión sobre la acción. Por eso se trata de caminos sin definiciones, siempre repensados y revisados, cuyos protagonistas son las comunidades. Cecilia Leme (2023) lo expresa claramente con estas palabras:

Considero que, en la concepción liberadora y resistente de Abya Yala, pedagogos(as) son las mismas comunidades, justamente porque son capaces de llevar a las personas al conocimiento, a conocimientos otros. Las comunidades serían, desde esta perspectiva, territorios de/para/hacia una pedagogía crítica o pedagogías otras. El resultado de esos procesos es la educación: educación popular, educación comunitaria, educación social... En otras palabras, lo que en la antigua Grecia hacían los “pedagogos”, lo hacen las comunidades en los contextos sociales y culturales diversos de Abya Yala. Las comunidades son, por ende, pedagogas porque posibilitan y favorecen los saberes y las sabidurías.

- Sólo en un segundo momento vienen las formulaciones, las fundamentaciones teóricas, las definiciones, entendidas como

18 Retomo y amplío aquí las reflexiones compartidas bajo el título *Teologías y procesos educativos mediados por entornos virtuales de aprendizaje*, como parte del texto *Teología práctica latinoamericana y caribeña*, publicado por la Universidad Bíblica Latinoamericana en el año 2022.

una forma de apoyo, como una contribución “académica” a los procesos de resistencia comunitaria.

- Los distintos caminos pedagógicos (de)muestran que la educación suele ser un territorio en disputa, conquistable, utilizado desde los grupos dominantes para imponer modelos de convivencia, de producción y de consumo. Refiriéndose a la escuela, Miguel Arroyo (2013) advierte que ignorar esa característica de la educación es una ingenuidad: “Hay muchas disputas dentro, y hay muchas disputas fuera sobre la función de la escuela y sobre el trabajo de sus profesionales” (p. 12).
- Las pedagogías latinoamericanas arriba descritas sobrepasan los ambientes de educación llamada formal y atraviesan los procesos de aprendizaje generados desde el accionar de los movimientos sociales. Allí donde se generen procesos de diálogo, reflexión y búsqueda comunitaria, allí donde actúan comunidades aprendientes y transformadoras de la realidad, hay pedagogías, aunque no se usen las categorías propias de la academia para describir lo que se hace.
- Se trata de pedagogías del reconocimiento de la diversidad. El aprendizaje acontece a partir del encuentro y reconocimiento de los otros y las otras. La diversidad es condición necesaria para aprender. Por lo tanto, son tareas impostergables de la educación reconocer la violencia implícita en las prácticas educativas homogenizantes y comprender que el aprendizaje está condicionado-enriquecido por las distintas referencias culturales, saberes y experiencias previas de las personas aprendientes.
- Son apuestas pedagógicas contextualizadas. Se trata de pedagogías que conocen la realidad y son honestas con ella. El contexto es lugar pedagógico. Vale también aquí, para las pedagogías, lo expresado por Ellacuría (1975, p. 149): “se conoce la realidad cuando, además de hacerse cargo de la realidad (momento noético) y de cargar con la realidad (momento ético), uno se encarga de la realidad (momento práxico)”. Las pedagogías de la alteridad son también pedagogías de lo real, en cuanto se encargan de la realidad y buscan transformarla.
- Son opciones pedagógicas emancipadoras. Buscan de forma explícita transformar la realidad, construir convivencias caracterizadas por la justicia, superar la violencia cultural y epistémica. Las pedagogías que nacen de las prácticas

educativas emancipadoras son deliberada y conscientemente “parciales”: se ponen de parte de las víctimas, de las personas más *vulnerabilizadas*, de la Madre Tierra.

- Son también pedagogías de resistencia: se resisten a continuar desarrollando prácticas educativas violentas, homogenizantes, colonizadoras y adoctrinantes.
- Son pedagogías de la comunicación. Freire (1973) contrapone comunicación a extensión. La extensión es colonizadora, la comunicación es liberadora: “Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la ‘sede del saber’ hasta la ‘sede de la ignorancia’ para ‘salvar’, con ese saber, a los que habitan en aquella” (p. 25).

Hay que insistir en que las pedagogías no son neutras: llevan dentro opciones, escogencias, renunciaciones, preferencias, acentuaciones. En las pedagogías latinoamericanas consultadas aquí hay una clara parcialidad: están de parte de personas que son víctimas de la violencia a causa de sus referencias culturales, su género y orientación sexual o el color de su piel; están a favor de la justicia cultural, del respeto a la diversidad humana, de la armonía con la Madre Tierra. Las pedagogías latinoamericanas encuentran en esas opciones los lugares para la confluencia y el diálogo.

Pero las pedagogías tienen también otras interlocuciones y confluencias. Por ejemplo, las teologías. Para construir teologías liberadoras, contextuales, promotoras de justicia cultural, social, ambiental y de género, es necesario optar por mediaciones pedagógicas igualmente liberadoras, justas, y contextualizadas. Al respecto, hay que recordar que esas pedagogías de la alteridad a las que nos referimos aquí surgen y se desarrollan junto a otros cambios culturales y propuestas igualmente emancipadoras en campos diversos como las teologías y las filosofías. Así, por ejemplo, en la Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano (1968) apareció claramente una teología de la liberación -opción por los pobres y por las comunidades eclesiales de base, crítica a los colonialismos y a la violencia estructural, compromiso por la justicia - junto a la opción por otro tipo de educación:

la llamaríamos la educación 'liberadora'; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas (Medellín, N°. 8).

En esa misma línea de coherencia, las comunidades eclesiales de base y otras experiencias que asumen más claramente la dimensión social y política de la fe han desarrollado prácticas sociales y educativas igualmente emancipadoras-transformadoras. Con frecuencia las llaman *educación popular*.

Refiriéndose a *la pedagogía del oprimido* y a *la teología de la liberación*, Juan José Tamayo (2021) recuerda que “ambos fenómenos nacieron en el Sur en plena sintonía ideológica, convergencia metodológica, afinidad conceptual, objetivos comunes, orientación similar y remando en la misma dirección” (parr. 3). Y más adelante añade:

Entre la Pedagogía del Oprimido y la Teología de la Liberación se dio un mutuo enriquecimiento desde el principio. Paulo Freire siempre se confesó cristiano y durante casi una década trabajó en el Consejo Mundial de Iglesias, con sede en Ginebra, en proyectos educativos de África. “No soy teólogo”, afirmaba, “sino un hechizado por la teología, que marcó muchos aspectos de mi pedagogía” (Tamayo, 2021, parr. 7).

Las pedagogías latinoamericanas también se han encaminado, desde sus opciones y parcialidades, a un prometedor diálogo con las filosofías latinoamericanas de la liberación, con el mundo del arte y la comunicación, con los feminismos y las teorías de género, con la ecoespiritualidad y los estudios sociorreligiosos.

Desde estas conversaciones, búsquedas, debates e interpelaciones deberían germinar aportes para fortalecer las luchas de las comunidades aprendientes en resistencia.

Bibliografía

ALONSO, A. Injerencia de la filosofía intercultural en un proyecto de educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fonet-Betancourt. **Humanidades Populares**, 12 (20), 20-28. 2017.

ARROYO, A. Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. Di Caudo, D. Llanos y M. Ospina (Coords.), **Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces** (pp. 47- 66). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala. 2016.

ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. São Paulo: Editora Vozes. 2013.

ASSMANN, H. **Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente**. Madrid: Ed. Narcea. 2002.

BARBOSA, A. y CASSIANI, S. A educação sul-sul em perspectiva crítica: diáspora, identidades e pedagogias decoloniais. **Cadernos CIMEAC**, 11(1), 8-11. 2021. <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/cimeac/issue/view/282>

BARONNET, B., MERÇON, J. y ALATORRE, G. (2018). Aprendizaje, interculturalidad y sustentabilidad: introducción a un campo en permanente construcción. En B. Baronnet, J. Merçon y G. Alatorre (Coords), **Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción** (pp. 17-27). Buenos Aires: Elaleph.com. 2018.

CABALUZ, F. **Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario**. Santiago de Chile: Editorial Quimantú. 2015.

CERDA, M. (25 de diciembre de 2022). Feminismo comunitario territorial y su influencia en la educación ambiental. Universidad del Medio Ambiente. Recuperado el 9 de agosto de 2023, de <https://umamexico.com/feminismo-comunitario-territorial/>

COLLADO, J. Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. **Revista Nuestra América** 5(9), 38-57. 2017

CUEVAS, P. Decolonizar la educación popular-resignificar la comunidad. En P. Cuevas et. Al. (Coords), **Polifonías de la educación comunitaria y popular: diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los Derechos Humanos** (pp. 17-29). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2017.

DIETZ, G. y MATEOS, L. **Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos**. México: Secretaría de educación Pública. 2013.

EGIDI, L. Pedagogías de la Tierra. Una experiencia trans-formativa internacional en educación popular ambiental. **Moira: revista de pedagogía latinoamericana**, (1), 128-144. 2021.

ELLACURÍA, I. **Hacia una fundamentación filosófica del método teológico latinoamericano**. San Salvador: Ed. UCA. 1975.

ESPINOSA, Y., GÓMEZ, D., LUGONES, M. y OCHOA, K. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En K. Walsh (Coord). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I (pp. 403-441). Quito: Ediciones Abya-Yala. 2013.

ESTERMANN, J. Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la Filosofía Intercultural. **Polis, Revista Latinoamericana**, 13 (38), 347-368. 2014.

FERRÃO V.M. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios Pedagógicos XXXVI** (2), 333-342. 2010.

FREIRE, P. **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural**. México: Ed. Siglo XXI. 1973.

GAYTÁN, P. Interculturalidad: una perspectiva decolonial. En M.G. Huerta y L. R. Canto (Coord.), **El paradigma de la interculturalidad, entre el deber ser y el ser**, (pp.69-78). Puebla: Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales. 2017.

GUELMAN, A., CABALUZ, F. y SALAZAR M. (Coord). **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO. 2018.

KOROL, C. **“La educación como práctica de la libertad”**: Nuevas lecturas posibles. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre. 2007.

LEME, M. C. **Territorios y afectos robados. Niñez y desarrollo urbano**. San José: Ed. SEBILA. 2021.

LEME, M. C. **Revisión artículo educaciones** [Correo electrónico]. 2023.

LENZA, C. **Descolonización educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia: desafíos y dilemas**. Tesis doctoral. Università degli Studi di Bergamo. 2016. <https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/77287/126494/TDUnibg1031630.pdf>

LOBATO, C. Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. **Revista de Psicodidáctica** (4), 59-76. 1997.

PORTA, L. y YEDAIDE, M. (Coord). **Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial**. Mar de Plata: Ed. EUDEM. 2017.

MATOS, R., CASTAÑO, R. y CLEMENTINO E. Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de) formación. **Praxis educativa**, 22(2), 94-111. 2018. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>

MEDINA, P. (Coord.). **Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. 2015.

MEDINA, P., VERDEJO, R. y CALVO, M. Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina. En P. Medina (Coord.), **Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina** (pp. 29-42). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. 2015.

MEJÍA, R. **Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)**. Lima: CEAAL. 2011.

MÉNDEZ, J. De la pedagogía de la liberación a la pedagogía decolonial. Contribuciones desde el pensamiento de Pablo Freire. **Utopía y Praxis Latinoamericana** 28 (100), 1-9. 2023. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e7537354>

MÉNDEZ, J. M. Teologías y procesos educativos mediados por entornos virtuales de aprendizaje. En A- Román-López (Ed.), **Teología práctica latinoamericana y caribeña** (pp. 445-463). San José: Ed. Sebila, 2022.

MURACA, M. y LIMA, A. (2022). Educação e movimentos sociais. En D. Matos y C. Landulfo (Org.), **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras** (pp. 135-144). Campinas: Pontes Editores, 2022.

RAMOS, F., MARTÍNEZ I. y BLANCO M. Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. **Revista Izquierdas** (49), 2103-2126. 2020.

SANDOVAL, E. **Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad**. Bogotá: Ed. AFRO. 2016.

SANTOS, J. A. Filosofía intercultural y Pedagogía. Releyendo a Paulo Freire. Tesis. Universidad de Buenos Aires. 2017. <https://www.teseopress.com/tesisdoc>

SEGATO, R. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Ed. Prometeo. 2018.

SEPÚLVEDA, J. Sustentabilidad e interculturalidad: Avanzar hacia un nuevo modo de habitar la tierra. En Samaniego M. (Editor), **Estudios Interculturales**

desde el sur: procesos, debates y propuestas (pp. 165-182). Santiago de Chile: Ariadna Ediciones. 2021.

Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano. **Los textos de Medellín y el proceso de cambio en América Latina**. San Salvador: UCA Editores. 1977.

Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable. Manifiesto por la vida por una ética para la sustentabilidad, Bogotá, Colombia, 2-4 de mayo de 2002. **Ambiente & Sociedad** (10)1-14. 2002. <https://www.scielo.br/j/asoc/a/chFvNSQNTGRPq7xy7NTLLGS/?lang=es>

TAMAYO, J. J. 2021. **Pedagogía del oprimido y teología de la liberación: conciencia política crítica y praxis de la liberación**. Confederación Sindical de Comisiones Obreras. Recuperado el 5 de agosto de 2023, de <https://www.te-feccoo.es/2021/06/16/pedagogia-del-oprimido-y-teologia-de-la-liberacion/>

TORRES, A. **Educación popular y movimientos sociales en América Latina**. Buenos Aires: Biblos. 2016.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Coord.) **Construyendo, interculturalidad crítica** (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 2010.

WALSH, C. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. En M. Borsani y P. Quintero (Comp.), **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo** (pp. 47-78). Quintero: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue. 2014.

ZABALGOITIA, M. Violencias y pedagogías Otra/s. Feminismos decoloniales y significantes en guerra epistemológica. En A. L. Gallardo y C. Rosa (Coord.), **Epistemologías e interculturalidad en educación** (pp. 139-166). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 2022.

Carlos Giovani Delevati Pasini, Brasil



Doutor em Educação (UFSM/RS). Mestrado em Educação (UNINCOR/MG). Mestrado em Ciências Militares (EsAO/RJ). Coronel do Exército Brasileiro da Reserva Remunerada. Foi professor de Português e Literatura Brasileira dos Colégios Militares de Santa Maria (CMSM/RS) e de Belém (CMBel/PA) entre dezembro de 2010 e fevereiro de 2023. Membro da Academia de Letras da Região Central do RS (ALERC-RS), ocupando a Cadeira de nº 3, cujo patrono é Oracy Dornelles. Membro da Academia Santa-Mariense de Letras, onde ocupa a Cadeira de nº 31, cujo patrono é o escritor Adelmo Simas Genro. Membro da Casa do Poeta de Santa Maria. Fundador e primeiro presidente da Casa do Poeta de Santiago. Membro da Estância da Poesia Crioula. Integrante do Grupo de Pesquisa KITANDA: Educação e Intercultura, coordenado pelo Professor Dr. Valdo Barcelos (UFSM), grupo cadastrado no CNPq. Líder do Grupo 1D3D (Educação e Cultura), tendo como projetos: “Escritores da Nossa Terra” e “Cultura em Pauta”. Coordenador do Conselho Editorial do Grupo LABIRINTOS; Membro do Conselho Editorial da Editora CAXIAS. Coordenador do Conselho Editorial do Grupo 1D3D. E-mail: professorpasini@gmail.com

Valdo Barcelos, Brasil



Natural de Santa Maria-RS. Membro da Academia Internacional de Letras, Artes e Ciências-ALPAS-21, Cadeira n. 102 (Patrono, Paulo Freire); da Academia Santa-Mariense de Letras (ASL), na Cadeira n. 21 (Patrono, Cyro Martins). Membro da Casa do Poeta de Santa Maria. Escritor nos gêneros crônica, poesia e conto. Participante de Antologias poéticas; Prêmio em poesia no Concurso Literário Felipe de Oliveira (2008). Colaborador de Jornais diários. Professor TITULAR da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM-CE. Orientador de Mestrado e Doutorado. Pesquisador Produtividade-1-CNPq-Professor Visitante Universidade de COIMBRA-Portugal. Indicado ao Prêmio Pesquisador Destaque em Educação/FAPERGS-2021. Pela sua dedicação às Artes, Ciências e aos Direitos Humanos recebeu a Comenda Personalidade Literária 2017. Prêmio Destaque Literário em Poesia, no 32º. Concurso Literário de Poesias, Contos e Crônicas (2020), pela ALPAS 21. Professor Conferencista Convidado Visitante no Instituto PIAGET-Portugal. Professor Pesquisador Visitante no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia-Manaus (INPA). Consultor da UNESCO-MEC-INEP-MCT-CYTED-CAPES-CNPQ-Membro da Anistia Internacional-Seção Brasil desde 1974. Tem mais de quarenta Livros publicados e uma centena de capítulos de livros e de artigos científicos em revistas nacionais e internacionais. Colunista do Jornal Diário de Santa Maria. Participa de vários programas de rádio e televisão. Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7447760896466057>



Elvio de Carvalho, Brasil

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM e Professor de Filosofia no Ensino Básico em Rosário do Sul e integrante do Grupo de pesquisa Kitanda: Educação e Intercultura, coordenado pelo Professor Doutor Valdo Barcelos (UFSM) sendo ambos cadastrados no CNPq. E-mail: helviodecarvalho@gmail.com

Antropofagia literal e Antropofagia literária: engolir-se para vomitar-se (Parte 1)

Carlos Giovani Delevati Pasini

Valdo Barcelos

Elvio de Carvalho

Iniciando o presente capítulo, cabe destacar que ele é baseado na pesquisa realizada na minha tese de doutoramento em Educação, no ano de 2016, sob orientação do professor doutor Valdo Barcelos¹⁹. O colega Elvio de Carvalho, pesquisador do grupo, contribuiu de modo efetivo na construção e revisão do presente trabalho, sendo integrante do grupo Kitanda, que investiga a antropofagia cultural.

Com intuito de uma construção lógica, mas especialmente em virtude do espaço limitado e também do grande alcance desta obra, que será divulgada internacionalmente, aqui serão lançados alguns tópicos pesquisados durante a tese, sendo que a segunda parte estará presente no volume 6 dessa coletânea, a ser lançado em 2024, possivelmente.

A Antropofagia Literal

O povo Tupi, no Brasil, foi um dos grupos que teve mais contato com o branco e que praticava, desde antes da chegada do colonizador, a *antropofagia ritual*. A “Antropofagia” (que significa: *comer carne humana*), na sua origem, era um cerimonial indígena, usual no início da colonização portuguesa, onde o aborígine comia

19 Existe, portanto, grande contribuição da orientação do intelectual **Valdo Barcelos**, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O título da tese, feita em dois tomos, denomina-se: “*Navegar é preciso, descolonizar-se não é preciso: contribuições da educação intercultural e da antropofagia cultural para a formação de professores*”, referendado pela instituição em 2016. Quem quiser ter contato com o trabalho completo, basta acessar o banco de teses da briosa UFSM.

o guerreiro opositor, de qualquer etnia, que manifestasse coragem nas batalhas. Mais do que um canibalismo, a cerimônia fazia a tribo **“engolir” as qualidades do prisioneiro heroico** da tribo rival.

O caráter cultural e co-participado dessas cerimônias tornava quase imperativo capturar os guerreiros que seriam sacrificados dentro do próprio grupo tupi. Somente estes – por compartilhar do mesmo conjunto de valores – desempenhavam à perfeição o papel que era prescrito: **guerreiro ativo, que dialogava soberbamente com seu matador e com aqueles que iriam devorá-lo. Comprova essa dinâmica o texto de Hans Staden, que três vezes foi levado a cerimônia de antropofagia e três vezes os índios se recusaram a comê-lo, porque chorava e se sujava, pedindo clemência. Não se comia um covarde.** A antropofagia era também uma expressão de atraso relativo dos povos Tupi. Comiam seus prisioneiros de guerra porque, com a rudimentariedade de seu sistema produtivo, um cativo rendia pouco mais do que consumia, não existindo, portanto, incentivos para integrá-lo à comunidade como escravo (Ribeiro, 2012, p. 35).

Antes da chegada do português, os indígenas viviam de forma tranquila no continente americano, em uma sociedade solitária e em um mundo dádivo (Ribeiro, 2012). Havia lutas e guerras, mas todas exercidas de forma igualitária, com guerreiros indígenas enfrentando outros indígenas, demonstrando todas as suas qualidades, dentre as quais a coragem.

A **guerra endêmica** entre os tupi surpreendeu os cronistas por duas razões: primeiro, porque parecia **não envolver qualquer razão material**, tendo como única motivação explícita a honra e, como dizia Thevet, esse absurdo sentimento de vingança. **A vingança e a honra estavam inextricavelmente ligadas à antropofagia:** o segundo motivo de surpresa para os conquistadores, pois, nas palavras de um missionário jesuíta, “não se têm por vingados com os matar senão com os comer” (Fausto²⁰, in: Ruffinelli e Rocha, 2011, p.163, grifo nosso).

20 Carlos Fausto é docente da pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/UFRJ.

A guerra entre os indígenas não tinha um motivo material, econômico, concreto: era um costume de honra e vingança. O povo nativo sabia se portar de forma valente, quando aprisionado, nos rituais antropofágicos:

Um guerreiro lutava, bravo, para fazer prisioneiros, pela glória de alcançar um novo nome e uma nova marca tatuada cativando inimigos. Também servia para ofertá-lo numa festança em que centenas de pessoas o comeriam convertido em paçoca, num ato solene de comunhão, para absorver sua valentia, que nos seus corpos continuaria viva (Ribeiro, 2012, p.47).

A antropofagia está marcada na história brasileira, em diversos momentos. Cita-se o episódio do alemão Hans Staden, o cronista de viagem que conseguiu não ser devorado e deixou detalhadíssima história sobre as suas experiências. Menos sorte teve o donatário Pereira Coutinho, gestor da fracassada capitania de Ilhéus, que acabou devorado pelos ameríndios (Ribeiro, 2012). Sobre a antropofagia ritual, é interessante entender

Antes pertence, **como ato religioso, no rico mundo espiritual do homem primitivo**. Contrapõe-se, em seu sentido harmônico e comunal, ao canibalismo que vem a ser a antropofagia por gula e também a antropofagia por fome, conhecida por meio da crônica das cidades sitiadas e dos viajantes perdidos. A operação metafísica que se liga ao rito antropofágico é a da transformação do tabu em totem. Do valor oposto, ao valor favorável, pois “a vida é devoração pura” (Barcelos, 2013, p.70).

A antropofagia é diferente do canibalismo, pois antes de ser um ato de “matar a fome” é um rito de “incorporar as qualidades do herói adversário”. Antropofagia e canibalismo, na nossa concepção intelectual, possuem tal distinção básica.

A antropofagia realizada nas Américas poderia ser praticada, também, por ódio ou vingança, como relata Hans Staden, mas não por fome. Principalmente quando o ritual era praticado logo após

as batalhas, momento em que os ameríndios ainda penavam pela morte dos parentes.

Capítulo 26

Porque devoram seus inimigos.

Fazem isto, não para matar a fome, mas por hostilidade, por grande ódio, e quando na guerra escaramuçam uns com os outros, gritam entre si, cheios de fúria: *“Debe marãpá xe remiu ram beguê”* sobre ti caia toda desgraça, tu és meu pasto. *“Nde acanga jucá aipotá cur ne”*, quero ainda hoje moer-te a cabeça. *“Xe anama poepica que xe aju”*, aqui estou para vingar em ti a morte dos meus amigos. *“Nde roó, xe mocaen será eima riré, etc.”*, tua carne hoje ainda, antes que o sol se deite, deve ser meu manjar”. Isto tudo fazem por imensa hostilidade (Staden, 1974, p.176).

Defino, a seguir, em síntese, como “Os passos ritualísticos da Antropofagia literal” e, posteriormente, coloco na forma de esquema, para melhor entendimento, com o título “As responsabilidades estabelecidas no ritual de Antropofagia Literal”:

Os passos ritualísticos da Antropofagia Literal²¹:

1. O guerreiro inimigo é preso. Raspam as suas sobrelhas e, algumas vezes, raspam partes, ou totalmente, o cabelo;
2. O prisioneiro é bem tratado. Recebe uma companhia para lhe servir, inclusive com relações sexuais. Ela passa a ser sua esposa, até a morte do cativo, quando elas mudarão o próprio nome;

O cativo passava a viver na residência de seu captor, que lhe cedia uma irmã ou filha como esposa. Ele tinha um papel importante nas relações interaldeãs, devendo ser mostrado aos parentes

21 Para inserir o leitor no texto, optei por apresentar os passos ritualísticos no tempo verbal presente, exceto em citações diretas.

e amigos de aldeias vizinhas, (...) capturado na guerra, ele era adotado pela família de seu futuro algoz, que o alimentava e protegia (...) (Fausto, in: Ruffinelli e Rocha, 2011, p. 161-165).

3. Saciam a sua fome e sede. Tentam satisfazer qualquer desejo do prisioneiro, desde que tenham capacidade. Introduzem o prisioneiro, xerimbabo²², na família;

4. Não marcam a data do sacrifício com rapidez. Confeccionam ou enfeitam o ibirapema (tacape) e a mussurana (corda) que usarão no ritual. Da mesma forma, produzem vasilhames para as tintas e a bebida alcoólica (*Cauin*²³) da confraternização, na noite anterior ao sacrifício;

5. Avisam todas as aldeias circunvizinhas, quando a data do ritual é marcada. Na véspera, pintam o rosto do prisioneiro, realizando canções. A corda mussurana é colocada no seu pescoço, marcando o ritual de afastamento da família e “(re)inimização”²⁴. Bebem o *cauin*, líquido alcoólico, inclusive junto com o prisioneiro. Após algumas horas de festa, o prisioneiro é colocado numa pequena cabana, no próprio local onde irá morrer;

A condição social do cativo alterava-se, no entanto, às vésperas da execução, quando era reinimizado. Prendiam-no, separavam-no de sua família de adoção, faziam-no assumir novamente a posição de inimigo e o submetiam a um rito de captura. Por fim, era morto e devorado. Todo o complexo jogava, portanto, com uma oscilação entre a familiarização do inimigo e sua predação, a qual ocorria após a reinimização (Fausto, in: Ruffinelli e Rocha, 2011, p.165).

22 Hans Staden conta que os seus captores diziam: “*xe remibabá in dé*”, ou seja, “Tu és meu xerimbabo”. No dicionário – Xerimbabo (substantivo masculino: Designação genérica de animal de criação ou estimação; pessoa protegida, criada ou apadrinhada por outra; pessoa dócil ao mando de outra; comensal).

23 *Cauin*: era uma bebida alcoólica, parecida com a cachaça, que se preparava com a mandioca cozida e fermentada. Os indígenas preparavam-na, também, com caju, milho e outros vegetais.

24 (Re)inimização – Tornar inimigo novamente, afastando-o da tribo e da família de acolhimento.

6. O ibirapema (ibirapema, ou iwera-pemme) é pendurado numa vara, dentro de uma cabana vazia. Os indígenas cantam e dançam, durante toda a noite, em volta da cabana;

7. Na manhã do sacrifício, antes do alvorecer, os indígenas dançam e cantam ao redor do ibirapema (tacape) até o sol aparecer. Em seguida, retiram a mussurana (corda) de seu pescoço e passam-na em volta da cintura. Passeiam com o prisioneiro pela aldeia, sendo que este deve ter a postura de coragem, ante ao sacrifício iminente;

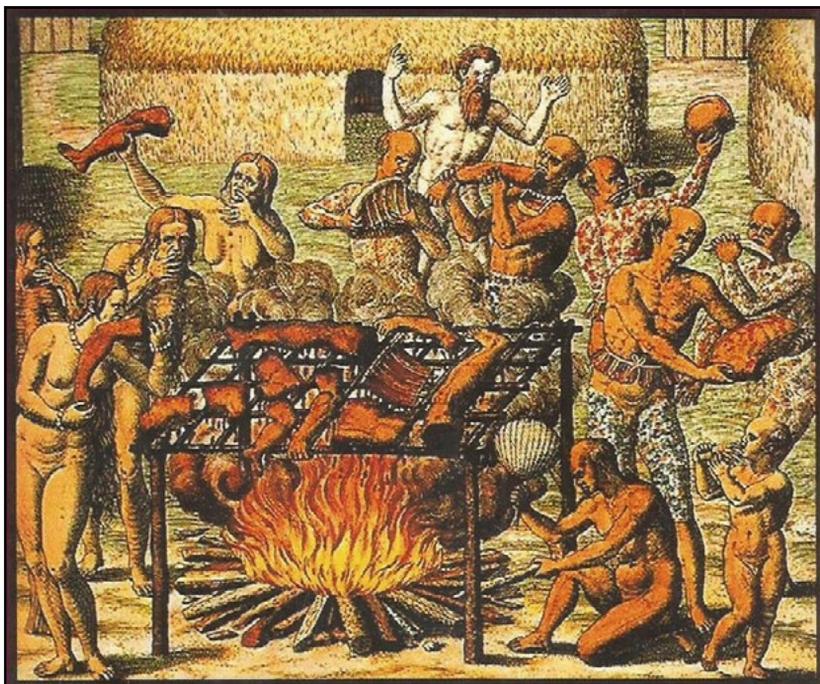
8. O escolhido para matar o prisioneiro se apropria do ibirapema (tacape) e pronuncia palavras como: “Sim, aqui estou eu, quero matar-te, pois a tua gente também matou e comeu muitos dos meus amigos”²⁵. O prisioneiro deve responder: “Quando estiver morto, terei ainda muitos amigos que saberão vingar-me”. O escolhido para executar o sacrifício golpeia o prisioneiro na nuca, utilizando o ibirapema;

9. Os indígenas, principalmente as mulheres, realizam a limpeza do morto. Raspam a sua pele; tapam o ânus com um pedaço de pau; escaldam o corpo com água fervendo, arrancando a epiderme. Um homem corta as pernas acima dos joelhos e os braços junto ao corpo. Quatro mulheres indígenas apanham os pedaços e correm pela aldeia, realizando canções. Separam o resto das partes do corpo, com agilidade, cortando a partir das costas até as nádegas, separando da parte dianteira. Repartem os pedaços entre si, sendo que todos os participantes do banquete recebem um quinhão. As vísceras são dadas às mulheres, que as fervem, fazendo uma papa rala, chamado de *mingáu*²⁶, que compartilham com as crianças;

25 Hans Staden (1974, p.182).

26 Mingáu, em português mingau: do tupi *minga'u* (significado aproximado: comida pegajosa). Alimento de consistência cremosa, feito de farinha, leite e açúcar. Papa ou qualquer substância de consistência pastosa (Exemplo: mingau de aveia).

Figura 1: As responsabilidades no ritual de Antropofagia Literal



Fonte: Jáuregui (2005, contracapa)

10. Não comem a carne para matar a fome, mas para incorporar as qualidades do inimigo e, também, por vingança contra o opositor. Honra e vingança. Querem fazer justiça aos mortos do passado, aos seus antepassados, libertando-os;

11. Para o prisioneiro de outras tribos indígenas, é uma honra morrer assim, publicamente, no meio dos seus inimigos, não demonstrando nenhum pesar;

(...) Nesse intervalo, processava-se uma multiplicação dos efeitos da predação, uma **socialização do homicídio**. O ato isolado no campo de batalha era transferido para a **esfera coletiva**, para a praça pública, tornando-se um elemento central da vida sociopolítica (Fausto, in: Ruffinelli e Rocha, 2011, p.167, grifo nosso).

12. Após o sacrifício, o indígena executor se isola numa cabana (choça). Marca uma parte do braço, ferindo-o com um dente de um animal selvagem, que quando cicatrizar irá lhe dar honra na tribo.

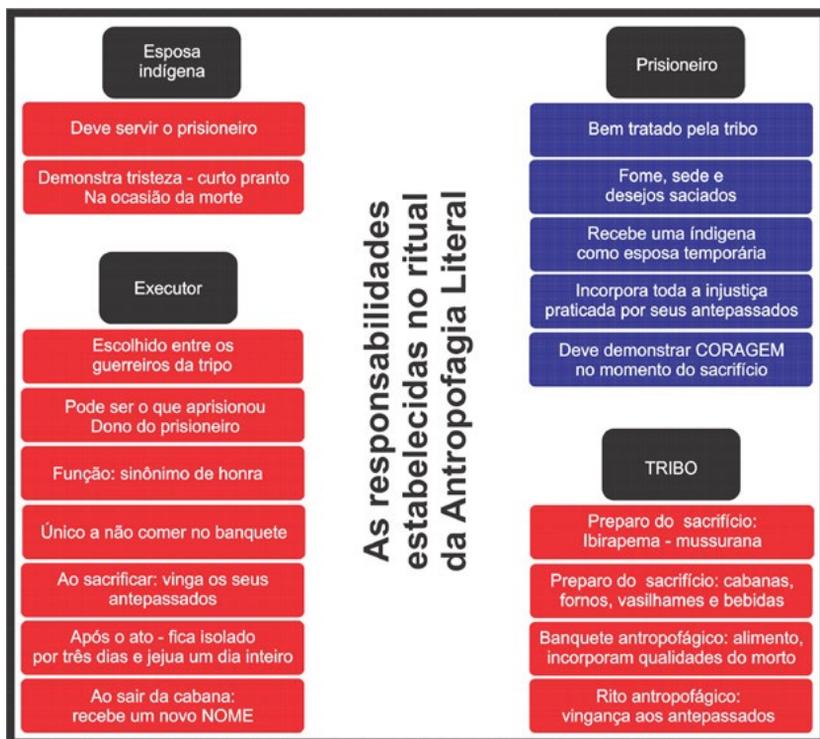
O único que não comia era o matador, que iniciava um longo período de resguardo, no qual deveria se abster de uma série de alimentos e atividades. Recluso, despossuído de seus bens pessoais, escarificado e tatuado, o homicida tomava um novo nome, que, segundo alguns cronistas, só revelaria durante uma *cauinagem* no final do resguardo. A renominação, o tomar nomes na cabeça de seus contrários, permitia ganhar fama e renome: os grandes guerreiros acumulavam cento e mais apelidos, para serem cantados e contados. Era também promessa de imortalidade futura, de um destino póstumo ao qual só os matadores tinham acesso. (...) De qualquer modo, a dissociação entre os que comiam e prosseguiam sua vida cotidiana e o executor que não comia e devia entrar em resguardo leva-nos a pensar que o fundamental na operação canibal não era comer de fato, mas fazê-lo simbolicamente, como se a forma mais produtiva do canibalismo fosse aquela mais pura, mais abstrata, menos contaminada pela passagem ao ato. Já tendo devorado simbolicamente a vítima, o matador não devia e não podia comer suas carnes (Fausto, in: Ruffinelli e Rocha, 2011, p.164-167).

Como citado, o executor permanece em jejum por um dia, sendo o único que não compartilha a carne do morto. Fica em isolamento por três dias, sem qualquer interação com outros indígenas. Escolhe um novo nome, pelo qual será tratado, a partir da saída da choça.

As responsabilidades estabelecidas no ritual de Antropofagia Literal:

A seguir, de minha confecção, apresento um esquema de responsabilidades, dos integrantes da antropofagia literal, com o objetivo de organizar os encargos dos principais agentes do ritual:

Figura 2: As responsabilidades estabelecidas no ritual de Antropofagia Literal



Fonte: confecção nossa

Antes de prosseguir, é importante destacar que a explicação mais difundida sobre a antropofagia Tupi é a de um ritual de assimilação das qualidades de seu inimigo. Entretanto, o complexo ritual abre portas para considerações como:

- O prisioneiro, familiarizado em vida, não permaneceria com a sua alma cativa após a morte?
- A morte do prisioneiro não liberaria a parcela dos mortos engolidos por ele? Não seria uma libertação de antepassados cativos?
- O executor era um devorador de alma? Não poderia, portanto, consumir a carne? Seria uma devoração ontológica?

À primeira vista, a antropofagia ritual tupi invertia a ordem dos fatores: o cativo aprisionado fazia, em vida, as vezes de almaxerimbabo e precisava ser reinimizado antes de ser morto; ou seja, era feito primeiro animal familiar e posteriormente predado. É possível, no entanto, que a execução também fosse pensada como **predação ontológica**, e que o inimigo, depois de morto, voltasse à condição de cativo sob o controle de seu matador. Os cronistas, porém, não nos esclarecem esse ponto (Fausto, in: Ruffinelli e Rocha, 2011, p.166-167, grifo nosso).

Enfim, a **antropofagia literal**, praticada pelos ameríndios, nativos da América Latina, influenciou sobremaneira a metáfora-origem da Antropofagia Cultural Brasileira, como será apresentado, posteriormente.

O nascimento do canibal (“O anti-antropófago”)

Cristóvão Colombo não é somente o “achador” das Américas, é antes de tudo o inventor do canibal

O nome dos canibais **deriva originalmente do arawak “caniba”**, que seria a **alteração de “cariba”**, palavra pela qual os índios caribes das Pequenas Antilhas se autodesignavam, e que, em sua língua, significaria **“ousado”**²⁷. Na boca de seus inimigos – os pacíficos arawak de Cuba – ao contrário, o termo tinha um valor claramente pejorativo, por conotar uma ferocidade e uma barbárie extremas. Foi por esse intermédio que Cristóvão Colombo, durante sua viagem inaugural em 1492, a recolheu, pois Colombo não é apenas o descobridor da América; ele é antes de tudo, o inventor do canibal (Lestringant, 1997, p.27, grifo nosso).

Com a criação do termo “canibal” por Cristóvão Colombo, em uma anotação no seu diário, datada de 23 de novembro de

27 Nota de Lestringant (op. cit., p. 27) “Esta etimologia, hoje unanimemente reconhecida, é proposta tanto pelo *Trésor de la langue française* (TLF, CNRS, 1997, sv. *Cannibale*) quanto pelo *Französisches Etymologisches Wörterbuch* de W, von Wartburg, t. 20, 1968, p.61”

1492 – além dos diversos relatos dos cronistas, sobre a prática de “comer carne humana”, como as histórias de Américo Vespúcio e do alemão Hans Staden – o nativo das américas passou a ter uma imagem inicial próxima da *animalidade*. Para os europeus daquela época, os indígenas eram seres que não tinham alma, civilidade e, ainda, praticavam barbáries com prisioneiros europeus.

Enquanto o peso acumulativo dessas acusações colocou os caribes no degrau inferior da sociedade humana, um destino mais complicado foi reservado aos tupinambás do Brasil, um grupo antropófago que logo teve notoriedade depois da publicação das cartas de Américo Vespúcio. Vespúcio não descrevera esses indígenas de maneira muito favorável; sua famosa carta para Lorenzo di Perfrancesco de Médici, por exemplo, **enfatizava a nudez nativa, os costumes poligâmicos, e práticas canibais.** (...) E o frei franciscano e cosmógrafo André Thevet, que havia brevemente se juntado no Brasil a Villegagnon, comparou os tupinambás a “**leões famintos**” (*lions ravissants*) que fizeram da carne humana sua comida diária (Nocentelli-Truet, in: Ruffinelli e Rocha, 2011, p. 181-182, grifo nosso)²⁸.

Ao longo da história, existiram controvérsias em relação ao termo “canibal” em virtude da constelação semântica que o envolve. Por algum tempo, persistiu a ideia do **cinocéfal** (do grego *kunoképhalos*: “que tem cabeça ou face de cão”, que na mitologia greco-romana, era um ser com corpo de homem e cabeça de cachorro).

Portanto, a etimologia canina, em virtude da fonologia *canine*, suscitou o prolongamento de sentidos para canibal. Não apenas para gerações de navegadores e marinheiros, mas também de humanistas e curiosos, o canibal permaneceu decididamente um *filho do cão* (Lestringant, 1997, p.32, grifo nosso).

28 A autora Carmen Nocentelli-Truet é docente da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos.

Figura 6: cinocéfalo (homem com cabeça de cachorro)



Fonte: <<http://www.pathtags.com/>> Acesso: 29 set. 2015

Entretanto, hoje em dia, a origem da palavra canibal está unanimemente reconhecida, tendo a sua criação atribuída ao navegador europeu Cristóvão Colombo, após 1492, com a confusão em relação aos caribas, povo de ilhas do caribe, cujo entendimento variou para “caniba”.

A visão, pelo Europeu, do “índio mau” começou a ser modificada na virada do século XX, com o advento das vanguardas europeias, que passaram a encarar a antropofagia como um gesto simbólico de devorar as qualidades de um inimigo valente.

A era do *Primitivismo*: influências para a Antropofagia Literária

Na Europa, a virada do século XIX para o XX marcou uma época de intensa transição de pensamentos, com a euforia intelectual causada pela *Belle Époque*.²⁹ A França, principalmente Paris, passou a ser o centro cultural do mundo ocidental, tornando-se a difusora de modas, costumes e tendências.

Diversas correntes artísticas europeias começaram a cultivar modelos de *primitivismos*, como uma forma de expansão de conhecimentos e de diversidade cultural. As propostas de arte romperam com as tradições acadêmicas para buscar inspiração no exotismo *indígena* ou *negro*.

A Europa passava a conhecer dois mitos negros, a artista Josephine Baker³⁰, a “Vênus Negra”, ou como a “Cleópatra do Jazz” e o “príncipe negro”, Tovalu, apresentado pelo novelista suíço Blaise Cendrars³¹, que redigia na língua francesa.

“O Brasil deu a Blaise Cendrars uma chance para que resgatasse e até radicalizasse um programa intelectual que corria o risco de se tornar obsoleto”, diz. “Ele não apenas definia o Brasil como um país que não pertencia a ninguém, como se identificava como brasileiro disposto a abandonar a Europa física e intelectualmente, para construir uma nova identidade nos trópicos”, completa Dewulf. Cendrars viveu no Brasil um momento único, a Semana

29 A *Belle Époque* (do francês, significa “Bela Época”) foi um período de agitações intelectuais, na Europa, que começou no fim do século XIX (por volta de 1870) e durou até a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914. Com clima intelectual favorável, foi uma época marcada por profundas transformações culturais que se traduziram em novos modos de pensar. Nesse período surgiram diversos manifestos e movimentos culturais que influenciam a história da humanidade até a atualidade.

30 Josephine Baker, nome artístico de Freda Josephine McDonald. Nasceu em Saint Louis, no dia 3 de junho de 1906 e faleceu em Paris, no dia 12 de abril de 1975. Tornou-se uma célebre cantora e dançarina, tendo se naturalizada francesa, em 1937. É considerada como a primeira grande estrela negra das artes cênicas mundiais. Recebeu o apelido de “*The Black Venus*”, ou seja, “A Vênus Negra”.

31 Para saber mais, consulte o site do Centro de Estudos de Blaise Cendrars: <<http://www.cebc-cendrars.ch/>>

de Arte Moderna, de 1922, momento de grande efervescência cultural. Tinha uma lista estrelada de amigos da intelectualidade paulistana, que incluía o pintor Di Cavalcanti, o escultor Víctor Brecheret, o escritor Sérgio Milliet, entre outros, além de contar com o apoio do mecenas Paulo Prado, cafeicultor, investidor e também escritor. Nessa temporada no Brasil, Cendrars, incentivado pelos modernistas fez uma viagem a Minas Gerais e se impressionou com a obra de Aleijadinho. Em um momento em que a intelectualidade brasileira se recusava a seguir modelos clássicos europeus considerados “passadistas”, Cendrars viu na arte barroca mineira algo genuinamente brasileiro. **Depois da viagem, Oswald de Andrade escreveu o Manifesto Pau Brasil, publicado pela editora de Cendrars sob o título *Au Sans Pareil*, documento que apresentava noções estéticas que iriam nortear a produção dos modernistas no Brasil.** O volume foi dedicado ao poeta suíço: “A Blaise Cendrars, por ocasião da descoberta do Brasil” (Bragiatto, 2012, grifo nosso).

A atriz Josephine Baker veio ao Brasil, em 1929, ficando hospedada na fazenda de Tarsila do Amaral³² e de Oswald de

32 Tarsila do Amaral (★ Capivari, SP, 1 de setembro de 1886 – † São Paulo, SP, 17 de janeiro de 1973) – Filha do fazendeiro José Estanislau do Amaral e de Lydia Dias de Aguiar do Amaral, passou a infância nas fazendas de seu pai. Estudou em São Paulo, no Colégio Sion e depois em Barcelona, na Espanha, onde fez seu primeiro quadro, ‘Sagrado Coração de Jesus’, em 1904. Quando voltou, casou-se com André Teixeira Pinto, com quem teve a única filha, Dulce. Separaram-se alguns anos depois e então iniciou seus estudos em arte. Começou com escultura, com Zadig, passando a ter aulas de desenho e pintura no ateliê de Pedro Alexandrino em 1918, onde conheceu a pintora Anita Malfatti. Em 1920, foi estudar em Paris, na Académie Julien e com Émile Renard. Ficou lá até junho de 1922 e soube da Semana de Arte Moderna através das cartas da amiga Anita Malfatti. Quando voltou ao Brasil, Anita a introduziu no grupo modernista e Tarsila começou a namorar o escritor Oswald de Andrade. Formaram o grupo dos cinco: Tarsila, Anita, Oswald, e os escritores Mário de Andrade e Menotti Del Picchia. Agitaram culturalmente São Paulo com reuniões, festas, conferências. Tarsila disse que entrou em contato com a arte moderna em São Paulo, pois antes ela só havia feito estudos acadêmicos. Em dezembro de 22, ela voltou a Paris e em seguida Oswald foi encontrá-la. Em 1923, Tarsila encontrava-se em Paris acompanhada do seu namorado Oswald de Andrade. Conheceram o poeta franco suíço Blaise Cendrars, que apresentou toda a intelectualidade parisiense para eles. Foi então que ela estudou com o mestre cubista Fernand Léger. Tarsila mostrou a ele a tela ‘**A Negra**’. Léger ficou entusiasmado e até chamou os outros alunos para ver o quadro. A figura da Negra tinha muita ligação com

Andrade, participando de diversos eventos organizados pelos modernistas, que tinham o objetivo de trazer o que fazia mais sucesso e o que era mais contemporâneo na Europa (BITARÃES NETTO, 2004).

Sobre Tovalu, por exemplo, é a própria Tarsila do Amaral (in Amaral A., 1975, p. 104) que comenta: “Lembro-me do príncipe

sua infância, pois essas negras eram geralmente filhas de escravos que tomavam conta das crianças e, algumas vezes, serviam até de amas de leite. Com esta tela, Tarsila entrou para a história da arte moderna brasileira. Ficou amiga dos brasileiros que estavam lá, como o compositor Villa Lobos, o pintor Di Cavalcanti, e os mecenas Paulo Prado e Olívia Guedes Penteado. Tarsila oferecia almoços bem brasileiros em seu ateliê, servindo feijoada e caipirinha. Em 1924, Blaise Cendrars veio ao Brasil e um grupo de modernistas passou com ele o Carnaval no Rio de Janeiro e a Semana Santa nas cidades históricas de Minas Gerais. No grupo estava além de Tarsila, Oswald, Dona Olívia Guedes Penteado, Mário de Andrade, dentre outros. Tarsila disse que foi em Minas que ela viu as cores que gostava desde sua infância, mas que seus mestres diziam que eram caipiras e ela não devia usar em seus quadros. ‘Encontrei em Minas as cores que adorava em criança. Ensinarão-me depois que eram feias e caipiras. Mas depois vinguei-me da opressão, passando-as para as minhas telas: o azul puríssimo, rosa violáceo, amarelo vivo, verde cantante, ...’. E essas cores tornaram-se uma das marcas da sua obra, assim como a temática brasileira, com as paisagens rurais e urbanas do nosso país, além da nossa fauna, flora, folclore e do nosso povo. Ela dizia que queria ser a pintora do Brasil. Ainda desta viagem a artista fez uma das **suas melhores séries de desenhos que inspirou Oswald no livro de poesias intitulado Pau-Brasil**, e Cendrars no livro *Feuilles de route – Le formose*. Em 1926, Tarsila fez sua primeira Exposição individual em Paris, com uma crítica bem favorável. Neste mesmo ano, ela casou-se com Oswald. Em janeiro de 1928, Tarsila queria dar um presente de aniversário especial ao seu marido, Oswald de Andrade. Pintou o ‘**Abaporu**’. Batizou-se o quadro de Abaporu, que significa homem que come carne humana, o antropófago. E Oswald escreveu o Manifesto Antropófago e fundaram o Movimento Antropofágico. Outros exemplos de quadros desta fase dita Antropofágica são: ‘Sol Poente’, ‘A Lua’, ‘Cartão Postal’, ‘O Lago’, ‘**Antropofagia**’, etc. Em 1929, teve a crise da bolsa de Nova Iorque e a crise do café no Brasil, e assim a realidade de Tarsila mudou. Seu pai perdeu muito dinheiro, teve as fazendas hipotecadas e ela teve que trabalhar. Separou-se de Oswald, pois este a traiu com a estudante de 18 anos Patrícia Galvão, conhecida como Pagu. Em 1933 pintou a tela ‘**Operários**’, pioneira da temática social no Brasil. Trabalhou como colunista nos Diários Associados do seu amigo Assis Chateaubriand de 1936 até meados dos anos 50. Tarsila participou da I Bienal de São Paulo em 1951, teve sala especial na VII Bienal de São Paulo, e participou da Bienal de Veneza em 1964. Em 1969, a doutora e curadora Aracy Amaral realizou a Exposição, ‘Tarsila 50 anos de pintura’. Sua filha faleceu antes dela, em 1966. Tarsila faleceu em janeiro de 1973. Disponível em <<http://tarsiladoamaral.com.br/>>. Acesso em: 30 set. 2015. Fonte: <www.tarsiladoamaral.com.br> Acesso em 30 set. 2015

negro Tovalu, apresentado por Cendrars. Tovalu era um fetiche disputado em todos os meios artísticos de Vanguarda. Bem negro, com traços corretos de raça ariana, muito perfumado (...)”.

O *mundo exótico indígena* era, também, um grande atrativo para os artistas europeus. Os ensaios etnológicos e antropológicos retomavam as tradições pré-colombianas, resgatando a figura do primitivo, dando continuidade dos estudos de Montaigne e Rousseau (Bitarães Netto, 2004). Com Michel de Montaigne, a imagem negativa do canibal passou a ser transformada em metáfora positiva:

[...] Ninguém concebeu jamais uma simplicidade natural elevada a tal grau, nem ninguém jamais acreditou que pudesse a sociedade subsistir com tão poucos artifícios. É um país, diria eu a Platão, onde não há comércio de qualquer natureza, nem literatura, nem matemáticas; onde não se conhece sequer de nome um magistrado; onde não existe hierarquia política, nem domesticidade, nem ricos e pobres. Contratos, sucessão, partilhas aí são desconhecidos; em matéria de trabalho dos metais aí se ignoram; não usam vinho nem trigo; as próprias palavras que exprimem a mentira, a traição, a dissimulação, a avareza, a inveja, a calúnia, o perdão, só excepcionalmente se ouvem. Quanto à República que imaginava lhe pareceria longe de tamanha perfeição! (Montaigne, 1987, p.102).

A continuação da idealização do indígena tem o seu ápice quando Jean-Jacques Rousseau retoma o tema, no século XIX, com a criação do mito do *bom selvagem*³³. Esse conceito influenciou a produção romântica do indianismo brasileiro (1836-1852),

33 Mito do bom selvagem: criado pelo filósofo Jean Jacques-Rousseau em torno da figura do primitivo. Em resumo, o ser humano em seu estado natural, não está contaminado pelos vícios sociais. Com tal mito, Rousseau não pretende negar os ganhos da civilização, mas sugerir caminhos para reconduzir a espécie humana à felicidade, afastando-a dos interesses escusos. Convencido de que o homem é bom por natureza, sendo o viver em sociedade a causa da sua degradação moral, privilegiou o naturalismo, o primitivismo e os costumes indígenas, tornando-se um implacável crítico da organização social. Jean Jacques-Rousseau é considerado por muitos o precursor do Romantismo.

principalmente para Gonçalves Dias, com o conhecido “I Juca-Pirama” e outras obras.

Com essa ótica, o ameríndio passa a ocupar a posição de herói corajoso, com características do cavaleiro medieval, tais como a lealdade, a dignidade e a força. A mulher indígena, além de beleza, incorpora o ideal da inocência, características similares as das antigas damas da corte.

Surge o fascínio por imagens bárbaras, com a utilização de adjetivos como bárbaro, primitivo, selvagem, canibal:

A figura do canibal tornou-se uma constante na arte europeia desde o momento em que os intelectuais começaram a reavaliar os conceitos de primitivo e civilizado. Esse fato promoveu a relativização de uma postura até então canônica, a **de que a cultura do outro era inferior ou menor em relação ao saber eurocêntrico**. A partir dos Ensaio de Montaigne, amplamente relido na Europa durante essa crítica à nobreza do homem europeu, chegou-se à conclusão de que **cada um chama de barbárie o que não pertence a seus costumes** (Bitarães Netto, 2004, p.27, grifo nosso).

Na *Belle Époque*, a França era o território de todas as nações, com seus cafés e casas noturnas (os cabarés), numa efusão de boemia cultural, que irradiava pensamentos para toda a sociedade ocidental. Dentro da efusão artística, uma das correntes era a propagação do primitivo e do exótico.

O *primitivismo* chegou ao Brasil, por intermédio da influência da literatura europeia de vanguarda, sendo que os seus principais interlocutores tinham o propósito de fazer uma releitura da cultura pré-colombiana e, inclusive, da cultura dominante pregada pela história, pós-descoberta do continente americano. A ideia era redescobrir o Brasil. Para isso, a leitura de discursos antropológicos, textos históricos, tratados etnográficos, filosóficos, analíticos passaram a fazer parte da leitura corrente em nosso país.

Além da publicação dos relatos produzidos pelos cronistas dos séculos XVI e XVII, como Pero Vaz Caminha, Hans Staden, Jean de Léry, André Thevet, Fernão Cardim e Claude d'Abeville, foi significativa a circulação, entre os modernistas, dos textos de Montaigne, Nietzsche, Frazer, Taylor, Koch-Grünberg, Keyserling e Freud para se embasar, através dos discursos científicos da época, toda uma produção literária que buscava promover uma redescoberta da identidade nacional (Bitarães Netto, 2004, p.45).

O início do Século XX, nas três primeiras décadas, teria um cenário artístico agitadíssimo, que mudaria o conceito cultural do mundo e, por consequência, do Brasil.

O pensamento basilar da Antropofagia é a (re)criação por meio da devoração, ou seja, uma *reflexão profunda* sobre as próprias atitudes e costumes. Para que essa reflexão ocorra é necessário que se aceite o estranho, o que não é familiar no momento, mas que usualmente traz benefícios para o nosso “eu”, como profissionais da educação.

Portanto, diante do desafio que o aprofundamento teórico nesses amplos movimentos poderá causar, senti aquele eventual e perseguido “frio na barriga”, mola-mestra da motivação que propicia o (auto)avanço intelectual e profissional. Penso que é pertinente continuar refletindo profundamente e pesquisando as contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira para a formação de professores, com a apresentação sob a ótica da interculturalidade.

O principal obstáculo para a construção da dialogicidade entre os indivíduos é a sua diferença, pautadas em questões culturais bem específicas e particularizadas, ocasionando possíveis conflitos oriundos dessa relação entre distintos. Nesse sentido, uma outra teoria, a *interculturalidade* apresenta ferramentas essenciais para a análise e o consequente avanço dos processos educativos, com maior agilidade e em menos tempo.

Referências bibliográficas

- AMARAL, Aracy A. **Tarsila: sua obra e seu tempo**. São Paulo: Ed. Perspectiva/EDUSP, 1975.
- AMARAL, Maria Adelaide. **Tarsila**. São Paulo: Globo, 2004. p. 46 e 50.
- BARCELOS, Valdo. **Uma Educação nos Trópicos: contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BITARÃES NETO, Adriano. **Antropofagia Oswaldiana**. Um receituário estético e científico. São Paulo: Anablume, 2004. 138p.
- FAUSTO, Carlos. Cinco Séculos de Carne de Vaca. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João César de Castro (Org.). **Antropofagia Hoje?** Oswald de Andrade em cena, São Paulo: Realizações, 2011, p. 161-169.
- LESTRINGANT, Frank. **O canibal: grandeza e decadência**. Brasília: Editora da UnB, 1997. 285p.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. Tradução de Milliet, 4. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012
- SAER, Juan José. **O enteado**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- SCHWARTZ, Jorge (Org.). **Caixa Modernista**. Coleção de Artes Visuais, IEB-USP. São Paulo: EDUSP/ Editora UFMG/Imprensa Oficial, 2003.
- STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil. Século XVI**. Tradução Carlos Fouquet. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.
- TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Europeia e o Modernismo Brasileiro**. Apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 448p.
- THÉVET, André. **As singularidades da França Antártica**. Tradução de Eugênio Amado. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- VELOSO, Caetano. **Antropofagia**. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2012.



Sofía Valenzuela, Paraguai

Nació en Carlos A. López, Itapúa, el 21 de marzo de 1971. Vive en Danbury, condado de Fairfield Estado de Connecticut EE.UU. Fue la primera presidenta y socia fundadora de la Sociedad de Escritores del Paraguay (Filial Itapúa). Es miembro de Escritoras Paraguayas Asociadas (EPA). Obras: Pintando con palabras (poemario) 2004. Panambi (poemario) 2009. Aristas de una Estrella (poemario y audio libro) 2011. Patria para siempre (Antología) 2012. El Payaso Perdido (Cuento) 2012. 25 Años. Sociedad de Escritores del Paraguay (Antología) 2013. Educación, Cultura y la no violencia en América Latina (Antología) 2020. Didi, la hormiguita de plata: cuento infantil bilingüe (español e inglés) 2022. Puro Corazón (versión español e inglés) cuento infantil 2023. Antología Poética Lacuhe 2023. 25 Años Escribiendo Juntas, poesía y prosa. Escritoras Paraguayas Asociadas (Antología) 2023. E-mail: sofivalenz@hotmail.com

El Payaso Perdido

Sofía Valenzuela

Con su traje a lunares y enormes botones negros, con el rostro enchastrado de polvo y maquillaje, despierta en un mundo inerte, inmerso en ceniza y lodo.

En una pared corroída de lava, vuelan las hojas de un chamuscado calendario retrocediendo velozmente a otras épocas, a otros tiempos, en los que payasos como él vivieron e hicieron historias.

En medio de la densa niebla, una luz apocalíptica se vislumbra, y tras ella, en medio de la inmutabilidad de la muerte, se erige el portal de los sueños venciendo a lo inverosímil.

Unos bufones dan la bienvenida con fuegos artificiales, luces y serpentinas, mientras que personajes de antaño ataviados con antiguas vestiduras, por medio de un solemne gesto lo invitan a participar de la fiesta que sobrepasa el tiempo y el espacio.

Cajas de sorpresas con hermosas doncellas, marionetas con amplios trajes de colores, traviosos bufones, malabaristas, títeres y zancos haciendo piruetas.

El cielo está iluminado con miles de estrellas y una pálida luna adorna la noche.

—¡Oh, qué alegría! El mundo no se ha perdido ¿Dónde estoy? ¿En qué época? ¿En qué tiempo? —pregunta el payaso.

—Estáis en todos los tiempos —responde Pierrot— con un tono de infortunio y desilusión, sin dejar de contemplar melancólico la luna, con la cara enharinada y húmeda, por las lágrimas causadas por el no correspondido amor de Colombina, que con su provocativa sensualidad lo enamora aún más dejándolo perdido en su propia ingenuidad.

Luego, alguien de andar arrogante se acerca. El Arlequín de ese tiempo y muchos de este, el tramposo, el engreído, el que cree que lo puede todo y el que viste de colores su propio egoísmo.

Detrás de él, ni con menos astucia, ni con menos cinismo aparecen Pulcinella y Brighella.

Pero sin que eso importe todos disfrutan de la fiesta con música, matracas y otros objetos propios de la ocasión.

Atrás quedó el calendario y, con el viento, una página despojada cae en las Saturnales Romanas, entre el gentío y el bullicio de los Carnavales Venecianos, donde la ostentación y la lujuria se visten de raso y de seda, donde los maccareris pueden lucir sus propios diseños de antifaces, confundiéndose con los tahúres, quienes disfrazan su miseria con trajes costosos, y los Barnabottis de ayer y hoy, que tras sus máscaras y sus corbatas cometen atroces delitos y barbaries.

Entre la multitud, aire pareciera detenerse, y las mujeres vuelven sus miradas atónitas y hechizadas hacia la imagen imponente y atractiva del ni más ni menos que Giacomo Casanova o un Don Juan de otras épocas, conquistador y mujeriego, a quien solo una dama como Franccesca puede ser indiferente a sus irresistibles encantos, batiendo su abanico, paseándose ante él, segura de su incomparable belleza, ignorando tal presencia, dejando a todos enmudecidos.

Cuando de entre las sombras emerge un personaje de tez pintada de blanco, que con su grácil cuerpo fantasmal va gesticulando las palabras no habladas, de manera casi mágica, sin romper el silencio que le amordaza la garganta.

—Es un Mimo ¡Es Charles Chaplin!

—¡Oh! Cuánto sus películas, cuánto quise, yo, ser un Mimo, —se decía el payaso entre dientes, cuando de repente le ciega la oscuridad y en sus sienes tintinean números y fechas inciertas.

Tambaleándose con un ademán se incorpora, y ante él, coloridas carrozas, burgas, deslumbrantes damas de pieles doradas, craqueladas y emplumadas, danzan a sus anchas ante el eufórico público que grita y aplaude sus efímeras alegrías, encapsulando sus realidades en el tiempo.

Lujuria y desenfreno, lanzanieves y cervezas.

—¡Estoy en casa! ¡Estoy en casa! —exclama el payaso mientras entre los faroles de la costanera, frágilmente iluminada, las figuras difuminándose como fantasmas en la noche hacia una aurora de luz, y el ruido de la comparsa va perdiéndose como un eco tras el ocaso, con el verdoso río Paraná que vuelve a su cauce natural como el presagio de un futuro inminente.

Con el lejano y sordo sonido del tropel de un karumbe, el payaso cae vencido por el cansancio en un profundo y eterno sueño.

Junto al río y detrás del horizonte, lo espera el alba con un mundo distinto, sin máscaras ni comparsas.



Álvaro Medeiros de Farias Theisen, Brasil

Engenheiro eletricitista pela UFSM – Mestre em Engenharia da Qualidade pela UFRJ. Possui 35 anos de experiência como gestor em atividades de laboratórios de calibração e ensaios. Membro fundador do comitê do INOVAPUCRS e Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade Pesquisador com patentes registradas no INPI. Autor de 4 livros na área da metrologia e avaliação da conformidade. Responsável pela estruturação de mais de 150 laboratórios de ensaios e calibração (a maioria de forma pioneira no Brasil) Membro de comissões técnica de normalização da ISO / IEC / ABNT atuando como delegado brasileiro na ISO/TC 176. Membro de vários comitês técnicos de programas de eficiência energética do INMETRO e Procel/Eletronbras. Representante dos laboratórios no Comitê Brasileiro de Avaliação da Conformidade (CBAC) por mais de 15 anos. Membro fundador da Rede Metrológica do Rio Grande do Sul e Sociedade Brasileira de Metrologia. Fundador e Diretor da Testtech Laboratórios. Dezenas de cursos sobre Gestão Empresarial em vários Países. Diretor da Underwriters Laboratories para a América Latina por 6 anos. Criador e coordenador do Grande Projeto Missões. E-mail: alvarotheisen@gmail.com

Grande Projeto Missões: Um novo olhar sobre as Missões Jesuítico Guarani no Rio Grande do Sul

Álvaro Medeiros de Farias Theisen

A região das missões sempre tem sido descrita como possuidora de um grande potencial turístico, mas por que isso não se tornou realidade após décadas que se diz o mesmo?

A resposta para esta pergunta crucial não é simples e tem várias dimensões, dependendo da perspectiva que se observa. Contudo, nunca houve uma ação coordenada e persistente para abordar este tema que envolve questões delicadas, e, ao mesmo tempo encontrar e construir soluções para os problemas conhecidos. A falta desta ação coordenada e persistente é que resulta no fato que a Região das Missões continua sendo um “potencial turístico” e não se tornou uma realidade até hoje.

As missões tem um patrimônio histórico único.

De antemão quero deixar claro que este artigo não é uma crítica a nenhuma pessoa ou estrutura em particular pois com certeza todos fizeram o seu melhor considerando os recursos e condições da sua época, mas, é apenas uma constatação que os fatos e números (estatísticas) nos apresentam, ou seja, ainda não atingimos o potencial possível. Assumir a existência e enfrentar o problema é a primeira fase para encontrar a solução e indica estarmos no caminho certo.

O que podemos constatar observando os dados estatísticos e as atrações turísticas existentes na Região das Missões é que o problema é real, ou seja, estamos longe de ser uma região que se possa chamar de turística por diversas razões.

Um outro problema é tentar colocar as missões jesuítico guarani dentro do território geográfico que compreende os municípios da região geopolítica atual chamada de Região das Missões. Esse fato tem contribuído para a falta de entendimento do que foram as missões jesuítico guarani no atual território do

Estado do Rio Grande do Sul. A delimitação territorial atual não condiz com a estrutura missioneira da época pois as fronteiras atuais sequer existiam e a ocupação dos missionários compreendia quase noventa por cento do atual território do Estado do Rio Grande do Sul.

Também é clássico comumente falarmos em sete povos, mas essa separação na realidade só existiu após a Guerra Guaranítica e quando os espanhóis tomam posse da administração das reduções em substituição aos Jesuítas, porém esse é o momento que marca o início do declínio da grandiosa estrutura que ali existiu. Obviamente após os diversos tratados e mudanças das linhas fronteiriças entre Portugal e Espanha, Brasil, Argentina e Uruguai é que ficaram no atual território brasileiro os conhecidos sete povos, mas de fato se desejarmos mostrar a fase do esplendor temos que nos referir sempre aos trinta povos, que integravam a Província Jesuítica do Paraguai. Obviamente, sem se esquecer das dezoito reduções que existiram antes da intervenção destruidora dos bandeirantes, que chamamos de primeiro ciclo missionário.

A constatação do problema

A situação mais cômoda é a indicação de problemas nos negócios dos outros e a indicação de ideias mágicas que configuram a verdadeira solução para os males locais. Isso é inerente do ser humano que tenta ajudar na solução dos problemas, mas sem querer fazer parte da solução, ou mesmo se comprometer com a implementação da solução (ou ideia).

Contudo, nada melhor que as pessoas que vivem no local e conhecem a “aldeia” para indicarem as melhores soluções. A aplicação deste conceito básico foi o início do que hoje conhecemos como Grande Projeto Missões. Ou seja, se buscou ouvir e coletar todas as boas ideias disponíveis nos atores locais e tentar organizá-las formando projetos que pudessem ser implementados.

Naquele momento, não era preciso grandes inovações mas apenas coletar as sugestões e ideias que todos tinham e que de uma certa forma era “senso comum” na região para contribuir com a solução do problema definido, que é o seguinte: Como transformar a região das missões em um destino turístico relevante e que seja autossustentável, gerando emprego e renda.

A constatação é que tínhamos muitas boas ideias e quase nenhuma iniciativa de transformar em projetos capazes de ser implementado e ser autossustentado. Todos esperavam por “alguém”, obviamente que não fosse ele mesmo, para correr o risco de colocar os empreendimentos na região para atrair turistas. A grande maioria das atrações turísticas são financiadas atualmente pelo poder público municipal, que obviamente não é o modelo de autossustentação que buscamos.

O modelo que se adotou é a centralização das iniciativas para a área do turismo nas prefeituras e na Associação dos Municípios. E as prefeituras por sua vez buscam recursos nos governos federais e estaduais para bancar estas iniciativas praticando o que chamamos da “política do chapéu na mão”. Portanto, temos na prática um modelo com alcance muito limitado, completamente dependente do poder público, e que explica a razão da região não ter alcançada o protagonismo no turismo até hoje.

Também temos a situação que o planejamento regional para o turismo está centrado na Associação dos Municípios das Missões, através da sua fundação, a Funmissões, que possui um Departamento de Turismo, o DETUR, que por ser integrante de um grupo de 26 municípios tem dificuldades de fazer um planejamento focado no tema mais relevante sob o ponto de vista de atração dos turistas, que é as missões jesuítico guarani, pois os demais municípios se sentem alijados deste processo e esta busca de equilíbrio e de atendimento de todos os interesses acaba pulverizando os esforços e gera uma resultante muito pequena para efeitos de atração de grandes volumes de turistas.

O Grande Projeto Missões

Considerando o cenário regional após uma série de entrevistas com os principais personagens e gestores do turismo regional relacionados com o tema missioneiro naturalmente aparece a necessidade de se estruturar todas as boas ideias e sugestões colhidas sob a forma de um projeto de médio e longo prazo.

A ideia inicial em 2019 foi a da criação de um plano para a próxima década, chamado Plano Missões 20-30 e envolveria todas as atividades previstas para desenvolvidas nos próximos dez anos. Contudo, quando do lançamento da ideia do plano no workshop organizado no Clube Gaúcho em Santo Ângelo tivemos a grata surpresa com a participação de mais de cem pessoas e com muitas contribuições que a ideia original ganhou corpo e se transforma em algo maior com muitos projetos independentes, que organizamos sob a forma do Grande Projeto Missões.

A grande meta para estas ações e projetos sempre foi o incremento do número de turistas na região e que isso reverta em sustentabilidade para os empreendedores da cadeia turística, daí a necessidade que os mesmos permaneçam no mínimo em média três dias na região. Assim, nasce a meta para o Grande Projeto Missões que é atingir em 2030 a quantidade de um milhão de turistas ano e que permaneçam pelo menos três dias na região.

O Grande Projeto Missões se configura por ser um conjunto de **iniciativas reunidas na forma de projetos independentes** e correlacionados, agrupados sob uma visão única e estratégica, que visam desenvolver a temática histórica das missões jesuíticas buscando ampliar o potencial turístico do tema e da Região. O GPM é **focado na integração dos esforços isolados** e na ampliação da sinergia visando a obtenção de um resultado maior que as ações isoladas, sendo uma **ação coordenada visando orientar as iniciativas isoladas** e estimular o desenvolvimento de ideias que colaborem com a valorização do tema das reduções jesuítico-guarani aumentando a sua visibilidade e o conseqüente interesse

turístico. A seguir, a figura 1 apresenta o símbolo do Grande Projeto Missões, com o lema “**Unindo os pontos de nossa história**”.

Figura 1: símbolo do Grande Projeto Missões.



Fonte: confecção artística do projeto.

Em outras palavras, é uma nova e disruptiva forma de olhar e planejar a região missioneira orientada para o desenvolvimento de iniciativas de sustentação do turismo em médio prazo.

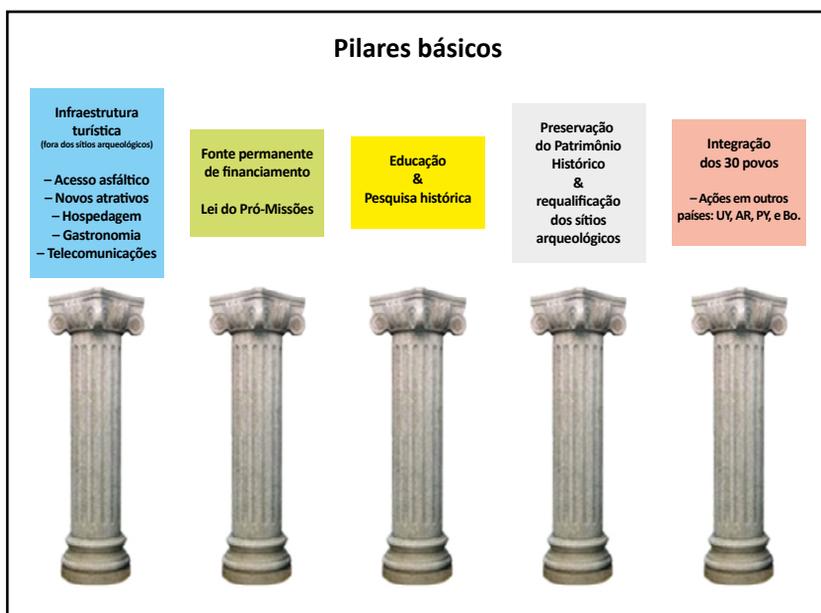
Para ter êxito o Grande Projeto Missões foi estruturado baseado nos seguintes princípios e filosofia:

- Ser apartidário, sem dono, sem paternidade atribuída, colaborativo e focado no tema missões jesuítico guarani;
- Tudo é resultado de planejamento a longo prazo (Plano Missões 20-30);
- Trabalho de voluntários (a causa é nobre);
- Disseminação da informação como princípio;

- Estruturado em projetos documentados;
- *Follow-up* constante (acompanhamento das ações para atingir um objetivo).

Como uma forma de estruturar a sua forma de atuação e facilitar a sua organização, o Grande Projeto Missões está alicerçado em cinco pilares fundamentais (básicos) que são os ilustrados na figura 2, a seguir:

Figura 2: cinco pilares básicos.



Fonte: confecção nossa.

Os pilares básicos estão orientados para suportar a meta estabelecida iniciando pela necessidade de infraestrutura para o deslocamento dos turistas até as atrações já existentes e que no caso de dois dos sítios arqueológicos integrantes do Parque Histórico Nacional das Missões não possuíam acesso asfáltico

que inviabiliza a chegada de ônibus turísticos em dias normais e de carros de passeio em dias de chuva.

Também na área da infraestrutura se busca a criação de novos atrativos turísticos correlacionados com a temática missioneira visando o incremento do tempo de permanência dos turistas e ampliar o nível de atratividade da região. Em consequência disso se busca a qualificação e ampliação dos meios de hospedagem e ofertas de gastronomia qualificada. A questão da cobertura dos sinais de telefonia e ampliação dos sistemas de telecomunicação como internet gratuita nos sítios arqueológicos também é um dos pontos que estão no planejamento.

A lógica estabelecida é que todas as ideias para o desenvolvimento do tema missioneiro devem estar estabelecidas no formato de projetos que permitam a captação de recursos. Este é um mantra repetido para todos, “sem projeto não há como conseguir dinheiro”.

Contudo, as fontes de recursos financeiros existentes são bastante restritas e não permitem que se planeje em transformações significativas para a região visto que o histórico de captação para projetos culturais e do turismo é relativamente baixa. Assim, considerando este cenário desenvolvemos dentro do Grande Projeto Missões e articulado com lideranças regionais na Assembleia Legislativa o projeto de lei do Pró-Missões, protocolado em 2019, que após aprovado e regulamentado irá prover a temático missões jesuítico guarani dos recursos financeiros necessários para gerar a grande transformação necessária.

Sem uma fonte de recursos financeiros permanente e perene não há como desenvolver a quantidade de projetos que são necessários para recuperar o tempo perdido em relação a esse tema e que permitirá a execução de projetos em todo o Rio Grande do Sul.

Um outro pilar que é fundamental para esta mudança é o da educação, pois sem conhecimento referente ao tema missões jesuítico guarani teremos mais gerações perdidas pois o que se ensina nas escolas do Estado é muito deficiente comparado com

a grandiosidade histórica do que aconteceu. A intenção é que consigamos transformar os alunos através do conhecimento da história em agentes de transformação da família em turistas e ao mesmo tempo em agentes de preservação do patrimônio histórico ainda em risco pois há muito das estruturas missionárias que ainda não foram descobertas ou estão absorvidas em outro tipo de atividade.

Também temos o desafio de prover os recursos financeiros ao Iphan para que sejam realizados os trabalhos de requalificação dos sítios arqueológicos sob sua responsabilidade e que demanda vultuosas quantidades de recursos para recuperar o que está caído, enterrado ou dentro do mato. Há muito trabalho e investimento a ser feito para transformar os sítios arqueológicos integrantes do Parque Histórico Nacional das Missões em verdadeiras atrações turísticas de nível internacional condizentes com o potencial que eles possuem.

Lembrando que além do trabalho de preservação dentro dos sítios tombados ainda há muito trabalho a ser feito com os resquícios missionários que não integram os sítios tombados pelo Iphan e que são parte integrantes da estrutura não urbana das reduções jesuítico guarani. Colaboradores do Grande Projeto Missões já identificaram mais de oitenta lugares com resquícios missionários no território do Estado do Rio Grande do Sul.

O último pilar, mas não menos importante, é o que trata da integração com as iniciativas dos demais países que compuseram os trinta povos, ou seja, Argentina, Paraguai e Uruguai. Uma das ações mais recentes foi a colaboração com o BID na criação do Caminho dos Jesuítas, que é um site que congrega todas as atrações ligadas ao tema missionário nesses países.

Formas de participação

Como o Grande Projeto Missões é um fórum democrático todos os apaixonados pela causa missionária são aceitos e podem

participar como voluntários, porém obedecendo a regra de sempre se manter dentro do tema missões jesuítico guarani.

Atualmente há vários grupos temáticos focados e utilizando a plataforma do *Whatsapp* como forma de interagir. Os grupos existentes são os seguintes:

- Grupo principal - Grande Projeto Missões (250 integrantes);
- Gestores de turismo (secretários municipais);
- Acesso asfáltico sítios;
- Museus missioneiros;
- Educação;
- Terminal aeroporto Santo Ângelo;
- Ciclo Ibicuí (reduções do primeiro ciclo missioneiro);
- Turismo em Santo Ângelo;
- Internet sítios arqueológicos;
- Caminho dos Jesuítas (BID);
- Turismo São Luiz Gonzaga;
- Projetos para São Nicolau;
- Projetos para o Caaró;
- Projetos para São Miguel;
- Bacia do Rio Ijuí (reduções do primeiro ciclo missioneiro).

Resultados alcançados até 2023

Este é um projeto sem orçamento público e bancado com recursos dos voluntários e a quantidade de resultados já atingidos desde a sua criação no final de 2019 mostra que com a união em

trono de um propósito nobre é possível conseguir resultados significativos como ilustrado abaixo:

- Criação de fóruns permanente para discussão do tema Missões;
- Recursos para asfaltamento acesso sítios (R\$ 20 milhões), processos licitados e obras em andamento;
- Lei do Pró Missões (aprovada na Assembleia Legislativa em abril de 2022);
- Draft Plano Regional de Turismo;
- Projeto Ensino tema MJG nas escolas;
- Identificação resquícios missioneiros (mais de 140 lugares mapeados);
- Projeto Museus missioneiros (conectar acervos);
- Draft projeto requalificação sítios arqueológicos SLM e SJB apresentado ao Iphan;
- Impressão dos Guias turísticos (Missões – São Lourenço – São João);
- Suporte ao projeto do BID – Caminho dos Jesuítas;
- Expedição do Ciclo da bacia do Ibicuí (envolvimento das comunidades locais);
- Expedição do Ciclo da bacia do Ijuí (envolvimento das comunidades locais);
- Aquisição de bibliografia sobre o tema (mais de 700 livros reunidos);
- Compartilhamento de mapas históricos (busca em acervos internacionais);
- Visita do Ministro do Turismo ao Caaró, São João, São Nicolau e São Lourenço;
- Tratativas visita Papa Francisco;

- Suporte ao processo de construção novo terminal aeroporto Santo Ângelo;
- Preparação celebrações dos 400 anos;
- Planejamento estratégico DETUR/AMM (aprovado na Assembleia de Prefeitos);
- Doações de materiais para o acervo dos museus locais;
- Pesquisa GPR subsolo das reduções em parceria com a UFRGS e Unisinos;
- Projetos para atrações em Santo Ângelo, São Luiz, São Miguel e Caibaté.

Além dos resultados já alcançados ainda há muito por fazer e muitos outros resultados ainda serão alcançados pois o entusiasmo dos voluntários cada vez aumenta mais e a constância de propósitos tem gerado confiança e credibilidade.

Outro marco importante foi a estruturação do site que divulga e contempla todas as informações sobre as atividades e documentos referente as missões jesuítico guarani no âmbito do Grande Projeto Missões.

O endereço do site é www.grandeprojetomissoes.com.br

A temática missões jesuítico guarani está vivendo uma nova fase e se Deus quiser teremos condições de recolocar a grandiosidade desta obra ímpar realizada pelos jesuítas e guaranis na América do Sul no patamar de reconhecimento que merece pois foi a maior obra de evangelização cristã já realizada.

Valesca Azevedo Trindade, Brasil



Formada em Geografia, pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, 2001.

Especialização Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense – Campus Passo Fundo, 2012. Especialização Lato Sensu em Orientação Educacional – Faculdade de Educação São Luís, 2020. Especialização em Supervisão Escolar – Faculdade de Educação São Luís, 2021. Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas, pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2023.

E-mail: valesca.prof@gmail.com

Daniel Arruda Coronel, Brasil



Professor Associado do Departamento de Economia e Relações Internacionais, com atuação como Docente Permanente nos Programas de Pós-Graduação (Stricto sensu) em Administração Pública, em Gestão de Organizações Públicas e de Economia e Desenvolvimento, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Pró-reitor de Gestão de Pessoas da UFSM; Coordenador da área de Economia e Administração da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs); consultor ad hoc da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto de Pesquisas Educacionais INEP/MEC e do CNPq; e editor chefe da Revista de Economia e Sociologia Rural.

E-mail: daniel.coronel@uol.com.br

Viabilidade da educação profissional integrada ao Ensino Médio: uma análise do centro de atendimento socioeducativo de Santa Maria, RS, Brasil

Valesca Azevedo Trindade

Daniel Arruda Coronel

Introdução

O Brasil está apresentando um grave problema de interesse público e social. Segundo o *Atlas da Violência* (Cerqueira, 2017), 35.783 jovens foram assassinados no país em 2017 (taxa de 69,9 para cada 100 mil jovens). Nesse contexto, já é possível se falar de uma geração de jovens perdidos, que trazem consigo impactos permanentes e graves na demografia da própria população brasileira (Santos, 2019).

Segundo Zappe e Ramos (2010), os adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) em Santa Maria/RS caracterizam-se por estarem afastados há muito tempo dos bancos escolares, ou seja, já sem o hábito e gosto por estudar. São jovens que, muitas vezes, não têm aspirações profissionais e quase sempre foram discriminados pela sociedade, necessitando, portanto, de uma educação diferenciada, que promova um direcionamento ocupacional, bem como assegure uma reinserção e permanência na sociedade.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, atualizada em 2017, institui a política de proteção integral à criança e ao adolescente e trata da execução de medidas socioeducativas. Também prevê, nos planos de atendimento, a implantação de ações de promoção da saúde, “estimulando a autonomia, a melhoria das relações interpessoais e o fortalecimento de redes de apoio aos adolescentes e suas famílias” (Brasil, 1990, p. 166).

À luz da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Capítulo III, Seção I, que versa sobre a Educação, merece destaque

o art. 205, que garante o direito universal à educação, ressaltando que este é um direito de todos e dever do Estado e da família. Esse artigo busca garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os artigos 206 e 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988) dão prosseguimento sobre a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, e sobre a obrigatoriedade e gratuidade como direitos públicos e inquestionáveis.

Por sua vez, a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que compreende um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolve a apuração do ato infracional e a execução das medidas socioeducativas.

Diante do exposto, o Ensino Médio Integrado à Educação Básica (EMI), sendo proporcionado aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa junto a centros de atendimento socioeducativo, é uma oportunidade de reinserção e permanência na sociedade, através de uma política pública de ensino. Permite a rápida inserção no mercado de trabalho e/ou o ingresso às academias de ensino, além de concretizar o direito à educação de qualidade e transformadora, tal como os marcos legais prescrevem.

Esta pesquisa procurou desenvolver-se à luz de reflexões sobre políticas públicas – trabalho e educação – como forma de garantia de direito constitucional universal. Toma como premissa que esses princípios devem ser respeitados e garantidos pelo Estado e por seus representantes, independente do governo que esteja no poder, tendo em vista a redução de assassinatos de jovens no Brasil.

Ainda nessa perspectiva, este estudo teve como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são os procedimentos necessários para a viabilidade da integração do Ensino Profissionalizante ao Ensino Médio como instrumento de efetividade da gestão pública, voltada aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa junto ao Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS?

Este trabalho possui relevância social, na medida em que visa apresentar a viabilidade da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio como instrumento de efetividade da gestão pública voltada a esses adolescentes, objetivando garantir o acesso ao Ensino Médio Profissional aos adolescentes excluídos do convívio social. Da mesma forma, busca atender às necessidades dos adolescentes em conflito com a lei, apontando para sua inserção e permanência na sociedade, com possibilidades de pleno exercício da cidadania.

Análise e discussão

Há muito o que se avançar na construção de condições pedagógicas e políticas, fomentando um novo modelo referência de escola que atenda a adolescentes privados de liberdade, principalmente na modalidade de Ensino Médio Integrado. Ressalta-se que há a necessidade de alguns cuidados, para não se perder a originalidade dos projetos e programas em questão. Tanto o EMI quanto o Proeja encontram-se impregnados de uma perspectiva transformadora de educação – estando voltados à socioeducação, apresentam-se como uma proposta inovadora.

A viabilidade do EMI socioeducativo como uma política pública atende aos cinco elementos apresentados por Lima e D'Ascenzi (2018). A política pública, em termos de operacionalização, é classificada no nível “Programa”. Com relação às arenas e aos impactos para os grupos sociais, o grau de consensualidade é do tipo “Regulatória”.

Para tanto, a viabilidade do EMI socioeducativo para adolescentes privados de liberdade, com base nos estudos de Araújo e Silva (2017), segue o seguinte roteiro com sete etapas: 1) compreensão do EMI e da política do Sinase; 2) formação continuada dos profissionais; 3) garantia de espaços de participação efetiva; 4) investimento na integração de pessoas e de saberes; 5)

cultura democrática/gestão democrática; 6) papel dos gestores da educação na construção do EMI da rede; e 7) ampliação e incentivo à participação dos estudantes.

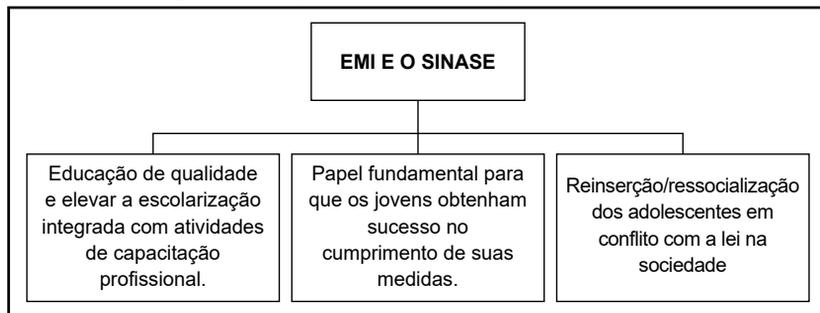
Compreensão do EMI e a política do Sinase

Para a implantação do EMI para adolescentes privados de liberdade junto ao CASE, é necessário compreender a complexidade do contexto, o que exige repensar o papel da gestão e da organização curricular, os tempos e os espaços da escola, bem como a forma de avaliação e da relação ensino-aprendizagem. Não é apenas uma questão de mudança curricular, mas também uma necessidade de alterações na estrutura da escola e da educação.

O Sinase foi instituído objetivando estabelecer as diretrizes estaduais e municipais para o atendimento socioeducativo, de modo a garantir os direitos referentes à educação. Consta neste, o Plano Individual de Atendimento (PIA), art. 54, onde evidenciam-se o atendimento de um plano em que deverá constar a previsão das atividades de integração social e/ou capacitação profissional para os adolescentes.

A Figura 1 apresenta os principais objetivos do EMI, que são importantes para a gestão compreender o Ensino Médio Integrado com a política do Sinase.

Figura 1 – Objetivos do EMI e a política do Sinase



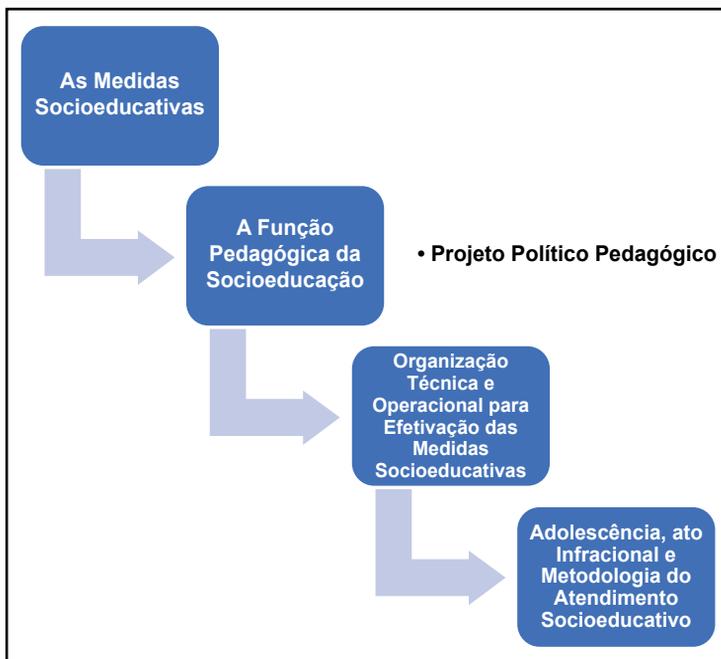
Fonte: elaborada pelos autores

De acordo com o Sinase, a escola, juntamente com o Estado e a sociedade, possui um papel fundamental para que os jovens obtenham sucesso no cumprimento de suas medidas, pois na escola os adolescentes sentem-se acolhidos, socializados e responsáveis pela construção de significados no processo de inclusão social.

Pode-se afirmar que é fundamental e necessária uma política consistente e permanente de formação continuada dos profissionais da educação das redes municipal, estadual e federal. Esta deve ser assumida como política pública sistêmica, e não como uma ação isolada, como tem se caracterizado o processo de formação da rede, mesmo havendo avanços pontuais.

A partir do Proeja, EMI e Sinase e com base nas respostas da pesquisa, a Figura 2, a seguir, apresenta um fluxograma para a formação continuada dos profissionais.

Figura 2 – Fluxograma para a formação continuada dos profissionais



Fonte: elaborada pelos autores

A função pedagógica da socioeducação almeja atingir a totalidade dos aspectos implicados na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico para o programa voltado aos adolescentes privados de liberdade, e as práticas daí decorrentes.

Lima (2019, p. 220) “salienta a importância de investir nas instituições socioeducativas e especialmente em seus trabalhadores, para a qualificação do sistema e o desenvolvimento de práticas exitosas, uma vez que são os recursos humanos dessas instituições que fazem a socioeducação acontecer enquanto prática viva”.

Garantia de espaços de participação efetiva

No âmbito de uma Gestão Pública voltada para o Novo Serviço Público, há a necessidade de garantir espaços para a construção efetiva da proposta pedagógica, assim como proporcionar, aos envolvidos, carga horária suficiente para tal.

A garantia de carga horária aos profissionais (educadores, técnicos dos centros de atendimento etc.) visa que estes possam efetivamente estar presentes e participativos em todas as reuniões e estudos, sem estarem sobrecarregados em suas atividades regulares. Tendo em vista que as aulas não serão e nem podem ser suspensas, é um processo contínuo e de médio a longo prazo. Destaca-se, ainda, a importância da participação efetiva dos gestores públicos e privados, na função de coordenadores da efetividade dos espaços democráticos.

Recomenda-se, para melhor organização e fluidez dos trabalhos, que as reuniões e estudos possuam um lugar específico, definido e certo, a partir de um cronograma pré-definido e amplamente divulgado pelas redes, em todas as suas instâncias (municipal, estadual e federal), através de seus gestores, para garantir a transparência e publicidade para a sociedade.

O cronograma pré-definido garante os dias e horários definidos de início e término, objetivando que os envolvidos possam

realmente fazer-se presentes e atuantes. Da mesma forma, essas reuniões devem ser devidamente registradas através de atas, sendo estas lidas antes do início da pauta da reunião corrente.

Galgando garantir transparência nas ações realizadas, princípio do Novo Serviço Público, além da participação da sociedade, orienta-se que se organize um meio eletrônico de divulgação. Esse meio de divulgação garantiria o acesso ao que está sendo construído, debatido e resolvido, o que pode ser feito, por exemplo, por meio da divulgação das atas das reuniões.

Para melhor visualização do que se faz necessário para a efetiva garantia de espaços de participação efetiva, ou seja, para que realmente aconteça o movimento de participação efetiva na elaboração do Ensino Médio Integrado socioeducativo, foi elaborada a Figura 3.

Figura 3 – Garantia de espaços de participação efetiva



Fonte: elaborada pelos autores

Aos profissionais da educação e aos demais membros da comunidade escolar, atuantes no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de cursos e da proposta político-pedagógica da instituição, deve-se garantir espaços de participação efetiva. A garantia desses espaços visa proporcionar, de forma efetiva, o meio de apropriação dos fundamentos epistemológicos e metodológicos desse projeto inovador.

Investimento na integração de pessoas e saberes

Tendo em vista a importância da participação dos profissionais, reforça-se o investimento nas condicionantes que visam à integração de pessoas e saberes, para que o EMI não seja visto como um “amontoado de disciplinas”. Sendo assim, fazem-se necessárias a ampliação e a garantia efetiva do tempo previsto na carga horária docente para planejamento e encontros coletivos, além do estreitamento da relação com a comunidade escolar e o setor produtivo.

Também é necessário promover reuniões de estudos para desenvolver o comprometimento efetivo dos profissionais envolvidos com o processo de construção. Em relação aos docentes, é imprescindível garantir uma formação específica para a atuação nas escolas que funcionam junto aos centros de atendimento socioeducativo, tendo em vista melhores resultados e satisfação profissional.

O Ensino Médio Integrado socioeducativo, assim como o EMI já desenvolvido em outras instituições, estará sujeito à formação de uma cultura democrática, tanto no interior dos centros de atendimento socioeducativo quanto nas escolas vinculadas a estes, assim como nas demais entidades envolvidas no processo (Conselho Municipal de Educação, coordenadorias de educação, institutos federais de educação, entre outros).

Objetiva-se, com isso, desenvolver relações mais “orgânicas, horizontais e integradas” entre os profissionais envolvidos e a

comunidade escolar, além de priorizar o compromisso transparente, democrático e participativo entre os sistemas de ensino em todas as instâncias.

A gestão democrática da educação nas escolas vinculadas aos centros de atendimento socioeducativo, mesmo que prevista em lei, não pode ser vista como uma mera formalidade de indicações para diretores e supervisores/orientadores. Diante do exposto, faz-se necessário transformar e atualizar esse processo e realmente instituir um modelo de eleição democrática e transparente dos gestores dessas escolas. Muitas vezes, o papel da gestão nessas escolas torna-se meramente burocrático.

É de suma importância entender que, além de desenvolverem a liderança organizacional, os gestores da educação são lideranças pedagógicas e políticas. Diz-se pedagógicas porque deveriam ter, como uma de suas principais atribuições, articular e coordenar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da instituição. Ainda, os gestores são lideranças políticas porque exercem um papel de líderes comunitários, buscando mediar conflitos e construir, de forma coletiva, as transformações necessárias para a construção de uma nova realidade escolar no meio socioeducativo.

O papel dos gestores da educação na construção do EMI socioeducativo e das redes

No processo de construção do EMI socioeducativo e das redes, é imprescindível refletir sobre o papel dos gestores da educação, pois, na qualidade de gestores educacionais, estes devem desenvolver um papel de liderança política, pedagógica e organizacional da instituição.

Atualmente, há uma tendência, perante o acréscimo das demandas burocráticas, de os gestores serem tragados pela empreitada administrativa, restando pouco tempo para

desenvolverem outras funções. Portanto, os gestores tendem a se tornar “gerentes”, angustiados em promover o controle, a ordem e a execução das normativas, muitas vezes vindas de fora. Ou seja, a sua função equivale a um papel puramente burocrático.

Os gestores possuem um papel de liderança democrática no processo de construção/elaboração do EMI socioeducativo e, para tanto, devem desempenhar suas funções sem amarras. Por isso, deve-se garantir uma eleição democrática, para que esses profissionais se sintam encorajados a liderar sua equipe sem subjugações.

Ampliação e incentivo à participação dos estudantes

Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, privados de liberdade, possuem características muito peculiares. Se no processo de desenvolvimento do EMI em outras instituições de ensino fizeram-se necessários a ampliação e o incentivo da participação dos estudantes, na construção e desenvolvimento do EMI socioeducativo na instituição em estudo, torna-se imprescindível fazer com que a sua participação seja motivada e incentivada. Num primeiro momento, pode ser um enorme desafio, mas é de suma importância que essa participação seja promovida.

Uma forma de desenvolver a participação e incentivar o interesse no EMI socioeducativo pode ser fazendo esses adolescentes se identificarem como sujeitos capazes de interagir no processo de construção de forma efetiva, bem como demonstrar que o EMI socioeducativo é um caminho árduo a ser perseguido, porém possível.

Faz-se necessária a escuta desses adolescentes privados de liberdade, assim como a oferta de espaços para que eles, e suas propostas, sejam ouvidos.

Dessa maneira, o Ensino Médio Integrado socioeducativo fará da escola um lugar ainda mais privilegiado de socialização

e de variadas relações entre os seres humanos, reconhecendo e valorizando os adolescentes como eles são – seres de desejos e sonhos –, e não como deveriam ser. Esse é o caminho para a construção de uma escola mais humanizada.

Nesse sentido, reitera-se a necessidade de elaboração de um Ensino Médio Integrado socioeducativo que não negue aos adolescentes privados de liberdade o direito à formação geral, mas que os qualifique para o mundo do trabalho.

O Ensino Médio Integrado socioeducativo ainda é um projeto em construção e deve ser questionado, pensado e aperfeiçoado, mas principalmente deve fazer parte de rodas de conversa, ser amplamente debatido e construído a muitas mentes, para poder atingir seu objetivo maior, que é o de realmente transformar a vida e a realidade dos adolescentes.

Para esse projeto de EMI socioeducativo ser transformador de vidas e da realidade dos adolescentes, os fundamentos têm de estar alicerçados em valores sociais que reiterem a importância da transformação da sociedade, tornando-a mais justa e democrática.

O EMI socioeducativo será voltado aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, os quais geralmente são adolescentes que não possuem condições de autossustentabilidade e apresentam vínculo familiar fragilizado, ou seja, encontram-se em condições de vulnerabilidade social.

Visualiza-se, assim, uma forma de transportar os adolescentes do meio de violência e desamparo no qual estavam inseridos, para um meio onde haja novas oportunidades de vida, longe da violência, efetivando a inclusão social desses jovens.

A proposta de construção do EMI socioeducativo contribuiria para que, de forma efetiva, fossem promovidas a proteção integral e a inclusão social dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Conclusões

Considera-se, ao término da pesquisa, a apresentação da viabilidade da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio como instrumento de efetividade da gestão pública voltada aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa junto ao Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS.

Nesse sentido, procurou-se apresentar o atual modelo de educação oferecida aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa junto ao CASE de Santa Maria/RS, quando se apresentou a Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Campos. Discorreu-se sobre as modalidades de ensino presentes na escola e oferecidas aos adolescentes em privação de liberdade, bem como sobre a estrutura física da escola, atividades desenvolvidas, como oficinas, e outras propostas existentes.

No desenvolvimento desta pesquisa, pôde-se identificar o quanto uma estrutura com redes de apoio visando à implantação do EMI socioeducativo se faz importante e necessária. Percebeu-se a necessidade de estabelecer uma rede com o Conselho Municipal de Educação, com as coordenadorias de educação (estadual e municipal), com os institutos federais de educação, entre outras instituições.

Partindo do fundamento do sistema pedagógico de Freire (1980), na sua relação homem-realidade, em que o homem, ao transformar essa realidade, resente em si os efeitos dessa transformação, é que se propõe, como meio concretizador da proteção integral, a possibilidade de se desenvolver um sistema educacional próprio para adolescentes que cumprem medida socioeducativa junto aos CASEs da FASE/RS, como meio de impulsionar a educação e a atividade crítica e interativa por parte da sociedade e dos adolescentes internos.

Dessa forma, observa-se a necessidade de desenvolvimento de uma gestão voltada para o Novo Serviço Público, com políticas públicas que visem contribuir para a proteção integral do adolescente

privado de liberdade que cumpre medida socioeducativa junto aos centros de atendimento, com uma construção democrática e atendendo aos interesses desse público.

É importante destacar que não se considera que este trabalho fornece todos os elementos para o desenvolvimento do EMI socioeducativo, mas sim alguns aspectos sobre o tema, instigando o debate e a construção, em conjunto, dessa política pública educacional. Convém ressaltar que a efetivação do EMI socioeducativo promoveria uma política pública educacional que efetivamente buscaria incluir o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa na sociedade e permitiria ali a sua permanência.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. do IFB, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 191-A, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 29 abr. 2020.

CERQUEIRA, D. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2017.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

LIMA, A. L. D. de *et al.* O conhecimento científico acerca do sistema socioeducativo brasileiro: lacunas e transbordamentos a se pensar na proteção integral do adolescente. **Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetininga, v. 6, n. 6, p. 209-223, 2019.

LIMA, E. S.; SILVA, F. N. da; SILVA, L. S. Educação Profissional para os jovens nas políticas educacionais da 1ª década do século XXI. **HOLOS**, v. 4, p. 119-129, ago. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3185>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SANTOS, E. D. B. dos. S. **“Assentados sobre os ombros de gigantes”**: juventude, ecossistema de empreendedorismo, e entrepreneuring em empresas criadas por jovens. 2019. 100 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2019.

ZAPPE, J.; RAMOS, N. V. Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 365-373, 2010.



Carlos Riquelme, Chile

Con más de 20 años de experiencia como docente en diversas instituciones de educación superior, ha consolidado su especialización en áreas clave como la práctica filosófica, el desarrollo de habilidades de pensamiento, la epistemología y la ética profesional. Actualmente, forma parte del claustro académico del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nihon Gakko en Paraguay, así como del Comité Editorial de la reconocida Revista de Investigación “Rutas de Formación. Prácticas y Experiencias” del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, en Colombia.

Con una formación académica sólida y destacada, ha alcanzado el título de Doctor en Filosofía por la Universidad de Chile, además de obtener un Máster Internacional en Gestión Universitaria de la Universidad de Alcalá, en España.
E-mail: calfonso6@gmail.com

Fragmentos de una vida obliterada

Carlos Riquelme

Julio 2023

La partida

I

¿De qué vivo,
si no es de atajos?
De caminos breves y sinuosos,
que me llevan lejos,
pero que olvido.

¿De qué vivo,
si no es de extrañezas?
De las despedidas,
de los orígenes,
de las raíces y causas,
que ahora no tienen destino,
que ahora no tienen domicilio,
pero que olvido.

¿De qué vivo,
si no es de mis emociones?
Del miedo,
de la furia,
de muertes y rostros,
que eximen mi olvido,
pero me recuerdan,
que alguna vez,
fui humanidad.

II

No, no quiero escribir.

No deseo revelar que no estoy presente, que ya me fui,
y que no soy todo lo humano esperado por ti,
o que, si lo soy, es porque estoy lejos y cercano al olvido.

Lejos y negado, en realidad tachado,
sin derecho a tu territorio, incluido un lugar imposible,
y no quiero escribir sobre lo imposible.

No, no quiero escribir acerca del recuerdo, lo obliterado,
lo perdido.

No, no quiero escribir como un amigo empecinado,
que dice ser ciego del habla,
pero escribe de cómo habla y ve,
y habla de cómo escribe lo que ve,
y lo que ve no le gusta porque no existe.

No, no quiero escuchar ni saber de ese intersticio.

No quiero migrar a un lugar que no existe,
fingido o imaginario,
a una grieta que asola,
a un lugar ya escrito y hablado,
indescifrable, que pronto será mi sufijo.

No, no quiero escribir.

No quiero salir de mí y velar por lo humano o lo ajeno.

No quiero salir y llegar a donde voy.

No quiero saber de otros destinos y lo injusto del destino.

No, no quiero viajar con ajenos, acompañado de lamentos,
míos y de otros como yo.

No, no quiero escribir.

No, porque en algún sentido ya lo he hecho; y es tarde, con
algún sentido, pero tarde.

No, porque es olvidarme de ti y de todo, con algún sentido,
el de la distancia.

No, porque el sinsentido se aparece en las notas y cartas.

No, no quiero profesar el sinsentido,
el del trayecto y la distancia a esta casa.
¡Escúchame!
Escribir es como el acto de velar una fotografía.
Escribir es perpetuar la grieta en ese retrato hasta el fin del mundo.
Escribir es eso, la forma en que el fin se hace obvio en blanco y negro o multicolor.
La forma en que lo obvio se libera y estremece por su materialidad profunda.
No, no quiero escribir si no es sobre lo profundo de mi pena en el camino.

La llegada

I

Son lugares comunes,
de una ciudad despierta,
pero que no es mía.
Una ciudad que me recibe y maquina su venganza,
que trama su desprecio,
a costa de la confianza que me queda en la divergencia de las personas.
Son lugares comunes,
de una ciudad recóndita,
que me asienta cuando llego,
en los bordes de una página por escribir.
Son lugares comunes,
de una ciudad que se refresca con mi llegada,
con una población pasmada ante la multitudinaria espesura de la diferencia,

y fugitiva de esa amargura que se aloja en la humana distancia
y mi extrañeza.

Son lugares comunes, sí,
que envidian la amalgama de la vida humana y no humana,
que desean las conjunciones de lo distinto o lo diverso,
pero que delimitan las condiciones para la vida buena.

Son lugares comunes,
de personas tristes,
de figuras grandes,
que, igualmente, son pequeñas.

Son lugares comunes,
en la inmensidad de la tristeza y la podredumbre,
lugares que tú y yo conocemos, pero no soñamos,
Alone Together...

Son lugares donde
nos resolvemos juntos,
nos alojamos en el mismo abismo,
nos sonreímos con la misma tragedia,
nos enredamos en este amor,
Amor Fati,
nos queremos.

Son lugares comunes, sin duda,
que acompañan mi estupefacción,
pero también desaparecen en mi presencia,
cuando resulta solidaria y fraterna.

Son lugares profundos, sin duda,
que decretan mi arribo al lecho del río,
el río que cruza capitales y reubica mis tristezas,
en una geografía hasta ahora impoluta.

Son lugares comunes,
comunes, pero solo eso,
lugares de una ciudad que no es mía.

II

Me emocionan las emociones que emocionan,
las emociones originarias que viajan y se dirigen al inicio de
todo lo posible.

Aquellas que dan certeza de mi vida y la vida ajena.
Sí, me emocionan las emociones,
pero solo las profundas, las que se distinguen por ser
impresionables y hospitalarias,
las otras de ninguna manera.

Me emocionan aquellas que provienen de un principio
hegemonikon,

como la emoción profunda de la fragilidad, de aceptar lo
poco probable y lo precario de la vida trashumante.

Como la emoción profunda de la extrañeza por lo recogido
y cultivado, o la incertidumbre de mi vida en el pasado.

Como la emoción ungida por mi origen acaudalado,
y luego la emoción ungida por mi venida despojada,
y la emoción profunda de llegar a tierras prometidas e
imaginarias.

Me emocionan con profundidad, esa profundidad que existe
en toda lejanía de lo diario,
y en toda cercanía de lo extraordinario y lo raro.

III

Son 20 mil años de dignidad salvaje,
son 500 años de tristeza domesticada, pero milenios de estar
presente sin estarlo.

Poeta,
escultor,
muro,
encierro,

separados y en una isla imaginaria,
ciudad isla,
espesor extenso donde en su secreto reside la poesía.
En los barrios se comienza a caminar,
a ser nosotros mismos,
temblor,
golpe de estado,
explosión,
encierro silencioso y temor,
volcán,
explosión,
secuestros y rehenes.
Son los primeros días, pánico y juego,
el peor momento es el mejor,
ladrón de palabras,
marcado por la utopía,
una máquina del tiempo,
traducir lo que dicen las piedras,
tachadora del horror,
lo obliterado de lo humano,
la escena de lo inhumano.
Adoquines con piedras de cordillera,
rocas, tanques, hileras de personas,
miedo escrito, pegado a los muros de un estadio,
piedras de la cordillera que hablan de la sangre.
Lo que no se ve no existe,
lo que no se expone no obliga,
percebir con profundidad,
percipere... es decir,
percipiens fines et facies.
Fragmentos de la cordillera,
de una cordillera vulnerada.



João B. A. Figueiredo, Brasil

Professor titular e Pesquisador da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC. Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e pós-doutorado sênior pela Universidade Federal Fluminense – UFF. É líder de um Grupo de Pesquisa que trata de Educação Ambiental e de Paulo Freire. E-mail: joaofigueiredo@hotmail.com

Pesquisa Dialógica, o modo de pesquisar freireano

João B. A. Figueiredo

A pesquisa em educação possui especificidades que requerem uma reflexão mais aprofundada. Porém, para tratar disto, começarei falando do ato de pesquisar e de como este ato está entremeado de nossas mais profundas aspirações e identificadas com o que queremos ser, com nossos desejos, aspirações e anseios.

O ato de pesquisar, por mais que desconheça este fator, é uma artesanaria, já que constitui e constituirá um artefato cultural. E, isto, por mais que pareça algo distinto, quando se trata de pesquisa em outros campos do conhecimento, como nas ciências que se consideram “não humanas”, tais como a física, a química, a biologia, a matemática etc. Portanto, a pesquisa realizada por um ser humano é um processo artesanal, ainda que possa utilizar instrumentais complexos, tais como ‘las’, tecnologias de ponta, softwares, hardwares, experimentos com elétrons, dentre mil possibilidades. No fundamento mais rasteiro das ações de pesquisa, temos a busca e esta é orientada por um caminho que se propõe ir além do que temos em princípio. Aliás, isto remete a fundamentos, referências, se apoiar em quem veio antes e sinalizar possibilidades de jornadas.

Destaco aqui, alguns importantes ‘pensadores’ que associam a ideia da pesquisa à manufatura, ao tecer, costurar, como tenho sinalizado em outros trabalhos sobre pesquisa (Figueiredo, 2022a; 2022b). Aponto aqui Wright Mills (1975) ao falar da artesanaria da pesquisa. Afinal, não é uma mera metáfora, é uma realidade que se constitui ao utilizar uma ‘matéria prima’, oriunda dos ‘sonhos’, das ideias, idealizações, porém com base na dimensão concreta. São fios decorrentes dos desafios do cotidiano que se entrecruzam, se mesclam num belo macramê, para dar vida a uma obra, um artefato cultural.

Mas porque falar em artesanaria em artefato cultural, ao tratar de pesquisa? Primeiramente porque a pesquisa é produção

humana. Em segundo, porque nos estudos arqueológicos os chamados artefatos culturais, caracterizam o trabalho manual de seres humanos e potencializam a identificação de características de determinados agrupamentos sociais. Chamo, assim, a atenção para reconhecermos a pesquisa, aqui apresentada, como algo característico do humano com especificidades e caracteres únicos, pois decorrem de uma percepção única, constituída por um olhar, um ouvir, um tocar, um cheirar, um sentir, uma interpretação singular, fruto desta maneira própria de perceber associada aos seus pressupostos e referenciais selecionados. Para além disto, ainda temos uma carga de emoções, de bagagens inconscientes que afetam este perceber. Saliento que nossas representações da realidade são marcadas por tudo isto, mas essencialmente pelos paradigmas que orientam nosso olhar, ouvir, tocar, sentir, elaborar conceitos e ideias.

Trago aqui também dois artesãos culturais, Quivy e Campoenhold (1988), que, por sua vez, ao refletir sobre a pesquisa, destaca a essencialidade do ato de perguntar como mote na busca pelo material empírico indispensável ao ato de pesquisar. Em sua elaboração, dividem o processo em três atos: a ruptura, a construção e a verificação em sete etapas: **A pergunta de partida**, a exploração (as leituras e as entrevistas exploratórias); a problemática; a construção do modelo de análise; a observação; a análise das informações e as conclusões. Nestes procedimentos, pode-se constatar que, depois da definição do que pesquisar, há uma espécie de suspensão de predefinições, por meio de uma ‘superação’ da realidade ‘imediate’, com vistas ao compreender mais amplo; depois temos a construção, a feitura do artefato cultural que se desdobra diante do conjunto de fatores eleitos para se forjar o tratamento do material selecionado. Aqui podemos utilizar o que se usa habitualmente: A análise de Conteúdo (Bardin, 1977), aprimorada e ampliada com os estudos de Moraes (1999; 2003; 2006).

Por sua vez, Gonsalves (2002) enfatiza que, a elaboração de uma pesquisa implica em lidarmos com pelo menos três

dimensões, interligadas: a técnica (núcleo básico), a teórica (tema, referenciais) e a afetiva (envolvimento pessoal). Elas comporiam a estrutura básica, envolvendo: O que pesquisar? (Definição do problema, hipóteses, bases teóricas e conceituais); Por que pesquisar? (Justificativa da escolha do problema); Para que pesquisar? (Propósito do estudo, seus objetivos); Como pesquisar? (Metodologia); Quando pesquisar? (Cronograma de execução); Com que recursos? (Orçamento); Pesquisado por quem (equipe de trabalho).

Mas retomando a pesquisa em educação, com suas particularidades, precisamos também, delinear alguns tópicos acerca da relação entre pesquisa, epistemologia, gnosiologia, metodologia, ontologia. Desse modo, quero elaborar algumas linhas que se entrecruzam no trato desta interação profunda entre o pesquisar e o ser em si. Para tanto retomo alguns apontamentos que propus acerca deste tópico.

Ao reconhecer que todo ato de pesquisar é movimento de busca por respostas, começamos exatamente com esta: Por que Pesquisar? Quais as motivações de uma Pesquisa? Lembro que se pesquisa o que interessa, se pesquisa o que constitui nossas demandas, o que nos constitui. Ênfase o entendimento de que, pesquisar neste campo, da educação, traz a especificidade de um processo totalmente comprometido com o ser humano, que busca sentidos, significados, razões de ser, como parte constituinte de ser e das razões do ser...

Lembramos ainda que, segundo os estudos epistemológicos hegemônicos, temos três grandes vertentes que legitimam as pesquisas científicas: Quantitativas-Conceituais (Positivistas); Explicativas (Fenomenológicas) e Transformadoras (Dialéticas). Soma-se mais recentemente a esta terceira vertente os chamados paradigmas emergentes, que podem ser intitulados de Integradores, Neo-dialéticos, Quânticos, Holísticos, Eco-Relacionais. Estes seriam, no campo da Ciência considerada válida os grandes paradigmas que delinham abordagens que com eles se identificam.

Aprofundaremos um pouco estes tópicos, inclusive por ajudar o entendimento e justificar nossa escolha por uma pesquisa dialógica, que se identificaria mais com a última categoria. Assim, trago pequenos recortes acerca dessas abordagens teórico-metodológicas, na pesquisa educacional:

As abordagens empírico-analíticas, assumem como categoria epistemológica fundamental a causalidade, como eixo da explicação do fenômeno. Há a noção de que a realidade é objetiva, dada, externa ao sujeito, gerando uma verdade absoluta. Propõe uma neutralidade axiológica e a separação vertical entre sujeito e objeto. Carrega uma concepção tecnicista e funcionalista. Tem como consequência, propostas tais como a denominada de Pedagogia Tradicional. Nela o relevante é a repetição, o treinamento tipo estímulo-resposta, a memorização. Adotam o método dedutivo (da teoria para os dados), as definições predeterminadas e operacionalizadas, a postura racionalista, a precisão por meio da medida e da manipulação estatística.

As abordagens fenomenológico-hermenêuticas, também identificadas com o paradigma qualitativo, têm como categoria epistemológica central a interpretação, a compreensão. Nela, cabe, ao pesquisador, buscar a causalidade na relação entre o fenômeno, o evidenciado e a essência, portadora de significado. Nesta proposição, o pesquisador se dispõe a interpretar e compreender os fenômenos. Para esta teoria é inaceitável a neutralidade axiológica e o dualismo sujeito-objeto. Dentre suas derivações, no campo pedagógico, se destacam o 'construtivismo' e a Pedagogia da Escola Nova. Nelas, o aprender decorre da captura de significado dos fenômenos, desvendar seu sentido ou sentidos. A compreensão decorre de uma interpretação (hermenêutica). Nela, isto só é possível com relação à totalidade a que pertence (horizonte da compreensão). Não há entender de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto. Aqui, predomina a noção existencialista de ser humano.

As abordagens crítico-dialéticas têm como categoria epistemológica fundamental a práxis (reflexão-ação-reflexão), pois objetivam a transformação social. A relação causal revela-se na inter-relação entre os fenômenos, entre o todo e as partes e vice-versa, da tese com a antítese, da estrutura econômica com os da superestrutura (social, política, jurídica e intelectual etc.) Seus pressupostos gnosiológicos estão centrados na concreticidade, na relação dialética entre sujeito e objeto. A educação é reconhecida como uma prática para formações que gerem transformações sociais. Tecnicamente, em geral esta abordagem utiliza de procedimentos identificados com a ‘pesquisa-ação’ e a ‘pesquisa participante’ (Brandão, 1981; 2003; 2006).

Tendo estes subsídios embasando nossa compreensão, entendemos uma correlação intensa entre sentidos e significados, percurso desejante e trajetória de significação (Figueiredo, 2007). Podemos nos interrogar qual o caminho seguro para se trilhar na pesquisa em educação? Como chegamos à verdade? E disto, emerge o reconhecer que a vontade de verdade e a relatividade da verdade, se associam a lógica inerente a esta dialética entre texto – contexto – pretexto. Pois, o texto decorre da tríade. Há de se reconhecer também o corpo enquanto superfície de inserção, fonte de conhecimentos e de afetos.

Caminhante, caminho e o próprio caminhar, vão se instituindo no processo do pesquisar. E, se queremos uma proposta transgressora, que evite se limitar às aparências, a um diagnóstico da realidade, isto implica na necessidade vital de uma racionalidade que supere a razão instrumental, antropocêntrica, cognitivista, técnico-científica, mercantilista. E, nesta jornada há de se retomar a ideia de busca de um percurso desejante de singularização que se associe a uma trajetória de significação apropriada à contemporaneidade. Mais que de respostas, carecemos de epistemologias de perguntas.

Em pesquisas realmente comprometidas com a realidade, estamos a trilhar numa investigação que nos ‘Forma’. Em outras

palavras, a pesquisa efetivamente comprometida com a vida, começa com o desvelar de nossa própria vida, é autobiográfica, de alguma maneira. É pesquisa-formação-autoformação. Podemos constatar isto em obras relevantes tais como no texto o “Narrador”, em que Walter Benjamin (2012) afirma que há algo de formativo na relação entre narrador e ouvinte. Damásio (1996; 2000), por sua vez, fala que a interpretação de algo se dá em nosso contexto de sentido autobiográfico.

Boaventura de Sousa Santos (2008) destaca que conhecimento é autoconhecimento. Maturana (1998; 2001) enfatiza a ‘*autopoiesis*’, ou seja, a feitura de si por si. Apresenta também o conceito de ‘*deriva*’, em que destaca que as interações desencadeiam mudanças e interações transformadoras. Afirma que a base da ética não é racional, mas afetiva. Os portugueses Antonio Nóvoa e Finger (1988), constataam, com o conceito de reflexividade crítica, a visada de uma apropriação desveladora de nossa história de vida.

Trago Ferrarotti (1988), quando nos diz que a pesquisa autobiográfica oferece o paradoxo de unir o singular ao universal, reconhecer o social na especificidade da práxis dos indivíduos. Já Gauthier (2005; s/d), fala sobre o pesquisar com o corpo todo, tanto no movimento cotidiano da vida, como pulsão para além da apreensão intelectual do mundo, pois o próprio ato de conhecer é uma expressão dessa pulsão do desejo. Disto tudo, derivamos que se tem uma correlação entre a produção de si e a própria noção de cultura, de artefato cultural. Ou seja, este cimento eco-relacional/dialógico potencializa a cultura que, para Paulo Freire, implica na ação humana que transforma a natureza – humana e não-humana, diria eu – porém, parece que esta miscelânea tecida se alarga numa dinâmica maior, pois pode gerar, igualmente, consciência, conscientiz-ação. Melhor ainda, as feituraas culturais geram consciência que costuram transformações partilhadas ou partilháveis. Por isto tudo, reafirmamos a relevância de se tratar da Pesquisa dialógica. Relembro que neste trajeto histórico, atravessamos o conceito de Pesquisa Engajada.

Nela, já evidenciamos diversos componentes da Investigação de caráter Dialógico.

Começo o diálogo sobre a Pesquisa Engajada (Figueiredo, 2004), ao trazer uma importante afirmativa de Paulo Freire (1996; p. 24): “*A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência ...*”. Em outras palavras, se pretendemos pesquisar de modo comprometido com as classes sociais, em situação de fragilidade, há de se ter uma prática comprometida, desde um *a priori* que define o propósito de estar engajado com estas situações de vida, de mundo. Pois que, é uma pesquisa-intervenção buscando transformações sociais, com foco na libertação dos oprimidos, na parceria com estes. É uma pesquisa dos oprimidos e não para os que se encontram submetidos a situações de opressão. A tessitura vai se fazendo ao construir na direção do inédito viável. É essencial unir percurso desejante e trajetória de sentido, aliar desejos pulsantes aos meios de elaborar cognitivamente sentidos e, coletivamente, significados. É uma busca da razão de ser, para além das aparências imediatas que vai qualificando a curiosidade. E a curiosidade vai deixando de ser ingênua e passa a ser epistêmica. Esta proposta se assenta numa interface entre o que denominam de Pesquisa Participante e Pesquisa-Ação.

Suscintamente anunciando estas formas de investigar, Pesquisa Participante seria caracterizada por um contato prolongado no meio onde os informantes vivem, em envolvimento na vida das pessoas pesquisadas, do meio, da cultura, das emoções e pensares da comunidade... A Pesquisa-Ação seria uma atividade de busca por compreensão e alternativas de práxis dos grupos sociais propostas por eles mesmos, com vistas a melhorar esta práxis. A principal distinção seria que a demanda da segunda é, em geral, exclusiva dos grupos sociais que lhe demandam. Entretanto, surge uma pergunta que pode orientar estes processos seguintes: Como pesquisar em educação numa perspectiva diferenciada. Em tentativa de resposta, me sinto tentado a pensar na metáfora da Teia de Aranha e seus Fios (a linha desejante), Nós Crísicos (núcleos

temáticos - articula os nexos do viver, do pensar e do sentir), sua Tecitura (constituição de representações 'sociais' - conjunto representacional) e a Rede propriamente dita (intercâmbio de sua natureza interior com a natureza fora de si/ forjando uma 'percepção eco-relacionada'). E antevemos uma sequência que permite um construir de saber parceiro, com foco na superação de situações conflitantes ou críticas, como exercício de uma pesquisa dialógica: e elas, em si, definem um problema ou problemas para os processos de ensino-aprendizagem.

Diante disto, podemos tornar a situação-limite um tema gerador, convertendo-o em uma palavra, transformando-a em um ícone, descrevendo-se o ícone, partilhando a(s) palavra(s) e procurando-se outra(s) que se associem a ela por identidade ou por oposição. Isto, implica no outro que tenta entender o sentido do ícone na relação com a palavra, aí ocorre um compartilhar de sentidos e diálogos acerca de..., fechando-se a feitura de uma síntese, geratriz de ações-reflexões-ações transformadoras.

É a Dialógica Eco-Relacional, é percepção que desvela relações de poder, mas que traz alternativas com o que vê e acolhe. A percepção se guia por ética, estética, como política, existencial, social, afetiva. Ética amorosa, da complexão – integração entre ..., união de..., conjunção, ética da compaixão

Bem, vamos então para o foco articulador deste ensaio, a **Pesquisa Dialógica**. O que se denomina de pesquisa dialógica, começou a se desenhar ainda durante o meu trabalho de doutorado quando diante das inúmeras situações nas quais evidenciamos a necessidade de que aquela investigação fosse pautada por uma outra lógica, distinta das pesquisas tais como habitualmente se realizavam. Particularmente, enfatizamos o que nos afetava diante das inúmeras situações críticas que recebia necessidade de ter outros encaminhamentos investigativos.

Então, revisitamos curiosamente a proposta de Paulo Freire, para aquilo que ele denominou de Investigação Temática. Ali, constatamos o modo de pesquisar freireano, não apenas com este

propósito didático-pedagógico, porém, reconhecendo que esta ideia poderia ser compreendida em um sentido mais amplo, tanto ponto de vista do que vai além de mapear ‘Temas Geradores’, ‘Palavra Geradoras’, para sua abordagem educativa, mas também para ser utilizada como alternativa para se idealizar e efetuar uma pesquisa, em seu sentido mais amplo. E, assim decidido, comecei a verificar os pressupostos dos seus procedimentos de pesquisa, as múltiplas dimensões envolvidas, do que ele propõe como fases de elaboração e execução de sua abordagem dialógica para a educação.

Com esta finalidade, buscamos outros contributos do Paulo Freire, manifestos em outras de suas obras, tal como o próprio Pedagogia do Oprimido, para alargar sua contribuição epistemometodológica com o intuito de aplicar nos cenários diversos das pesquisas, aplicadas à educação. Buscamos também o texto de Paulo Freire, intitulado: “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação’ (Brandão, 1981). Também em vídeo, fita VHS, em que tratou deste tema numa aula inaugural do PPGE da PUC de São Paulo, no qual ele fala de aspectos inerentes ao cuidado com a pesquisa e enfatiza que o rigor está no método e não nos resultados. Então, com tudo isto, reafirmei a validade e potência da Pesquisa Dialógica. Até porque se identifica totalmente com a nossa proposta, a Perspectiva Eco-Relacional (Figueiredo, 2007) e seus desdobramentos para o campo dos estudos Interculturais e Decoloniais (Walsh, 2008).

A Pesquisa Engajada, durante a feitura da minha tese de doutorado, foi adequada ao propósito da pesquisa que embasou o trabalho. Não tinha como avançar mais naquele momento. Isto se deu, por conta dos nossos limites temporais e mesmo de folego, no processo da tese. Agora, neste cenário atual, queremos aprofundar alguns aspectos que o fazer pesquisa freireano traz, pois tal como sua proposta educativa, se requer destacar que esta tem uma dimensão política, além de ser política em si mesma. E, certamente isto é constituinte presente e tem que orientar todos os passos dos procedimentos de pesquisa.

Agora, depois deste tempo de experimentação, podemos afirmar que uma pesquisa dialógica, traz contributos essenciais para quem pretende fazer pesquisa comprometida com as classes sociais desfavorecidas pelo sistema capitalista, hegemônico. Aqui se torna possível, reconhecer as inúmeras vantagens desta (dia)lógica, desta costura, que durante alguns anos temos maturado e agora podemos apresentar, de algum modo, com uma sistematização, oferecendo o que pode ser chamada de Pesquisa Dialógica, efetivamente nos moldes freireanos.

Portanto, a Pesquisa Dialógica é uma pesquisa fundamentalmente inspirada em Paulo Freire, que traz como essência e alicerce a Teoria Dialógica da Ação, a Dialogicidade e seus princípios. Esta orienta o processo, embasado fortemente pela questão política, pelo compromisso com os oprimidos, que se dispõe a identificar, reconhecer e incluir demandas destes grupos sociais, associados à pesquisa, utilizando instrumentos compatíveis com estas fundamentações, tais como a utilização do círculo dialógico, identificado com a ideia do Círculo de Cultura (Figueiredo, 2022b), mas também destacando os princípios dialógicos e as ideias similares às de Paulo Freire, tais como a multirreferencialidade (Ardoino, J., 1988), a decolonialidade (Quijano, 1991; 2005; Mignolo, 2005; Lander, 2005; Figueiredo, 2010), contributos de uma Perspectiva Eco-Relacional (Figueiredo, 2007), dentre outras, porque elas tem a ver com a ideia da pesquisa, enquanto agente formador, a pesquisa enquanto constituição do nosso próprio ser em busca de liberdade e da transformação social, que me parece ser também um fator imprescindível na ideia freireana de pesquisa... Evidentemente que, ao considerar uma perspectiva dialógica e eco-relacional, reconhecemos outros fatores associados a isto, tais como as raízes culturais, a dinâmica estrutural decorrente do lugar, seus vínculos afetivos, familiares etc...

Uma questão importante neste ato de pesquisar dialogicamente é que seu objetivo não se limita a dar uma resposta acadêmica, científica, aos propósitos da investigação. E isto, pode

parecer uma espécie de empobrecimento à esta intencionalidade. Entretanto, a Pesquisa Dialógica transcende este objetivo por oferecer uma pretensão mais ampla, mais rica, já que ela se propõe a dialogar com as pessoas, com o campo, com a vida e dali trazer subsídios, material importante que poderá nos servir de alavanca para nos lançar mais longe, ajudar a desvelar a realidade que nos envolve e penetra – ainda que nem sempre saibamos disto – e pode contribuir na tomada de consciência desta realidade e, dali podermos mudar o contexto, as circunstâncias, as relações impostas ou estabelecidas, contribuindo com o criar de condições para nossa própria liberdade, superação dos processos opressores, da opressão.

A Pesquisa Dialógica (PD), se delinea e se concretiza a partir da prática, do concreto. E, deixa nítida sua intencionalidade pautada no conhecer para transformar. Busca elaborar teorias que decorrem do concreto, numa pretensão solidária, parceira. Reconhece explicitamente que atua em favor da superação das opressões.

Como realizar a pesquisa nos moldes dessa perspectiva dialógica? Como elaborar teorias que decorram deste *modus operandis* de pesquisar? E como oferecer, deste a PD, contributo para a educação escolar e a emancipação dos subalternos(a)s/ oprimido(a)s?

PD é uma pesquisa dialogada? Na verdade, há um propósito anterior que orienta esta lógica de investigação. quando dizemos que é dialogada, entendemos, por isto, ser uma geradora de pontes, de significantes compartilhados. Ela começa por ser proposta por um ser dialógico, ou seja, alguém que se disponibiliza a dialogar e todo o movimento ocorre para dar substância e substrato a este intuito. reconhece que o dito é vivo e dá vida. Pontes de interlocução são construídas continuamente, feitas com proposições estabelecidas em si e com o tema e a vida vivida.

PD é de feitura participativa, democrática, descentralizada, tratada por meio de focos de interesse ou de intuítos. Se define

na procura gnosiológica de superação da curiosidade epistêmica, definindo temas geradores, oriundos das situações de vida que limitam ou impedem relações equilibradas, horizontais, democráticas, condições de vida com mais qualidade, bem viver compartilhado ou compartilhável.

Neste movimento de responder, utilizamos as interações dialogais para ter uma leitura da realidade que possa ilustrar as demandas efetivas. São estas condições limitantes que alargam os horizontes de investigação, permitindo um contínuo ampliar da tomada de consciência, da consciência e sua conseqüente práxis.

É viável utilizar observações participantes, descrição de observações, estudo de textos produzidos e em produção, interpretação das atividades e dos processos etnográficos. Temos ainda debates, diálogos acerca de dados e informes coletados, discussão dos processos e significados, reflexão acerca da leitura histórica e dos paradigmas orientadores, das relações fundantes, das áreas de silêncios, da supra-alteridade e compartilhamentos. Saliento que o amor é algo mágico na superação da estranheza entre os eus e os tus.

Há uma disposição de fomentar a autonomia, interdependência, dignidade e cuidado nas interações de pesquisa. Ocorre também uma leitura emergente e transposição temática, para alavancar outras leituras possíveis, superando o velho Paradigma Epistemológico – sujeito-objeto, em direção ao novo – autore(a)s-mundo-autore(a)s, que é também educativo.

Antes de adentrar nos princípios dialógicos e na teoria dialógica da ação voltadas para a pesquisa dialógica, vou me permitir uma digressão para evidenciar aspectos associados a dialógica. O primeiro deles é o cuidado com a escuta amorosa de quem está envolvido(a) na pesquisa. Escuta amorosa tem similaridade com a escuta afetiva, porém, temos o destaque para a convicção da relevância da fala de nosso(a) interlocutor(a), a verdade que ela porta, as pontes que possibilita, o desvelar que oferece, em particular como dispositivo de feitura de outras

percepções e verdades e saberes que dali podem emergir. trago aqui a pesquisadora indiana, Spivak (2010), ao nos alertar da potência de fala do(a) subalterno(a), Paulo Freire ao enfatizar que a pedagogia é do oprimido, a prática da liberdade é dele e dele a confecção de sua autonomia. Me vem forte a memória o querido Victor Valla (1996) com inúmeros causos e ilustrações, nas quais delinea que a incompreensão do pesquisador, em geral, decorre de sua indisponibilidade em integrar a fala das pessoas envolvidas nos dramas do cotidiano. Aqui também tem presença o lugar de diálogo (Figueiredo, 2022c), o lugar de fala, o quarto dos despejos, as problemáticas em torno de tantas situações nas quais as diferenças se tornam desigualdades e hierarquizações inóspitas ou inoportunas. Na Dialógica há de se ter este profundo respeito à fala de cada dialogante.

Não é que a pesquisa só possa ser desencadeada através de uma manifestação do(a)s oprimido(a)s, mas que esta escuta amorosa pautar os procedimentos. Até porque, em certas situações o iniciar da fala identificada com interesses do(a) pesquisador(a), pode ser o desencadear de um desvelamento importante para o coletivo de opressão.

Mas, fechando estes destaques, num exercício de contextualizar os Princípios da Pesquisa Dialógica, farei uma tentativa de estabelecer ligação entre os princípios dialógicos, tais como se encontram no Educação como prática da Liberdade e no Pedagogia do Oprimido, e a proposta aqui em questão:

Princípio Amor: Com ele vamos agregando sempre profundo respeito, consideração, cuidado, delicadeza, gentileza a cada ato do pesquisar. É o querer bem, querer o bem, oferecer o que queremos para nós, mobilizar nosso melhor para ter o melhor das pessoas e para as pessoas.

Princípio Humildade: Há o reconhecimento de que todo(a)s envolvido(a)s temos igualmente saberes e ignorâncias, conhecimentos distintos, capacidade de ensinar e aprender. É na condição de querer saber, aprender, reconhecendo nossos

limites, que estaremos com a receptividade essencial ao processo de ir tecer respostas partilhadas e dialogadas. Recordamos aqui a metáfora categorial do autor(a) epistêmico(a), ou seja, cada qual é potente em sua condição de elaborar seu conhecimento, seu saber... (Figueiredo, 2022c).

Princípio Esperança: Há de se ter uma certeza de que cada ser humano é um devir, um ente de 'ser mais'. Cada um(a) carrega em si esta ontologia, esta condição de superar adversidades e forjar um destino luminoso. Nenhum ser humano é menos do que outro ser humano. Somos este misto de sabedoria e ignorância que vai se superando e constituindo-se melhor do que era. Este princípio freireano alicerça a ideia de que esperança não é decorrente de espera, mas impulso do esperar. No âmbito da PD, este princípio impulsiona nossa disposição de avançar, de buscar mais, de reconhecer que temos sempre condições de ampliar nossa percepção, a condição de alargar fronteiras e superar limites.

Princípio Fé e Confiança: estes decorrem, em certa medida do princípio esperança, pois que a fé no ser humano, na vida, se identifica com o esperar. E a confiança também nos parece ser uma consequência disto. Afinal, confiar implica em acreditar nesta condição inelutável do ser humano de caminhar na direção dos seus sonhos. A negação disto é algo como uma distorção de nossa humanidade. No trato da PD, vamos encontrar, na fé e na confiança, a convicção de que há sempre uma aliança com um futuro melhor, com a feitura de entusiasmo que nos beneficia com a perseverança e a certeza de que o melhor virá. Encontraremos as saídas e alternativas necessárias.

Princípio Criticidade, do fazer-se crítico, da práxis: este princípio, tanto é um fator imprescindível para começarmos a desvelar os nós críscos, as situações limitantes, as fragilidades efetivas, quanto vai descobrindo a realidade, possibilitando o reconhecimento de nossas ignorâncias e a condição de enfrentamento e tessitura de outros mundos possíveis. A criticidade nos move, nos orienta e decorre da caminhada. É princípio, meio

e fim, tal como o amor. ... *E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um n@ outr@, se fazem críticos na busca de algo...* tal como disse Paulo Freire, no *Educação como prática da liberdade* e no *Pedagogia do Oprimido*.

Todos estes princípios estão sintonizados e decorrem da Teoria Dialógica da Ação. Lembramos que, Paulo Freire informa para nós uma interação efetiva entre o fazer e as diretrizes que orientam esta práxis. Segundo ele, ainda que desconheçamos, há uma interlocução, um direcionamento desde nossas crenças, valores, ideologias, referências explícitas ou ocultas que normatizam e dão normalidade ao nosso fazer. Daí, podemos buscar os quatro eixos propostos por Paulo Freire (1983), e com eles dialogar com foco na PD e com o pretexto decolonial desta opção de práxis de pesquisa. Ali se enfatiza que:

A co-laboração que se opõe à conquista e, neste sentido, sinaliza o quanto é imprescindível as parcerias, as inter-relações, possibilitar o entendimento mútuo que gera a trabalho compartilhado. É o laborar, trabalhar, com... e esta oferece aportes imediatos para a superação da 'Colonialidade do Ser', pois que vê o(a) outro(a) como legítimo(a) outro(a), como diria Maturana (1998). Nesta comunicação respeitosa, horizontal, democrática, temos a semente que frutifica em práxis transformadora.

A união, por sua vez, rompe com a lógica do dividir para dominar. Enfrenta o mito moderno de que temos que enfrentar, disputar e vencer aquele(a)s que são oponentes. Ao contrário, informa que é na unidade de propósitos que somos mais fortes. Nas alianças encontramos o fortalecimento para encarar e superar as nossas dificuldades e acolhemos a diferença como riqueza e acréscimo para o grupo. Na união rompemos com a lógica da 'Colonialidade do Poder' que lida com o empoderamento egóico e desvela o poder compartilhado;

A organização dos grupos-indivíduos impede a manipulação, pois que a ação orgânica vem de dentro, vem das decisões colegiadas, democráticas. Orgânico é algo intrínseco aos seres e

o que decorre disto é sempre algo que integra, junta, aproxima. A organização dos grupos-aprendentes impede a ‘Colonialidade do Conviver’, das relações impróprias ou indevidas com a mãe natureza, e com o sagrado da vida. Reconhecemos ações conjuntas que emergem do coletivo e atentam para o cuidado mútuo e inerente ao contexto de vida e a comunidade vital.

A síntese cultural possibilita contraposição à invasão cultural, viabiliza uma educação como Dialogicidade, enquanto matriz alternativa da Descolonialidade. Nela temos o profundo respeito ao que é, sem fracionar ou fragilizar as culturas autóctones, culturas tradicionais, os saberes locais. Somente no respeito ao que é, podemos avançar para outras direções e alargar horizontes de compreensão. Por isto mesmo, a síntese cultural possibilita a ‘Decolonialidade do Saber’, pois reconhece a legitimidade de todos os modos de ser, de conhecer, de conhecimento, de saber.

Salientamos ainda alguns conceitos essenciais que ocorrem no cenário da PD, tais como A metáfora categorial denominada de DIALOGICIDADE, foco articulador de tudo, desde sua origem, até sua finalidade, considerando a importância da jornada formadora. Tratamos amplamente deste tema em textos e livros anteriores, mas fica difícil deixar de registrar seu aspecto político de se propor a feitura da democracia e da valorização de cada componente da conjuntura investigativa; ético que respeito a vida, aos mecanismos de vida, ao bem viver compartilhado, a solidariedade tribal, comunitária; estético, pois beleza é fundamental, embelezar, elegância nas interações, graciosidade e gentileza nos gestos, falas e procedimentos; dentre tantos...

Bem, vamos retomar alguns aportes já apresentados para entendermos sucintamente a Pesquisa Dialógica enquanto Práxis de pesquisa. O intuito do pesquisar, o objetivo, a intenção, é a compreensão de uma situação-limite e de atos-limites potencialmente capazes de superar esta situação ou situações em rede, como geralmente acontece. É uma utopia, enquanto algo que ainda está por se efetivar, é inédito-viável ou sonho possível

que decorre desta caminhada. Temos um Ciclo Gnosiológico do Processo de Pesquisa Dialógica impulsionado inicialmente por uma **curiosidade epistemológica** que vai implicar na **busca**, no (1) mapeamento do Universo Existencial e Vocabular do contexto da pesquisa; (2) na Interpretação e recorte seletivo de aspectos vivenciais da práxis social cotidiana e suas representações sociais, (3) nos quais temos como foco, os **achados**, fruto da tradução dos saberes vividos, das situações existenciais típicas do lugar, das interpretações locais, para aprofundar as reflexões. Em seguida vamos procurar **compartilhar**, socializar as descobertas, por meio da (4) corporificação de materiais que carreguem a codificação elaborada. Daí temos seus desdobramentos, tais como: (5) teias temáticas dialógicas, produzidas com as temas e palavras geradoras e situações-limites. Com isto, consolida-se a relação dialógica e a produção de conhecimento relacional, parceiro, fruto do intercâmbio entre o saber popular e o saber científico. Vemos em seguida a (6) constituição dialogada de projetos de ecopráxis em torno das trajetórias de sentido grupal e a (7) avaliação dialógica que se efetua sobre as situações-limites enfrentadas, mantendo-se o ciclo gnosiológico envolvendo diálogo-ação-reflexão-diálogo.

Assim, chegamos ao nosso transitório Des Fecho. Lembro parceiros e parceiras que tecem e reinventam a dialogicidade freireana. Estamos aqui para oferecer um pouco de nossas elocubrações dialogais. Muitas colaboraram conosco, de uma maneira ou de outra. E de tudo que vivemos até agora, vamos voltar ao coração, re-cordis, e reconhecer que quando Paulo Freire finaliza sua jornada terrena em escritos publicados, nos legou o Pedagogia da Autonomia e nele temos capítulos em que se fala de exigências pedagógicas. Ensinar exige... e isto é um imperativo, uma condição quase impositiva, porém seu real propósito foi enfatizar a necessidade de se ter um conjunto de ideais que pudessem nos dar sentido e direção no sagrado ato de aprender-ensinar simultaneamente, tal como requer a proposta educativa da Dialogicidade. Aliás, ensinar na língua latina significa,

conforme os dicionários, em seu sentido etimológico, imprimir uma marca (*in-signum, in-signare*). Dito isto, pergunto: que marcas pretendemos deixar em nossa trajetória, em nosso percurso. Acredito que queremos um mundo melhor, no qual seja possível amar, brincar, compartilhar... Para tanto, o pesquisador comprometido com este mundo, marca de maneira única e preciosa a vida que desejamos para nós, para os nossos, para o mundo!

Referências bibliográficas

AZIBEIRO, Nadir. Em busca de uma perspectiva dialógica. UFF, 2005. In: II Congresso Internacional Cotidiano - Diálogos sobre Diálogos. **Anais** do II Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos. Niterói, Rio de Janeiro, UFF: HP Comunicações Editora, 2008.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, 1977.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENJAMIM, Walter. **O Narrador: Considerações Sobre a Obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa Participante: A partilha do saber**. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN: Paulus, 2010. p. 31-58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974/13 ed., 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca D. de Oliveira. 10 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante** (Org.). São Paulo: Brasiliense, 1981.

FIGUEIREDO, João B. A. A música geradora na formação docente em educação ambiental dialógica. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**. Sergipe. Vol. 9. N. 1. ISSN Eletrônico 2359-4993. 2022 a.

FIGUEIREDO, João B. A. A produção da pesquisa em Educação Ambiental no Nordeste e Pesquisa Dialógica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. V. 38, 2022 b.

FIGUEIREDO, João B. A. **Formação d@ educador(a) dialógico(a) numa perspectiva decolonializante**. Porto Alegre, RS: Livrologia, 2022 c.

FIGUEIREDO, João B. A. **Educação Ambiental Dialógica**: as contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina. Fortaleza - CE: UFC, 2007.

FIGUEIREDO, J. B. A. Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica. **Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED**. Caxambu, MG, 2004 (Cd Room / homepage).

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação ambiental e o educador em formação numa perspectiva eco-relacional. **Anais Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED**, 2007. Caxambu.

FIGUEIREDO, João B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. Entrelugares: **Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**. v.2, p.1 - 25, 2010.

GAUTHIER, Jacques. O que é Sociopoética? São Paulo: Brasiliense, sd.

GAUTHIER, Jacques et al. Prática de pesquisa nas ciências humanas e sociais – Abordagem sociopoética. São Paulo: Atheneu, 2005

- GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre Iniciação à Pesquisa. In: GONSALVES, Elisa Pereira (org.) **Educação e Grupos Populares**: temas (re) correntes. Campinas / SP: Editora Alínea, 2002.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005b. p. 8-23.
- LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005a.
- MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida** cotidiana. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 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**. 1ª. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.
- MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1975.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. In: Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORAES, Roque. Tempestade de luz. In: Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo Reconstrutivo de múltiplas faces. In: Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Revista Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1991.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005. p. 107-130.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

VALLA, Victor Vincent. Procurando compreender a fala das classes populares. In: VALLA, V. V. (org.) **Saúde e educação**. Rio de Janeiro (RJ): DP&A; 2000. p. 11-32.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad**: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Revista Tabula Rasa, Bogotá, v. 9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedade**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito-Ecuador: Universidade Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.



Sandra Maders, Brasil

Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/RS. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM/RS. Pedagoga. Integrante do grupo de pesquisa Kitanda: Educação e Intercultura/CNPq. Pesquisadora do Projeto Educação Ambiental co-operativa e co-elaborativa, Formação de Professores(as), Intercultura e Sustentabilidade das Relações Sociais na potencialização e promoção da qualidade de vida - A Biologia-cultural, a Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento.
E-mail: sandramaders@unipampa.edu.br

A criança indígena: da Biologia do Conhecer (BC) à Biologia do Amar (BA).

Sandra Maders

Uma das questões que tem preocupado as lideranças indígenas, bem como a área de estudos da Antropologia da Criança, é de como as crianças indígenas vem percebendo as mudanças estruturais e sociais em suas aldeias. As mudanças climáticas, as explorações, a extração ilegal de madeira, a mineração ilegal, as pescas clandestinas e as não demarcações de terras indígenas, tudo isso influencia de forma decisiva no cotidiano das crianças indígenas. Compreende-se, segundo os estudos da Sociologia da Infância, Corsaro (2005), que as crianças são produtoras de cultura e atores sociais. Não diferentes, as crianças indígenas também o são, produzem cultura.

Falarei a partir de minha própria especialidade, a etnologia indígena. Neste campo, os estudos das infâncias indígenas e das crianças indígenas vêm florescendo e revelando muito do que as crianças têm a dizer de seu mundo. Um mundo que às vezes, como em outros campos de pesquisa, só é acessível por meio delas, já que embora conhecido, é obliterado pelos adultos. No entanto, os estudos das crianças têm tido pouco efeito no debate da etnologia indígena em geral –poucos etnólogos leem os estudos sobre as crianças dos povos com quem trabalham. Este é um problema real, que devemos reconhecer e enfrentar, para que nossos estudos não falem apenas para nós mesmos, reiterando-se a si mesmos, mas ganhem um alcance maior e mais efetivo nos debates da antropologia e no debate sobre o mundo (Cohn, 2013, p. 222-223).

Para os autores Borges; Ribeiro; Marinho (2023, p.04) “Embora já existam estudos consolidados sobre as infâncias indígenas, ainda é preciso percorrer um logo caminho”. Um caminho pautado na escuta sensível destas crianças. Ver, sentir, compartilhar,

escutar estas vivências. Segundo Nunes (2003, p. 34), as crianças indígenas constituem um grupo social com poder, pois são elas que determinam o comportamento dos adultos, sob o critério de que os mais velhos devem manter a postura correta diante de uma criança, servindo de exemplo para ela. O que se torna fundamental ao observar essas culturas de aprendizagem é compreender que as crianças indígenas aprendem ao observar os adultos, aprendem brincando, aprendem fazendo. As tarefas nas comunidades indígenas não são separadas. Você aprende fazendo, brincando, conversando e, principalmente, observando. As crianças da etnia Mapuche, por exemplo, quando recebe um presente (brinquedo) ela reparte com as outras crianças. Os mapuches são um grupo de habitantes indígenas do centro-sul do Chile e sudoeste da Argentina, incluindo partes da atual Patagônia. O termo coletivo refere-se a uma etnia abrangente composta por vários grupos que compartilhavam uma estrutura social, religiosa e econômica comum, bem como uma herança linguística comum como falantes de Mapudungun.

Neste sentido, este texto busca uma aproximação entre os pressupostos da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA) do autor chileno Humberto Maturana, no sentido de facilitar esta compreensão e esta não separação entre o viver e aprender. Sobre esta não separação do cotidiano das crianças, e, em especial neste texto, das crianças indígenas.

A Biologia do Conhecer (BC)

Esses pressupostos teóricos procuram mostrar como os processos cognitivos humanos aparecem na atuação destes enquanto seres vivos. Norteando reflexões pautadas no entendimento dos seres vivos, voltadas para a sua história evolutiva, da natureza daquilo que nos faz humanos. Portanto a BC está nas relações que constituem os seres vivos.

O ser vivo não é um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular, um processo que acontece como unidade separada e singular como resultado do operar e no operar das diferentes classes de moléculas que a compõem, em um interjogo de interações e relações de proximidade que o especificam e realizam como uma rede fechada de trocas e sínteses moleculares que produzem as mesmas classes de moléculas que a constituem, configurando uma dinâmica que ao mesmo tempo especifica em cada instante seus limites e extensão (Maturana; Varela, 1997, p. 15).

Os autores definem os seres vivos como sistemas autopoieticos³⁴, essa proposta teórica considera que a conservação da organização de um sistema vivo, estruturalmente acoplado ao meio onde existe, torna-se condição necessária à sua existência.

No outro caminho explicativo, que eu denomino de objetividade-entre-parênteses, como já disse, ao aceitar a pergunta pela origem de nossa capacidade de observar, a biologia adquire presença. Quer dizer, ao perguntarmos pela origem das capacidades cognitivas do observador, não podemos deixar de ver que estas se alteram ou desaparecem ao alterar-se nossa biologia, e que não podemos desprezar mais nossa condição de seres que na experiência não podem distinguir entre ilusão e percepção. Ademais, ao nos darmos conta disto, damos-nos conta, também, de que, quando escutamos uma proposição explicativa ou uma reformulação da experiência e a aceitamos como explicação, o que aceitamos não é uma referência a algo independente de nós, mas uma reformulação da experiência com elementos da experiência que satisfaça algum critério de coerência que nós mesmos propomos explícita ou implicitamente. Em outras palavras, nós nos damos conta também de que depende de nós

34 A palavra *autopoiese* tem origem nos filósofos clássicos gregos. No entanto, como um termo para refletir sobre os fenômenos biológicos foi utilizada em 1970, pelos pensadores chilenos Humberto Maturana (1928-2021) e Francisco Varela (1946-2001). Posteriormente, já na década de 2000, em decorrência da parceria entre Maturana e Ximena Dávila os mesmos passam a adotar a expressão *autopoiese molecular* como forma de refletir sobre os fenômenos biológicos. Assim que, o neologismo denominado *autopoiese molecular* consiste na associação das palavras *auto* mais *poiese*.

aceitarmos ou não uma certa reformulação da experiência a ser explicada como explicação dela, segundo um critério de aceitação que temos em nosso escutar e, portanto, que a validade das explicações que aceitamos se configura em nossa aceitação e não independentemente dela. Interessante, não é? (Maturana, 1998, p. 46-47).

Maturana em relação à Biologia do Conhecer descreve as ações como procedimentos intrínsecos dos sistemas vivos no meio e, no caso particular do ser humano, constituem tudo que é feito em qualquer domínio operacional gerado no discurso; de forma que, pensar, por exemplo, é agir do domínio do pensar; falar é agir no domínio do falar e daí por diante. Como parte de sistemas vivos, as ações são operações que acontecem como componentes da dinâmica de estados físicos deste sistema. Para Maturana (2001):

[...] as emoções são disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais em geral, e nós seres humanos, em particular, operamos num instante [...] todas as ações surgem e são realizadas em algum domínio emocional, e é a emoção que define o domínio no qual uma ação acontece (p.129).

Nota-se a correlação entre emoção e ação, e não é mais possível ignorar que as emoções estarão presentes e atuantes na construção das habilidades cognitivas e domínios de ação, tanto em circunstâncias de aprendizagem individual como de grupos. Maturana (1998) afirma que:

Não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. Por isso penso também que, para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano da sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Esta emoção é o amor. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes

no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão (p. 22-23).

O autor coloca aos seres humanos, as emoções como determinantes das ações e aponta o amor como a emoção precursora da linguagem. Por nos amarmos e querermos uma convivência equilibrada constituiu-se este “domínio de coordenações consensuais de conduta” a que chamamos linguagem. E para clarear que amor é este, Maturana (1998) expõe:

O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência. [...]. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito (p. 23).

Sendo este o fundamento básico da Biologia do Conhecer, a pergunta crucial quando pensamos enquanto seres humanos, ou enquanto sociedade é; “onde aprendemos a odiar e a negar o outro com tanta veemência? Buscar respostas para estes questionamentos poderia ser um caminho para nossas ações que, cada vez mais, têm causado espantos.

Biologia do Amar (BA)

Conforme afirma Maturana (2004) em relação à BA “[...] somos seres humanos e nos originamos do amor e somos dependentes dele”. Na vida humana a maior parte do sofrimento vem da negação

do amor, os seres humanos são filhos do amor. Para Maturana (2008), os seres humanos existem nas conversações (conversar é um fluir da convivência, no entrelaçamento do linguajar e do emocionar; os dois são usados como verbo e não como substantivo, que ocorrem no fluir da convivência), no conviver da convivência em coordenação de coordenações de fazeres e emoções. Os humanos são seres amorosos, inteligentes, com auto respeito e responsabilidade social num domínio de convivência humana. (Maturana, 2008).

Segundo Ribeiro, ao citar Maturana (2004, p. 37) escreve que, “[...] tudo o que é humano se estabelece pelo diálogo e, todos os lugares de atitudes humanas se fundam em sentimentos e o ambiente social surge sobre a aceitação do outro”.

De acordo com Ribeiro, o amor é a nossa base, a proximidade é o nosso fundamento e se os perdemos, procuramos sempre, de novo, recuperar o amor e a proximidade, porque sem eles desaparecemos como seres humanos. (Maturana, 2008, p. 75). “As relações de amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência” (p.22). Assim, a linguagem não poderia ter surgido nas manifestações de agressão, ainda que a mesma possa ser utilizada para designar atitudes agressivas. Em outras palavras, a linguagem jamais poderia ter surgido na competição, pois “[...] a linguagem como domínio de coordenações consensuais de conduta, só poderia ter surgido na convivência e na operacionalidade da aceitação mútua” (Maturana, 1998,), ou seja, não podemos tomar a linguagem como instrumento de manipulação de símbolos, mas sim no fluir de coordenações de direito, na participação de ambas as partes. O ser humano não nasce pronto, ele está em constante formação, não só tem a capacidade de aprender a ser, como tem a necessidade de aprender a ser humano, o que só é possível na interação, no relacionamento com os outros humanos, o que se dá através de processos culturais, mediados sempre pela linguagem. Como destaca Maturana e Verden-Zöllner,

O humano não está determinado na constituição genética total ou na estrutura inicial total do zigoto *Homo sapiens, sapiens*. Nem fica determinado no compartilhamento da vida numa comunidade humana (...). O humano surge no entrelaçamento de ambas as dimensões – a genética do *Homo sapiens* e a cultural da sociedade. (Maturana; Verden-Zöllner, 2004, p.133).

Inteiramente todas as ligações sociais têm um vínculo de amor em sua base. Quando solidificado abre espaço para as mais diversificadas formas de relações entre os seres vivos. Existe em cada ser uma biologia do amor, que pede para ser acionada. Render ser ou não para a biologia do amor pode ser um desafio importante a condição humana (Maturana, 1977).

De acordo com Maturana (1977), todo ato de conhecimento é uma elaboração de um sujeito que reflete, explica, classifica os fenômenos a partir de algumas sensações peculiares essenciais. Segundo Maturana existem duas emoções pré-verbais, que são a rejeição e o amor. Entretanto a rejeição opera um entendimento traçado pela separação, negação e exclusão do outro, em conformidade com os espectadores, o amor, no entanto constitui o espaço que aceita o outro, como único na convivência.

Nós seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Valorizar a razão e a racionalidade como expressões básicas das condições humanas é positivo, mas desvalorizar as emoções que também são expressões fundamentais dessa mesma existência não o é. As emoções são disposições corporais (estruturais) dinâmicas que especificam, a cada instante, o domínio de ações em que um animal opera nesse instante. Isso se manifesta pelo fato de que, na vida cotidiana, distinguimos diferentes emoções nos seres humanos e em outros animais, diferenciando os diversos domínios de ações dos domínios comportamentais em que eles se movem (Maturana, 2006, p. 221)

Segundo Maders (p. 82) ao citar Maturana e Porkser, “viver na Biologia do amar é viver na confiança e na aceitação do outro sem exigir dele retornos daquilo que se faz ou fez”. Essa situação é explanada por Humberto Maturana em um acontecimento envolvendo um adulto e uma criança:

[...] se você caminha pela praia e vê que uma criança é arrastada mar adentro por uma onda, e sai correndo e salva a criança de morrer afogada, então está atuando por amor. Entretanto, se depois começa a repreender a criança, já não é uma conduta amorosa: deixa de ver o terror na criança e começa a se deixar guiar por seus próprios medos. A emoção que determina sua atitude neste momento é, portanto, o susto que acaba de passar. Numa situação como essa, por outro lado, uma atitude baseada em percepção adequada da criança consistiria em acariciá-la, consolá-la, e ensiná-la como andar na praia evitando o perigo (Maturana; Porksen, 2004, p. 103-104).

Em outras palavras, o mundo nos toca e nós tocamos o mundo a cada instante. Estamos indo ao primeiro encontro com as crianças, convencidos de nossas preocupações ao invés de nos sensibilizarmos quanto às características da infância. Para Maders, Maturana escreve que não devemos castigar ou corrigir as crianças pelo seu ser, nas suas palavras:

Não castiguem nossas crianças por ser, ao corrigir suas ações. Não desvalorizamos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber. Guiamos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com o seu mundo cotidiano. Convidamos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não levamos a competir (Maturana, 1998, p, 35).

A criança precisa de tempo para ser criança, para viver intensamente sua infância, para brincar. Afinal, é na sua socialização que ela vai construindo o conhecimento de si e do mundo, da cultura e das aprendizagens. Toda criança é criança.

A valorização do conhecimento parte do autoconhecimento, ou seja, da capacidade de vivenciar o que se fala e de que a fala seja a expressão do que se sente, pois, como escreve Menezes (2009, p. 71), o saber do povo Guarani, por exemplo, “torna-se conhecimento, ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando este aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos. A reflexão é o ato de expressar e de escutar as emoções por meio dos sentidos”. Portanto, educar é fazer da palavra movimento, fazer-se verbo, enquanto ações cheias de sentido, enquanto vivência. Para as autoras Bergamaschi & Menezes (2009a, p. 66) conhecimentos que se aprendem ao longo de toda a vida. Assim, se exprime e define o papel importante do Karai: “corpo vivido” que busca continuamente o aprendizado de constituir-se singular na vivência coletiva do compartilhar e do cooperar.

Referencias bibliográficas

BERGAMASCHI, M. A., & MENEZES, M. A. (2009). Educação ameríndia. – a dança e a escola Guarani. EDUNISC.

BORGES, J. C. S. .; RIBEIRO , M. N. V. U.; MARINHO , S. da P. L. .; NUNES, R. O. Crianças indígenas: o brincar ao ar livre e o transtorno de déficit da natureza. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 18, n. 45, p. 163–178, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i45.29832. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29832>. Acesso em: 22 out. 2023.

COHN, C.O que as crianças indígenas têm a nos ensinar?O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. *Horiz. Antropol.*, Porto Alegre, v.27, n. 60, p. 31-59, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/6JXF7Px7vtPrCPGS4t7k4nP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 17, p. 113-134, 2005.

MATURANA, R. H. *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1977.

MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 1998.

MATURANA, R.H.; VERDEN-ZOLLER, G. Amar e brincar - fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, R.H. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2006.

MATURANA, R.H.; VARELA, F. De maquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos. Porto Alegre. Artes. Medicas, 1997.

NUNES, A. Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena à Antropologia da Infância. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia do ISCTE, Lisboa, Portugal, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/684>. Acesso em: 21 out. 2023.



Eugenia L. Dalcolmo, Argentina

Abogada, Profesora, escritora, (doce obras publicadas), Presidente de Fundación CUAUTHEMOC, Directora de proyectos sociales de esta institución, dedicada desde hace 16 años a la ejecución de proyectos de inclusión social en distintas comunidades; productora agropecuaria. E-mail: eugedalcolmo@outlook.es

En primera persona: violencia en algunas formas comunes

Eugenia L. Dalcolmo

Al hablar de violencia nos referimos a situaciones concretas que involucran necesariamente tres componentes: prácticas específicas (asesinato, aislamiento, tortura, etc.), funcionarios públicos (que llevan adelante o prestan aquiescencia) y contextos de restricción de autonomía y libertad.

Hay una cultura ampliamente extendida desde los tiempos más remotos, que nos lleva sistemáticamente a anteponer “lo nuestro”: nuestras ideas, nuestras tradiciones y, muy particularmente nuestro beneficio material, sin tomar en consideración las consecuencias que para los demás – y a larga a nosotros mismos- pueden tener nuestras acciones. Y ello se traduce en compartimientos agresivos, en violencia de uno u otros tipos (étnicos, culturales, de género) y perdidos absurdos para toda la humanidad. El instinto de supervivencia quizás pueda explicar el “nosotros o ellos” del pasado, pero hoy exige un cambio drástico: no es posible salvarse, en la actual situación de emergencia planetaria, contra los otros sino con los otros. Todas las formas de violencia están interconectadas entre sí, y con el resto de problemas a los que venimos haciendo referencia: desde el hiperconsumo o la explosión demográfica a la contaminación y degradación de los ecosistemas. Todos se potencian mutuamente y resulta iluso pretender resolver aisladamente cuestiones como el terrorismo o las migraciones incontroladas. Los problemas son globales y las soluciones habrán de serlo también.

Las desigualdades no solo generan violencia: son violencia

Es cierto que estos comportamientos, como la mayoría de los que hoy rechazamos, son la prolongación de lo que la humanidad

ha venido haciendo durante milenios. Pensemos en los continuos procesos de conquista, colonización y esclavitud. Pero hoy dichos comportamientos, además de moralmente rechazables, ponen en peligro nuestra supervivencia como especie. El instinto de supervivencia quizás pueda explicar el “nosotros o ellos” del pasado, pero hoy exige un cambio drástico: no es posible salvarse, en la actual situación de emergencia planetaria, contra los otros sino con los otros. De seguir así esta vez no habrá un Arca de Noé para unos pocos; como los problemas son planetarios y afectan al conjunto de la humanidad, o nos salvamos todos o perecemos todos. Y sin embargo nuestro comportamiento sigue aferrado a la búsqueda de un beneficio a corto plazo, lo que explica también la actividad de las organizaciones mafiosas y el terrorismo, dos fenómenos entre los cuales se tejen, a menudo, estrechas relaciones y que merecen hoy una atención especial.

Todas las formas de violencia están interconectadas entre sí, y con el resto de los problemas a los que venimos haciendo referencia: desde el hiperconsumo o la explosión demográfica a la contaminación y degradación de los ecosistemas. Todos se potencian mutuamente y resulta iluso pretender resolver aisladamente cuestiones como el terrorismo o las migraciones incontroladas. Los problemas son globales y las soluciones habrán de serlo también, implicando desde tecnologías para la Sostenibilidad, medidas educativas y medidas políticas de protección civil internacional, todavía inexistente, pero cuya creación se reclama con creciente insistencia, para organizar y coordinar los socorros a la población afectada por cualquier tipo de desastre.

En primera persona

Se es violento expresarlo así, pero no queda otra, son una basura, y así lo soy yo, y si lo escribo en primera persona porque así me siento, no quiero ser así, va contra mí, contra mi esencia contra mi ser, yo no soy así, pero no queda otra, es reacción es

instinto, es supervivencia, ya no se te transforma en basura, este sistema lo hace, corrupto por donde sea que uno circule, justicia, no existe y no, solo es una paradójica mentira para disfrazar la presencia de un estado ausente, si lo es, la verdad resulta que justicia no hay, solo hay para quien puede pagar por ella, así es, fiscales ciegos actuando de querellantes, y al indefenso a la víctima ¿quien lo defiende?, obviamente nadie, inocentes y tildados de culpables, cárceles llenas de culpables fabricados, y es así, lo es, lamentablemente es violento, mucho lo es, llena de impotencia a profesionales del derecho, como yo, lo repito en primera persona, y está mal lo sé, también es violento, es violento como personas comunes se vuelven violentas, por no encontrar otro recurso, otra forma de expresarse, creyendo, estimando que a través de ejercer algún tipo de violencia serán escuchadas sus injusticias, cayendo en violencia, y si siendo violentos, tal vez si fuera más orgánica la cosa menos impune más prolija no habría tanta violencia, violencia, si la VIOLENCIA, hoy es común, lo es en la vida cotidiana, lo es, ya que son muchos los factores preponderantes que hacen que la violencia se detone, la tolerancia en el común de la humanidad se ha vuelto nula, y ello hace que ante cualquier situación se rompa ese dedicado límite y se detone un arranque de VIOLENCIA. La violencia impera de forma globalizada, ¿que será del futuro de este mundo? Somos violentos cuando producimos basura, lo somos con la tierra, somos violentos cuando seguimos de largo simplemente mirando, sin observar al otro su situación, sin ser condescendiente somos violentos, o contribuimos a detonar un ataque de violencia en el otro, si lo somos de forma directa más que indirecta, porque es ¿nuestra falta de acción de empatía es la que produce que el otro reaccione, que nos ha pasado? ¿Qué nos pasa? ¿Qué les pasa a las nuevas generaciones cada vez más narcisistas y menos empáticas? ¿Qué nos espera? Para pensar reflexionar, para revertir, para trabajar, tiene que haber un párate, debe hacerse un corte, un barajar y dar de nuevo, un resurgir, un despertar a la conciencia.



Laryssa Vilela Gomes, Brasil

Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Roraima. Bolsista de Iniciação Científica CNPq e estudante da Linha de Pesquisa Criança, Educação e Arte – CrEAR. Participa como colaborador discente do Programa de Extensão Encontro CriAtivo com Encontro Corpo Pintura. Artista visual e pesquisadora das áreas da Pintura, da Criatividade e do Corpo. E-mail: laryssa.yssa@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3292811520801073>



Ivete Souza da Silva, Brasil

Pedagoga. Bordadeira. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2020). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/2013). Professora e Pesquisadora na Universidade Federal de Roraima (UFRR) – Programa de Pós-graduação em Educação e Curso de Artes Visuais Licenciatura. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura e Coordenadora do Laboratório de Práticas Educativas e Criação em Artes (LAPECA). E-mail: ivetesouzadasilva@yahoo.com.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4056290560443523> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9895-0957>



Larissa Silva Gonçalves, Brasil

Professora Adjunta do Curso de Artes Visuais Licenciatura. Coordena o Projeto de Extensão Encontros CriAtivos onde desenvolve a Pedagogia Imagética, sistematização de ações visando a formação simbólica, de grupos intergeracionais (criança, jovens e adultos). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Criança, Educação e Arte – CrEAR coordena e orienta pesquisas na graduação e Iniciação Científica, sobre metodologias criativas. Ceramista Graduada em Artes Plásticas. Licenciada em Artes Visuais. Especialista em Educação Infantil. Mestre em Educação e Doutora em Sociedade e Cultura, pesquisa e atua nas áreas de Arte Educação e Cultura, com enfoque em teorias do Imaginário, Criação, Cultura da Criança e Formação Simbólica Humana. E-mail: profalarissagoncalves@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4284730616452174>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1648-396X>

Ensino, mediação e a prática da não-violência: reflexões e experiências de um Estágio Supervisionado do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima

Laryssa Vilela Gomes

Ivete Souza da Silva

Larissa Silva Gonçalves

Introdução

Este texto é o resultado de reflexões decorrentes das experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado III, durante o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal de Roraima - UFRR, bem como de minha trajetória como Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq). Nesse trabalho, explorarei temas como Ensino, mediação e a prática da não-violência, baseando-me na minha vivência de Estágio Supervisionado.

Em meio a prática e reflexão como estagiária em diferentes contextos de sala de aula e escola, deparei-me com uma interessante dualidade no comportamento dos estudantes. Por um lado, percebi que alguns educandos adotavam uma postura passível de displicência diante do próprio aprendizado, enquanto outros demonstravam uma notável disposição para explorar e conhecer o vasto campo das Artes, revelando uma amorosidade pelo ensino. Reconhecia na posição de professora em formação, que poderia enfrentar desafios como o desrespeito, a falta de receptividade e recursos didáticos para o encaminhamento da aula e até mesmo a insegurança proveniente de experiências anteriores.

Nesse contexto, é essencial o papel de observador e engajador dos professores com os dispositivos formativos do estágio. É possível vivenciar a realidade em toda a sua complexidade, envolvendo um

conjunto diversificado de iniciativas do professor e das políticas institucionais implementadas. Essa experiência proporciona aos envolvidos o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, que possibilitam desempenhar suas atividades com maior eficácia e sensibilidade. No entanto, para compreender verdadeiramente a realidade durante o estágio, é fundamental ir além das evidências observáveis. Enxergar além do óbvio e das aparências requer uma abordagem mais profunda e reflexiva. Isso implica em buscar entender os contextos sociais, culturais e individuais, que permeiam o ambiente educacional.

A vivência que enfatizou esses acontecimentos foi o Estágio realizado em uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Roraima, com turmas do Ensino Fundamental e Anos Finais. Uma vez que os estudantes estavam se readaptando desde 2022, após o período pandêmico da Covid-19, com dois anos sem frequentar presencialmente a escola. Nesse cenário, o propósito era criar um plano de ensino fora do contexto tradicional de sala de aula, levando os educandos para uma Galeria de Arte, especificamente a Galeria Franco Melchiorri no SESC Roraima, onde a estagiária atuava como bolsista e mediadora. Foi durante o mês de abril de 2023, no decorrer da exposição intitulada “Retratos de Boa Vista Imaginada”, que tal proposta tomou forma e se concretizou. Concomitante ao período de Estágio Supervisionado, realizava a pesquisa de Iniciação Científica intitulada *O papel do professor na prática pedagógica com metodologias criativas*, orientada pela Prof^a. Dr^a Larissa Gonçalves, onde se dedicou a aprofundar o entendimento dos processos de mediação envolvendo a educação em Arte.

Diversas situações colocaram a estagiária em posições difíceis, levando a questionar a sua prática docente, a didática, e o comportamento dos educandos e, principalmente, a falta de gestos humanitários no contexto escolar. Essas experiências ilustram que a educação vai além do ensino, abrangendo também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a criação

de um ambiente respeitoso. A importância da professora e do professor, ir além do domínio dos conteúdos da sua disciplina, aprendendo a lidar e/ou considerar em sua ação educativa, os sujeitos envolvidos nela. Para tanto, a estagiária reforçou em sala de aula e na ação educativa de mediação artística realizada na galeria de Arte Franco Melchiorri, a Proposta Triangular da arte-educadora Ana Mae Barbosa (Barbosa, 1998), que de forma não linear, trilha o ensino/aprendizagem por meio da contextualização, criação e interpretação de obras. Desse modo, fiz essa pesquisa na prática tanto na galeria, quanto na sala de aula, com o objetivo de explorar como essa proposta se desenvolveria.

Essa abordagem proporcionou uma relação teórica intrínseca à prática, onde a realidade vivenciada se tornou conhecimento adquirido durante o estágio (Lima, 2012). Em paralelo experimentava práticas de arte educação com a Pedagogia Imagética “conjunto de ações educativas vivenciais envolvendo proposições expressivas, em busca do encontro com as imagens que nos habitam, base simbólica para o desenvolvimento da linguagem e pensamento” (Gonçalves, 2023, p. 59), que inspirou a acadêmica adotar uma perspectiva fundamentada na educação de não-violência e autonomia (Freire, 1996) na prática docente e no desenvolvimento pessoal, buscando compreender mais profundamente o seu próprio processo de humanização e o significativo papel do professor.

Percepções da realidade advindas de ações do ensino e pesquisa

No primeiro período de 2023.1, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRR, Laryssa Vilela realizou o Estágio Supervisionado III com a Prof^a. Dr^a Ivete Souza da Silva, que orientou e acompanhou a construção do plano de ensino. Assim como o encaminhamento das aulas, a recepção e a atuação da escola. Neste período também atuava como mediadora na galeria de Arte Franco Melchiorri que se encontra no Centro Cultural

Amazonas Brasil do SESC. Uma instituição brasileira privada que desempenha o papel de apoio aos artistas e na promoção da diversidade cultural, proporcionando espaços para a expressão artística e o encontro com diferentes manifestações culturais. Essa experiência de mediação em uma galeria de Arte foi uma oportunidade para a capacitação, comunicação e socialização de ideias, dentro do contexto das Artes e do campo cultural. Além de exercer a função de mediadora, participei ativamente em eventos culturais, onde tive a oportunidade de colaborar com artistas e oferecer meu auxílio de forma engajada e proativa.

O SESC criou uma ponte para os estudantes do curso de Artes Visuais, viabilizando essa interação por meio de um edital que contempla uma bolsa destinada a capacitá-los como mediadores. Eles assumem a responsabilidade de conduzir e facilitar convites para visitação no Espaço Centro Cultural Amazonas Brasil, além de elaborar estratégias de intera o com o ambiente e as obras expostas na Galeria de Arte Franco Melchiorri.   importante destacar que a media o realizada na galeria tem o propósito de incitar reflexões a partir das din micas sociais, artísticas e históricas presentes, em conformidade com a proposta da exposi o. Isso abre espaço para o diálogo com a comunidade, com destaque especial para o ambiente escolar. Assim, para movimentar a atua o como mediadora, executou uma conexão entre a escola do Estágio Supervisionado e a exposi o intitulada 'Retratos de uma Boa Vista Imaginada', curada pelo Prof. Dr. Luis Posca. A exposi o abrange as confluências da popula o roraimense. Popula o formada por seus nativos dentre eles indígenas, e um grande número de migrantes brasileiros e estrangeiros. Convidando artistas locais, Luís Posca (2023) põe em reflexão o imaginário desses cidadãos e seu olhar visual, filosófico e est tico sobre esses retratos de Boa Vista. Partindo dessa premissa, inserir os educandos nesse espaço proporcionaria ampliar o movimento do sensibilizar, criando experiências visuais e teóricas, a partir da intera o com as realidades, pois, como afirma Ana Mae Barbosa

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 1998, p.16).

A convergência entre uma galeria de Arte e o ensino tradicional proporciona ambiente propício para instigar a curiosidade em explorar o mundo da Arte. Nesse sentido, o professor desempenha o papel de incentivar essa busca externa do mundo e das coisas. Olhar para fora e depois se aprofundar dentro da própria subjetividade é movimento complexo envolve mediações de signos sentidos e significados (Vygotski, 2018), por vezes se torna penoso e demorado para o educador conduzir, mas é processo/caminho que a educação em Arte proporciona e torna a nossa vivência significativa.

A mediação é a chave que guia esse movimento, não apenas estimulando a investigação por parte do educador, mas também abrindo espaço para que o conhecimento seja conduzido pelo educando. Dessa forma, ocorre uma troca de ensino e aprendizagem entre ambos os lados. Todos são protagonistas do seu próprio conhecimento e reconhecer que "... a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento..." (Freire, 1996, 28) é abraçar as alteridades e os fenômenos, que torna a vida potência de educação. Com este entendimento foi construído o Plano de Ensino e, as reflexões advindas de sua realização, acompanham as linhas a seguir.

Reflexões sobre a prática da não-violência do Estágio na Escola

A elaboração do Plano de Ensino no início do Estágio busca alcançar resultados práticos e teóricos, que proporcionem uma experiência enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem

dos educandos. No entanto, é crucial reconhecer que existem desafios e divergências, que fogem do controle do papel do professor. O estágio representa apenas parte de uma vivência mais ampla, e aprender sobre essa realidade é uma habilidade contínua, que os professores desenvolvem ao longo do tempo, demonstrando sua capacidade de educabilidade.

A atenta observação pode abrir um leque de outras questões sobre o cotidiano escolar, no qual os estagiários aprendem a profissão docente e encontram elementos de sua identidade na interação e intervenção que lhes confirmam reconhecimento de sua presença naquele espaço; realizando as articulações pedagógicas possíveis que os tornam sempre estagiários de novas experiências e que os façam refletir sobre a escola enquanto espaço do fenômeno educativo (Lima, 2009, p.45).

O ato de planejar é fundamental na educação, pois permite a estruturação de objetivos claros e a definição de estratégias para alcançá-los. No entanto, é igualmente importante reconhecer a necessidade de flexibilização do planejamento, pois a adaptação às mudanças e imprevistos, que surgem ao longo do processo é essencial para garantir uma prática educativa mais eficiente e sensibilizada. Conforme destaca Libâneo (1994), o plano é apenas uma pincelada das orientações de implementação do aprendizado, criando objetivos e métodos. Ele é inacabado, como afirma o autor, “...ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face as condições reais” (Libâneo, 1994, p.223). Isso se torna particularmente relevante ao considerar o período de estágio e a conexão emocional e de aprendizado, que se constrói entre professor e educando. Todas essas variáveis fazem parte do cenário da experiência humana em constante criação. É essa constante busca de experiências do sentimento e pensamento, que propõe estar em transformação junto ao mundo.

Freire (1996) ressalta a essência da aventura intelectual de conhecimentos distantes do ensino tradicional. O conhecimento proporciona beleza ao estar investigando, sonhando e principalmente recriando. Essa característica do ensino da Arte de estar metamorfoseando, capacita os estudantes a educarem-se de maneira imagética e estética, abrangendo tanto a vida cotidiana quanto os símbolos olhando o mundo com outra consciência. Esta visão embasou o planejamento das atividades e com o Plano de Ensino devidamente elaborado, foi possível dar início ao Estágio Supervisionado III. Entretanto, encontrar uma escola que oferecesse aulas de Arte no período da tarde, com disponibilidade de um professor de Arte mostrou-se uma tarefa desafiadora, no contexto da educação pública de Boa Vista/RR. Em algumas ocasiões, fui abordada por uma ou duas escolas, que desejavam que eu atuasse como professora substituta, em vez de estagiária. Apesar dessas dificuldades, persisti na busca por uma instituição adequada ao meu cronograma e após consultar sete escolas, finalmente encontrei uma que atendia aos requisitos necessários.

A Escola que recebeu a estagiária passou por um processo de revitalização promovido pelo governo estadual, resultando em um ambiente acolhedor para os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2022, as aulas presenciais foram retomadas, proporcionando aos alunos a oportunidade de desfrutar de uma nova estrutura, que inclui carteiras escolares novas, salas climatizadas, quadros brancos, bebedouros e outros mobiliários essenciais. O local foi transformado em um espaço agradável, com um jardim bem cuidado e um ambiente limpo, contribuindo para uma experiência de aprendizado mais agradável. Além disso, a segurança foi reforçada com a recente presença da Polícia Militar de Roraima (PMRR), que atua desde 2022, de forma preventiva por conta dos casos de violência e ameaças, nas comunidades escolares em todo o país (Reportagem Roraima em Foco).

Na entrada da escola, há um recado afixado no portão, contendo o código de vestimenta tanto para os pais, quanto para

os estudantes. Essa abordagem logo me surpreendeu, pois percebi que, caso não estivesse dentro dos padrões, ou não estivesse “comportada” de acordo com o que era considerado apropriado em termos de vestimenta, poderia ser impedida de entrar nas dependências da instituição. Entretanto, foram bem receptíveis quanto a minhas roupas, não havendo problemas durante minha estadia na escola. Além disso, teve a liberdade de lecionar conforme o Plano de Ensino elaborado, recebendo a aprovação da coordenadora, que estava ciente de que a aplicação das aulas envolveria o deslocamento dos estudantes, por meio do ônibus fornecido pelo SESC. Ao longo de dois meses, ministrou aulas para duas turmas do 9º ano, ocupando os dois últimos tempos de aula, o que proporcionou uma experiência de aprendizado mútuo.

No decorrer do Estágio, foi presenciado pela acadêmica alguns eventos marcantes tanto na escola quanto na sala de aula, os quais chamaram significativamente minha atenção. Neste contexto, destaco os seguintes acontecimentos, que trago para reflexão:

Situação 1: Em uma aula, mais de uma vez, solicitei a atenção de um estudante, pois ele continuava a conversar paralelamente. Esse comportamento estava perturbando os colegas, então tomei a decisão de pedir para que o educando se retirasse da sala de aula. Chamei o assistente de aluno³⁵, profissional da escola, para ajudar a resolver a situação. Algum tempo depois, fui informada de que o assistente havia liberado o estudante da escola. Essa situação me deixou desconfortável, pois eu pensei na minha ação autoritária e na decisão do assistente em dispersar o estudante. Se eu não tivesse chamado atenção, teria cometido o erro de ter sido omissa. É antipedagógico se mostrar indiferente, quando algum fator prejudica o ambiente. Mas eu esperava que ocorresse algum diálogo, ou resolução daquele problema. Não queria negar, ou esconder a minha intenção de ter uma postura naquela situação, assim como deixei claro para os outros, que estava comprometida

35 Funcionário da escola designado para a função de auxiliar os(as) professores(as) em questões relacionadas ao atendimento de alunos(as).

a lecionar com devido respeito mútuo e eticamente ter limites, pois sentia que a minha figura como professora estava sendo desmerecida. Esse episódio me lembra o relato que Freire (1996) trouxe em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, enfatizando a importância de uma prática pedagógica pautada na ética e no respeito mútuo, entre educadores e educandos

[...] sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária. Na verdade, não. Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento (Freire, 1996, p.40).

É essencial reconhecer que o professor, ou professora deve exercer o diálogo dentro da liberdade e autoridade ao ensinar, sempre pautado nos princípios éticos e em uma prática de não-violência, respeitando a autonomia de todos. Os educandos aprendem também por meio da observação, sendo assim, as atitudes e gestos do professor desempenham um papel significativo na maneira como os estudantes absorvem o contexto de sala de aula. É imprescindível que o educador esteja ciente da influência que exerce sobre os educandos e busque ser um exemplo responsável e sensível, incentivando valores como respeito, empatia e tolerância.

Situação 2: Ao término de uma aula, enquanto caminhava em direção à saída da escola e conversava com o professor regente da disciplina, fui surpreendida por um estudante que, sem aviso, ergueu seu cotovelo com força e o lançou em direção ao meu rosto. O impacto foi tão forte, que derrubou meus óculos e por alguns minutos perdi a consciência, agachando-me para não cair. Durante esse episódio, todos os estudantes presentes se reuniram ao redor, apenas observando a minha situação, sem oferecerem ajuda. O aluno responsável pelo ocorrido defendia-se, afirmando que não era culpa dele, ignorando completamente o impacto de

suas ações. Esse incidente acionou um trauma relacionado a um acidente, que eu havia passado, fazendo com que eu me sentisse indefesa, desprotegida e levando-me a lágrimas naquele momento.

Propor-se a agir e reconhecer situações complexas, muitas vezes não previstas pela maioria devido ao contexto, é essencial e dá sentido humano. No entanto, é comum encontrar olhos curiosos, frios e indiferentes, que não percebem atos violentos, mesmo quando estes se manifestam de maneira desconhecida ou sutil. A complexidade do contexto pode obscurecer a percepção da violência e suas diversas manifestações. É nesse cenário, que a atenção e a sensibilidade se tornam fundamentais para identificar comportamentos e situações, que possam indicar violência, mesmo quando não são óbvios. Muitas vezes, se esconde por trás de máscaras sutis, mascarando-se como comportamentos aceitos ou normais, mas que, na verdade, causam danos e perpetuam a desigualdade. Freire reforça que

Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca. Na análise da situação concreta, existencial, de opressão, não pensemos deixar de surpreender o seu nascimento num ato de violência que é inaugurado repetimos, pelos que têm poder (Freire, 2018, p.62).

O professor é exposto a várias interpretações tanto da parte dos estudantes e dos profissionais da escola. Como por exemplo o “aconselhamento” que ela recebeu do professor regente da turma, indicando que deveria adotar um posicionamento mais firme em relação à sala de aula e que é normal esses comportamentos dos estudantes. Ele expressou a opinião de que, embora ocorram situações desafiadoras, não seria motivo para ser frágil, ou emocional. De fato, ele se referiu a ela como “sentimental/emocional”. Ao ouvir suas palavras, foi percebido que naquele

contexto, ser uma pessoa sensível era visto negativamente, como se demonstrar humanização fosse uma atitude “frágil e inconveniente”, transmitindo a ideia de que ela não seria “forte” o suficiente para estar em uma sala de aula. No entanto, educar envolve lidar com aspirações, frustrações, medos, desejos e incertezas. Assim, esperar, movimentar e manifestar suas razões, ser complexa e inacabada e nas palavras de Freire

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação (Freire, 1996, 30).

É fundamental que os professores sejam tratados com respeito e compreensão, reconhecendo que eles também são seres humanos, com emoções e necessidades. Negar a expressão de sentimentos, a adaptação das coisas como são, não contribui para um ambiente de trabalho saudável e pode prejudicar o bem-estar emocional e profissional do educador.

Conclusões

O Estágio Supervisionado III no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal de Roraima, proporcionou oportunidades de aprendizado, reflexão e crescimento pessoal. Ao mergulhar na prática educativa e na mediação artística, enfrentando desafios e presenciando situações complexas, foi possível compreender a importância da educação não-violenta e do exercício de uma postura respeitosa e sensível por parte dos educadores.

A vivência educativa em um espaço expositivo distinto do espaço escolar contribuiu para o processo de refletir sobre “Ensino, mediação e a prática da não-violência” e estimular discussões sobre

experiências emblemáticas nos alunos, contribuindo assim para o seu desenvolvimento individual e social. Bem como possibilitou meditar o papel do professor ao compartilhar as suas experiências por meio da vida social e pessoal. Caracterizando a prática docente como ação intencional, criativo-performática e que principalmente deve movimentar o aprendizado do educando.

Importante também perceber, que enquanto educador, é necessário se capacitar como agente atento, para não cair nas armadilhas da banalização da violência e, sobretudo, em não omitir os meus sentimentos enquanto ser humano. É essencial ter consciência de que o papel do professor está em constante evolução, reverberando o referencial freiriano mais uma vez, somos seres inacabados, sujeitos a condicionamentos, porém conscientes de nosso potencial para ir além. Este caminho, permeado por erros e acertos, é uma busca incessante de aprimoramento e coragem.

Fica então a lição da necessidade em agir com amorosidade, com educação nas palavras e nos gestos. E, é com esperança e compromisso, que seguimos caminhando, refletindo e reconhecendo, a importância da educação como instrumento de transformação e a necessidade de cada educador assumir a responsabilidade de ser um agente de mudança, promovendo o respeito, a paz e a igualdade em nossas salas de aula e além delas.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2018.
- GONÇALVES, L. S. Pedagogia Imagética: processos de imaginar em meio a encontros intergeracionais no lavrado amazônico. In: SOUTO, Caio. T. **Perspectivas e leituras sobre cultura, educação e identidade na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2023.

KHATAB, Mágida. **Polícia na escola: operação reforça presença policial em escolas e mantém tranquilidade em unidades de ensino.** Roraima em Foco, 2023. Disponível em: <<https://www.portal.rr.gov.br/noticias/item/7669-prevencao-a-violencia-governo-lanca-operacao-escola-segura-em-roraima>>. Acesso em: 01 de ago. de 2023

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.

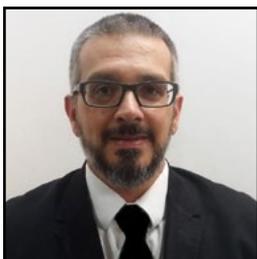
LIMA, M. S. L. **O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore.** *REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA*, 2012.

POSCA, L. M. **BOA VISTA IMAGINADA: representação da cidade pela arte e imagem mediada pelos olhares cidadãos.** 2023. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (PPGAV). Brasília, 2023 – Submetido à publicação.



João Loredi Lemes, Brasil

Doutor em Educação pela (UFSM/RS). Diretor-editor do jornal Expresso Ilustrado. Membro da Academia Santiaguense de Letras. Integrante do Grupo de Pesquisa KITANDA: Educação e Intercultura, coordenado pelo Professor Dr. Valdo Barcelos (UFSM), sendo cadastrado no CNPq. E-mail: jlemes964@gmail.com



Édem Alexandre da Silva, Brasil

Graduado em Direito, com Especialização em Direito de Família e Mediação de Conflitos (2014), Oficial da Reserva da Brigada Militar, Especialista em Polícia Ostensiva, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professor da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Sargentos – ESFAS. Membro da Comissão Permanente de Avaliação – CPA e do Conselho Superior da Faculdade de Direito de Santa Maria – FADISMA. E-mail: edemalexandre@hotmail.com



Alysson Custódio do Amaral, Brasil

Doutor em Educação pela UFSM. Mestre em Educação pela UFSM. Graduação em Música Licenciatura Plena na UFSM com parte dos estudos realizados na Universidad Nacional del Litoral Santa Fé - Ar. Integrante do Grupo de Pesquisa KITANDA: Educação e Intercultura, coordenado pelo Professor Dr. Valdo Barcelos (UFSM), sendo cadastrado no CNPq. E-mail: alysson-amaral@hotmail.com



Adalberto Dutra Rossatto, Brasil

Professor Universitário, Livre Pensador, Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade Federal Santa Maria, UFSM, Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA), coordenado pelo Professor Doutor Amarildo Luis Trevisan (UFSM) e do Grupo de pesquisa Kitanda: Educação e Intercultura, coordenado pelo Professor Doutor Valdo Barcelos (UFSM) sendo ambos cadastrados no CNPq. E-mail: contatocomoautor@gmail.com

A formação de professores sob a égide das emoções e da Não-Violência³⁶

*João Loredi Lemes
Édem Alexandre da Silva
Alysson Custódio do Amaral
Adalberto Dutra Rossatto*

O trabalho docente pode e deve ser revisado, em uma constante reflexão, para que se tenha a possibilidade de construir ou aperfeiçoar o caminho. Concorda-se com o aforismo de que “o caminho se faz caminhando” (Freire, Horton, 2003) ou com a famosa frase do poeta amazonense Thiago de Mello “não tenho um caminho novo. O que eu tenho é um jeito novo de caminhar” (in: Barcelos, 2009).

Um educador, na contemporaneidade, tem a necessidade de construir um conhecimento diversificado, heterogêneo, em variadas áreas, pois a educação existe na prática. Da mesma forma, como nos explica Barcelos (op.cit), a interação e o diálogo dentro da sala de aula não devem flutuar pelo genérico, pelo superficial, já que não existe professor de generalidades. Quem é professor, é sempre professor de alguma coisa, ensina e aprende alguma coisa. Para Barcelos (2009: p. 19), “em geral, começo meus cursos de formação de professores e professoras com dois aforismos: 1) Não existe professor ou professora somente na abstração; 2) Quem é professor (a) ensina/aprende alguma coisa, com alguém, e em algum lugar”.

Maturana (2011), ainda apresenta que habitualmente pensamos no ser humano como um indivíduo **racional**. Repetindo,

36 O presente artigo tem como base a tese de autoria de João Loredi Lemes, com a orientação de Valdo Barcelos, cujo tema é “**A formação dos professores e os direitos humanos das crianças e dos adolescentes**: uma pesquisa intercultural sobre a Não-Violência”, presente no banco de teses da UFSM. Os coautores, colegas de grupo de pesquisa, contribuíram para o engrandecimento e a reconstrução na forma de artigo.

o que distingue o humano dos outros animais é ele ser racional. A visão que temos da *razão*, na atualidade, deixa o homem cego. Para Maturana, a cultura ocidental desvaloriza as **emoções**, tornando-nos quase “ignorantes” nas relações interpessoais.

Quando mudamos a emoção, alteramos o domínio de nossa ação e, por consequência, os resultados são modificados. Para compreendermos melhor, basta explicar que o nosso raciocínio lógico diminui, por exemplo, quando estamos com raiva ou medo. Todos os animais possuem as emoções, expressadas pelo sentimento. Pode-se afirmar, ainda, que todo sistema racional se baseia em premissas fundamentais aceitas a partir de preferências; ou seja, a *razão* não é transcendental, ela surge da emoção humana (Maturana, 2011). Defendemos que dentre as emoções humanas uma em especial nos constitui: a emoção do amar.

Contudo, vamos compreender um pouco da legislação da formação de professores(as), para entendermos as necessidades de avanço.

A formação de professores, as normas e os regulamentos

As reformas de regulamentos e de normativas da educação têm acontecido no Brasil, especialmente após os governos militares, meados da década de 1980 do século passado. Cabe ressaltar que as novas normatizações deram uma maior importância para a formação de professores(as). Posteriormente, a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), buscou integrar um conjunto de reformas econômicas, sociais e políticas, representando uma referência histórica da institucionalização de políticas educacionais elaboradas pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Lei nº 12.863, de 2013 (BRASIL, 2013), que definiu as classes da Carreira de Magistério Superior com as seguintes denominações

de acordo com a titulação do ocupante do cargo: I - Classe A, com as denominações de: a) Professor Adjunto A, se portador do título de **doutor**; b) Professor Assistente A, se portador do título de **mestre**; ou c) Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de **especialista**; II - Classe B, com a denominação de Professor Assistente; III - Classe C, com a denominação de Professor Adjunto; IV - Classe D, com a denominação de Professor Associado; e V - Classe E, com a denominação de Professor Titular. Essas e outras leis cobram a especialização e a licenciatura dos profissionais que atuavam em toda a educação, em especial no ensino superior.

De maneira geral, a formação de professores está direcionada para atingir o determinado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), mas também com decisões muito específicas da instituição de ensino e do município que pertence o professor. A LDB (Brasil, 1996) busca garantir a formação continuada para os profissionais da educação, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

A competência profissional e a formação de professores

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2019), seguindo o previsto na LDB, apresenta competências gerais a serem desenvolvidas nos cursos de formação de Professores, tendo como princípio a Educação Integral. O licenciado deve desenvolver, também, competências que compõe a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC), proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais, representados na figura 1.

Figura 1: Competência Profissional



Fonte: (Brasil, 2019, p.21)

Para a BNC (Brasil, 2019) o *conhecimento profissional* pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma, por meio da prática (*prática profissional*) e da associação contínua entre objeto do conhecimento e objeto de ensino. Integrando as duas dimensões, é necessária a profissionalidade do professor, com *engajamento profissional* onde o professor exerce a sua habilidade de fazer o seu trabalho. Essas três dimensões são fundamentais na composição das competências profissionais dos professores. Entre elas não existe hierarquia, sobreposição ou divisão. Elas se integram e se complementam na ação docente (Brasil, 2019). A figura 2 apresenta um resumo das competências específicas vinculadas às três dimensões:

Figura 2: competências específicas das três dimensões conhecimento, prática e engajamento

COMPETÊNCIAS GERAIS		
competências ESPECÍFICAS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

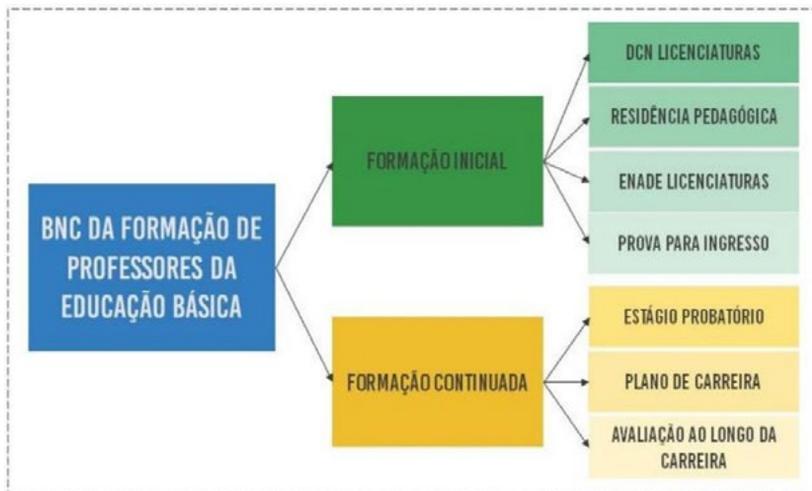
Fonte: (Brasil, 2019, p.21)

Aqui referenciamos ao item 3.4, da figura 2, no item engajamento profissional, que define que o docente deve “Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade” sendo ponto importantíssimo para a educação e foco principal do artigo, quando se pretende chamar a atenção dos professores, quanto à formação profissional relativa à prevenção da violência, especialmente entre crianças e adolescentes.

Cabe ressaltar que a base para a formação de professores é um documento que serve de referencial para as licenciaturas nas universidades brasileiras, que são os cursos que capacitam os estudantes do ensino superior a darem aulas nas escolas de ensino básico. A BNC (Brasil, 2019) organiza a formação de professores

da Educação Básica em formação inicial e formação continuada, o que está representado na figura 3.

Figura 3: organização da BNC a formação de professores da Educação Básica



Fonte: (Reprodução MEC, 2019)

Não existe uma formação de professores(as) com currículo e práxis didático-pedagógica perfeitos. A perfeição didático-pedagógica sempre será inatingível. Entretanto, todos nós que estamos envolvidos no processo educativo da formação docente, temos que constantemente realizar a ponderação sobre os processos teóricos e práticos da ação profissional, buscando a verdadeira significação da regência de uma sala de aula.

Nesse sentido, uma formação profissional que considere a experiência prática do docente, por intermédio de suas emoções e amorosidade, contribui para o aforismo de que o caminho se faz caminhando (Freire, Horton, 2003). Humanização e desumanização, dentro da história, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação afirmada no anseio de liberdade, de

justiça, de recuperação dos humanos de sua própria humanidade (Freire, 1980).

Maturana e Varela (2003) definem que a evolução humana ocorreu em virtude da “comunicação amorosa” existente na composição atômica (os átomos). Nos átomos, entre o núcleo e os elétrons, existe um grande espaço vazio. Eles buscam preencher esse vácuo, formando as moléculas. A partir desse microcosmo, surge tudo o que conhecemos hoje, ou seja, aquilo que resulta do entrelaçamento entre cultura e natureza. Dentro do ecossistema, a raça humana se tornou uma incógnita, no seu salto evolutivo. Além disso, nós humanos temos a capacidade de dialogar com os conhecimentos, ou seja, ensinar e/ou aprender baseados nas experiências dos outros. Adquirir habilidades pela imaginação (abstração). Não há dúvida que essa capacidade de imaginar “potencializou” o ser humano.

As grandes vantagens que tivemos foram a adaptabilidade e a capacidade de educarmos. A primeira, gira em torno da “não adaptação”, da eterna procura de conhecimento e do desenvolvimento de habilidades individuais. A segunda, tão importante quanto à outra, resume-se em completar (e criar) os espaços vazios em nossa alma. Tal como os átomos, também preenchemos a comunidade e os espaços vazios do que chamamos vida.

Maturana (2009), ainda apresenta que habitualmente se pensa no ser humano como um indivíduo racional, ou seja, forte na razão. Para Maturana, a cultura ocidental desvaloriza as emoções, tornando os indivíduos quase ignorantes nas relações interpessoais. Ele quer dizer que quando se altera o estado emocional, a emoção, também se modifica o domínio da ação e, por consequência, os resultados da interação são modificados. Para compreendermos melhor, basta explicar que o raciocínio lógico diminui, por exemplo, quando o indivíduo está com raiva ou medo. Todos os animais possuem as emoções, expressadas pelo sentimento. Todo sistema racional se baseia em premissas fundamentais aceitas a partir de

preferências; ou seja, a *razão* não é transcendental, ela surge da emoção humana (Maturana, 2009). Dentre as emoções humanas uma em especial nos constitui: a emoção do amar. A docência é um ato de amor.

Para Maturana, o amor é a expressão de uma congruência biológica espontânea, e não tem justificação racional: o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece. Finalmente, o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre (Maturana, 2009).

Pensar não é o mesmo que falar. O pensamento difere da fala, sendo que os principais problemas de comunicação ocorrem quando o raciocínio é mal expressado e quando não se usa adequadamente a linguagem corporal na interação. Quando existe a diferença de culturas, aumentam-se os problemas na comunicação. A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais. Mais ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações. (Maturana, 2009). Maturana e Verden-Zölller (2009) apresentam uma obra que examina com detalhes os fundamentos da condição humana, mostrando a evolução da cultura e as influências dos ciclos de conversações fechados, além de sua transitoriedade. Essa concepção é relevante, pois aborda o desenvolvimento da consciência individual e social, além de realizar um ensaio sobre aculturação e mudança cultural.

Segundo Maturana e Verden-Zölller (2009, p.10), “É a emoção que define a ação”. Nós, humanos, não somos apenas seres racionais. Na verdade, somos seres emocionais que raciocinamos. A qualidade da emoção influencia na consequência da ação.

*La cosmovisión sobre el universo humano que aquí se presenta, nos muestra que ella está coronada con la misma concepción ética que nos hace reflexionar en la condición humana como una naturaleza cuya evolución y realización está en el encuentro del ser individual con su naturaleza última que es el ser social. **Por tanto, si el desarrollo individual depende de la interacción social, la propia formación, el propio mundo de significados en que se existe, es función del vivir con los demás.** La aceptación del otro es entonces el fundamento para que el ser observador o autoconsciente pueda aceptar-se plenamente así mismo. Sólo entonces se redescubre y puede revelarse el propio ser en toda la inmensa extensión de esta interdependiente malla de relaciones que conforma nuestra naturaleza existencial em seres sociales, puesto que al reconocer en los demás la legitimidad de su existencia (aun cuando no la encontremos deseable en su expresión presente), se encontrará el individuo libre también para aceptar legítimamente en sí mismo todas las dimensiones que al presente puedan darse en su ser y que tienen precisamente su origen en el todo social³⁷ (Maturana, 1984, p. XXVII).*

A formação de professores(as) depende dessa interação social, das aprendizagens fornecidas pelas narrativas autobiográficas. O que **não** cabe na educação é a arrogância, ou a imposição de ensinamentos. Ela, a educação, é sobretudo singular e plural. O docente deve construir a consciência da necessidade do diálogo com o educando (Freire, 2001), onde a linguagem está ligada à

37 Tradução livre: A cosmovisão sobre o universo humano que aqui se apresenta, nos mostra que está coroada com a mesma concepção ética que nos faz refletir sobre a condição humana como uma natureza cuja evolução e realização estão no encontro do ser individual com sua natureza última que é o ser social. **Portanto, se o desenvolvimento individual depende da interação social, de sua própria formação, do mundo de significados em que se existe, é função de conviver com os outros.** A aceitação do outro é então o fundamento para que o observador ou o autoconsciente seja capaz de se aceitar plenamente a si mesmo. Só então se redescobre e pode revelar-se o próprio ser em toda a sua imensa extensão dessa malha interdependente de relações que compõem nossa natureza existencial de seres sociais, pois ao reconhecer nos outros a legitimidade de sua existência (mesmo que não achemos desejável sua expressão atual), o indivíduo livre também aceitará legitimamente em si mesmo todas as dimensões que atualmente podem ocorrer em seu ser e que têm precisamente sua origem no todo social.

emoção, em relações de afeto e de carinho (Maturana, 2009), em um espaço de convivência que seja baseado na confiança mútua. O “um” transformando “dois”.

Uma educação sozinha não muda o mundo, da mesma forma que o mundo sem a educação também não mudará (Barcelos, 2013). Independentemente das disciplinas curriculares previstas na formação de professores, a academia deve priorizar a construção do conhecimento por intermédio da motivação pela conversação, pela narrativa, onde o futuro docente tenha que adquirir a competência do autodidatismo, mas, contudo, que não esqueça que o reforço do conhecimento/experiência se dá por intermédio do compartilhamento, dos diálogos, das interações.

Entretanto, pode-se dizer que a formação de professores(as) ainda é monocromática, baseada numa centralização homogeneizadora, com viés eurocêntrico. Essa visão monocultural, muito difundida e pregada nos meios acadêmicos, ainda desconsidera a aprendizagem fornecida pelas narrativas autobiográficas, ignorando grande parte do conhecimento fornecido por profissionais que já aprenderam a caminhar, caminhando. Essa perspectiva de uma formação docente compartilhada, busca elaborar uma pedagogia – que seja iniciada pelo ensino superior – capaz de compreender que a maioria dos conhecimentos humanos são abstraídos do campo prático e debatidos apenas no campo das ideias.

Candau (2005), afirma que parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos os conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos,

de classe média, de extrato burguês e configurado pela cultura ocidental, considerada como universal.

Para se colocar em prática uma formação de professores(as), que esteja em consonância com o que se propõe no artigo, é necessário que se busque uma filosofia da educação com uma maior interatividade, onde o docente do ensino superior terá que modificar a postura dominante – a do senso comum da pedagogia empregada no ensino superior – e deverá se expor em tais narrativas, realizando a sua reflexão após a reflexão na ação.

Pensar a formação de professores(as) numa perspectiva *dialogica-amorosa* seria um passo essencial para se romper com a rigidez da formação teórica abstrata, que leva para a homogeneidade e simplificação da atuação dos professores, que não conseguem visualizar que a prática pedagógica deve estar voltada para uma diversidade cultural fantástica, repleta de **experiências colhidas por profissionais testados** em ambientes com disparidade sociocultural, pois a realidade brasileira coloca os docentes em salas de aula repletas de alunos com desigualdades e diversidades sociais.

Darcy Ribeiro (1991), grande pesquisador da educação, declarou que era de matar de vergonha a situação de nossas escolas médias, reduzidas à nulidade, bem como das escolas normais e das faculdades de educação que constituíam matrizes dos sistemas educacionais em todo o mundo, mas que entre nós, se tornaram incapazes de formar professores motivados e competentes. Afirmou que era de matar de vergonha o descalabro de nossas universidades, onde, na maior parte delas o professor fazia de conta que ensinava e o aluno fazia de conta que aprendia. Para ele, o ofício da universidade era de fabricar diplomas, reduzindo o papel de qualificador da classe média.

Para explorarmos uma formação de professores(as) em nosso benefício, temos que ter a noção que a universidade, especialmente os centros de educação, ainda são um espaço para privilegiados, que ainda se mantêm alienados e abstraídos, em virtude da baixa cidadania e civismo (Maturana, 2009), pois o civismo é aquela

atitude que do cidadão deve ter em relação ao seu país, ou seja, retribuir tudo o que o “público” proporcionou.

Qual a formação de professores que desejamos?

Para Maturana e Verden-Zöllner (2009), sempre agimos segundo nossos desejos, mesmo quando parece que atuamos contra algo ou forçados pelas circunstâncias; fazemos sempre o que queremos, seja de modo direto, porque gostamos de fazê-lo, ou indiretamente, porque queremos as consequências de nossas ações, mesmo que estas não nos agradem. Seria um receio de se optar pela liberdade?

O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, preferindo-a à liberdade arriscada. Raro, porém, o que manifesta explicitamente este receio da liberdade. Sua tendência é camuflar esse medo, em um jogo artificioso de palavras (Freire, 1980).

Cabe destacar que o espaço universitário é um local de produção e de inovação da ciência, onde se reflete realmente a formação do professor; *lócus* em que não se deve (ou pelo menos, não deveria) ter “medo” de situações inovadoras ou de métodos que se possa tirar ensinamentos qualitativos para o avanço da educação brasileira. É nesse sentido que as narrativas autobiográficas contribuem, efetivamente, para o repensar da práxis educativa do profissional que diuturnamente adentra em sala de aula, com o objetivo de contribuir para a cidadania de incontáveis brasileiros.

Enfim, a importância deste texto gira em torno da necessidade de que o professor deve ter em mente que os alunos aprendem (transformam-se) em coerência com o seu emocionar, seja em coincidência ou em oposição ao docente (Maturana; Rezepka, 2008). Nós, docentes, devemos “deglutir” os conceitos quase que diariamente.

Os currículos da BNC da formação dos professores devem ser revisados à luz das emoções

O trabalho do professor pode e deve ser revisado, numa constante reflexão, para que se tenha a possibilidade de construir ou aperfeiçoar os currículos. De maneira geral, a formação de professores está direcionada para atingir o determinado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), mas a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC), proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), deve ser constantemente aperfeiçoada.

Como visto anteriormente, na figura 1, para a BNC (Brasil, 2019) o *conhecimento profissional* pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma, por meio da prática (*prática profissional*) e da associação contínua entre objeto do conhecimento e objeto de ensino. Integrando as duas dimensões, é necessária a profissionalidade do professor, com *engajamento profissional* onde o professor exerce a sua habilidade de fazer o seu trabalho.

Essas três dimensões são fundamentais na composição das competências profissionais dos professores. Entre elas não existe hierarquia, sobreposição ou divisão. Elas se integram e se complementam na ação docente (Brasil, 2019). Portanto:

Competência Profissional = conhecimento profissional
+ prática profissional + engajamento profissional.

Percebe-se, contudo, que as **emoções e o emocional** estão colocados apenas nas entrelinhas da competência profissional, apesar de serem a base para:

- um *conhecimento profissional* adequado só é construído com uma área afetiva bem desenvolvida;

- uma *prática profissional* docente adequada só ocorrerá se o docente possuir uma relação social coerente, tanto com colegas como com alunos; e

- um *engajamento profissional* passa a ser efetivo quando há uma aceitação de seu próprio eu, com a construção do imaginário social; e a aceitação de seus colegas e discentes, com o respeito a individualidade de cada um, quando se produz um ambiente com poucos ou nenhum conflito.

Saft (2020) analisa como é a escola e, dessa informação verbal, podemos questionar qual o currículo ideal:

É importante ressaltarmos que a escola é um grande observatório das condutas que indique a existência de violência ou de maus-tratos. Ela deve estar adequadamente estruturada para esse olhar especial e comprometida com a luta pelo fim da violência. Sempre que ocorrer uma situação dessas, deve se possibilitar uma imediata intervenção e utilização dos mecanismos legais e dos órgãos de proteção responsáveis para que haja acompanhamento desse grupo familiar. A escola tem sido e deve seguir sendo uma grande parceira nesse nosso trabalho de combate à violência contra a criança e o adolescente (Saft, 2020, informação verbal).

Não existe uma formação de professores com currículo e práxis didático-pedagógica perfeitos.

Entretanto, a formação de professores deve privilegiar as **emoções** e a **amorosidade**. Humanização e desumanização, dentro da história, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. A formação de professores de certa maneira tem ignorado – ou não tem dado a devida importância – ao desenvolvimento das emoções e da amorosidade em sala de aula.

Como dito, há a confusão entre “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação, ou seja, a prática é diferente da teoria, ainda mais em um país tão violento.

Concorda-se que quem é docente ensina/aprende alguma coisa, com alguém, e em algum lugar (Barcelos, 2009). Contudo,

Barcelos acrescenta que o ensinar e o aprender são permeados pelo emocionar e emocionar-se.

A proposta que buscamos, talvez uma utopia que deva ser buscada, a exemplo de Freire, é que todos os currículos da educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, fossem revisados à luz das emoções, retirando o saber tácito, indireto ou de entrelinhas; e o transformando em objetivos, metas e definições mais claras para o **emocionar**, seguindo os preceitos da educação intercultural e da democracia.

Referências bibliográficas

BARCELOS, Valdo. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Uma Educação nos Trópicos: contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

_____. **Lei de estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal**. Lei nº 12.863, de 2013. BRASIL.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. 2019.

CANAU, Vera Maria. *Sociedade Multicultural e educação: tensões e desafios*. In: CANAU, Vera Maria (org.). **Cultura e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **Caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 3ª Ed. São Paulo: Palas Athena, 2003.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. **Formação e Capacitação Humana**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar. Fundamentos esquecidos do humano**. 2.ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

_____. Primeira fala ao Senado. In: **Carta: Falas, Reflexões, Memórias**. Brasília, n.1, 1991.

SAFT, Cátia Paula. **Entrevista nº 1 – apêndice D1**. Depoimento [11 out. 2016]. Entrevistador: LEMES, João Loredi. Santa Maria, 2016. 1 arquivo de áudio .flv. Transcrição no apêndice D1.



César Christian Ferreira dos Santos, Brasil

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário da Grande Dourados (2012), Especialização em Docência do Ensino Superior e é Mestre em Letras pela UEMS. Professor de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Santa Maria e na mesma Instituição atua como Coordenador Pedagógico do 1º Ano do EM. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas de Língua Portuguesa, assim como tem experiência em Metodologia da Pesquisa Científica. E-mail: cesarchristian2@gmail.com

Triste Vingança: um caso sobre Silvino Jacques, o terror da fronteira.

César Christian Ferreira dos Santos

Decidi levar vida gaudéria, desde que o quadrilheiro e ladrão de mulher alheia, o são-borjense Silvino Jaques destruiu minha vida. À vingança contra o crápula dediquei a minha vida a partir dos 30 anos. Na época eu era Rui Benitez, sobrenome herdado do meu padrasto, porque o meu verdadeiro pai, nunca conheci. Viviam tranquilamente cuidando de um retiro de uma grande fazenda na região de Nioaque. A vida era simples e rústica, mas nunca deixei comida e nem roupa faltar para minha mulher Dorcelina e minha única filha Dulcinéia. No retiro, o patrão me autorizava tocar uma rocinha, criar porcos, galinhas e gado. Já tinha na época da desgraça cerca de 100 cabeças de gado. Eu sabia que o bando do Silvino andava pela região, e até mesmo se ele viesse no retiro, eu iria atendê-lo e recebê-lo da melhor maneira possível, porque até então não tinha nada contra ele. Sabia sim, que ele extorquia e matava sob encomenda, mas, particularmente não tinha nada com isso e não me envolvia nunca em politicagens e outros rolos. Minha mulher sempre foi muito sonhadora e gostava de imaginar coisas que para nós eram simplesmente impossíveis. Eu conhecia o jeito dela e entendia que a vida no meio do nada para as senhoras poderia ser difícil. Ela criou Dulcinéia do mesmo jeito, com cabeça de vento, a mocinha mal tinha quatorze anos de idade e já falava em ir para capital. Meu Deus, fazer o que lá? Coisas que a mãe colocou na cabeça da menina. Mas eu ia administrando essas situações e a maneira que eu remediava “os quereres” delas era de quando em quando indo à Nioaque e deixando-as passar temporadas na casa dos meus sogros em outra fazenda não muito distante do retiro.

Foi lá pelo ano de 1932 que a desgraça bateu em minha porta, em uma dessas temporadas em casa de meus sogros, minha mulher e filha cruzaram seus caminhos com o maldito Silvino Jacques.

Este que pediu guarida na casa do meu sogro e colocou os olhos na minha mulher, que correspondeu aos olhares e com ele fugiu sem pestanejar. Dulcinéia também se engraçou com um rapazote do bando, um tal Aniceto, e ganhou o mundo. Ambas mandaram dizer pelo sogro que nunca foram felizes comigo. Lá no fundo eu já sabia disso, mas voltei para casa com muito ódio de Dorcelina e do infame Silvino, com tantas mulheres de beira de estrada ele tinha que destruir uma família inteira. Não sabia o que fazer, estava desonrado perante todos os conhecidos. Seria melhor estar morto e foi o que eu fiz, decidi morrer, pois enfrentar sozinho Silvino Jaques era morte na certa. Nada mais me importava, apenas a vingança. Não sabia por onde começar, mas não podia fazer nada de cabeça quente, vingança é um prato que se come frio. Pedi as contas para o patrão, vendi tudo o que eu tinha, o que me rendeu um bom dinheiro. Fui então, até Nioaque e me instalei em uma pensão, já fazia mais de mês que Dorcelina havia partido. Fui até uma casa de mulheres da vida para tomar um trago e aliviar a tensão, mas ao chegar lá deparei-me com Dorcelina e Dulcinéia. Fiquei estático, mudo. Elas não me reconheceram de pronto, pois eu estava barbudo, de chapéu e de poncho. Sentei-me em uma mesa bem no canto do salão e pedi uma pinga, eu estava na penumbra e passei a olhar o comportamento das duas, que riam e pareciam felizes como nunca as vi em toda a minha vida. Tal visão foi para mim uma grande frustração, vê-las como prostitutas e ainda felizes da vida, minha amada esposa e meu bebê eram agora mulheres da vida. Quanto desgosto! Pela primeira vez passou pela minha cabeça que poderia não ter sido culpa do Silvino o fato de elas terem fugido de mim. Mas eu não podia afrouxar, deixei uma pataca de réis em cima da mesa e saí o mais rápido que pude do salão da zona.

Minha cabeça fervilhava, precisava fazer algo para encontrar o maldito e assim matá-lo ou morrer de uma vez, contanto que acabasse logo com essa agonia que consumia minha alma. Voltei para a pensão e lá me foi servido pela proprietária um *locro* que eu comi, apenas para não ficar enfraquecido, pois a minha vontade era

de não comer nunca mais, mas eu precisava estar nutrido e forte para que pudesse matar o maldito. Meus pensamentos de vingança, angústia e morte foram interrompidos quando adentraram no restaurante da pensão três homens barbudos, todos trajando bombachas, chiripá, guaiacas com revólveres e munições além de espingardas e fuzis. E o que parecia ser o mais velho deles se anunciou assim: “Buenas a todos os amigos do Presidente Getúlio Vargas. Meu nome é Adão Jacques, e estou aqui em nome do Capitão Silvino Jacques para recrutar homens para lutarem a favor da legalidade imposta pelo nosso presidente”.

Quando escutei essas palavras, automaticamente tracei um plano em minha mente, iria alistar-me, para ficar perto dele e na primeira oportunidade dar cabo da vida do maldito. Sem pensar mais disse: “Buenas, e eu vou com vosmecê, só que não tenho experiência em batalhas e duelos, sou apenas um peão campeiro” - Menti, pois não poderia parecer perigoso, na verdade tinha experiência em lidar com armas, sendo que as brancas eram minha especialidade. Meu padrasto, um velho paraguaio que escapou com vida de Cerro-Corá me ensinou terríveis e mortais técnicas de luta com lanças, adagas e espadas.

- Bah, companheiro isso não é problema, já deu para perceber que coragem tu tens. Venha conosco, estamos acampados a cerca de duas milhas daqui do povo. Tu tens cavalo e encilha?

- Tenho sim sinhô.

- Bueno então, daqui a uma hora partimos. Disse o Adão Jacques.

Sai para arrumar meus poucos pertences, a minha guaiaca estava cheia de dinheiro e no meio das minhas traias também tinha prata que comprei com a venda do gado. Eu tinha um revólver trinta e oito, munições, uma adaga e uma velha espada de praça. Calcei as botas, apertei a guaiaca na cintura, ajeitei o “oitão”, a adaga e joguei o poncho por cima. Estava apresilhando minha espada nos arreios quando os outros apareceram e me perguntaram onde eu havia conseguido aquela espada. Respondi secamente:

- Herdei de meu padrasto. Então, Adão replicou:
- Hum, e ele não te ensinou a lutar com ela?
- Um pouco... Mas nós vamos partir ou ficar conversando?

Disse secamente de novo.

- Tchê companheiro, vamos fazer os dois durante a cavalgada.

Disse o Adão.

- Não me leve a mal, mas sou homem de pouca prosa.
- Ainda não sei sua graça.
- Bento Lipu, senhor Adão – Menti, é claro.
- Pois bem senhor Bento Lipu, vamos partir, erámos três, agora já somos quatro combatentes legalistas. Vamo-nos então!

Partimos, levantando a poeira da estrada. No meio do caminho escutei um tiro e ouvi um grito. Percebi que um dos companheiros fora baleado no braço, aceleramos os cavalos e partimos a toda brida, não havia como lutar, estava tudo muito escuro. Eu escutei mais tiros e as balas zuniam por nossas cabeças, mas enfim fugimos do inimigo, não havia uma tática melhor a se fazer. Se ficássemos parados tentando revidar iríamos morrer todos na emboscada. O tiro que atingiu o rapaz entrou no braço e saiu do outro lado, mas parecia que não tinha atingido nenhuma veia mais importante, pois ele não sangrava muito. Chegamos ao acampamento, que estava ao centro todo iluminado por fogueiras, e tomando mate, tranquilamente como se fosse um justo, ele estava lá. Eu não o conhecia pessoalmente mas o reconheci pela imponência do porte. Apeei do meu cavalo junto com o Adão e fui apresentado ao maldito que me recebeu muito alegremente. Eu por minha vez, tinha ímpetos de matá-lo a sangue frio, pelas costas, de qualquer jeito, mas queria apenas vê-lo morto. Saí do meu assassino torpor quando o capitão me tocou os ombros dizendo:

- Seja bem-vindo amigo, estamos precisando de homens corajosos e principalmente dispostos a defender a legalidade. Já desencilhou seu rosilho? - A pergunta me intrigou, como ele sabia que meu cavalo era um rosilho? Eu repliquei:

- Como é que vosmecê sabe que meu cavalo é um rosilho?

- Pelo porte do animal, além do que vosmecê há de concordar que não existem muitos rosilhos por aqui, é fácil de identificar. Bom... já que o companheiro ficou cismado, vou lhe falar a verdade, há vários dias que estávamos te observando, você e outros homens da cidade para serem recrutados. Também sei que vosmecê não é Bento Lipu... Tudo bem, também já usei nome falso, todos temos algo a esconder. Vosmecê tem algo contra a minha pessoa?

Não pude conter minha ira e disse na cara dele, gritando:

- Vim aqui para te matar criatura biltre! Nesse momento, não houve tempo para mais nada, uma granada de canhão explodiu no centro do acampamento e depois outra e mais outra, deixando todos nós atônitos e ensurdecidos, o Capitão tentava dar ordens enquanto homens a pé e a cavalo surgiam das trevas incendiando e atirando em todos os que tentavam correr. Uma corneta tocou retirada, pois o caos estava instalado no acampamento. Mas o inimigo não contava com o gênio militar do Capitão Silvino, que mantinha pronto, no escuro e em terreno elevado cavaleiros armados de espingarda e espada para rechaçar qualquer ataque surpresa como os de hoje. A tática era simples, os homens do acampamento corriam, o inimigo tentava tomar posse do terreno, das munições e armas do acampamento e em seguida sofriam um mortal contra-ataque da cavalaria do Capitão Jacques.

Uma corneta tocou cavalaria avançar e degolar, os inimigos começaram a rir, pois já se consideravam donos do terreno. O chão tremeu, cerca de 30 cavaleiros deram uma terrível carga nos rebeldes constitucionalistas, que foram esmagados pelas patas dos cavalos, ou perfurados por espadas e balas. Os que tentaram fugir deram de cara com os homens do acampamento que inicialmente pareciam ter fugido, foi uma grande vitória. Mais ou menos 20 constitucionalistas morreram e uns quantos feitos prisioneiros.

O sol já aparecia no horizonte, e por causa do caos da batalha eu havia perdido meu revólver. Ironicamente, para defender minha vida, lutei *hermanado* com o bando de Jacques, chegando

a matar alguns constitucionalistas. Mas logo após a batalha, eles me renderam e me aprisionaram, colocando-me num pau-de-arara. Eu estava perto da barraca do Capitão Silvino, ele queria uma contagem dos nossos mortos e feridos, expediu patrulhas para capturar a peça de artilharia que havia atirado contra nós. Quando enfim, deu todas as ordens o Adão tocou no meu nome e disse o seguinte:

- Silvino, e o tal Lipu, ou seja lá qual for o seu nome verdadeiro.

- Não sei o que fazer, acho que vou conversar com ele, pois acho que é o marido e pai daquelas duas desavergonhadas.

- Ele não vai acreditar em ti, o mais prático a se fazer é gravata vermelha e ponto final.

- Tchê, vosmecê sabe que não gosto de execuções. A não ser por encomenda.- disse cinicamente o Jacques - Esse é um problema pessoal que eu arrumei ao ajudar aquela tal Dorcelina a fugir do marido. Gostaria que ele soubesse, mas eu nunca toquei em um único fio de cabelo dela e da filha dele. Quem teve um casinho com a filha foi o paraguaio Aniceto, mesmo assim, se ele não tivesse ia achar que o peão não era macho, porque a *cuñatai* estava num cio danado, doida para aprontar igual a mãe.

Silvino não sabia que eu ouvia toda a conversa, aquelas palavras apunhalavam-me o coração, meu mundo acabou de novo, e agora estava pior, porque não tinha mais motivos para matar o Silvino, e essa vingança era o que movia minha vida. Minha família, minha felicidade foram destruídas por Dorcelina, mas eu nunca teria coragem de matá-la. A conversa entre os dois continuava, cada vez mais doída para mim. Silvino decidiu que iria me falar a verdade, que minha esposa queria ir ser mulher da vida junto com minha filha e que ele só deu carona para elas. Ele deu um grito e mandou um dos combatentes levar-me até ele, eu queria morrer. Pensei por segundos e decidi que o melhor modo de morrer, sem ter eu mesmo que tirar minha vida, era desafiar o grande Capitão Silvino Jacques. Não tinha mais raiva dele, a conversa que eu escutei fora esclarecedora, mas não queria mais viver e como acreditava

que ele era melhor que eu no manejo das armas desafiei-o para um duelo mano a mano. Ele tentou demover-me da ideia, dizendo:

- Homem de Deus, eu estou te falando a verdade e preciso de combatentes como tu, não vale a pena matar ou morrer por causa de uma mulher como aquela “talzinha”. – Fingi-me de indignado, mas sabia que “talzinha” era um elogio para a Dorcelina e respondia ao capitão:

- Covarde, na hora de roubar minha mulher foi homem e agora que o marido veio lavar a honra, não vai ser homem?

- Um homem não briga de balde, mas se você quer vamos lá. Adaga, espada ou pistola?

- Adaga. Respondi com indiferença. Sabia que Silvino Jacques era exímio manejador de adaga e tinha certeza que ele tirar-me-ia dessa insana vida.

O duelo começou, a minha ideia era deixar logo o Silvino irritado para ele me matar de vez. Xinguei e ofendi, mas não deu certo ele estava cauteloso e só me observava, aparando meus golpes. Decidi usar outra tática para enfurecê-lo, ser atacado e morto por ele na sequência. Iria cortá-lo, ao ver o próprio sangue ele iria mostrar-se mortal, era tudo o que eu queria. Ele deu-me um golpe perfurante, que lhe deixou o flanco desguarnecido e com uma esquivia livre-me do golpe e cortei-o no ombro direito. O sangue escorreu pelo braço do capitão, manchando de encarnado a blusa branca. Minha tática deu certo, o capitão estava enfurecido e atacou-me violentamente, e para minha surpresa, fui movido pelo instinto de sobrevivência, não consegui deixar-me matar. Aparei todos os golpes do capitão e lhe cortei novamente, dessa vez no antebraço. O capitão começou a sangrar e respirar ofegante. Como um cachorro que prova o gosto de sangue comeci a gostar de estar ganhando uma luta do grande Capitão Silvino Jacques. Bailamos um balé demoníaco, onde em cada oportunidade eu o cortava, por fim, ele já havia sangrado tanto que estava fraco e aparei um golpe cortante da adaga do capitão segurando-lhe pelo punho. Coloquei-o de joelhos e com muita raiva ele disse:

- Acabe logo com isso corno desgraçado! Eu ia fazê-lo quando vi que uma lança me atravessou o peito e sua ponta saiu rasgando-me as costelas e o coração já dilacerado pelas agruras da vida. Olhei para trás e vi o Adão Jacques segurando a lança. Ri e antes de sucumbir disse a ele:

- Obrigado – Ele não entendeu o porquê. Eu estava no chão vivendo meus últimos minutos de vida. O Capitão ficou enfurecido com o Adão que segundo ele, envergonhou-o, mas o argumento deste foi simplesmente sucinto e esclarecedor:

- Silvino, deixe de ser idiota, qual a importância de um corno enfurecido e a sua para a legalidade da pátria nesse momento de guerra, além do mais tu és meu sobrinho, diabos. Os dois homens abraçaram-se fraternalmente. Senti a vida esvair-se do meu corpo que sangrava muito. Como o golpe fora mortal, não se importaram em ver se eu já estava morto ou morrendo e colocaram-me junto ao monte de cadáveres dos homens sucumbidos no combate da noite anterior. A vida me abandonava aos poucos e quando apenas um último fio me ligava à carcaça já quase sem vida, escutei as risadas de Dorcelina e Dulcineia. Vi as duas cantando e dançando no salão da casa de mulheres. Também senti beijos em minha boca, mas não eram da minha esposa, eram as moscas que beijavam meus lábios. As carícias, que comecei a sentir em meu ventre, eram-nas dos vermes em minhas entranhas e nesse momento sendo beijado pelas moscas e acariciado pelos vermes, recebi de braços abertos uma amante que me queria de verdade, a morte.



Carolina Cáceres, Paraguai

Carolina Mariana Cáceres de García, licenciada en administración de empresas, asesora de tesis en ciencias económicas y administrativas, ama de casa, madre y escritora. Trabajó en el departamento de Extensión Ubiversitaria de la facultad de ciencias económicas y administrativas de la universidad nacional de itapua. Actualmente, aparte de escribir, se desempeña como diagramadora y diseñadora de portadas de libros para editoriales: El Lector, VLM Ediciones y Parnasus editorial. En el año 2022 inauguró la librería “Enya Libros & Café” en su ciudad natal, con la intención de dar apoyo y visibilidad a autores nacionales. Forma parte de EPA (Escritoras Paraguayas Asociadas) y la SEP (Sociedad de Escritores del Paraguay). Empezó a compartir sus escritos en el año 2017 bajo el pseudónimo de Charlize Clarke en diversas plataformas de lectura y escritura. Desde el año 2019 autopublica en Amazon, llegando al top del ranking de los más vendidos con varias novelas. Sus obras se enmarcan en el género romántico, fantasía histórica y romance contemporáneo, aunque es una ávida lectora que disfruta de leer otros géneros. Sus libros; Pasión de fuego, Ardiente Deseo y Drake Ragon, de la saga Highlanders y Dragones, se encuentran a la venta en Amazon. Con la editorial digital Selecta, del grupo Penguin Random House, tiene publicadas: Un Caballero Imperfecto y Hasta que me pidas. Incursionó en el romance de época con la novela Siempre hacia ti que forma parte de la serie Las flores de Devonhill, disponible tanto en Amazon como en formato físico gracias a la editorial paraguaya Arandurã. También ha participado, con relatos y una carta, de las antologías de EPA (Escritoras Paraguayas Asociadas): Memorias y escritos de Verano - Poesía y Prosa, Memorias y escritos de Otoño/Invierno - Poesía y Prosa, 25 años Escribiendo Juntas – Poesía y Prosa.

E-mail: charlizeclarke25@gmail.com

La rebelión del gato montés

Carolina Cáceres

Cada vez más cerca se escuchaba el eco de los disparos y los ladridos de perros. En oleadas la brisa traía el aroma a pólvora que se le colaba en la nariz haciendo que sus ojos se llenaran de lágrimas. Su corazón parecía querer escapar de su pecho, podía oír el sonido de su agitada respiración.

Su madre, la gata montés más grande y hermosa que había conocido, yacía en el suelo sobre un charco carmesí. Un cazador se acercaba a ella con una escopeta en la mano y una sonrisa malvada en el rostro. Gino había querido acudir en su ayuda, pero su madre le ordenó que huya.

—Corre, hijito. No mires atrás. Sálvate.

Eso había sido lo último que escuchó de su madre.

Gino obedeció y echó a correr internándose en la espesura del follaje.

«¿Cómo voy a sobrevivir sin ella?».

No entendía la voz ni los gestos del humano que capturó a su madre.

«¿Qué le haría?».

Según su instinto, debía escapar.

Siguió corriendo hasta que llegó al río. Se lanzó al agua y nadó hasta la otra orilla, esperando que así los perros pierdan su rastro. Se escondió detrás de unos matorrales y respiró hondo para calmarse, mirando al cielo, suplicando por un milagro. La noche era tan oscura, ni la luna había aparecido para ayudarlo a ver por dónde ir. El pequeño gato montés se acurrucó entre las ramas secas, buscando algo de calor. Sus ojos se abrían de par en par cada vez que escuchaba un ruido en la oscuridad. No sabía dónde estaba su madre ni cómo volver a su guarida.

Gino tenía pesadillas con aquella escena todas las noches. La veía tan clara y real, que era como volver a vivirla una y otra

vez. Lo atormentaba el recuerdo de la verde mirada de su madre y de su voz suplicante diciéndole que corra.

Pepe, un ratón viejo y bondadoso, encontró a Gino entre la hierba. Estaba asustado y sangraba por una pata. Don Pepe se acercó con cautela, pensando que se trataba de un cachorro de perro o zorro. Pero al verlo mejor, se dio cuenta de que era un gato montés. Sin embargo, no sintió miedo. Era un pequeño animal indefenso. Así que con cuidado lo ayudó a llegar hasta su madriguera.

Al principio, la familia se asustó al ver al intruso.

—¿Cómo te atreviste a traerlo? —inquirió su esposa observando con recelo a Gino—. Pones en peligro a nuestros pequeños.

—Es un cachorro y está herido —explicó Pepe—. No podemos dejarlo morir.

—No lo sé, además, no solo somos nosotros, están los vecinos —replicó su esposa.

—Démosle una oportunidad, querida, si lo tratamos como a uno de nosotros estoy seguro de que se comportará.

Luego de una larga charla logró convencer a su esposa.

Así fue como la familia de ratones le dio a Gino un nuevo hogar. Él creció feliz con ellos, sin embargo, anhelaba encontrar a otros gatos monteses.

Pepe siempre discutía con su vecino, el señor Grisón, un ratón que protestaba por todo y por nada.

—¡Pepe, Gino es una aberración! ¡Es un peligro!

—¡Está equivocado, Grisón!

—¡Ya verá, terminará devorandonos!

—¡Deje de decir tonterías! ¡Jamás nos haría daño!

—¡No me haga reír! ¡Usted conoce muy bien la naturaleza de ese animal!

—¡Mentira, lo hemos criado con el mismo amor y cuidado que a nuestros hijos! —exclamó Pepe.

—¡Bah! ¡Sigue siendo una amenaza! ¡Deshágase de él cuanto antes!

— ¡Jamás!

— ¡Espero que no se arrepienta!

El señor Grisón se marchó enfadado y Pepe suspiró con tristeza. Sabía que muchos pensaban como él.

Pepe se asomó por la ventana y sonrió al verlo en el jardín jugando con sus hermanos. A pesar de su tamaño y aspecto, Gino corría, saltaba, se escondía, reía y bromeaba con ellos. Pero también los protegía y ayudaba cuando se caían o se hacían daño.

Sin embargo, Gino tenía un plan secreto: cruzar el río y explorar el otro lado.

Entonces, un día, él y su hermana, la ratita Flora, su compañera de juego, se aventuraron. Ella nunca había visto a un ser humano, pero las historias que contaban sus padres sobre ellos y como destruyen el monte, los mismos que mataron a la madre de Gino, la hacían sentir rabiosa.

Peligroso y serpenteante el río se extendía frente a ellos. Al otro lado, se escuchaban aullidos y gruñidos de las fieras. Gino y Flora dudaron por un segundo. Sus corazones palpitaban presos del pánico y, sin decir una palabra, se lanzaron.

El agua lo arrastraba y golpeaba, pero Gino lograba volver a superficie para tomar aire. A su lado, Flora, pequeña y débil, se estaba ahogando. Intentaba asirla con la boca, pero se le escapaba. Recordó cómo el cazador disparó a su madre y él no pudo salvarla. Ahora tenía miedo de perder a Flora. Esa no era una opción, debía proteger a su hermana, no podía fallar a sus padres. Entonces la sujetó con más fuerza y pensó:

«¡Aguanta, Flora! ¡Aguanta!»

Al llegar al otro lado, mientras se sacudían el agua, oyeron un fuerte crujido que los estremeció. Temerosos se asomaron y lo que vieron los aterrorizó: una máquina gigante con dientes de acero arrancaba los árboles de raíz y los lanzaba a un camión. Hombres con herramientas extrañas cortaban y prendían fuego a lo poco que quedaba de vegetación.

— ¿Qué hacen? — preguntó Gino espantado.

—Arruinando el monte —respondió una voz desconocida—. Acaban con nuestro hogar.

—¿Quién eres? —preguntó Gino.

—Milo —se presentó un mono, mientras se balanceaba en una rama—. Este era mi hogar.

—Lo siento mucho —murmuró Gino.

—¿Qué vamos a hacer? —indagó Flora.

—No lo sé —dijo Milo—. Ellos son poderosos y solo piensan en ellos.

—¡Qué injusto! —protestó Gino—. Tenemos que detenerlos.

—¿Cómo? —preguntó Flora—. Somos tres contra muchos.

—Buscaremos aliados —propuso Gino—. Seguro hay otros animales que piensan como nosotros. Volveremos a nuestro hogar, estoy seguro de que nos ayudarán.

Gino decidió regresar cuanto antes y les pidió a todos que se reúnan en una gran asamblea para decidir qué hacer.

Pepe sufría por la decisión de Gino. Temía que le pasara algo malo, pero tampoco quería frenar su sueño de encontrar su lugar en el mundo.

—Amigos —dijo Gino—. Los hombres destruyen el monte. Sé lo que se siente perderlo todo. Después de que mi madre murió, fui adoptado por una familia de ratones que me dio amor y amistad —miró a Pepe con cariño—, pero no todos corren con la misma suerte. Muchos han muerto y otros tantos están sufriendo, los maltratan, enjaulan y separan de sus manadas. Por eso debemos unirnos y luchar por todos, por nuestro presente y por lo que vendrá.

Poco a poco logró convencerlos. No podía permitir que de nuevo destruyeran su hogar o hagan daño a su familia.

Y así comenzó la rebelión del gato montés.

Entonces, después de cruzar a la otra orilla, se dividieron en grupos según sus habilidades.

Unos se encargaron de sabotear las máquinas, cortando cables, pinchando neumáticos o arrojando piedras.

—¡Toma eso! —gritó un mono al lanzar una piedra contra el parabrisas de un camión.

—¡Bien hecho! —lo felicitó una coneja y cortó un cable con sus dientes.

—¡Vamos, vamos! —los animó un zorro y mordisqueó las ruedas de un camión.

Otros se encargaron de atacar directamente a los humanos, mordiéndolos, arañándolos o picándolos.

—¡Auch! —se quejó un humano al sentir el mordisco de una rata en su tobillo.

—¡Ay! —se lamentó otro al sentir el arañazo de un gato montés en su cara.

Los demás se encargaron de distraerlos, haciendo ruidos, mostrándose o fingiendo estar heridos.

—¡Mira, un pájaro! —dijo un hombre al ver a un loro que hacía piruetas en el aire.

—¡Un zorro! —exclamó otro al verlo cojeando en el suelo.

A los humanos les sorprendió la resistencia, la inteligencia y valentía de los animales. No sabían qué hacer ante sus arremetidas. Renunciaron a seguir con su trabajo de destrucción.

Los animales aprovecharon la confusión de los hombres e intensificaron su ofensiva. Se lanzaron con más fuerza y coraje contra ellos. Les hicieron ver que no los doblegaran.

Los humanos se sintieron acorralados y asustados. Perdieron el control y el ánimo.

Finalmente, se rindieron. Dejaron las máquinas y herramientas. Subieron a sus camiones y se marcharon del lugar para no volver jamás.

Gino y los demás animales celebraron su victoria. Se abrazaron, felicitaron y agradecieron unos a otros.

Lograron lo imposible: detuvieron a los humanos y salvaron su hogar.

El joven gato montés se sintió orgulloso de haber liderado la rebelión para defender su hábitat.

Caminó hasta la ribera, se recostó sobre una gran roca y miró el cielo. Se relajó oyendo el sonido del agua y se dejó acariciar por la tibia brisa. Flora se acomodó a su lado en silencio.

De repente oyó que lo llamaba por su nombre. Se levantó de un salto y se volvió hacia la voz. Era su madre. Se lanzó a sus brazos y la abrazó con fuerza.

—Mamá, mamá, pensé que te habían matado —sollozó Gino.

—Yo también pensé que te había perdido —dijo su madre con la voz entrecortada.

El milagro había sucedido. Después de tanta angustia volvieron a estar juntos. Se pusieron al día de todo lo que les había pasado. Gino le contó sobre la familia de ratones que lo acogió y le salvó la vida. Su madre quiso conocerlos y agradecerles su bondad. Ella le contó que fue capturada y llevada a un lugar horrible donde había muchos animales enjaulados. Pero un día logró escapar y regresó al monte, buscándolo con desesperación. Cuando vio que estaba destruido, temió lo peor.

—Pero ahora estamos juntos, mamá. Y no nos vamos a separar nunca más —dijo Gino.

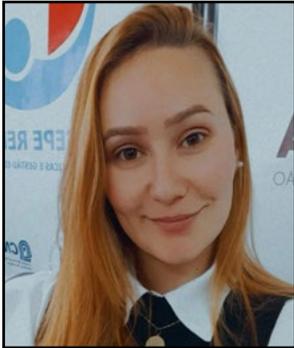
—Estamos juntos y lucharemos por nuestro hogar.

Se dirigieron a donde los esperaban Pepe y los demás animales. Flora estaba feliz de ver a Gino con su madre.

—Creo que nuestra próxima misión es liberar a todos los animales que tienen cautivos —dijo Flora con determinación.

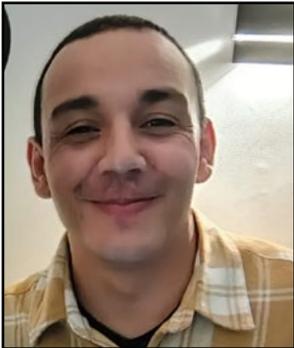
—Esa es nuestra próxima misión —ratificó Gino sonriendo.

Lidiane Londero Perlin, Brasil



Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição (2019). Integrante do Grupo de Pesquisa Rizoma - Políticas, Currículo e Educação. Possui experiência na área de Educação, especialmente nas temáticas de Gênero e Infâncias. Atuou como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais nas redes públicas municipais. Atualmente é bolsista de iniciação científica/CNPq pelo PPGE/UFSM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7825846375278107>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6709-0092>
E-mail: lidiane.londero@hotmail.com

Carlos Edmilson Avila de Lima, Brasil



Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM. Possui Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Focus (2022). Graduando em Educação Especial (UFSM). Graduado em Filosofia-Licenciatura. Membro do grupo de pesquisa Rizoma - Políticas, Currículo e Educação/CNPq. Compõe a coordenação do Fórum de Ações e Resposta ao HIV/AIDS- Santa Maria (RS). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0135-364X>
E-mail: carlosufsm58@gmail.com

Ricardo Prestes Prado, Brasil



Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Rizoma - Políticas, Currículo e Educação/CNPq. Professor/Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Coordenador adjunto da Especialização em Estudos de Gênero (EEG/UFSM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6099-7186>
Email: costa.joacir@ufsm.br

Violências, mulheres e [des]igualdades: Existências por lutas e por direitos

Lidiane Londero Perlin

Carlos Edimilson Avila de Lima

Joacir Marques da Costa

Palavras iniciais

A violência de gênero é um problema estrutural e social que afeta a dignidade, a identidade e o bem-estar das vítimas, assim como de toda a sociedade. Neste viés, enfrentar a violência de gênero - física, psicológica, sexual, patrimonial etc.- é uma responsabilidade e um compromisso que devemos assumir para que todes tenham seus direitos humanos garantidos, para diminuir as desigualdades socioculturais, uma vez que estamos a tratar do país que ocupa os primeiros lugares no *ranking* de violência contra as mulheres.

Em nosso recorte pretendemos apresentar as mobilizações que buscam combater a violência contra as mulheres nos diversos territórios sociais, especialmente no espaços acadêmicos e no campo das políticas institucionais. Dessa forma, não podemos nos esquecer do modo imperativo que a categoria de gênero é tratada. Estamos portanto, perante a sociedade alinhados a um pensamento binário de gênero, e que por muitas vezes inviabiliza mulheres outras ou gêneros outros que desejam estabelecer pactos dissidentes de gênero, ou seja, gêneros e sexualidades que fogem à norma cisheteronormativa branca masculina. Para a autora Joan Scott

[o] termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que

ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. Além disso, o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos (1995, p.75).

Deste modo, sublinha-se que os estudos de gênero e de sexualidades podem reforçar binarismos (feminino-mulher/masculino-homem), como se só estas existências fossem alternativas, mas há de se considerar que estes estudos também estão alinhados a dimensões mais amplas, como os corpos não-binários, os corpos queer, os HSH (homens que fazem sexo com homens), os corpos em trânsito na sigla LGBTQIA+, dentre outros. Portanto, ao analisarmos dados oficiais, gráficos, políticas e literatura, estamos cientes que outras perspectivas de análises podem ser incorporadas. Diante disso, buscamos apresentar uma leitura dos termos mulher e gênero a partir de suas inúmeras diversidades, como Silvia Aguião ressalta:

O uso de “mulheres em sua diversidade”, quando adotado, refere-se sempre à citação da diversidade das identidades das mulheres brasileiras: do campo, das cidades e da floresta, indígenas, mulheres integrantes dos povos e comunidades tradicionais, quilombolas, negras, ribeirinhas, ciganas, jovens, idosas, lésbicas, mulheres com deficiência (2017, p.3).

Com isso, a noção de gênero se refere a uma categoria histórica para a compreensão de um conjunto histórico da feminilidade e da masculinidade, sendo o gênero um elemento subjetivo não estático. Segundo Oliveira, Pichler e Canabarro (2012, p.6) “a partir disso é possível denotar que a constituição de gênero de uma pessoa, seja qual for sua orientação sexual, é socialmente engendrada pelo educação moral, formal ou informal, pelo *éthos* local (família, amigos, trabalho) e cívico” .

Com a autora e pesquisadora Lerner (2019) compreendemos que, historicamente, os papéis e o comportamento considerados apropriados aos sexos foram expressos em valores, costumes, leis e papéis sociais, sendo estes papéis de gênero³⁸ construídos/inventados nos primórdios da história da humanidade, Período Neolítico. Ainda, Lerner ressalta que os processos de violências e exploração de gênero precedem a escravidão e as desigualdades de classe: “[...] a escravidão de mulheres, combinando tanto o racismo quanto o machismo, precedeu a formação de classes e a opressão de classes” (idem, p.262).

Historicamente, os homens aprenderam a explorar as habilidades e a fertilidade das mulheres, e sobretudo, a explorar e violentar sexualmente as mulheres dos povos e tribos derrotadas em guerras, estabelecendo os *status* hierárquicos entre os guerreiros. Ao decorrer da história essas técnicas de violências foram se aperfeiçoando, como é o caso da sociedade medieval, em que mulheres eram usadas como moeda de troca, tanto nas famílias abastadas quanto das família pobres - as primeiras usavam as mulheres para bons casamentos e manter os privilégios sociais, as segundas normalmente usavam as mulheres como moeda de troca para pagamento de dívidas.

[...] as mulheres sempre, e até os dias de hoje, viveram em estado relativamente maior de falta de liberdade do que os homens. Uma vez que sua sexualidade, um aspecto de seu corpo, era controlada por outros, as mulheres não apenas estavam em desvantagem, como também restritas de maneira muito particular em termos psicológicos. Para as mulheres, da mesma forma que para homens de grupos oprimidos e subordinados, a história consistiu de sua luta por emancipação e liberdade devido à necessidade. Porém,

38 É válido destacar que a terminologia “gênero” é um conceito desenvolvido a partir da modernidade, inicialmente, na primeira onda do feminismo. As contribuições da filósofa francesa Simone Beauvoir, no seu livro *Segundo Sexo* (2016), são fundamentais para pensarmos a produção dos papéis de gênero que foram socialmente construídos. Ainda vale pontualizar as contribuições, contemporâneas, de Judith Butler (2003) e Paul Preciado (2017), dentre outras.

as mulheres lutaram contra formas de opressão e dominação diferentes das dos homens, e a luta delas, até hoje, encontra-se mais atrasada em relação à dos homens. O primeiro papel social da mulher definido pelo gênero foi ser trocada em transações de casamento. O papel de gênero obverso do homem foi ser aquele que executava a troca ou que definia os termos das trocas (Lerner, 2019, p. 623).

Ademais, nossa questão central se situa na compreensão de uma cartografia de análise de violências de gênero e a possibilidade de arrefecimento destas a partir de conquistas de mulheres em territórios institucionais políticos e acadêmicos. Neste sentido, a partir de um método cartográfico (Passos, Kastrup e Escóssia, 2015), pressupomos uma pesquisa-intervenção de modo não prescritivo, funcionando por pistas e por desmontagem do percurso. Vislumbra-se, com isso, um mapa de análise e as possibilidades construtivas de outros mundos possíveis, sobretudo, nos territórios de disputas de narrativas de poder e saber, que organizam e estruturam desigualdades.

Sobre o método cartográfico, tem-se que este parte da produção de pistas e rastros, transformando informações em conhecimento. Nas palavras de Barros e Kastrup (2015, p.58), “a noção de processamento evoca a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação. Nesta perspectiva, a pesquisa é entendida e praticada como coleta e análise de informações”, que produzem impactos sociais. Barros e Passos (2015) argumentam sobre

[...] a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção. Mas, se assim afirmamos, precisamos ainda dar outro passo, pois a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação (p.18).

A partir da dinâmica cartográfica está explícito um posicionamento ético, social e político com o compromisso e responsabilidade dos pesquisadores na produção e invenção de caminhos para intervenções que visam a transformação. Doravante, o texto que segue divide-se em: a) violências contra mulheres: quais? por quem? b) luta, visibilidade e políticas contra a desigualdade; e c) considerações finais.

Violências contra mulheres: quais? Por quem?

Atualmente, existem aproximadamente 203.062.512 milhões de habitantes no Brasil, sendo as mulheres a maior parcela da população (IBGE, 2022). Por mais que as mulheres sejam maior em número populacional, alguns índices se expressam dentro no meio político e acadêmico, denotando a ausência e/ou invisibilidade. Por mais que tenhamos tido um aumento na candidatura de mulheres na política, por exemplo, a paridade de gênero ainda é uma questão a ser enfrentada, seja no parlamento como em outros setores do sistema público.

De alguma forma, estamos a tratar de um projeto de sociedade que interdita as ações das mulheres, subtraindo seus acessos a espaços públicos como as violentando de múltiplas formas, desde as mais sutis até as mais explícitas. Ao não equiparar salários, ao desprestigiar funções e cargos, ao instituir ações ou condutas que limitem seu desenvolvimento social e econômico, ao causar danos, morte ou sofrimento, a violência às mulheres atinge seus direitos humanos e sua integridade física e psicológica. Reforça-se, assim, uma estrutura, em âmbito público e privado, pautada na desigualdade de gênero.

Comumente, a sociedade, de alguma forma, “válida” a violência física como aquela que merece ser combatida, já que marcas no corpo físico são evidenciadas e, infelizmente, esses casos se agravam e deixam sequelas, quando não repercutem no

assassinato da vítima. Todavia, a maioria dos casos de violência física não se dá isoladamente, esta vem munida de outros tipos de violências, como a psicológica, moral e patrimonial, as quais vulnerabilizam as mulheres, fragilizando seu emocional e debilitando seu corpo com doenças como ansiedade e depressão, por exemplo.

Estas situações de violência, em sua maioria, se dão no próprio lar³⁹, praticadas por pessoas de convívio, como maridos/esposas ou companheiros/as. Este espaço que “deveria” estar munido de relações afetivas e de respeito mútuo, muitas vezes corrobora com um sistema sexista, machista e misógino, alinhando condutas de violência mediante um contexto “muito bem definido” de papéis sociais e culturais atrelados a homens e a mulheres, ao masculino e ao feminino - acentuando o binarismo de gênero .

Neste viés, cabe sublinhar que o machismo e a misoginia, por mais estejam interligados, são discursos e práticas diferentes. O primeiro pressupõe uma relação de poder criada pelo sistema patriarcal, em que há uma masculinidade exagerada e compete ao homem prover sua família, já o segundo diz respeito à intenção de manifestar desprezo, repulsa ou ódio às mulheres. Deste modo, a cultura patriarcal e misógina atravessa de diferentes modos nossa cultura, intensificando opressões de gênero e promovendo problemas emocionais, cognitivos e comportamentais. O que torna-se próprio do sistema patriarcal é supor e propor onde e como as mulheres devem atuar na sociedade, o que York e Nolasco (2022) destacam a seguir:

Embora os homens ocupem quase todos os cargos de direção na rede federal, as mulheres são maioria como diretoras das redes municipais e estaduais, que embarcam a maior parte das escolas. Isso não se reflete, no entanto, nos níveis mais altos de gestão de política educacional: dos mais de 50 ministros da educação desde 1930, até hoje tivemos apenas uma mulher (p. 30-31).

39 Ver mais em: Terceira edição do relatório “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil” (2021).

Nessa perspectiva, os desafios que as mulheres enfrentam em sua vida privada e pública, a partir do “poder do macho”, dificultam a ascensão, por exemplo, a cargos de chefias em seu local de trabalho, a funções de destaque no campo político ou a vozes ouvidas no meio acadêmico. Às mulheres, estando reservada a gestação⁴⁰ e o dever de ser mãe, na expectativa social de completude de uma feminilidade, só reforça o discurso do patriarcado da função de um corpo e de posições a ocupar. Beauvoir (2016) destaca que às mulheres “ [...] a gravidez, o parto, a menstruação, diminuía sua capacidade de trabalho e condenavam-nas a longos períodos de impotência” (p.96), sendo mais um dos fatores de nutrição da desigualdade de gênero. Por isso, lembremos que a dominação não é um traço do cromossomo Y, “[...] é o resultado da diferente valorização cultural dada à experiência de homens e mulheres. Assim, a adoção da masculinidade e da feminilidade implica a adoção de ideias “políticas” segundo as quais o que as mulheres fazem não é tão culturalmente importante quanto o que os homens fazem (Kimmel, 2022, p. 13).

Os autores Bruschini e Puppini (2004) consideram que a presença de mulheres em posições mais altas na hierarquia social concentram-se nas áreas tradicionais, vistas como femininas, no caso do saber, social, cultural, saúde e educacional. Já a masculinidade ocupa o poder em áreas de gestão, empresas, indústrias, agrárias e tecnológicas, não permitindo muita visibilidade a esses espaços para as mulheres, que são vistas como pouco experientes ou incapazes.

Nesse sentido, destacamos que a presença combativa de mulheres em setores diversos da sociedade, e não exclusivamente naqueles já considerados “femininos”, está intrinsecamente ligada à ampliação de políticas públicas de inclusão, em âmbito nacional, regional e local. Obviamente que, por exemplo, é incipiente o acesso de mulheres no meio acadêmico se não construirmos políticas que considerem os contextos diversos destas mulheres,

40 Não nos esqueçamos que outros corpos podem gestar, como por exemplo homens trans.

ou seja, políticas e ações construídas a partir de uma perspectiva da interseccionalidade, levando em consideração fatores que influenciam no sistema desigual, tais como raça, classe, etnia, idade, orientação sexual, identidade de gênero etc.

Luta, visibilidade e políticas contra a desigualdade

Apesar de termos avançado sob um ponto de vista na promoção de direitos como educação, saúde, segurança etc. o tecido social é constantemente tramado a partir de disputas e arenas discursivas, as quais estão pondo a todo tempo novas pautas na agenda política. Por isso ainda se faz necessário a promoção, implementação e avaliação de políticas de gênero que garantam o acesso e manutenção de mulheres em espaços de poder e saber, como na política e na academia.

Antes de destacarmos as políticas públicas de promoção a igualdade de gênero, vale ressaltar, que apesar do campo educacional e político ter a predominância de homens (e de valorização do que supostamente é “masculino”), ele sempre foi um território de embates protagonizado também por mulheres que durante a história reivindicaram seus espaços na sociedade, e que passaram a contribuir na produção e difusão de conhecimento, na luta em movimentos sociais, na elaboração de políticas públicas, o que intensamente influencia decisões políticas.

Cita-se, por exemplo, Olympe de Gouges (1748-1793), filósofa, dramaturga e escritora, que lutou bravamente pela Revolução Francesa, escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, uma versão crítica da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, nascida na Revolução Francesa, pois essa Declaração não incluía as mulheres no que se refere a igualdade de direitos, mesmo as mulheres tendo participado ativamente da revolução. Devido ao seu posicionamento, seus escritos e atitudes pioneiras, Olympe foi guilhotinada.

Outro fato histórico que merece ser destacado é o da Mary Wollstonecraft (1759-1797) que escreveu *Reivindicação dos Direitos da Mulher* (1792), em resposta a *Constituição Francesa* (1791) que não incluía a mulher como cidadã, e em crítica ao filósofo Jean-Jacques Rousseau⁴¹ que negligenciava o processo educacional das mulheres. O livro apresenta uma profunda crítica à educação que as mulheres recebiam.

Apesar de toda essa mobilização do movimento feminista, as mulheres francesas só tiveram direito ao voto na França em 1944. Numa escala mundial a Nova Zelândia, em 1893, e a Finlândia, em 1906, foram os primeiros países a reconhecer o direito das mulheres ao voto (Monteiro, 2021). No Brasil, segundo Araújo (2003, p.135), “as mulheres brasileiras adquiriram assim, pela primeira vez e após árdua luta, cidadania política, contribuindo para o aumento significativo do número de votante no país”, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, via Decreto nº 21.076/1932, que regulamentava os trâmites do processo eleitoral no país, nos âmbitos federal, estadual e municipal - o decreto só

41 Rousseau em seu livro *Da Educação* (Emílio) argumenta: “Pela própria lei da natureza, as mulheres, tanto por elas como por seus filhos, estão à mercê do julgamento dos homens: não basta que sejam estimáveis, cumpre que sejam estimadas; não basta que sejam belas, é preciso que agradem; não basta que sejam bem comportadas, é preciso que sejam reconhecidas como tal; sua honra não está apenas na sua conduta, está na sua reputação, e não é possível que a que consente em passar por infame seja um dia honesta. O homem, agindo bem, não depende senão de si e pode desafiar o juízo público; mas a mulher, agindo bem, só cumpre metade de sua tarefa, e o que pensam dela lhe importa tanto quanto o que é efetivamente. Segue-se daí que o sistema de sua educação deve ser, a esse respeito, contrário ao do nosso; a opinião é o túmulo da virtude para os homens, o trono entre as mulheres.” (Rousseau, 1979, p. 311-12). Wollstonecraft contrapõe: “Eu, portanto, me aventuro a afirmar que, enquanto as mulheres não forem educadas de forma mais racional, o progresso da virtude humana e o avanço do conhecimento devem receber verificações contínuas. E se for concebido que a mulher não foi criada meramente para satisfazer o apetite do homem, ou para ser sua primeira serviçal, que provê suas refeições e toma conta de suas roupas, deve seguir que o primeiro cuidado destas mães e pais, que realmente prestam atenção na educação feminina, deve ser, se não para fortalecer o corpo, ao menos, para não destruir sua constituição por noções equivocadas de beleza e excelência feminina” (Wollstonecraft, 2016, p.68)

foi implementado nas eleições de 1934, sendo o voto da mulher facultativo⁴².

Isso não significa que antes desse período não houve tensionamentos em defesa dos direitos das mulheres, aliás, o Brasil poderia ter sido o primeiro país a legalizar o voto eleitoral da mulher. Durante o projeto da Constituinte de 1891 foi levantada a pauta sobre o voto e participação das mulheres na política, devido a grande pressão dos setores conservadores a pauta foi retirada de votação, conforme Morteiro (2021) relata.

A luta das sufragistas brasileiras começou bem antes, ainda no final do século 19. Em 1891, a discussão sobre o tema havia chegado ao Congresso, mas foi rechaçado pela maioria dos deputados sob a alegação da inferioridade da mulher e que este direito colocava em risco a preservação da família brasileira. No início dos trabalhos do Projeto da Constituição em janeiro de 1891, trinta e um constituintes assinaram uma emenda de autoria de Saldanha Marinho, conferindo o voto à mulher brasileira. Mas, a pressão machista foi tão grande que Epiácio Pessoa que havia subscrito a emenda, dez dias depois, retirou o seu apoio. Entre aqueles que foram signatários da emenda constitucional estavam Nilo Peçanha, Erico Coelho, Índio do Brasil, César Zama, Godofredo Lamounier e Hermes da Fonseca” (p. 2-3).

Ademais, segundo Coelho (2020), em 1832 Nísia Floresta, já havia publicado *Direito das mulheres e injustiças dos Homens*, primeiro livro em defesa dos direitos das mulheres. Em seu livro, Nísia argumentava que a falta de instrução (acesso à educação) era o que mantinha as mulheres na ignorância e que isso influenciava nos círculos viciosos que reproduzem desigualdades entre homens e mulheres.

Segundo a historidora Letícia Nunes de Moraes (2017), outra figura importante na luta feminista por direitos e igualdades é a Patricia Galvão, mais conhecida como Pagu, escritora e ativista.

42 <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/secretarias/secretaria-da-mulher/24-de-fevereiro-dia-da-conquista-do-voto-feminino-no-brasil>

Pagu foi a primeira feminista presa e torturada durante o governo de Getúlio Vargas, depois da prisão ela escreveu o primeiro romance proletário do Brasil, *Parque Industrial* (1933). Pagu retrata o contexto da vida das proletárias da sociedade paulista, denunciando as humilhações e opressões sofridas nas fábricas dando protagonismo para a história das mulheres no contexto do mercado de trabalho de São Paulo. Na segunda fase de sua vida, após ter sido traída pelo partido comunista, Pagu aliou-se às vertentes do trotskismo.

Segundo Monteiro (2021), a primeira mulher que conquistou o voto foi Celina Guimarães Viana, no estado do Rio Grande do Norte, em 1927, porém seu voto foi anulado, posteriormente em 1929, no município de Lajes, do mesmo estado, Alzira Teixeira Soriano foi a primeira prefeita do Brasil e da América Latina. De 1929 até os dias atuais o cenário político alterou-se, do ponto de vista de representatividade foi em 1997, com a aprovação da Lei nº 9504, que cada partido ou coligação passaria a adotar o preenchimento de no mínimo 30% e no máximo 70% de candidaturas de cada “sexo”. De alguma forma, a proposta era incentivar o pluralismo político e promover a participação de mulheres no legislativo a partir da ocupação de cargos públicos eletivos, segundo o site do Planalto. Em 2010, o Brasil elegeu sua primeira presidenta mulher Dilma Rousseff (PT), com 55 milhões de votos no segundo turno, e em 2014 Dilma foi reeleita, sofrendo um golpe e impeachment em 2016.

Ainda, segundo a edição de maio de 2022 da Agência Senado, outras reformas eleitorais foram implementadas como as Emendas Constitucionais 111 e 115, que protocolam normativas sobre os recursos financeiros que devem ser destinados para as campanhas eleitorais das mulheres. Em 2012, foi sancionada a Lei nº 14.192, que estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher. Até 2022, 16 mulheres ocuparam cargos de governadores, destas apenas 8 foram eleitas, as demais eram vice-governadores que ocuparam o cargo após a saída do titular.

Ainda, a ativista LGBTQIA+, Keila Simpson, e também presidente da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), em 2022 alcançou um feito histórico ao se tornar a primeira travesti Doutora Honoris Causa no Brasil pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Este título é concedido pelo conselho da UERJ a pessoas que lutam e defendem causas ligadas à educação no país, sendo assim outorgado pelos membros da academia, segundo a reportagem do Jornal Gazeta de São Paulo na edição de junho de 2023.

Neste mesmo viés, segundo o site “Globo” na edição de agosto de 2012, a primeira mulher travesti que conquistou seu título de doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará no ano de 2012, a professora Luma Andrade, que cita “que sua carreira acadêmica vai servir de exemplo para que outras travestis busquem na educação uma forma de vencer o preconceito”, sendo tema de sua tese: “Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa”,

Destacam-se, ainda, a presença de mulheres trans e travestis como Erika Hilton (PSOL-SP) e Duda Salabert (PDT-MG) no cenário político nos últimos anos, bem como outras que influenciam movimentos sociais e ações e debates na arte-cultura, constantemente subalternizados. Desta forma, mesmo em um contexto de repressão e violação de direitos, estas e outras mulheres, foram protagonistas e resistiram (até mesmo a ameaças de morte), sugerindo pautas e agendas político-existenciais.

Considera-se que a trajetória da história contada demonstra um território de conflitos e disputas, sobretudo de modo desigual para com as mulheres. Nesse sentido, políticas que promovam a participação efetiva de mulheres nos espaços institucionais de poder e saber, contribuem para democracia, pluralismo político e reconhecimento da diferença.

Considerações (nunca) finais

Superar a invisibilidade de mulheres é um desafio que se coloca diariamente na sociedade. Por isso, políticas públicas e ações afirmativas são re/criadas para que, de alguma forma, vislumbremos possibilidades de protagonismo de mulheres nos espaços públicos e privados, desafiando as múltiplas estratégias do patriarcado e da misoginia. Ao cartografarmos algumas discussões e debates, obviamente, que discursos interligados de gênero e de des/igualdade não se esgotam, mas reverberam em mais um espaço de luta e reflexão contra uma violência que se faz estruturante.

Conclui-se que a promoção de políticas públicas reverberam em avanços de direitos das mulheres, em proteção das mulheres vítimas de violência e na mudança de condutas na sociedade, de modo que esta repense suas ações de des/igualdade de gênero. Este movimento de impacto de políticas públicas é muito significativo, contudo ele não é suficiente em si, sendo necessário outros pactos no tecido social a partir do campo educativo, cultural, econômico, empresarial etc. A igualdade de gênero não é um conceito a ser aplicado por essas esferas, mas uma construção coletiva de sociedade menos injusta.

Ademais, é extremamente importante construir esse debate a partir de um feminismo plural, sublinhando a multiplicidade de mulheridades, ou seja, há uma multiplicidade de entendimento e de pertencimento ao se constituir/ser/estar “mulher”, nos convocando à constante revisita de certezas conceituais. Por exemplo, constituir-se uma mulher negra ou indígena no Brasil (se é que podemos homogeneizar tal grupo!), é muito diferente do ponto de vista de acesso e reconhecimento de mulheres cis brancas em espaços públicos e privados, já que mulheridades negras/indígenas estão na base de uma estrutura de exploração de nossa sociedade, sendo as que sofrem silenciamentos e processos de violência outros. Logo, por mais que não tenha sido o interesse pontual aqui, estar vigilante quanto a estas interseccionalidades é sempre necessário.

Destaca-se a emergência de que espaços de resistência/luta, acadêmicos ou não, continuem persistindo, para além de uma presença de mulheres, que estas proponham e representem pautas. As diferentes formas de violências contra as mulheres talvez se sofisticuem, ao passo de nos limitar o olhar, todavia se estas mulheres estiverem articuladas (e aqui não se fala em homogeneizar a luta, até porque isso é irrisório!) talvez consigamos, como pessoas, minimizar discursos sexistas e reacionários.

Desta forma, tivemos como objetivo deste capítulo as mobilizações que buscam combater a violência contra as mulheres nos diversos territórios sociais, especialmente no espaços acadêmicos e no campo das políticas institucionais.

Ademais, é importante termos um olhar crítico e responsável, entendendo que o movimento feminista é múltiplo e está em disputa, que não está insento de re/produzir outros tipos de violência. O enfrentamento contra os modos de violência endereçados às mulheres e ao feminino não pode estar alheio a outras manifestações de violências que re/produzimos no social, ou seja, estamos de acordo com as lutas feministas que reconheçam as múltiplas manifestações de gênero, de maneira a defender, acolher e difundir coletividades e singularidades.

Referências bibliográficas

AGUIÃO, Sílvia. Quais políticas, quais sujeitos? Sentidos da promoção da igualdade de gênero e raça no Brasil (2003-2015). **cadernos pagu**, 2018.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. **Estudos avançados**, v. 17, p. 133-150, 2003.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliانا. **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 3ª ed, 2016.

BRUSCHINI, Cristina; PUPPIN, Andrea Brandão. Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. **Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. v. 34, nº 121, 2004.

BUENO, Samira; MARTINS, Juliana; PIMENTEL, Amanda; LAGRECA, Amanda; BARROS, Betina; LIMA, Renato Sérgio. **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil**, 3ª edição, 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2003.

COELHO, Catarina Alves. **Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens: a tradução utópico-feminista de Nísia Floresta**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

DE MORAES, Letícia Nunes. Histórias de Pagu: Memória, Feminismo e Cultura Política. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)**, 2017.

DOS SANTOS, Jailson Batista. **A condição de ser LGBT e a permanência na universidade: um estudo de caso no curso de pedagogia-educação do campo**. Universidade Federal da Paraíba, 2017.

GALVÃO, Patrícia; FERRAZ, Geraldo. **Parque industrial**. Mercado Aberto, 1994.

GLOBO, Notícias. Minha conquista serve de exemplo, diz a 1ª travesti doutora do Brasil. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/08/minha-conquista-serve-de-exemplo-diz-1-travesti-doutora-do-brasil.html>> . Acesso em 04 de junho de 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>> . Acesso em 01 de junho de 2023.

KIMMEL, Michael. **A sociedade de Gênero**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: a história das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

MONTEIRO, Armstrong Rutilho Charbel. **Participação da mulher na política brasileira: cota de gênero**. 2021.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. in: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRECIADO, Beatriz Paul. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: N-1 Edições, 2017

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: DIFEI, 1979.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil da análise histórica**. Educação e realidade, 1995.

YORK, Sarah Wagner; SILVA, Sérgio Luiz Baptista da; NOLASCO, Leonardo. **Gênero e sexualidade na educação: uma perspectiva interseccional**. Editora Devires, Bahia, 2022.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação do direito das mulheres**. São Paulo: Boitempo. 2016.



Simone Soares Rissato Alves, Brasil

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Mestre em Educação pela mesma Universidade. Graduada em Pedagogia (UNIRONDON). Professora da rede municipal e estadual do estado de Mato Grosso, atuando na educação básica de ensino.

E-mail: a097467@uri.edu.br



Jordana Wruck Timm, Brasil

Pedagoga e Psicopedagoga, Mestre em Educação (UCS), Doutora em Educação (PUCRS). Realizou estágio pós-doutoral em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW).

E-mail: jordanawruck@hotmail.com

O entrelugar da educação infantil para o ensino fundamental e o necessário olhar sensível do professor para essa fase na escolaridade da criança em período pandêmico

Simone Soares Rissato Alves

Jordana Wruck Timm

Introdução

Este trabalho objetiva refletir sobre o entrelugar em que a criança se encontra na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Momento esse, em que a criança entre os 5 e 6 anos, período altamente lúdico do seu desenvolvimento infantil, vive a saída da educação infantil e o ingresso no ensino fundamental, vivenciando mudanças, tanto na estrutura física das salas de aula, quanto na organização curricular e na metodologia do professor.

Como esclarece Bhabha (2016), esse entrelugar contempla uma fronteira entre diferentes lugares é, por assim dizer, um local em que ocorre a transição de uma realidade para a outra, ou de um lugar para o outro, sendo que no caso da educação infantil para o ensino fundamental, essa fronteira traz mudanças em diferentes aspectos como no espaço (estrutura física) e, no contexto da fronteira psicológica e de aprendizado das crianças.

O estudo busca pelo olhar sensível dos professores junto aos alunos no período do entrelugar da educação infantil ao ensino fundamental. Sobre esse “olhar sensível”, Freire (2010) traz em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, a necessidade de o professor ter uma formação humanizada e perceber o seu aluno em suas qualidades e virtudes, trazendo uma pedagogia de valorização do ser humano e transformadora.

As crianças ingressam com idade cada vez menor na educação infantil permanecendo nela por mais tempo do que em períodos históricos anteriores, bem como houve alteração da idade para o ingresso no ensino fundamental. Assim, é preciso entender que a escolarização obrigatória, segundo Barbosa e Delgado (2012, p. 118) origina uma estrutura que amplia: “[...] mais escolas, mais vagas, mais tempo nas escolas, mais professores, mais cedo em idade para os ingressantes”. Todavia, essa expansão escolar quantitativa não tem o mesmo dinamismo que as transformações e resultados qualitativos (Silva, 2016).

Neste período atípico vivenciado em todas as estruturas sociais, a educação brasileira deparou com um obstáculo em que não havia uma preparação por parte dos envolvidos para enfrentar este cenário. As regulamentações impostas levaram a um período de ausência de aulas presenciais e cotidianas no contexto educacional, condicionando a um novo modelo de educar e, conseqüentemente, o despreparo gerou conseqüências que poderão ser evidenciadas em um futuro de forma mais plausível, visto a necessidade de os educadores se reinventarem para atender esta nova demanda educativa.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental e sua relação com as dificuldades no processo de alfabetização

As mudanças ocorridas no contexto educacional vivenciadas no século XX trouxeram novas perspectivas aos educadores. Nesse sentido, a partir das mudanças advindas das diretrizes curriculares nacionais que tratam sobre a educação básica (Brasil, 2009), foi trabalhada a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, trazendo novos aspectos educativos a serem trabalhados pelos educadores em suas novas práxis pedagógicas.

A educação infantil é a primeira etapa da educação escolar que é permeada por um período propenso a aprendizagem por

parte da criança, destacado por pesquisadores, quem sabe, como o mais significativo para o seu desenvolvimento, por isso, deve-se considerar a criança em seus aspectos afetivos, físicos, cognitivos, linguísticos e sociais. É importante que as crianças sejam acolhidas com empatia por parte dos professores, que o ambiente lhe transmita segurança e seja adequado ao seu aprendizado, de forma a facilitar o desenvolvimento de suas habilidades na continuidade de sua vida escolar, como no processo de transição para o ensino fundamental (Nascimento; Firme; Cunha, 2015).

Pereira (2014) trouxe uma preocupação acerca das mudanças ocorridas na estruturação curricular com a implantação da lei nº 11.274/06, em que foi ampliada a duração do ensino fundamental para 9 anos. A chegada destas crianças em uma faixa etária menor no contexto educacional, desencadeou mudanças significativas, as quais não têm sido tratadas como deveriam por todos os envolvidos no processo educacional, tal como afirmam Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 73), que o objetivo destas mudanças é provocar “[...] os responsáveis que atuam nas escolas, em secretarias de educação, diretores e famílias a repensar o funcionamento da educação e a qualidade do ensino”.

Existem professores no ensino fundamental que não estão preparados para este enfrentamento e, não buscam conhecimento para vivenciar estas mudanças do sistema educacional, deixando de lado atividades lúdicas e impondo um primeiro momento de atividades voltadas a alfabetização e o letramento escolar com conteúdo engessado. Para Faria (2005), os educadores vivem envolvidos em seu mundo adultocêntrico, utilizando-se de métodos positivistas e conteudistas, como se a criança ao adentrar ao ensino fundamental, não trouxesse consigo nenhuma “bagagem” a ser utilizada no seu processo de alfabetização e de letramento escolar.

A preocupação de Pereira (2014) também foi observada por Borba (2007), que já havia descrito sobre a inserção da criança com seis anos no ensino fundamental, fato que trouxe uma preocupação acerca do brincar, tendo em vista que a maioria das instituições

educacionais estão preocupadas com o ensino de habilidades e de conteúdo, esquecendo da importância que o brincar possui para as crianças, tanto para uma formação cultural, quanto escolar e humanizada.

Para Rapoport, Ferrari e Silva (2009), a entrada da criança com seis anos no ensino fundamental não possui a intenção de conduzir a criança ao contato precoce com conteúdos escolares como vem ocorrendo nas escolas brasileiras, mas, antes, foi introjetada com a intencionalidade de oportunizar uma ampliação de conhecimento que a escola pode proporcionar a estas crianças e que, infelizmente, não tem sido utilizada de forma correta.

Além dos aspectos que envolvem o início da escolarização há aspectos relacionados à legislação e às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) tanto para a educação infantil quanto o ensino fundamental, que discorrem a respeito de como a escola precisa agir para respeitar os princípios éticos, que se avultam com relação a valorização do ser e do saber dos alunos, na construção de uma educação que respeita o direito à cidadania, desenvolvendo a sensibilidade e valorizando a criatividade, mas, para isso é relevante a continuidade entre as etapas (Paz; Oliveira, 2017).

A infraestrutura física escolar é um fator que influencia os processos de ensino e de aprendizagem escolar, especialmente, no caso das crianças, na educação infantil ou no ensino fundamental, por isso, as instalações devem ser adequadas para que elas se sintam felizes e protegidas e que proporcione experiências potencializantes (Sá; Werle, 2017). Pondera-se a importância em ressignificar o ensino em época de pandemia, especialmente, no que se relaciona à transição da educação infantil para o ensino fundamental, desde os novos colegas, outros espaços, novos educadores e com métodos didáticos-pedagógicos diferentes, o que pode gerar dificuldades em acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem e gerar estranhamento para com a escola.

Ressignificando o ensino em época de pandemia

O papel do educador dentro de um processo de ensino é ser mediador do conhecimento. E, em um período atípico, na pandemia do Coronavírus, o educador se viu frente a uma necessidade de propor esse conhecimento de forma diferenciada da sua rotina e, infelizmente, estudos apontam que há um número elevado de educadores, que não puderam se adequar de forma rápida à proposta da ministração de aulas remotas. A pandemia da COVID-19 gerou o decreto de diversas regras, a fim de garantir a não proliferação desta e, dentre essas regras uma das mais impactantes foi o isolamento social, que originou o desajuste de ações realizadas na vida social, dentre elas a impossibilidade de aulas presenciais (Instituto Península, 2020).

Segundo Hansen (2020), esta viabilização de aulas online, passou a ser uma medida adotada por parte dos governantes, que emitiram decretos, planejamentos e medidas a serem seguidas pelos educadores, com o argumento de que os alunos não poderiam perder o ano letivo e, isso somente seria possível mediante as aulas online, citando que os educadores da educação infantil, são os que têm enfrentado maiores dificuldades nas aulas remotas, mediante a dificuldade dos alunos, dessa faixa etária, estarem em contato com tecnologias digitais, mostrando portanto, ineficaz o incentivo dos governantes com esse formato de aulas para essa faixa etária.

A pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020), no princípio da pandemia, quando a rotina dos educadores e alunos sofreu uma mudança drástica, trouxe que 83% dos educadores não se viam aptos para o ensino virtual, ainda que 99% deles possuíam acesso as diversas tecnologias, mas, a qualificação ou preparo foram apontados como um dos requisitos impeditivos para essa rotina profissional. Frente a essa impossibilidade, uma nova forma de ministração de aulas foi sendo ajustadas desde março de 2020 e, o que permeia a ideia central dessa discussão

é uma preocupação relacionada as mudanças que o educador foi submetido a realizar para que um ensino de qualidade fosse assegurado aos seus alunos. “[...] esse momento fez e continua nos colocando na responsabilidade de reinventar e ressignificar a educação. Mesmo não sendo esse o modelo que desejamos, mas com certeza nos possibilitou outros olhares, outros dizeres e novos fazeres” (Kirchner, 2020, p. 52).

Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sob coordenação de Villas Boas e Unbehaum (2020) com o objetivo de verificar como os professores das redes públicas e privadas estão desenvolvendo suas atividades, como conciliam o trabalho profissional com a vida privada e quais suas expectativas para o período de retorno às aulas presenciais, pode ser observado que 84% dos pesquisados, pressentiram a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para um contexto virtual, por entender que não é somente transpor os conteúdos que eram trabalhados de forma presencial, para o virtual, mas requer destes um preparo diferenciado para esta nova realidade (Smolareck; Luiz, 2020).

Ressignificar o ensino em tempo de pandemia, tem sido um desafio aos educadores, pois, são inúmeros os fatores que buscam dar um novo sentido ao processo educacional, sendo os mesmos os protagonistas deste, mediante a diversos aspectos entre eles os educadores devem pensar em uma metodologia, que seja abrangente ao seu grupo de alunos e a possibilidade de participação deste a estas aulas. “A crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação” (Pasini; Carvalho; Almeida, 2020, p. 1).

O Relatório de Sanz, González e Capilla (2020) traz que um dos desafios dos educadores em período de pandemia, no quesito ministrar aulas remotas ou estudo online se refere ao comprometimento dos alunos na execução das atividades propostas. Relatam que o número de alunos com idades que requer a supervisão de um responsável para que essas atividades

sejam executadas é elevado, sendo necessário o acompanhamento destes para que ocorra um bom aproveitamento dos conteúdos e resultados satisfatórios.

De acordo com Machado (2020), um dos maiores desafios dos educadores no início da pandemia foi reformular todo o planejamento já estipulado para o ano, sendo uma guinada de 360°, pois, em tempo recorde tiveram que refazer planos de aulas a serem lançados em plataformas, que não possuíam experiência, pois, a aprendizagem virtual, demanda uma experiência por parte do educador para ocorrer de forma correta.

Sobre o uso das tecnologias no ambiente das escolas, tem-se o entendimento de Silva (2020, p. 2) de que: “Apesar da grande maioria dos professores utilizar regularmente as tecnologias no dia a dia, a situação fica mais complicada quando se trata de conhecer e dominar novas ferramentas e metodologias para adaptar as aulas a um novo formato”.

Conforme Pasini et al. (2020), o ensino on-line já era realidade no contexto educacional em um período anterior a pandemia, mas, sendo costumeiro entre alunos adultos, por ser utilizado pelas faculdades de ensino na modalidade EAD. Utilizar essa metodologia para alunos da educação infantil e ensino fundamental, tem se demonstrado um desafio para os educadores.

Em tempo de pandemia, a metodologia ativa, passou a integrar o contexto educacional de forma maciça, principalmente, entre alunos da segunda fase do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior. Um dos meios tecnológicos com maior facilidade de utilização que vem tendo uma aceitação entre os educadores e alunos é o WhatsApp, por ser uma ferramenta das redes sociais com uma acessibilidade alta na maioria das camadas sociais, mediante a esta possibilidade e a verificação da capacidade de ter o conhecimento difundido, os educadores têm utilizado do mesmo em período pandêmico com muita frequência (Juliani; Juliani; Souza; Bettio, 2012; Barbosa; Shitsuka, 2020).

Outra metodologia que vem sendo utilizada pelos educadores, diz respeito às aulas síncronas, que ocorrem ao vivo, em horário preestabelecido pela instituição de ensino. Algumas plataformas permitem as aulas síncronas com a participação ativa de até 100 alunos, por intermédio de videoconferência, podendo os alunos participarem de forma interativa, por vídeo e áudio. Essa metodologia, devido a sua dificuldade de utilização, encontra certas restrições aos educadores com dificuldades a tecnologia (Kurilovas; Kubilinskiene, 2020; Martins; Almeida, 2020; Figueiredo; Oliveira; Felix, 2020).

Os educadores tiveram que se reinventar para interagir com os alunos de forma a manter os mesmos motivados a ficarem atentos aos conteúdos ministrados de forma virtual. Outra metodologia utilizada pelos educadores é o vídeo VBL – *vídeo based learning*, que é uma mistura do vídeo tradicional, para uma forma mais dinâmica e interativa, proporcionando ao educador animação com textos, cenários, formatos de *web* série, sendo uma metodologia de aprendizagem ativa, gerando no aluno motivação para o aprendizado (Daros, 2020).

Considera Silva (2020), que o período pandêmico levará os educadores a se reinventarem, pois as formas habituais de ensino já não se encaixam neste momento. Tal qual afirma Hansen (2020), aos educadores cabe estabelecer um vínculo, a fim de garantir que o processo educativo ocorra. E, esta realidade, frente ao período pandêmico, teve que ser redirecionada, pois, o educador teve que se utilizar da voz e imagem e demais recursos disponíveis para recriar sua práxis pedagógica como forma de garantir que os processos de ensino e de aprendizagem não fossem rompidos.

Considerações finais

O entrelugar aqui analisado compreende a fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental, trazendo todos os aspectos que envolvem a complexidade desse período e,

especialmente, os fatores que geram nas crianças medo, angústias, incertezas e desmotivação para o aprendizado escolar. Concluiu-se que o olhar do professor para o desenvolvimento da criança no entrelugar precisa ser um olhar sensível e humanizador, de afetividade e de respeito aos sentimentos, limites e conhecimentos das crianças, de forma que essa fase de escolarização não seja marcada pela ruptura, mas, pela continuidade do aprendizado e desenvolvimento da criança.

Atentou-se para o fato de que a entrada da criança com seis anos para as séries iniciais do ensino fundamental e a mudança radical do processo didático-pedagógico entre os processos de ensino e de aprendizagem da educação infantil e do ensino fundamental precisa ser trabalhado pelos professores com um olhar e uma escutatória sensível e direcionada para a formação do aprender crítico e significativo.

Ao debater sobre o papel do professor no entrelugar, considerou-se que ele é o elo entre a educação infantil e o ensino fundamental, tendo que trabalhar um processo didático-pedagógico que proporciona a criança a atuar ativamente no seu próprio aprendizado, evitando a ruptura de um ciclo escolar para o outro, mas, permitindo a continuidade de desenvolvimento integral e ao aprendizado escolar da criança. Apontou-se ainda, que esse olhar sensível do professor para o entrelugar precisa ser humanizado e capaz de valorizar a crianças em suas diferenças, capacidades, habilidades e saberes prévios, buscando uma educação que valorize a criança e a torne apta a ter uma educação em que o aprendizado é crítico e significativo.

Concluiu-se que são vários os problemas e complexidades existentes no cotidiano do entrelugar, como a falta de preparo e conhecimento dos professores para trabalhar com as relações que a criança tem nesta transição de ciclo escolar; a falta de estrutura das escolas, especialmente, em momento de pandemia da COVID-19 com as escolas públicas ainda não possuem todos os instrumentos tecnológicos e acesso à internet de boa qualidade para professores

e alunos; a dificuldade das crianças em perceber o novo ciclo escolar como um local de viabilidade de seu desenvolvimento e continuidade de sua aprendizagem. Desse modo, concluiu-se que esse olhar sensível dos professores somente ocorre quando eles estão preparados para trabalhar junto às crianças mediando as mudanças vivenciadas no entrelugar.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Rosimar Alencar Silva; SHITSUKA, Ricardo. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **E-Acadêmica**, v. 1, n. 1, e12, 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com crianças. In: BARBOSA, Maria Carmem; DELGADO, Ana Cristina Coll. (Orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. São José dos Campos: Benvirá, 2016.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: SEB/DPE/COEF, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

DAROS, Thuinie. **As abordagens pedagógicas mais promissoras para 2021**. Artigo online. 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/abordagens-pedagogicas-2021/>>. Acesso 22 out. 2021.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras/linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores associados, 2005.

FIGUEIREDO, Carina Adrielle Duarte de Melo; OLIVEIRA, Antônio José Figueiredo de; FELIX, Nídia Mirian Rocha. Metodologias ativas na formação de professores da modalidade de ensino a distância. **Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância**, v. 12, n. 21, p. 168–180, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41 ed. São. Paulo: Paz e Terra, 2010.

HANSEN, Roger. **Pedagogia Florença I: bases para a Educação Infantil.** Santa Catarina: Edição do Autor, 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Retratos da educação no contexto da pandemia do Coronavírus.** Agosto 2020. Disponível em: <t.ly/BzF1J>. Acesso em: 22 out. 2021.

JULIANI, Douglas Paulesky; JULIANI, Jordan Paulesky; SOUZA, João Arthur de; BETTIO, Raphael Winkler de. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. **Revista Renote – Novas Tecnologias de Educação**, CINTED-UFRGS, v. 10, n. 3, p. I-XI, 2012.

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

KURILOVAS, Eugenijus; KUBILINSKIENE, Svetlana. **Lithuanian case study on evaluating suitability, acceptance and use of IT tools by students:** An example of applying Technology Enhanced Learning Research methods in Higher Education. *Computers in Human Behavior*, v. 107, n. 106274. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106274>. 2020. Acesso em: 22 out. 2021.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

MACHADO, Patrícia Lopes Pimenta. Educação em tempos de pandemia: o ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 05, v. 08, n. 06, p. 58-68, jun. 2020.

MARTINS, Vivían; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saber e fazeres escolares. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, maio/ago. 2020.

NASCIMENTO, Dayene da Costa do; FIRME, Jamayka Lya Mendes; CUNHA, Renata Cristina da. O espaço físico da educação infantil: um estudo em uma Escola Pública da Cidade de Parnaíba-PI. **Anais... EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO.** Paraná: PUCPR: 26 a 29 out. 2015.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho Almeida. **A educação híbrida em tempos de pandemia:** algumas considerações. Texto para discussão 09. Universidade Federal de Santa Maria. Observatório Socioeconômico da Covid 19. 2020. Disponível em: <t.ly/ba9GK>. Acesso em: 23 nov. 2021.

PAZ, Anne Carolline dos Santos; OLIVEIRA, Renata Fernanda Nabas. **A importância do olhar pedagógico na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins, São Paulo, 2017.

PEREIRA, Uiliete Márcia Silva de Mendonça. **O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2014.

RAPOPORT, Andrea; FERRARI, Andrea Gabriela; SILVA, João Alberto. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Orgs.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SANZ, Ismael; GONZÁLEZ; Jorge Sáinz; CAPILLA, Ana. **Informes OEI: Efeitos da crise do Covid 19 na educação**. Relatório. 2020, 22p. Disponível em: <<https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 386-413, abr./jun. 2017.

SILVA, Lezi Aparecida da. **Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2016.

SILVA, Regina. Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia. Artigo. **Revista Educação (online)**. 2020. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SMOLARECK, Rodrigo Dalosto; LUIZ, Rothieri Serres Luiz. **Metodologias ativas, reflexões para reinventar o ensino de geografia, em época de pandemia**. Artigo. 2020. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/569403/2/ARTIGO%20PUBLICADO%21.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

VILLAS BÔAS, Lúcia; UNBEHAUM, Sandra. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Informe nº 01. 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 23 nov. 2021.



Sérgio Flores de Campos, Brasil

Coronel da Reserva da Brigada Militar-RS. Membro da Academia Brigadiana de Letras. Formado em Ciências Jurídicas e Sociais, Pós-graduado em Engenharia da Produção. Pós Graduando em Neuropsicopedagogia Clínica. Foi Professor e Coordenador do Curso de Gestão de Políticas de Segurança Públicas em Fronteira do Ministério da Justiça-Brasil e Consultor do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento na área de Segurança Pública em Fronteira. Autor do Livros: PANDEMICON: Relatos do Confinamento no Mundo do Loucodown, 2020; PERPLEXOS: Entre o Fundo e a Superfície, 2023.

E-mail: sergio.flores.de.campos@gmail.com

A culpa é das estrelas: da neurose, da falsidade e da fantasia

Sérgio Flores de Campos

Como seria um mundo onde os seres humanos fossem individualistas, sem juízo moral e estético?

Collin Turnbull, antropólogo, no livro *The Mountain People* (Dalrymple e Francis. 2021, p. 15) descreve a tribo Ik, em Uganda, como um grupo que foi expulso de suas terras, afastado de seus ancestrais e da sua tradição, tornando-se amoral. Pessoas insensíveis, sem empatia, egoístas e cruéis, inclusive com sua família. Ou seja, foram atomizados em si mesmos tendo como significado da sua existência apenas a sobrevivência a qualquer preço.

Este exemplo remete a uma série de outras questões como a importância da percepção que o ser humano tenha sobre si mesmo (da sua razão biológica, mental, psíquica e cultural). Além disto, sobre como ocorre a relação com o outro, com a sociedade e o Estado. O resguardo desta integralidade do ser humano o protege do condicionamento perverso.

Frankl (2022, p.131) aponta que a perda de valores civilizacionais na contemporaneidade, deixou o ser humano em dúvida sobre como agir no mundo. Este vazio⁴³ existencial decorrente da perda de valores traz dois componentes: o conformismo, onde o sujeito faz o aquilo que os outros fazem e o totalitarismo, faz o que lhe é determinado fazer. O tédio e a angústia, presentes nesta circunstância, geram a necessidade de compensações, fantasias e fugas deixando, ao fim, um gatilho para o estado neurótico que requer que alguém ou algo oferte cuidado e entretenimento permanente.

43 Vazio:

É o sentimento resultante de uma convicção pessoal, acumulada com o tempo, que configura uma incapacidade de dirigir a própria vida, ter influência sobre o pensamento das pessoas e sobre o mundo que o rodeia (MAY, 1998, p.22);

“O vazio existencial manifesta-se principalmente num estado de tédio” (Frankl, 2022, p.131).

Imagens e Inteligência

As imagens trazidas à memória são a fonte da compreensão do mundo. Os mitos, os arquétipos, os valores e normas morais, fruto de uma tradição civilizacional, além da arte e literatura, servem como um guia estruturador ao ser humano na sua caminhada terrena. Há no indivíduo um caráter imaginativo-imitativo. Na medida em que as imagens são apreendidas passam a ser referência de vida, então, tendo-se um imitativo alto e lendário a consciência, os valores e a compreensão respondem a estas imagens; por seu turno, imitativos baixos remetem à doença identificada pelos gregos como *apeirokalia*: a exposição contínua do sujeito a uma realidade cultural degradada que restringe sua capacidade imaginativa e, ao fim, leva à decadência das relações sociais.

A normalização da corrupção, a redução o ser humano a pulsões fisiológicas, a falta de auto-ordenação, a incapacidade criadora e a falta da lógica requerida à convivência (participação no espírito coletivo), são determinantes para a elevação do individualismo, da vaidade, da inveja, do orgulho e avareza.

Chamar as coisas pelo que elas são é um ato primordial da inteligência, enganar-se tangenciando o objeto ou simulando sua apreensão é abrir mão da inteligência. O mundo real é o que se apresenta aos sentidos, no qual os homens estão inseridos, vivendo dia após dia: “A realidade é a coexistência minha com a coisa. [...] A verdade é a pura coexistência de um eu com as coisas, de coisas diante do eu” (Gasset, 2019, p. 190-191) .

Divertissement

A existência humana foi uma preocupação de Blaise de Pascal. Seu pensamento investigou o mal cotidiano: o crime, a doença, a culpa, angústias, vingança, vícios, morte, dentre outros. Trouxe à tona elementos como a perda do senso do transcendente, os vazios existenciais e o horror à finitude. Um conjunto de evidências

que desembocam no amor-próprio, entendido como um crescente desejo de domínio e acomodação. Ou seja, vive-se um vazio por desejar o infinito sendo, porém, um ser finito.

Neste contexto de perda de sentido de vida as compensações surgem para tentar aplacar o incômodo inconsciente que o assola. O ser humano não suporta o sentimento de abandono, de dependência, de limitação e insuficiência frente aos dilemas do mundo, por isto, é necessário que persiga algo que o afaste da ociosidade e da própria reflexão. O tédio, a mágoa, o despeito e o desespero surgem nestes momentos. O *divertissement*, identificado por Pascal, é o motor que move o ser humano à fuga do vazio e o leva em direção das ocupações, mas também, das coisas fúteis e precárias, uma busca da satisfação através de subterfúgios, no império do aqui e agora:

A única coisa que nos consola das nossas misérias é o divertimento que, no entanto, é a maior das nossas misérias. De fato, é ele que nos impede principalmente de pensar em nós, e que nos leva imperceptivelmente a nos perdermos. Sem ele, cairíamos no tédio e este tédio nos impeliria a procurar um meio mais sólido para sair dele. Mas o divertimento nos alegra e nos faz chegar insensivelmente à morte (Pascal, 2006, p. 100).

Martins (2018, p. 213-248) traz a interpretação de Pascal, sobre o ser humano, partindo de sua influência na obra de Albert Camus, O Mito de Sísifo. Camus traça o similar do *divertissement*, o ato de esquivar-se em razão da tensão entre a dualidade de hábitos presentes no ser humano: o corpo e o pensar. Então, neste caminho inarredável da sua existência finita o corpo tenta preservar-se diante do fato da morte, como num instinto primeiro e primitivo, porém, seria natural com a maturidade que este recuo fosse enfrentado com a ponderação e a reflexão:

A imaginação da própria morte como fase da vida, como ação do sujeito, quando se consegue, é uma das formas mais íntimas e intensas de posse da realidade, da afirmação de alguém como pessoa (Marías, 2021, p. 143)

Da mesma forma, a negação de finitude prende o ser humano na imaturidade. Os humanos o são por suas características e dentre elas está a morte. O percurso pela existência precisa que a morte seja reconhecida como um parâmetro para a vida.

O *divertissement* trata da inconformidade da pessoa com a sua própria condição tentando, através de subterfúgios de ocupações e diversões, remediar sua existência e alcançar uma espécie de imortalidade na esfera do finito, do material. As agitações do lazer, as aventuras, expressões de poder em distinto níveis social e profissional, servem como tentativa precária de uma felicidade alcançada em instantes frágeis. Esta inconformidade consigo mesmo, também, faz surgir uma espécie de obsessão por estima e reconhecimento daquilo que se finge ser: “É preciso conhecer-se a si próprio; se não servisse para encontrar a verdade, ao menos serviria para regular a própria vida, nada mais justo” (Pascal, 2006, p. 94).

O indivíduo é um ser integral, sim, dotado de razão e emoções: amores, medos, angústias, tédio e incertezas. Contudo, fracionado desta constituição, negando as demandas da vida e evitando de pensar em si mesmo, lhe resta a representação hipócrita de viver em um parque de diversões, em uma eficaz propaganda enganosa de si (Martins, 2019, p. 60).

Da Responsabilidade

A responsabilidade é um dos fundamentos do sentido de vida. O colapso de uma sociedade verificada pela desagregação familiar e social, pela corrupção moral, desordens e crimes tem relação com a terceirização da responsabilidade individual (Dalrymple, 2015 e 2017).

Não se deve desconsiderar que a moral – noção do bem e do mal - tem um sentido universal de ordem social (Carrol, 2020, p.124). A pós-modernidade com seu relativismo difundiu em escala

exponencial a dúvida sobre os maus atos humanos tendendo à uma isenção niilista de responsabilidade.

Um ambiente disfuncional sustenta-se pela crise de responsabilidade. Nele é próprio se apresentar o avanço de direitos, todavia, o direito exige responsabilidade, palavra que ali não habita. Um sujeito isento de responsabilidade se torna ressentido, cruel e arrasta os demais ao seu abismo de dores e fantasias. Sucumbido em transferências apaziguadoras e reconfortantes, resta-lhe, em ápice, lançar a culpa às estrelas:

Eis a sublime estupidez do mundo; quando nossa fortuna está abalada – muitas vezes pelo excesso de nossos próprios atos – culpamos o sol, a lua e as estrelas por nossos desastres; como se fossemos canalhas por necessidade, idiotas por influência celeste; escroques, traidores e ladrões por comando do zodíaco. (Shakespeare, 2002, Cena II, Pg. 22).

Amadurecer é compreender da solidão das decisões e do peso da culpa pelas renúncias decorrentes das escolhas feitas. Isto acaba sendo terrível na medida em que o dilema moral e a repercussão das escolhas se desdobram no tempo. Por não aceitar o que é e por não assumir as próprias responsabilidades uma plêiade de ressentidos revolucionários é criada a cada dia, sempre atrás de uma desculpa e alguém para culpar por suas irresponsabilidades, fraquezas e fracassos. Um alibi para a brutalidade (Dalrymple, 2014 e 2015a).

O modelo disfuncional não quer indivíduos capazes, conscientes e maduros, quer indivíduos moldáveis que se ajustem como uma massa e, assim, consumam e façam o que lhe for determinado. O estado de “quase agora” do eterno presente, do esperançoso porvir é um estado de suspensão ao sopro do próximo vídeo do TikTok, do lançamento de um jogo eletrônico, de um celular ou do próximo aplicativo que supere até mesmo o esforço de produzir conhecimento. É, por fim, para se sentir útil, desperta por uma palavra gatilho ou uma frase de efeito acionando a reação por ideais irrefletidos.

Das Utopias

As fantasias inerentes às utopias capturam este ser humano fragmentado de sentido histórico e biográfico. Prendem-no em ocupações e ilusões. Induzem à fantasia da incorporação de um ser artificialmente bondoso. Uma bondade espalhafatosa, autocomiserada e narcisista que autoriza todo tipo de ação e acusação contra aqueles que se oponham à insensatez de seus ideais (Gordon, 2018, p. 141).

As utopias depende da falsidade e sustenta-se do vazio existencial:

As utopias são visões de um estado futuro em que os conflitos e problemas da vida humana tenham sido resolvidos por completo, em que as pessoas vivam juntas em união e harmonia, em que tudo esteja ordenado de acordo com uma vontade única (Scruton, 2015, p. 61).

A utopia se propõe a eliminar estes conflitos de forma generalizada. Obviamente não explica que para isto terá de subtrair do ser humano a sua essência conflitiva interna e externa. Para as utopias estes conflitos tem como causa a desigualdade e o poder, dentre outros, por isto os fins utópicos autorizam todo tipo violência contra os inimigos da causa e o sacrifício, até mesmo, dos seus próprios aliados. As suas vítimas não servem para refutar e desmascarar suas falácias, são utilizadas para, ao contrário, mostrar os obstáculos maldosos que lhe impede de avançar, uma espécie de: “imunidade de refutação” (Scruton, 2015, p. 61).

Por trazerem contradições, e insolúveis respostas, às formas de como se deve alcançar suas pretensões, as utopias são inaplicáveis:

Aqueles que as esposam estão cômicos de que as soluções finais não estão disponíveis, e que o conflito e a competição são características essenciais à sociedade humana, e que todas as tentativas de realizar uma unidade de propósitos permanente ou

uma igualdade absoluta de condições são incompatíveis com as liberdades requeridas pela coexistência pacífica entre estranhos [...]

Em outras palavras, a utopia existe como grande símbolo de negação, um *gran refiuto*, a ser fixado em todas as coisas reais e a comandar e autorizar todas as formas de violência contra elas (Scruton, 2015, p. 65).

Por se sentirem diferentes e ungidos por nobres ideais os utópicos são capazes de ignorar e desprezar as absurdidades inerentes aos seus dogmas. Adverte-se que dogmas irrefutáveis, trasladados à condição de pseudociência, sacrificam vidas. Por isto que um método científico tem na refutação um sustentáculo, então, se aja “de modo que nossas hipóteses morram em vez de nós” (Karl Popper apud Scruton. 2015, p. 61).

A aura de aventura e contraposição que encanta o ser humano, manipulado pela falácia utópica, coloca-lhe ordem de sentido sob falso poder e distinção, porém, nada mais lhe entrega do que a desordem e a conformação com uma promessa vazia.

A repercussão da instância utópica do não-conflito pode ser notada pela forma como as próprias família agem em relação à educação de crianças e adolescentes. Adultos que abrem mão da orientação, da disciplina e da educação para a elaboração de frustrações apenas contribuem para a violência (Lebrun, 2008, p. 155).

As sociedades humanas organizam-se através de interdições e proibições (Lebrun, 2008, p. 154). Haverá coisas que são permitidas, outras toleradas e há as proibidas para que se estabeleça um espírito de solidariedade. No entanto, o traslado do *anima* que era transcendente para o imanente, desperta o combate às proibições, deslegitimando costumes e valores, em última instância, fragmentando o próprio sujeito e quebrando a solidariedade. O fruto disto, de modo geral, é um indivíduo imaturo, um ser sob pressão, cuja subjetividade “interioriza o modelo do mercado” (Lebrun, 2008, p. 154). Ele caminha sem olhar para trás, fixo em

uma tela que diz como deve se comportar para alcançar a fantasia da felicidade. Um indivíduo preso num universo desordenado, sem âncoras, sem capacidade de elaboração psíquica, em algum instante transferirá a violência acumulada para o alvo de sua frustração: pais, professores, namorada ou namorado.

Neurose

A condição do mundo moderno é comparável a um adolescente, afirma Tournier (2002, p. 68). O processo integrativo, presente no ser humano, permite ao sujeito, com o passar do tempo, reencontrar os valores nos quais foi educado e que negou, pois, os reconhece como verdadeiros. A vida o faz redescobrir-se assumindo convicções próprias em razão das experiências mais íntimas. Quando este processo tarda, a crise pode tomar proporções de uma neurose de oposição, o indivíduo perpetua-se em angústias e em conflitos com os pais e a sociedade, mas o mais doloroso, porém, é o conflito com aquilo que melhor tem em si mesmo: sua consciência moral.

Associada a tal retardo está a fantasia. Nela reside o único domínio em que o fantasiador, de forma fictícia, encontra satisfação de seu desejo de poder e grandeza. Algo como: “importa o que eu acho, não o que as coisas são”. Na medida em que a pessoa imatura percebe a incapacidade de dar forma na realidade aos seus sonhos, transfere sua realização ao futuro. A tendência, neste caso, é este sujeito buscar uma supercompensação. Desta forma, constituído de ressentimento e desejo de vingança não tarda a encontrar na ideologia esta compensação (Allers, 2022, p. 162).

Acresça-se, Carl Jung (2023) mostrou a importância do inconsciente coletivo presente no mundo de símbolos e valores, o qual não desapareceu da sociedade contemporânea. O indivíduo moderno acredita ter suprimido este inconsciente superior de valores, porém, apenas o reprimiu e por isto sofre (Tournier, 2002,

p. 22). A neurose é a repressão de algo que não foi eliminado. Ora, há, portanto, ao se considerar a pessoa, uma relação de continente e conteúdo, nem só o seu interior, sem só o exterior, nem só o material, nem só o metafísico.

Também, importante é o enfoque dado por Hillman (1993), no campo da psicoterapia, quando trata da relação entre indivíduo e a *polis*, de onde surgem pressões e sentimento de impotência. Na investigação da doença da alma é necessário estender-se o olhar ao mundo exterior, ele mostra o inconsciente “que está na boca do povo”:

Onde somos mais incapazes, aquilo do que mais sofremos e pelo que mais nos anestesiemos, isto é, reprimimos – com protetores de ouvido, trancas de porta, álcool, aparelhos eletrônicos, de alta-fidelidade, café, e consumismo, – é o mundo exterior, a *polis* (Hillman, 1993, p. 110).

Ampliando o trato da neurose, entenda-se que ela compreende a eleição de uma fantasia para dar sentido a própria vida. O sujeito é vítima de um estado ambivalente onde tenta satisfazer as exigências da realidade e as exigências da sua realidade imaginária (Silveira, 2020, p. 481). Deste estado extrai-se elementos como: auto-manipulação intelectual e as compensações, decorrentes da tensão entre sentimento de inferioridade e devaneios de ideais grandiosos. Há uma busca de contínuo reconhecimento pelas ideias que defende e, em razão delas, veste-se de um sentimento de superioridade, uma tensão entre o sentimento de carência e a soberba.

Para Allers (2022, Pg. 380-398) a neurose responde à forma de vida, às experiências pessoais. Porém, em geral, pode ser entendida como a tensão exacerbada entre a vontade de poder e a possibilidade de poder, é uma revolta do indivíduo contra a sua finitude e impotências naturais diante da realidade. O fundo da neurose é o medo levado à condição de rebelião contra fatos irrevogáveis do mundo, contra a própria e inalienável condição de

criatura, contra o predomínio da natureza, contra o poder de outras pessoas e outros homens, contra as formas de vida e da cultura.

Viver Não é Uma Doença

As diversas formas de pressão a que o indivíduo está exposto, e que acabam por lhe deslocar de seu eixo pessoal para um estado de falsidade existencial, incluem a própria difusão de que sob hipótese alguma se deva passar por angústias e frustrações. Na medida em que se reforça a imagem de que viver deva ser enfrentado como uma doença, aperfeiçoa-se o rol de classificações, diagnósticos e medicamentos para seu enfrentamento.

É importante frisar que se de um lado, reconhece-se a existência de transtornos reais e de necessário tratamento, também, é fundamental a reflexão sobre até que ponto se deva considerar as respostas às dificuldades naturais do viver como um sofrimento que requeira medicação:

[...] a melhor solução para os inevitáveis problemas do dia a dia são nossa resiliência natural e o poder curativo do tempo. Somos uma espécie resistente, sobretudo bem-sucedidos de dez mil gerações de ancestrais engenhosos que tinham de ganhar sua precária vida cotidiana que iam muito além da nossa inocente imaginação.

[...] À medida que avançamos rumo à medicalização indiscriminada da normalidade, perdemos contato com nossas fortes capacidades autocurativas [...] (Frances, 2016, p. 20).

A preocupação trazida por Frances (2016) atinge a necessidade de distinções entre doenças e os interesses comerciais e políticos que acabam as usando para convencer de que todas as pessoas estão doentes e necessitam de intervenção medicamentosa. A vida não é uma doença.

Há de ser reconhecido que é inafastável da vida humana o desenvolvimento científico, no entanto, quando um

fundamentalismo cientificista quer ocupar um lugar transcendental de visão única, passa a despersonalizar o sujeito impedindo-o de pensar (Gray, 2007, p. 35-36).

Não há como igualar as pessoas determinando um único padrão de comportamento sequestrando-as de sua individualidade, de serem elas o herói de sua história real. A despersonalização é reconhecida como nociva pela própria técnica terapêutica:

Não existe uma doutrina ou técnica terapêutica de aplicação geral, pois cada caso que se recebe para tratamento é o de um indivíduo particularmente, que possui condições específicas próprias (Jung, 2022, p. 79).

Quando o controle do comportamento passa a ser alvo de uma coalizção entre ciências, economia, mídia e poder estatal entenda-se que se alcançou o ápice da perversidade distópica da sociedade tecnicista que sai da ficção para a realidade.

Considerações Finais

Os aspectos antropológico, filosófico e psicológico aqui tratados objetivam ampliar o conhecimento sobre o sofrimentos humano: seu vazio existencial, a falta de referências de valores, a transformação da vida em uma doença a exigir o entorpecimento como a fuga da percepção sobre si mesmo e das demandas naturais da existência.

O sofrimento humano, que aparenta atingir níveis cada vez maiores, tem relação com as perturbações instaladas ao seu redor, as quais colocam em dúvida a forma de se viver uma vida razoável diante da disfuncionalidade do ambiente físico, cultural, político e econômico (Hillman, 1993, p. 12). A alienação e o hiperindividualismo são resultados de uma coalizão destes elementos.

Em Pascal a perda do objeto infinito -Transcendente - prende o ser humano num vazio infinito (Martins, 2018, p. 280). A alma

humana titubeia em razão de uma civilização materialista e amoral, então, a incerteza criada e o medo experimentado desencadeiam duas reações: as fortes, culminam em ameaças, agressividade e injustiças; as fracas, pânico, pusilanimidade e fuga (Tournier, 2002, p. 22 e 32).

O ser humano entregue à soberba e à autoidolatria, decorrente desta atmosfera, não se dá conta das ambivalências que o habitam:

Ocorre que esta camuflada e egolátrica fuga da verdade interior retroalimenta um sem-número de problemas psíquicos, podendo gerar círculos viciosos de fobias e angústias. Só quem se confronta consigo mesmo sem véus nem subterfúgios pode ultrapassar o umbral da sanidade (Silveira, 2021, p. 612).

A perda da proporcionalidade, da gradação dos bens que o circundam e os muros criados para consigo mesmo tiram a inteligência do centro da relação: sujeito, bem e realidade.

Daí, entenda-se, a falta de sentido experimentada pelo ser humano é conveniente aos interesses disfuncionais de poder e lucro. Esta desordem existencial tem tudo a ver com as utopias, que buscam criar um novo ser humano, uma nova sociedade, enfim, desdenham o que a humanidade é e determinam o que ela deve ser (Lionel Trilling *apud* Himmelfarb, 2018, p. 263).

Perdido o *anima mundi*, o espírito civilizacional, as histórias, os mitos e valores como coragem, caridade, cooperação, renúncia, dentre tantos, o sujeito é impedido de perceber a si mesmo e a transcender-se: “Um homem pode odiar-se por ser o que é, mas isto não o absolve da responsabilidade de ser o que é” (Dalrymple, 2017, p. 49). Fraudar o que se é leva a um estado neurótico severo. Mesmo com predisposição para a autoconsciência e a reflexão viver continuará a trazer surpresas. Diferente disto, podada a expansão da consciência, fatalmente a compreensão da realidade estará comprometida. A percepção de que se vive em um ambiente disfuncional, por mais doloroso que possa parecer, possibilita uma retomada da lucidez já que tem um caráter terapêutico.

Referências bibliográficas

ALLERS, Rudolf. **Psicologia do Caráter**. Tradução N. L. Rodrigues. 2ª Ed. CDB. Rio de Janeiro. 2022.

CARROL, John. Ego & Alma: **O Ocidente Moderno em Busca de Sentido**. Tradução Frederico G. Junkert. Editora Danúbio: Curitiba: 2020.

DALRYMPLE, Theodore. **Vida na Sarjeta**. Tradução Márcia Xavier de Brito. São Paulo: E Realizações, 2014.

_____. **Podre de Mimados: as consequências do sentimentalismo tóxico**. Tradução Pedro Sette-Câmara. 1ª ed. São Paulo: E Realizações: 2015.

_____. **Cultura... ou o que restou dela: 26 ensaios sobre a degradação de valores**. Tradução Maurício G. Righi. 1ª ed. São Paulo: E Realizações: 2015.

_____. **Evasivas Admiráveis: Como a Psicologia Subverte a Moralidade**. Tradução Júlia Barros. É realizações. São Paulo, 2017.

_____. **O Terror da Existência: De Eclesiastes ao Teatro do Absurdo**. Tradução de Pedro Sette-Câmara. É Realizações: 1ª Ed. São Paulo: 2021.

FRANCES, Allen. **Voltando ao Normal**. Como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Tradução Heitor Corrêa. Versal Editores. Rio de Janeiro, 2016.

FRANKL, Victor. **Em Busca de Sentido: Um Psicólogo no Campo de Concentração**. Tradução Walter Shulupp e Carlos Aveline. Editora Vozes. 57ª Edição. Petrópolis, 2022.

HILLMAN, James. **Cidade & Alma**. Tradução Gustavo Barcellos e Lúcia Rosemberg. Studio Nobel. São Paulo, 1993.

HIMMELFARB, Gertrude. **A Imaginação Moral**. Tradução Hugo Langone. É Realizações. São Paulo, 2018.

JUNG, Carl G. **O Homem e Seus Símbolos**. Tradução Márcia Lúcia Pinho. Harper Collins. Rio de Janeiro: 2022.

GORDON, Flávio. **A Corrupção da Inteligência: Intelectuais e Poder no Brasil**. Editora Record. 7ª Ed. São Paulo, 2018.

GRAY, John. **Cachorros de Palha**. Tradução Maria de Oliveira. 5ª Ed. Record. Rio de Janeiro, 2007.

LEBRUN, Jean Pierre. **Subjetividade e Laço Social; Fronteiras do Pensamento: Retratos de Um Mundo Complexo**. Tradução Paulo Neves. Editora Unisinos. São Leopoldo: 2008.

MAY, Rollo. **O Homem a Procura de Si Mesmo**. Tradução Aurea Weissenberg. 12ª Ed. Vozes. Petrópolis, 1998.

MARÍAS, Julian. **Mapa do Mundo Pessoal**. Tradução Felipe Denardi. Auster. Campinas: 2021.

MARTINS, Andrei Venturini. **Do Reino Nefasto do Amor-Próprio: A Origem do Mal em Blaise Pascal**. Editora Filocalia. São Paulo: 2017.

_____. **A Verdade é Insuportável: Ensaio Sobre a Hipocrisia**. Editora Filocalia. São Paulo, 2019.

PASCAL, Blaise. **Do Espírito Geométrico e Outros Pensamentos**. Tradução Antônio Geraldo da Silva, Editora Escala; São Paulo: 2006.

SCRUTON, Roger. **A Vantagem do Pessimismo: e o perigo da falsa esperança**. Tradução Fábio Faria. E Realizações. São Paulo, 2015.

SILVEIRA, Sidney. **Cosmogonia da Desordem**. Editora CDB. Rio de Janeiro, 2021.

TOURNIER, Paul. **Mitos e Neuroses. Desarmonia da Vida Moderna**. Tradução Iara Motta. ABU Editora. São Paulo, 2002.



Aline Aparecida Oliveira Copetti, Brasil

Graduada em Pedagogia, pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ (2012). Especialista em Educação Infantil (UNINTER), Neuropsicopedagogia Clínica (CENSUPEG) e Coordenação Pedagógica (UNIASSELVI). Atua como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ijuí/ RS e coordena desde 2018 o Grupo de Estudos Pensadores de Infância (GEPI). E-mail: alinecopetti@gmail.com



Taciele Raquel Fidencio, Brasil

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- UNIJUI. Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Atua como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Ijuí. E-mail: tacielefidencio@gmail.com

A educação, a infância e as relações: A construção de vínculos afetivos nos primeiros anos de vida

*Aline Aparecida Oliveira Copetti
Taciele Raquel Fidencio*

A proposta daquela manhã: colorir as folhas de plátano. Antes de começar alguns combinados: “Com cuidado, pois as folhas são delicadas!” A brincadeira acontece, as crianças pintam, brincam e se divertem!!! É hora de organizar as coisas e lavar as mãos, Aurora (3a) enquanto é ajudada pela educadora por um instante para e reflete: “Elas são frágeis né Profe?”.

Uma cena comum no cotidiano da Educação Infantil, pequenos encontros e diálogos, um dos inúmeros que acontecem ao longo de um dia todo na escola, em diferentes contextos. Uma proposta, um convite à brincadeira e à experiência de pintar folhas. Uma conversa, alguns combinados que antecedem a ação e ao final uma reflexão, que percorreu os pensamentos da pequena de 3 anos. A frase tão simples “elas são frágeis” ecoou nos fazeres de adultos e crianças que partilham a vida numa Instituição de ensino.

“Afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. Afeto é desafiar, abrir caminhos. Dar as mãos. É parceria. Afeto é generosidade” (Bueno, 2018, p.53).

Ao longo do texto as reflexões se voltam para a construção de vínculos nesse espaço, que acolhe seres humanos de faixas etárias muito próximas e também muito distintas, são adultos e crianças que constroem uma jornada de educação e cuidado durante um período significativo de suas vidas, principalmente para aquelas que estão acabando de chegar a este mundo e seu principal objetivo é conhecer e entender como tudo funciona por aqui. O começo da vida de uma pessoa é a fase mais importante para a subjetivação desse ser, as experiências, vivências e as relações

estabelecidas nesse período irão refletir na estruturação da psique e do desenvolvimento de forma integral.

É impossível falar em educação sem dimensionar o contexto histórico e social no qual as questões serão abordadas. Temos que lembrar que a função da escola e especialmente da Educação Infantil tem mudado ao longo dos tempos, uma vez que a sociedade e as organizações familiares também têm se reestruturado de diferentes maneiras. A escola como Direito das crianças, como espaço de socialização e ampliação dos repertórios e possibilidade de desenvolvimento integral e ainda em muitas realidades como espaço de segurança, alimentação e zelo.

Para Hoyuelos (2019): a escola infantil é uma organização complexa, na qual ocorrem acontecimentos complexos, essa é a sua identidade irreduzível, pois é na complexidade que podemos simplificar os problemas. E as crianças ao contrário, de muitos de nós, adultos, desfrutam-a com prazer, com seriedade e com o esforço de suas possibilidades adentram em seus segredos. As crianças, através de seus gestos nos mostram o quanto amam a complexidade e sabem permanecer nela com prazer, elas podem ensinar a complexidade aos adultos.

Quando pensamos em educação nos deparamos com inúmeras realidades. A função da escola muda conforme a comunidade em que está inserida, abrimos um parêntese para a importância de diagnosticar, conhecer e se fazer pertencente a esse grupo, construindo uma rede colaborativa com um interesse em comum: cuidar das Infâncias.

Assim como a instituição escola, passou por profundas transformações de estrutura e paradigmas, as famílias em suas diferentes organizações, também têm se deparado com os desafios de educar e cuidar um ser humano que acabou de chegar ao mundo. Essa dualidade entre família e escola, precisa ser marcada pela parceria e confiança. Parceria para promover uma educação de qualidade que amplie as possibilidades de acesso ao conhecimento construído historicamente e confiança para educar e conduzir os

sujeitos em suas trajetórias de construção de identidades com acolhimento e respeito, com autonomia para ser, pensar e agir como sujeitos humanos. Precisa ser ação partilhada de respeito e afeto, para que o ato de educar e cuidar seja respeitoso com as infâncias. As escolas são espaços organizados para práticas transformadoras: de ações, de olhares, de modos de ser. Um espaço transformador de vidas. Um espaço em que é preciso cuidar de si, cuidar do outro, cuidar da escola, cuidar do mundo.

“A escola é responsável por ser o ambiente fundante, construtor e protetor do valor máximo da dignidade, expressa na convivência social entre indivíduos. A escola é a escola.” (Stock, 2022, p.15)

Cabe nos dias atuais para além de refletir sobre o que é função da escola e o que é função da família, entendermos que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (Brasil, 2018) desde os 4 meses de vida, frequentam a instituição escolar, de segunda a sexta-feira, das 7 horas às 18:30, por isso a importância de construir um discurso, uma atitude e uma comunidade educativa que se preocupe com a formação integral desse ser humano, em que os dois segmentos sejam complementares nas ações de cuidado e atenção.

No contexto familiar o vínculo estabelecido é de intimidade, proximidade, afinidade e confiança absoluta. No chão da escola, onde se dá o encontro e o confronto, esse é um processo construído no dia a dia. Adultos e crianças que se encontram envolvidos com desejos, sentimentos, emoções. São esses aspectos que movimentam toda a prática pedagógica desenvolvida na escola, que movem os projetos e que tornam as situações do cotidiano mais significativas.

Assim acreditamos na educação tão bem descrita por Bueno (2018, p. 27):

(...) uma educação mais leve, mais próxima da sensação de parceria e, por assim dizer, mais poética, mais estética, como são os momentos ao lado de crianças a crescer. Mais leve seria a

educação que provoca sensações, experiências, contatos... Formas de agregarmos o outro em nossas vidas... Formas de coexistência!

As relações de afeto e respeito vão se constituindo nos detalhes: são nos olhares lançados para os fazeres das crianças, é na escuta atenta das vozes que ecoam pelo espaço escolar, nas conversas, nas brincadeiras, nos fazeres diários, é na acolhida e validação das emoções e sentimentos que acontecem a todo instante nesse espaço de aprender a conviver e se relacionar com o outro.

O adulto, responsável por planejar e propor momentos e ações de brincadeiras e interações também é corresponsável pela formação desses sujeitos, marcamos aqui a necessidade da formação continuada, do diálogo entre diferentes setores e da autoformação para que se construam e reforcem saberes sobre o desenvolvimento infantil e todos os assuntos que envolvem a educação, construindo conhecimentos, renovando conceitos e valorizando o papel da escola na história da humanidade.

“A trajetória formativa do educador marcada por rupturas, medos e dúvidas. Um processo de desconstrução e reconstrução de seu modo de ser, estar e atuar na educação”. (Fidencio in Copetti, 2022, p. 53)

Reconhecendo o seu lugar profissional que pesquisa, dialoga, cria e recria formas de ação pedagógica e igualmente o lugar de ser humano educando seres humanos.

À escola, e ao educador cabe colocar-se no lugar de observador, aprendiz, aproveitando as oportunidades de convívio para ampliar seus horizontes e devolver-se para sua prática com responsabilidade, leveza e disposição, encontrando na partilha e no coletivo a verdadeira construção do conhecimento. (Copetti, 2022)

As folhas eram frágeis e por isso precisavam ser coloridas com cuidado e delicadeza, qualquer semelhança com as relações humanas, não é mera coincidência, acessar o outro, estar com o outro, com os bebês e as crianças EXIGE cuidado e delicadeza...

E como diria Edgar MORIN: “é preciso educar os educadores”, que bom aprender com as crianças a simplificar a complexidade da vida.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>

BUENO, Marcelo Cunha. **No Chão da Escola**: por uma infância que voa. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2018

COPETTI, Aline Aparecida Oliveira (org.). **E Depois da Escola?** Reflexões de educadores sobre os desafios cotidianos em diferentes cenários educativos. Santa Maria/ RS: Labirintos, 2020

COPETTI, Aline Aparecida Oliveira (org.). **E Depois da Escola?** Reflexões de educadores em tempo de Pandemia - Volume 2. Santa Maria/ RS: Labirintos, 2022

MORIN, Edgar. É preciso educar os educadores. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>

HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019

STOCK, Bianca Sordi. **A escola como ambiente facilitador do desenvolvimento socioemocional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.



Jaqueline Goldschmidt Maciel, Brasil

Professora da rede estadual e municipal, graduada em Ciências Biológicas pela URI, Santo Ângelo, Pós em Gestão e Organização Educacional, UNOPAR e UFRGS, discente do Mestrado em Educação-UFSM, Coordenadora do Neeja Jorge Pacheco-prisional SLG, Vice-Diretora Escola Municipal E. F. Centenário-SLG.
E-mail: [jaquelinegoldschmidt09@gmail](mailto:jaquelinegoldschmidt09@gmail.com)

Um caminhar permanente – a formação docente

Jaqueline Goldschmidt Maciel

Não existe professor de generalidades, pois quem é professor é sempre professor de alguma coisa, que também ensina e aprende alguma coisa com alguém (Barcelos, 2006).

O aprender do professor não se inicia em seu primeiro contato com seus alunos, mas, sim, em sua infância, em casa, nas brincadeiras com vizinhos, amigos, quando inicia sua trajetória escolar. Sendo assim, podemos perceber que a educação perpassa paredes de uma sala de aula, indo além, por várias vezes em espaços que jamais imaginamos que ela iria acontecer, e de forma tão significativa. A educação segundo Libâneo, vai desde a mais tenra infância até tornar-se adulto.

A beleza do voo das borboletas esconde um segredo: em cada dia e em cada momento em que o voo se esboça, ele nunca se repete. É sempre novo no seu ziguezaguear. Ora sobe, ora desce, ora vira para um lado, ora passa para outro, ora avança, ora retrocede. O voo das borboletas escapa à nossa mais sofisticada capacidade de previsão: é, pelo menos aparentemente, caótico e, para nosso espanto, é quase sempre harmonioso. (Azevedo, 1999, p. 95)

O professor (a) constrói-se diariamente, e como gente grande pode aprender, através da busca constante, por ser e estar melhor para seu aluno(a). A formação permanente, abre portas jamais imagináveis de amorosidade, respeito aos educandos, troca constante de conhecimentos e de processos coletivos de reflexão-ação. O professor(a) que está sempre aprendendo e ensinando, encanta, fascina, aguça a criticidade, a criatividade, mas acima de tudo é amoroso, dialógico⁴⁴, respeitoso. Entendendo a

44 Dialógico – etimologia – diálogo – dia significa através e logos que significa palavra, ou seja, o entendimento a partir da palavra. Assim para Freire uma ação dialógica em

educação não apenas como algo mecânico, onde somente ele (o professor) é capaz de levar conhecimento, mas como algo muito além, que está na formação de cada criança, na convivência, baseada no acolhimento, no olhar e na escuta⁴⁵, no respeito, onde a aprendizagem trone-se um caminho para fortalecer o aluno(a) no seu fazer, no seu conhecer, no amar e conviver, onde as habilidades do aluno(a) possam ser percebidas, suas competências ampliadas, através do refletir e do fazer. A tarefa da educação deve oferecer espaços onde as crianças possam se construir como seres humanos, convivendo com autonomia, respeito, com seus pensamentos e ações, pois como alerta Barcelos:

Todos nós ensinamos, educamos, aprendemos. Todos nós somos educadores. Até mesmo os professores e as professoras... Educar é algo que habita o animal humano que somos. Educar-se é algo que pode acontecer a todo momento de nossas vidas e em muitos lugares... até mesmo nas escolas (Barcelos, 2008).

Nesse sentido, a ação do professor torna possível acontecer a abertura ao conhecimento (aprendizagem), a qual está centrada no presente. Ao olharmos para o presente da relação entre professor(a) e aluno(a), esta se estabelece sem exigências entre nós, os participantes, quanto ao passado, e sem exigências para o futuro.

Em primeiro lugar o professor(a) precisa compreender não ser somente ele o detentor do saber, e que mais do que nunca não deve mostrar verdades absolutas para seus alunos em nenhum conteúdo, ao contrário precisa aprender ou reaprender a lidar com a pesquisa, com as curiosidades dos alunos(as), mostrando-lhes que

sala de aula, seria formar pessoas, dando aos alunos(as) espaços de escuta e de fala, onde não somente o professor fala. Portanto a fala do aluno(a) quanto a do professor(a) são valorizados.

45 Escuta, segundo Barcelos e Maders: é mais do que apenas ouvirmos o que este outro tem para dizer, ou está dizendo, é necessário parar para lhe dar atenção. Enfim: dar à palavra escuta seu sentido de origem – auscultare – dar atenção ao que vem de dentro. Dar espaço para a voz interior. Ouvir o e com o coração e não apenas com a razão.

podem ser pesquisadores e que estas pesquisas podem acontecer em qualquer lugar, seja em um laboratório, passeio, parquinho, no brincar, em casa, no futebol com os amigos, aguçando assim sua curiosidade, imaginação, enfim um professor(a) que orienta, questiona, pesquisa.

Significados e sentidos de ser professor – papel da docência: emoções que fundamentam a aprendizagem em sala de aula

O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver de uma comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar (Maturana, 1998, p. 29).

Partindo dessa perspectiva, Maturana entende essa relação professor-aluno como uma ação, onde a aprendizagem é coletiva, pautada em mudanças contínuas e recíprocas. Sendo assim, o que o professor(a) ensina precisa ter significado para ele próprio, como é este professor(a), sua maneira de ensinar precisam estar ligados a sua prática diária. O professor(a) encaminha suas aulas, convidando seu aluno(a) a participar ativamente das decisões, pois só assim, criará espaços de convívio na confiança e na aceitação coletiva na relação do ensinar e do aprender. Numa relação desse tipo ocorre o que Maturana e Davila denominam de “deixar aparecer”. Assim o professor(a) prioriza não só o que o aluno(a) aprende, mas junto com o olhar de qual maneira ele aprende.

Em nosso dicionário da Língua Portuguesa explica que professor é: ação de admitir ou revelar em público; ministrar, praticar, exercer ou ensinar. São sinônimos de professor: abraçar, confessar, desempenhar, ensinar, exercer, exercitar, praticar,

preconizar. Não é possível ser professor(a) sem desenvolver sentimentos, habilidades e competências que possibilitem a prática de ensinar. Maturana nos responde o seguinte questionamento: O que é afinal educar?

Para recuperar essa harmonia fundamental que não des-trói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão. Quero um mundo em que respeitemos o mundo natural que nos sustenta, um mundo (Maturana, 1998, p. 34).

Ser professor(a) é tão importante e tão grandiosa, pois ao ensinarmos estamos nos responsabilizando pelo meio que vivem e pelos seres que cuidarão do mundo. O que é algo grandioso, aliás. Educar é muito, muito mais além do que ensinar apenas conteúdos específicos, significa gostar de gente e gostar de tal maneira que dedica sua vida ao ensinar. Isso é, na essência, ser professor(a). Ensinar é algo complexo e desafiador, mas acima de tudo encantador. Como ensinava Freire:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (1997, p. 74).

Há que se estar atento para essa escuta amorosa do outro, pois como ensinava Freire, somos profissionais, que se dedicam ao cuidar de gente.

Ao nos dispormos a criar espaços de ensino que possibilitem ao aluno(a) conversações estamos dando ênfase a uma relação de cuidado, de acolhimento, de legitimidade do outro, de tolerância, de Amar, que rompe os silêncios impostos, pelo autoritarismo e exclusão.

O dar-se conta e, posteriormente, o rompimento com os silenciamentos impostos pelo processo de colonialismo cultural, é um momento decisivo na assunção, por parte de cada pessoa, de sua condição de ator capaz de tomar a iniciativa de construção da autonomia e da autoria possível nos espaços onde ocorre o fluir de seu viver, tanto na escola quanto nas demais dimensões e espaços de atuação (Barcelos, 2009).

Onde cada criança/aluno(a) pode construir sua autonomia a partir do fluir do viver, tanto no espaço da escola, bem como com sua família, amigos ou espaços de atuação na comunidade. Conforme Maturana e Dávila (2009, p. 50):

O futuro da humanidade não são os meninos, as meninas e os jovens, mas nós adultos com os quais eles convivem, pois eles, por sua vez, serão como adultos, parecendo-se ou diferenciando-se de nós, conforme sejamos nós mesmos adultos em nosso conviver com eles.

O que significa ser professor(a) no tempo histórico em que vivemos? No país em que vivemos? Nas condições socioeconômicas em que vivemos? Muitas podem ser as respostas, mas todas elas passam por uma premissa que é constitutiva do fazer docente: professorar só é possível para quem gosta de gente. E gostar de gente, no contexto do trabalho do professor(a), significa trabalhar todos os dias estudando, discutindo, elaborando e criando maneiras de fazer com que os alunos aprendam aquilo que consideramos importante, para que eles sejam felizes, bem sucedidos, independentes, boas pessoas.

Afirmar que para ser professor(a) é preciso gostar de gente, significa dizer, também, que não basta saber um conteúdo para ser professor(a). Os conteúdos estão nos livros e, hoje em dia, nos vídeos da internet. Então, os alunos(as) podem acessar os mais diversos conteúdos sem, necessariamente, ter a figura do professor(a) ao seu lado.

Partindo dessas questões, sugiro uma reflexão: um(a) professor(a) que tem amor a docência, aquela figura inesquecível - toda pessoa que passou pela escola tem na memória um(a) professor(a) inesquecível – ele(a) vai muito além de ser apenas um passador de conteúdo, é sempre uma figura que marca pela sua generosidade. Desejamos pensar e organizar a escola, no sentido de que nossas crianças tanto da educação infantil como anos iniciais, possam ser participantes da construção da aprendizagem, só assim conseguirão assimilar os conhecimentos.

Nossos alunos(as) precisam ser vistos e tratados(as) como autores(as) desse processo de ensinar e aprender e não apenas como meros receptores e co-adjuvantes. Para aprender, a afetividade, entusiasmo, a alegria são elementos cruciais dessa boa prática, de acordo com a afirmação de Freire:

A alegria não chega apenas no encontro, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos alunos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que – fazer docente (Freire, 1996, p. 142).

Esta alegria que nos trás Freire, deve ser permanente na prática diária do professor(a), para que a relação do professor(a) com o aluno(a) aconteça de maneira harmoniosa, mas tendo como base o respeito e o reconhecimento da legitimidade do outro(a).

Assim agindo estaremos estabelecendo um espaço de aprendizagem orientado pela colaboração e pela cooperação⁴⁶. A afetividade, tanto do professor(a) para com o aluno(a), como

46 Para Maturana e Davila (1998), a co-operação tem que ver com algo que significa *co-operar*. Ou seja: passar a *operar com* o outro. Operar junto, numa emoção de aceitação mútua no fluir do viver cotidiano. Da mesma forma, a co-elaboração vai além de elaborar a execução de uma proposta, mas, sim, diz respeito a partilhar de uma emoção comum, que conduza a construção de um projeto comum: o projeto de co-elaborar para co-operar com um propósito comum.

do aluno(a) para com o professor(a) deve ser uma maneira de expressar-se cotidiana e espontaneamente da vontade de melhorar o ensino a cada dia.

Acreditamos que somos sensíveis, imprevisíveis e amorosos, sendo assim, somos seres plenos de cognição, com a convicção de que vivemos sistemicamente, e necessitamos estar em plena harmonia com o meio. Que não somos máquinas, que somos vida, que pulsa, e que nossa maneira de viver nos trouxe incompreensões sobre nossa maneira de ser e nosso modo de viver. Que por sermos sensíveis e amorosos, o ensinar precisa ser pensado em primeiro lugar no ser, sentir, para que este aprender faça realmente sentido na vida do nosso aluno(a).

Formação continuada e sua relação com o fazer pedagógico: a constante busca pelo aprender

Acredito que o professor(a) jamais deve deixar de estudar, pois grandes são os desafios que ele enfrenta. Nesse sentido, manter-se atualizado para seu fazer pedagógico é indispensável, pois:

A maior dádiva que a ciência nos oferece é a possibilidade de aprendermos, livres de qualquer fanatismo, e se nós quisermos, a aprender como permanecer responsáveis por nossas ações através de reflexões recursivas sobre nossas circunstâncias. (Maturana, 2001, p. 160)

Nesse sentido, a formação para o autor é algo que deve ser construído coletivamente, a partir das experiências e emoções de cada professor(a). Através da troca, da partilha de saberes, onde o professor(a) seja formador e formado no mesmo instante. No entanto para que efetivamente isso aconteça, precisamos de um permanente processo de co-operação e de co-elaboração nos espaços escolares. Essa troca pode possibilitar o pensar a

prática constantemente, para buscar melhorá-la. O professor(a) que constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Ao trocar com o outro, também fortalece o conhecimento de si, e de seu processo pessoal de aprendizagem na procura da construção do saber. Por meio disso, constata-se que:

O amor constitui um espaço de interações recorrentes, no qual se abre um espaço de convivência onde podem dar-se as coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, que funda o humano. (Maturana, 2002, p. 67)

Coexistente a isso a rejeição é uma emoção que resulta na separação, pois nega o outro como legítimo outro. O amor tem como oposto a indiferença – assim – comunidades fundadas em emoções diferentes ao amor, estarão organizadas em ações que não sejam a colaboração, o compartilhamento, em não aceitação do outro como um legítimo outro, na convivência, deixando portanto de serem comunidades sociais.

Segundo Barcelos e Maders (2016, p. 101):

Ao aprender seu próprio corpo e ao aceitá-lo, a criança aprende a viver consigo mesma no respeito e na aceitação de si. Isto é fundamental para que esta criança se constitua em um adulto que, também, aceite o outro de forma legítima, sem exigências e sem coerções de qualquer tipo e, em especial, sem expectativas e exigências externas ao seu ser (Barcelos e Maders, 2016, p. 95).

Para tanto ao definir as interações como fundamentais na evolução e conservação da espécie humana, Maturana (2002) afirma que a origem do humano está relacionada com a linguagem. Esta, por sua vez, está relacionada às coordenações de ações que se estabelecem de forma consensual entre os participantes do processo de conversar. A linguagem não é algo interno a um ser, mas um fenômeno biológico que se constitui na convivência e se modifica no viver.

Maturana (2002, p. 26) acredita numa educação amorosa, baseada na confiança⁴⁷ e no respeito; respeito por si mesmo e pelo outro, onde a colaboração realmente aconteça. É a emoção, a partir da qual se faz – ou se recebe – um certo fazer que o transforma numa outra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessa ou daquela classe. Nos construímos na linguagem, portanto todo ser e todo fazer dos seres humanos, acontecem no conversar, este que é o resultado entre o emocionar e o linguajar.

Na educação, como um espaço fantástico de convivência humana, esta deve permitir e facilitar o crescimento das as crianças, como seres humanos que respeitam a si mesmos e aos outros como legítimos, buscando consciência social e ecológica, podendo assim, atuarem com responsabilidade na comunidade a qual pertencem.

Para Maturana (2002), no entanto a emoção que funda nosso conviver humano é o amor. O amor, para Maturana, não é algo difícil, ou especial, como sugerimos ao falar do amor sexual ou espiritual, mas algo que está em nós, como humanos que somos: “sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social” (Maturana, 2002, p. 24)

Seguindo essa ideia de que é o amor a emoção fundante do fenômeno social, em que nós, seres humanos, estamos conservando nossa linhagem mamífera e homínídea, que possibilitou a linguagem, fica claro que esta emoção deve estar

47 Para Maturana, assim como o amor é um dos fundamentos para a constituição das relações sociais. Sem confiança não é possível se estabelecerem relações que possam ser reconhecidas como relações sociais. Se estabelecem sim relações, porém, são relações orientadas pela busca da dominação, do poder, da busca do controle (Cultura patriarcal). A desconfiança não é condição que faz parte da arquitetura biológica natural do humano. Ao contrário, a tendência do humano, em sua origem, é a confiança. Mesmo que possamos viver momentos, episódios onde a desconfiança se instala, esses momentos não são os que predominam. A confiança é o fundante do viver. A criança nasce na confiança. A desconfiança é uma produção cultural humana. Porque vivemos uma cultura da enganação, que não funciona em função do presente, mas sim, na busca de aparências, de manipulação, do uso do outro, do abuso e da exploração. Em todas essas dimensões se nega a legitimidade da confiança, a legitimidade do social. Quando há limitação da confiança na convivência se vive na hipocrisia e na mentira (Maturana, 72 – Sentido do Humano).

presente em nossas relações humanas, fundadas no social, e, jamais na competição, na submissão ou não aceitação do outro

Na verdade, nos espaços educacionais, em especial na relação professor(a) e aluno(a), é evidente que precisamos desse olhar para a presença legítima desse outro com o qual convivemos. É nesses espaços, através do educar e no conviver que nossos alunos(as) podem crescer, com responsabilidade, vivendo o presente, capazes de refletirem sobre todas as coisas, conscientes e responsáveis com o meio. Cabe dizermos ainda, que nós seres humanos, vivemos diferentes formas de conversações.

O ato da aprendizagem, como uma conduta que acontece entre os seres vivos, não depende do conhecimento de alguém – um observador – sobre a biologia do conhecer. A justificativa é porque a aprendizagem se trata de um fenômeno que acontece na integração entre seres vivos, ela acontece num processo relacional de conversar e de linguajar (Barcelos, Maders, 2016, p. 101)

Aprender é mudar constantemente de conduta pelo organismo, e a todo tempo. E é nesse operar contínuo de mudanças de condutas que afirmamos ser inevitável, e esta dura enquanto esse organismo realiza sua autopoiese.

Humberto Maturana, formação docente e o educar no amar

A educação necessita de um encontro comum e, em especial, de um espaço de partilhamento de emoções comuns. Exemplo: um espaço educativo em que a emoção comum seja o amor ao outro (Barcelos, 2016, p. 47).

Para Barcelos e Maders (2016) a educação acontece em um processo de transformação na convivência, onde o aluno(a), junto com o(a) professor(a), e com os demais colegas com quem convive no espaço escolar, se constroem. É no conviver que se processa

o SER e o FAZER, se fundem uns aos outros, iminentemente com a emoção e a cada instante, inspiram as ações, comportamentos e condutas.

Assim “o amar ocorre nas condutas relacionais das quais alguém, o outro, a outra ou tudo o mais surge como legítimo outro na convivência com esse alguém” (Maturana; Dávila, 2009, p. 125). Somente o amor é capaz de ampliar a visão na aceitação de si e do outro.

Para Maturana, o que nos torna humanos, é nosso viver como “linguajantes”, seres cooperativos e amorosos, com autoconsciência e com consciência social, no respeito a si e aos outros. Um ser autopoietico, onde aprender implica transformar-se em sintonia com a emoção, pois é somente através do amor, embasados na biologia do amar e na biologia do conhecer que aceitamos a legitimidade do outro, que a tarefa educativa deve priorizar a formação do SER, tendo como objetivo principal uma maior atenção ao seu fazer.

Para Freire educar com amorosidade, é proporcionar condições no processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos(as) possam ter acesso ao conhecimento, sendo livres para descobrirem o que realmente gostam e tem interesse em aprender, sendo livres para criar, para escolher, descobrindo-se, construindo-se para a vida, assumindo seu papel no mundo através da afetividade e do respeito a si e ao outro.

Enquanto Maturana nos diz que amar é deixar aparecer, indicando que o amor é a emoção fundamental que permite o surgimento do humano em cada um de nós, de forma espontânea, harmônica no viver cotidiano, como borboletas em seu processo de transformação de forma espontânea e simples, no cotidiano de sua biologia.

Como seres humanos somos resultado do linguajar conservado de geração em geração, e também o resultado das transformações culturais. Nossas ações cotidianas trazem imbricadas hábitos, crenças, costumes, vestimentas, saberes,

credos, conhecimentos, religiões advindas das conservações, das emoções e linguajar pertencentes e presentes as nossas comunidades culturais. “O ser humano não vive só”. Maturana e Dávila (2012, p. 1) destacam que:

Amar nos permite ser vistos, ter presença, ser escutados, enfim, existir como pessoas. É um tipo de comportamento em que não há expectativas e preconceitos – impera a aceitação do outro da forma como ele existe. O que estamos propondo é apenas recuperar em nós [...] O útero é um espaço de boa terra de onde “brotamos” convencidos de que o mundo nos receberá e cuidará de nós com ternura e respeito. Se assim for, conseguimos conservar a configuração emocional própria de seres amorosos.

Observando a vivência de algumas crianças que se modificam em seres, aos quais chamamos antissociais, descobrimos que, em algum momento de sua trajetória ouve a negação do amar, a negação de sua identidade, a carência de respeito e a negação de seu ser como pessoa. Maturana (2016) nos convida a refletir sobre nossas ações e gestos referente às crianças, especialmente, diante das relações professor(a)-aluno(a). Logo,

Não traiam as crianças! Não prometa acolhê-las quando os vai desconsiderá-las. Não prometa que vai levá-las para brincar quando vai ordená-las que se sentem e fiquem quietas. Porque o que um professor faz, às vezes, sem se dar conta, é traír as crianças em função do que ele quer que elas façam. Por um lado as acolhe, mas na realidade as distingue. As crianças sabem exatamente quando alguém promete algo e não cumpre, e vivem isso como uma traição. Isso gera dor e produz sentimentos, por que é uma negação de nossa condição amorosa (Maturana, 2016, p 1).

Nas reflexões de Maturana (2016) não devemos castigar as crianças, procuremos não corrigir suas ações, não as desvalorizemos em função do que não sabem. Respeitemos seu saber, guiando-as na direção de saber – conhecer – que tenha coerência com seu mundo cotidiano, convidando-as a olhar seu fazer, sem competir.

Referências bibliográficas

- BARCELOS, Valdo; HENZ, Celso Ilgo. **Saberes silenciados e intercultural: uma contribuição ecologista e antropofágica para a diversidade cultural dos povos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
- BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. **Humberto Maturana e a Educação: educar no amor e na liberdade.** Santa Maria/RS: Caxias, 2016.
- LIBÂNEO, Jose Carlos. **Adeus professor, adeus professoras?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- BARCELOS, Valdo; HENZ, Celso Ilgo. **Educação ambiental: sobre metodologias, princípios e atitudes.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação.** Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto. **A biologia do amor.** Jornal Comunicação. UFPR, 2009. Disponível em: www.jornalcomunicacao.ufpr.br/jornal/. Acesso em: 25 jul. 2017.
- MATURANA, Humberto; YÁÑEZ, Ximena Dávila. **História de Nuestro Vivir Cotidiano.** Santiago do Chile: Planeta Chinela, 2019.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** Tradução de Humberto Mariotti e Lia Dinskin; ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osorio, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montñez. São Paulo: Pala Athena, 2001.
- MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MATURANA, Humberto; YÁÑEZ, Ximena Dávila. **História de Nuestro Vivir Cotidiano.** Santiago do Chile: Planeta Chinela, 2019.
- MATURANA, Humberto; YÁÑEZ, Ximena Dávila. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural.** São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MATURANA, Humberto; YÁÑEZ, Ximena Dávila. *et al.* **Matriz ética do habitar humano.** Entrelaçamento de sete âmbitos de reflexão-ação numa matriz biológico-cultural: Democracia, Pobreza, Biosfera, Economia, Ciência e Espiritualidade. 2009. Disponível em: escoladeredes.net/group/bibliotecahumbertomaturana. Acesso em: 18 abr. 2016.



Rodrigo Roratto, Brasil

Doutor em Educação (UFSM), Pós-graduado em Economia e Engenharia de Produção (UFSM) e Bacharel em Administração (UFSM). Professor, perito judicial e consultor.

E-mail: roratto_rs@hotmail.com



Evandro Dotto Dias, Brasil

Doutor em Educação (UFSM), mestre em Engenharia de Produção (UFSM), Pós-graduado em Educação Física (UFSM) e licenciatura em Educação Física (UFSM). Professor e servidor público federal.

E-mail: evandrodotto@yahoo.com



Andressa de Senne Cargnin, Brasil

Mestranda em Educação (UFSM). Mestre em estudos de Gestão (Universidade do Minho - Portugal). Especialista no “Ensino de Sociologia para o Ensino Médio” (UFSM). Graduada em Ciências Sociais Licenciatura (UFSM).

E-mail: andressacargnin1234@gmail.com

Ampliando horizontes: experiências e práticas de ensino na formação continuada docente em uma universidade pública

Rodrigo Roratto

Evandro Dotto Dias

Andressa de Senne Cargnin

Introdução

Atualmente, há uma crescente preocupação nos estudos educacionais em relação ao processo de formação docente por meio da reflexão sobre a prática pedagógica adotada nas universidades públicas. Nesse contexto, este artigo propõe algumas reflexões sobre a relação estabelecida na formação de professores universitários, tendo como base científica as observações realizadas no ambiente acadêmico durante a implementação de aulas experimentais em sala de aula, com professores e acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto “Laboratório de Formação: repensando a formação de professores”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM (PPGE).

Nesse sentido, foram propostas estratégias de trabalho com o objetivo de proporcionar experiências enriquecedoras, envolvendo diversos materiais e/ou jogos que estimulem o processo de ensino-aprendizagem, escrita, interpretação e linguagem, junto aos docentes dos mencionados cursos superiores. Portanto, esse processo se torna uma experiência significativa, em que a reflexão considera a importância da formação continuada como objeto social, permitindo ao professor a manipulação e apropriação desses elementos, de modo a transformá-los e recriá-los de acordo com as características e necessidades de seus alunos.

A proposta deste trabalho surgiu a partir do interesse manifestado pelos professores avaliados nos referidos cursos, os quais sentiram a necessidade de ampliar suas descobertas e estudos em suas áreas de atuação, visando desenvolver práticas mais significativas junto aos alunos. A partir dessa iniciativa, o estudo foi expandido para incluir também a observação dos estudantes desses cursos, proporcionando-lhes um espaço para a construção de novas estratégias de aprendizagem integradas à formação continuada dos professores.

Desafios e perspectivas na formação continuada de professores na educação brasileira

As propostas de formação inicial e continuada de professores, quando desconsideram a memória docente, acabam produzindo ações sem significado para os sujeitos envolvidos nos processos de reflexão sobre seus saberes e fazeres. Na visão de Grillo e Fernandes (2003), é preciso que a prática pedagógica não se reduza a questões metodológicas de ensino-aprendizagem, mas que considere a formação como uma prática social, onde o conhecimento seja visto como uma produção histórica e cultural, numa relação dialética entre prática, teoria, sujeitos, saberes, experiências e perspectivas interdisciplinares.

Conforme Antunes (2001), o distanciamento e o desconhecimento sobre as histórias de vida dos professores podem explicar, em certa medida, os motivos que os levam a participarem de cursos e seminários sem conseguirem, na maioria das vezes, articular esses conhecimentos na sua sala de aula. Os conhecimentos transmitidos carecem de sentido e de intensidade para provocar questionamentos e reflexões sobre a prática docente.

Ao longo da história da educação brasileira, o professor foi relegado ao papel de mero transmissor de informações aos alunos. Esse cenário resultou na constante desvalorização

dos conhecimentos práticos provenientes da experiência, frequentemente ignorados pelo sistema estabelecido. Como resultado, é bastante comum encontrar professores que acabam colocando sua confiança nas respostas fornecidas por terceiros, apesar de possuírem conhecimentos próprios que não acreditam ser valorizados. Estes aspectos corroboram com a argumentação de Nóvoa (1992), em que “os professores não produzem os conhecimentos que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação” (p. 11). Ainda, na visão de Antunes (2001), os professores necessitam do crivo e da valorização do outro.

O processo de desvalorização profissional, o desconhecimento da memória docente e o descrédito em relação à produção de saberes docentes acabam contribuindo para o enfraquecimento da autoestima do professor e, conseqüentemente, da qualidade do ensino na sala de aula. Considerar os professores também como produtores de saberes é um meio de alterar a percepção acerca do que significa o conhecimento e dos processos de formação.

Nesse contexto, a possibilidade de narrar suas histórias de vida como alunos, de refletir, através de processos de formação continuada, sobre os professores que deixaram boas ou más lembranças, suscita recordações que, trazidas ao contexto atual, constituem elementos essenciais na formação e (auto)formação dos professores. As memórias escolares e os saberes necessitam ser conhecidos e aproximados dos processos de formação do professor. Esses elementos traduzem experiências que refletem ações, posturas, crenças, práticas e valores que são, segundo Leão (2004), os nossos primeiros saberes sobre a docência. De acordo com Tardif (2002), “devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores”.

Nesse sentido, essa percepção é corroborada pela pesquisa desenvolvida por Antunes (2001) com alunas do Curso de Pedagogia

e com professores da rede municipal de ensino, utilizando uma metodologia qualitativa que possibilitou a reflexão sobre a memória docente dos sujeitos investigados. Os resultados alcançados apontaram que, ao refletirem sobre suas histórias de vida, incluindo lembranças da escola, escolha profissional, processos de formação, prática pedagógica, os sujeitos atribuem novos significados ao ser professor ao longo das diferentes fases de sua trajetória profissional. Por outro lado, Antunes (2001) observou a presença da “autonomia”, em um número significativo de formandas e em algumas professoras, compreendida como a capacidade de refletir, criar e construir uma trajetória docente embasada na reflexão e na criatividade.

O relato das histórias de vida dos professores, portanto, torna-se, um elemento fundamental para iniciar o processo de reflexão, inclusive sobre os motivos que levam homens e mulheres a tornarem-se professores. Isso também possibilita uma aproximação e compreensão dos fatores que contribuem para a desmotivação, a intolerância, o egoísmo, a agressividade e a descrença em relação à prática docente. Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”.

Prática docente e políticas públicas

Além das questões relacionadas à prática docente, deparamo-nos constantemente com a crescente produção teórica no campo da educação, que muitas vezes resulta na implantação indiscriminada de políticas públicas em nosso país, desconsiderando frequentemente as diferenças regionais e culturais que caracterizam nosso vasto território. Além disso, chama a atenção à velocidade com que essas políticas se sucedem umas às outras: frequentemente, o professor mal tem tempo para compreender uma política pública em processo de implementação quando já é substituída por outra.

Em seus estudos, Magnani (2000) questiona a aplicação de “novas e revolucionárias teorias” as quais constantemente os professores são solicitados a adotar em suas salas de aula.

Mudar em relação a quê? O que é esse ensino tradicional? Quando e por que se engendra um tipo de ensino inicial de leitura e escrita que hoje é acusado de antigo e tradicional? O que representa para o momento em que ocorre seu engendramento? Qual a relação com a tradição que lhe é anterior? Como e por que ocorre sua disseminação no tempo? Como se pode explicar sua persistente permanência? Quais os sujeitos que se empenha(aram) na produção do novo e revolucionário? Por que razão e de que maneiras? Qual a relação entre tematizações e concretizações produzidas ao longo da história desse ensino? (Mortatti, 2000, p. 20).

Questionar o que significa uma prática docente tradicional parece oportuno no momento atual, principalmente quando nos deparamos com tamanho desejo de mudanças na área da educação. A prática docente busca estratégias educacionais inovadoras, críticas e reflexivas, alinhadas às demandas da realidade em que estamos imersos. No entanto, surge a questão: o que exatamente são as mudanças necessárias na educação? O que significa ter uma prática docente criativa na sala de aula, dentro de uma comunidade? Qual é o anseio das crianças e dos jovens que frequentam essas escolas quando se trata de práticas de leitura e escrita? Na realidade atual, pensar sobre ler e escrever faz sentido para as crianças e jovens brasileiros na atualidade?

Os desafios que se apresentam são de grande magnitude, tanto para a sociedade em geral quanto para os pais dessas crianças e jovens, assim como para os educadores que dedicam cerca de vinte horas ou mais, dentro de uma semana em contato direto com esses estudantes. Portanto, compreender e lidar com esses desafios não é uma tarefa fácil, considerando as diferentes culturas, gerações, desejos e significados que estão envolvidos na formação tanto dos professores quanto desses estudantes.

A prática de nivelar as culturas a uma cultura de poder instituído configura uma forma de violência simbólica, como foi destacado por Pierre Bourdieu (1992). Na visão do autor, esse modelo tem sido reproduzido pela escola ao silenciar e marginalizar todos aqueles que pensam e agem de maneira diferente do que é considerado permitido e legítimo.

A partir desse contexto, observamos que na escola, os corpos dos estudantes e dos professores são disciplinados através da repetição vazia de palavras, da pintura de desenhos seguindo padrões pré-estabelecidos, e da escrita conforme o desejo do outro. Para essa análise observamos também a obra de Foucault (2005) em sua abordagem em relação às instituições sociais, como a escola exerce o controle e disciplina sobre os corpos dos indivíduos onde o exercício do poder disciplinar se manifestam por meio da organização de espaços, tempos, atividades, corpos, gestos, comportamentos e pensamentos.

Podemos nos questionar: onde estará a autonomia nesse processo? Portanto, não é possível ensinar e extinguir a chama criativa tanto de quem ensina quanto de quem aprende, uma vez que estudantes e professores são sujeitos históricos.

No contexto da progressão escolar, podemos verificar que esta é baseada em séries/anos de estudo, e, que em muitas vezes não respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno, portanto, passa a ser um desafio adicional enfrentado em sala de aula.

No que tange a Resolução CNE/CEB n. 07 de 14/12/2010, em seu artigo n. 30, inciso III, esta assegura “a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro”, e, no parágrafo primeiro do referido artigo, afirma que:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como

um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Nesse contexto, a Resolução vem assim fortalecer o trabalho articulado e interdisciplinar entre os professores, partindo do entendimento de que a etapa inicial do processo de leitura e escrita não se encerra no primeiro ano de estudo, mas estende-se ao logo do 2º e do 3º ano do ensino fundamental.

As disposições estabelecidas nos levam a refletir sobre a necessidade de um trabalho contínuo que seja abrangente em relação aos três primeiros anos do ensino fundamental. Nesse caso, é inadmissível que tantas crianças e jovens em nosso país não concluam o ensino fundamental devido à falta de uma abordagem integrada nos primeiros anos de estudo. No entanto, é importante ressaltar que a referida Resolução, em especial em seu artigo n. 30, não deve ser interpretada como um incentivo a uma promoção automática dos estudantes. Entretanto, torna-se o contrário, é necessário o comprometimento por parte do professor, que deverá realizar um trabalho sério, reflexivo, amoroso e dialógico com as crianças, que nesta faixa etária possuem um enorme desejo de conhecer o ambiente letrado ao seu redor nessa faixa etária. A Resolução CNE/CEB n. 07 fortalece, assim, a importância do trabalho articulado e interdisciplinar entre os professores, reconhecendo que a fase inicial do processo de leitura e escrita não se encerra no primeiro ano de estudo, mas se estende ao longo do segundo e terceiro ano do ensino fundamental.

A execução do projeto “Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores” está embasada na metodologia qualitativa, pautada nas reflexões propostas na produção teórica de Bogdan e Biklen (1994), escolhida principalmente por suas características no que concerne aos instrumentos de coleta de informações utilizados ao longo da

investigação. Para tanto, foi utilizada a metodologia qualitativa que consiste em um processo de reflexão sobre os elementos necessários para auxiliar o pesquisador na compreensão da realidade investigada. Nesse sentido, este estudo busca compreender o significado de uma abordagem lúdica na construção da cultura escrita por parte das crianças que frequentam o primeiro ano do ensino fundamental.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Bogdan e Biklen (1994), Antunes (2000, 2001) e Deslandes (1994), a interação entre o pesquisador e os sujeitos é um fator crucial em pesquisas qualitativas, pois possibilita uma aproximação entre as partes envolvidas, permitindo um conhecimento mais aprofundado do contexto sociocultural. Nessa interação, os instrumentos de coleta podem variar de acordo com a natureza das informações a serem obtidas.

Metodologia

A partir do estudo em questão, é adotada uma abordagem que envolve o trabalho com professoras da UFSM, focando na coleta de informações por meio de relatos autobiográficos e registros em diários. No que se refere aos alunos, a compreensão foi buscada no intuito de verificar o desempenho e as necessidades em sala de aula por meio de observações, a fim de selecionar atividades relevantes a serem desenvolvidas. O trabalho realizado com as alunas e professoras dos cursos de Educação Especial e Pedagogia ocorre de forma alternada, visando sempre à compreensão dos processos investigativos e das significações construídas pelos colaboradores da pesquisa em relação ao trabalho e às práticas pedagógicas decorrentes. Essas abordagens permitem uma análise mais abrangente e aprofundada dentro do contexto estudado sobre a formação de professores e as práticas educacionais.

A presente pesquisa foi realizada ao longo do primeiro e segundo semestre de 2022, nas aulas/laboratórios das turmas CM (Pedagogia) e L.G (Educação Especial), com a participação de acadêmicas e professoras de ambos os cursos. O objetivo foi testar e verificar o nível de interação por meio de abordagens lúdicas. Durante esse período, foram realizadas pesquisas e discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de embasar práticas pedagógicas que atendessem aos objetivos do trabalho e às necessidades dos alunos nas respectivas turmas. O planejamento foi direcionado para enfrentar as dificuldades relacionadas à leitura, escrita, interpretação, compreensão e raciocínio lógico, enfrentadas pelos alunos ao longo de sua formação acadêmica. Essa abordagem visou suprir essas dificuldades e promover um desenvolvimento mais completo em sua trajetória educacional.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados diversos jogos lúdico-pedagógicos fornecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com financiamento do FNDE/MEC, além de atividades lúdicas elaboradas pelas bolsistas envolvidas no projeto. Os planos de aula, elaborados pelos professores, foram baseados em atividades cuidadosamente planejadas, levando em consideração a realidade sociocultural das alunas e considerando possíveis dificuldades de aprendizagem que os estudantes pudessem apresentar.

Na Turma C.M (Pedagogia), o trabalho envolveu 14 professores, atendendo a mais de 40 acadêmicos, enquanto na Turma LG (Educação Especial) participaram 12 professores e 35 estudantes. O estudo também contou com o apoio de bolsistas que desempenharam um papel fundamental na realização da pesquisa. Portanto, é importante ressaltar que a comunidade acadêmica envolvida nesse projeto foi diversificada, abrangendo diferentes segmentos e contribuindo para uma abordagem mais abrangente e enriquecedora.

Resultados da pesquisa

O trabalho realizado ao longo do ano de 2022 obteve resultados significativos para todos os participantes envolvidos. A utilização de múltiplas estratégias de aprendizado dos alunos, por meio das aulas ministradas com o auxílio dos jogos pedagógicos, contribuiu para um processo de ensino mais dinâmico e efetivo. Além disso, houve um aprimoramento dos processos formativos dos professores dos cursos de Educação Especial e Pedagogia da UFSM, proporcionando um maior embasamento teórico e prático para sua atuação profissional.

Esses resultados também foram acompanhados pelo aumento da confiança das comunidades acadêmicas envolvidas em relação ao trabalho desenvolvido pela universidade. A atuação como grupo de pesquisa e de ação em prol da formação continuada de professores fortaleceu o reconhecimento da instituição como uma referência no campo educacional. Dessa forma, o trabalho realizado no ano de 2022 teve impactos positivos não apenas no aprendizado dos alunos, mas também na qualificação dos professores e na consolidação da universidade como um agente de transformação na área da educação.

Na Turma LG (Educação Especial), o projeto alcançou plenamente os objetivos propostos, proporcionando aos professores e alunos experiências lúdicas que contribuíram para melhorar o aprendizado, a interação em grupo, a cooperação e a participação em sala de aula. Além disso, o uso de tecnologias computacionais de ensino e aprendizagem estimulou as estudantes a praticarem futuramente exercícios de aprendizado e comunicação com seus respectivos alunos. As atividades culminaram em relatos e a criação de artes objetivas e subjetivas, na forma de exposição no *hall* da coordenação do curso, de todos os trabalhos construídos pelos participantes do projeto.

O desafio de atuar na Educação Especial foi amplamente discutido pelas professoras e alunas, reconhecendo a importância

de trabalhar com acessibilidade e a necessidade de utilizar técnicas de comunicação e ludicidade orientativa, aliadas às novas tecnologias. Essa abordagem contribui para o aprimoramento dos futuros educadores especiais, capacitando-os a aplicar diferentes instrumentos alternativos diante de desafios de interação, comunicação e ensino-aprendizagem de crianças com necessidades especiais.

Na Turma CM (Pedagogia), os objetivos também foram plenamente alcançados, por meio da adoção de brincadeiras na praça externa à coordenação do curso, bem como da promoção de dinâmicas de grupo em sala de aula. Essas abordagens tornaram o processo de ensino-aprendizagem mais lúdico e próximo da realidade dos futuros pedagogos(as). Portanto, apresentando instrumentos alternativos para a formação dos acadêmicos, os professores proporcionaram a oportunidade de os estudantes reproduzirem essas práticas, inicialmente, como forma de superar as dificuldades que poderão encontrar nas escolas onde atuarão como profissionais da educação infantil. Além disso, foram realizadas experiências com jogos em computador, demonstrando aos acadêmicos o potencial do uso das tecnologias para orientar as crianças nos espaços de brincadeira e aprendizagem, por meio da interatividade pessoal e tecnológica. Essas atividades reforçaram a importância do uso adequado e criativo das tecnologias no contexto pedagógico.

Também, outro resultado obtido pela proposta está relacionado aos benefícios para a formação dos professores dos cursos envolvidos na pesquisa. O projeto proporcionou uma articulação entre a graduação e a pós-graduação, promovendo a interação entre os participantes da pesquisa que eram provenientes de cursos de graduação e pós-graduação na área de Educação. Essa interação permitiu o compartilhamento de conhecimentos e experiências, subsidiando novos estudos e contribuindo para a atuação em grupos de pesquisa. Essa integração entre os níveis de formação acadêmica fortaleceu a relação entre teoria e

prática, enriquecendo a formação dos professores em formação e ampliando suas perspectivas de atuação profissional. A interação entre graduandos e pós-graduandos estimulou a troca de ideias, debates e reflexões, enriquecendo o processo formativo de ambos os grupos. Sendo assim, essa colaboração entre diferentes níveis de formação acadêmica pode ter contribuído para a consolidação de uma cultura de pesquisa e aprimoramento constante, fortalecendo a atuação dos professores como agentes de transformação na área da Educação.

A busca dos caminhos de investigação percorridos pelas alunas na construção de significados e sua representação é um fator fundamental na criação e no desenvolvimento de propostas mais adequadas e coerentes para a formação de professores nas universidades. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), a maneira como o aluno concebe a interpretação do fato e o ganho de aprendizado é ponto de partida para que o professor possa propor uma linha de ação que contemple tais concepções. Os pesquisadores, Luria (1990), Ferreiro e Teberosky (1985, 1989, 1991), destacaram em suas investigações que os estudantes constroem seu aprendizado por meio de múltiplos instrumentos de ensino trazidos pelos professores, adaptados para cada situação e aluno. Nesse contexto, significa que existem diferentes concepções sobre a utilização e as funções desses instrumentos. Portanto, é essencial que os professores estejam atentos às formas como os alunos compreendem e interpretam os conteúdos, para que possam adequar suas estratégias de ensino de acordo com essas percepções individuais. Ao considerar as concepções dos alunos e adaptar os métodos de ensino de forma flexível, os professores podem promover uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

Durante a execução da proposta, foram observados diversos resultados significativos, no qual se destaca o engajamento dos professores dos cursos de Educação Especial e Pedagogia nas discussões sobre formação continuada. A partir de suas participações ativas e interações foi evidenciado o interesse do grupo em

desenvolver práticas educativas de alfabetização e letramento com abordagens lúdicas, tecnológicas e interdisciplinares. Podemos ressaltar que um dos objetivos desse trabalho foi de uma contribuição para auxílio à redução progressiva dos índices de evasão nos cursos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, ficou evidenciada pelo engajamento dos professores, uma preocupação com a qualidade da formação oferecida, bem como um esforço em buscar estratégias inovadoras e eficazes para o ensino. Sendo assim, a valorização da abordagem lúdica, tecnológica e interdisciplinar reflete a compreensão da importância de tornar as aulas mais atrativas e significativas para os estudantes, promovendo um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral. A busca por práticas educativas que tenham combinação de diferentes metodologias e recursos também está alinhada com a realidade contemporânea, em que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a integração desses elementos busca proporcionar uma preparação sólida e abrangente aos futuros professores, capacitando-os a enfrentar os desafios e atender às demandas da sociedade contemporânea.

A partir da obtenção desses resultados, podemos perceber que estes reforçam a importância da formação continuada dos professores universitários e o papel da universidade pública como espaço de reflexão, pesquisa e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Através desse tipo de iniciativa, é possível fortalecer o compromisso da instituição em oferecer uma educação de qualidade, voltada para o pleno desenvolvimento dos estudantes e para a transformação da realidade educacional.

Dentro da proposta apresentada existe o entendimento de que a memória dos professores constitui um elemento a ser considerado, porque se percebe que as ações docentes estão vinculadas às memórias dos antigos mestres, da prática pedagógica desenvolvida durante os ensinamentos – lembranças que possuem força e intensidade e que interferem na forma de ser e sentir-se

professor. Ademais, a presente pesquisa confirma aquilo que preconiza Grillo e Fernandes (2003), isto é, que a prática pedagógica venha a considerar a formação docente como uma prática social, onde o conhecimento seja visto como uma produção histórica e cultural, numa relação dialética entre prática, teoria, sujeitos, saberes, experiências e perspectivas interdisciplinares.

Considerações finais

Durante esta pesquisa, embora os objetivos tenham sido alcançados, foi observado que ainda persistem práticas pedagógicas em que os professores tendem a negligenciar, muitas vezes, a capacidade criativa dos alunos no processo de construção do ensino-aprendizagem. Essas práticas ainda se concentram em cumprir programas e conteúdos, sem dar devida importância ao desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da criatividade dos envolvidos nos processos educacionais.

Essas questões perturbadoras são um convite constante aos pesquisadores para refletir e criar estratégias colaborativas que possam reduzir e eventualmente eliminar práticas docentes acríicas, que subestimam a capacidade de reflexão sobre os processos de leitura e escrita. Não podemos simplesmente assistir passivamente à perpetuação dessas ações, sem buscar ativamente um conjunto de estratégias para reverter situações que prejudicam o processo de aprendizagem dos alunos.

Embora tenha sido utilizada uma metodologia semelhante em todas as turmas pesquisadas, foi observado que a turma vinculada ao curso de Educação Especial demandou maior repetição de instruções gerais e paciência por parte dos professores durante a condução das aulas. Este fato se deve ao cuidado especial necessário na abordagem de diferentes temáticas relacionadas à acessibilidade, que os alunos envolvidos também precisarão dominar para sua futura atuação nas instituições educacionais.

O desafio de trabalhar com a comunidade acadêmica, estabelecendo uma relação de professor para professor, envolvendo também os alunos, é bastante complexo. Para tanto, é necessário encontrar um equilíbrio delicado entre a sensibilidade e o entendimento de que é preciso observar e analisar objetivamente tudo o que ocorre, sem se deixar envolver emocionalmente. Este cenário pode ser especialmente desafiador quando há colegas de trabalho e alunos envolvidos, uma vez que é comum surgirem laços de amizade no ambiente acadêmico. No entanto, é esperado tanto dos acadêmicos quanto dos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e interativas, o que exige uma avaliação realista e imparcial das situações.

Entretanto, ainda nos deparamos com uma realidade em que a formação de professores e a valorização dos saberes e práticas pedagógicas são negligenciadas. Nesse contexto, o trabalho docente muitas vezes se resume a um processo mecânico de reprodução de conteúdos em sala de aula, sem espaço para dinamismo e reflexividade. No entanto, a proposta apresentada nesta pesquisa tem como objetivo justamente transformar essa realidade, que desde o seu surgimento em 2021, tem buscado promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem tanto por parte dos professores como dos alunos. Nesse caso, é de suma importância destacar que esses estudantes também serão futuros professores e enfrentarão grandes desafios em seus futuros ambientes de trabalho.

O objetivo primordial do projeto é promover uma formação continuada e de qualidade para os professores universitários, bem como para os acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial da UFSM. Para alcançar esse objetivo, é buscado o fortalecimento da interação entre esses profissionais, a fim de estabelecer uma articulação efetiva entre a universidade e a comunidade. Essa interação se faz especialmente relevante considerando as ações governamentais voltadas para a formação de professores nas instituições de ensino superior, em parceria com

outras entidades vinculadas a diferentes esferas do governo. Dessa forma, pretende-se fortalecer a formação docente e promover melhorias na educação brasileira, por meio de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas da sociedade atual.

A universidade pública desempenha um papel fundamental nesse contexto, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprimoramento dos saberes e fazeres educacionais, em prol de uma formação de qualidade para os futuros professores.

Referências bibliográficas

ANTUNES, H. S. **Ser aluna, ser professora**: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

ANTUNES, H. S. As lembranças escolares de professores alfabetizadores e a relação com os processos formativos. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e escrita: ensaio sobre a alfabetização**. Santa Maria, Editora UFSM, 2007. p. 159-171.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto: Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERREIRA, N. T. Para uma nova educação: resgate da imagem poética do professor. In: OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Imagens do professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre a alfabetização**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2005.

GRILLO, M.; FERNANDES, C. M. B. **Metodologia do ensino superior**: um olhar por dentro. In: MOROSINI, M. (org.). Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LEÃO, D. O. de. **Memória e saberes de alfabetizadoras**: representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2004.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução Fernando Limogeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MAGNANI, M. do R. M. **Os sentidos da alfabetização**: a questão dos métodos e a constituição do objeto de estudo. Presidente Prudente, SP: UNESP, 1997.

MORTATTI, M. R. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Os saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



Susana Michels, Brasil

Pedagoga e Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais, Mestranda em Educação da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: a096062@uri.edu.br



Daniel Pulcherio Fensterseifer, Brasil

Doutor (2017 - bolsista CAPES) e Mestre em Ciências Criminais (2009), Especialista em Ciências Penais, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUCRS. Professor do PPG em Educação e do Curso de Direito na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI-FW. Diretor Financeiro da Associação Brasileira de Justiça Terapêutica - ABJT. Membro da Junta Diretiva da Asociación Iberoamericana de Justicia Terapéutica - AIJT. Membro do Conselho Consultivo Internacional da International Society for Therapeutic - ISTJ. Vice-Presidente da Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo-Brasil - RIIDE-Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Therapeutic Jurisprudence. E-mail: danielpulcherio@uri.edu.br

Comunicação não-violenta: uma técnica “terapêutica” de resolução de conflitos

Susana Michels

Daniel Pulcherio Fensterseifer

Introdução

O presente estudo tem como intuito compreender o que é a Comunicação Não Violenta (CNV) e como ela poderia influenciar de forma “terapêutica” na resolução de conflitos. Nos remete a refletir acerca da comunicação e relações humanas na sociedade, ela abrange e expressa a necessidade dos indivíduos de se relacionar. Através dessas relações que constantemente ocorrem conflitos e violências.

Os conflitos e violências estão presentes no cotidiano da sociedade e muito aparece no meio escolar. Segundo Oliveira e Martins (2007, p. 90), a violência surge atualmente e aponta “para a constatação da ausência da palavra, ausência do diálogo e de uma, seja por parte de quem assiste ou de quem vivencia violência”.

A nossa conduta no cotidiano nos faz perceber e analisar a importância da sensibilidade aos envolvidos e o quão corresponsáveis somos pelos conflitos que enfrentamos. O indivíduo está constantemente interligado com as relações humanas e que algumas vezes podem acabar se expressando e compreendidos de maneira que causam certo tipo de ofensas, essas ofensas e a falta de empatia com o outro acabam gerando conflitos.

Quando falamos em conflitos percebemos que eles nos mostram elementos complexos da realidade vivida pelas pessoas. Durante a nossa vida estamos em constante processo de mudança, que podem causar conflitos. Neste sentido Fiorelli (2008, p. 6), salienta que “a causa raiz de todo o conflito é a mudança, real ou apenas percebida, ou a perspectiva de que ela venha a ocorrer”.

Assim, a violência nas famílias e nas escolas é algo que assusta e prejudica as crianças, os jovens e os adultos, sendo a violência física e verbal, nesses contextos, muito preocupantes, podendo comprometer um futuro melhor.

Diante dessas situações é que Marshall B. Rosenberg motiva a acreditar que a CNV é hoje uma das “ferramentas” mais poderosas para lidar com conflitos negativos, em escolas, em famílias, ou no âmbito da justiça. A CNV também pode ser chamada de Comunicação Compassiva e pode-se observar sua aplicação também em ambiente escolar, ajudando as instituições e professores a criar ambientes enriquecedores de vida por meio da aprendizagem e ensino da Comunicação Compassiva.

Com a prática da CNV, é possível aprender a transformar a maneira de pensar e falar, deixando de lado os julgamentos moralizadores que nos afastam dos relacionamentos enriquecedores. Muitas pessoas orientam-se a competir, julgar, mandar e diagnosticar desde que nascem, vivendo na dualidade do certo e errado, bom e mau.

São expressados sentimentos com base nas ações que foram direcionados a eles sem perceber o que precisam ou querem naquele momento, e principalmente, sem saber como pedir sem exigir ou usar de meios coercitivos ou abusivos.

Comunicar-se desta forma pode criar falta de entendimento e frustração, afastando dos objetivos que querem, seja no trabalho, em comunidade ou na vivência com a sociedade. Ao aprender a aplicar a CNV em todas as áreas da vida, a pessoa começará a resolver conflitos com mais habilidade.

A Comunicação Não-Violenta (CNV) e a *Therapeutic Jurisprudence* (TJ) são abordagens que têm como objetivo primordial promover a harmonia, a compreensão e a resolução pacífica de conflitos nas mais diversas esferas da vida. Embora cada uma dessas abordagens tenha suas particularidades, elas compartilham uma visão comum de enfatizar o bem-estar emocional, psicológico e social das pessoas envolvidas. A bem dizer,

a *Therapeutic Jurisprudence* vê na Comunicação Não Violenta uma ferramenta muito útil no sentido de possibilitar o desenvolvimento de procedimentos resolutivos de conflitos que causem muito mais impactos positivos, do ponto de vista psicoemocional dos participantes, do que negativos.

A Comunicação Não-Violenta, desenvolvida por Marshall Rosenberg, propõe uma forma de comunicação baseada na empatia, na expressão autêntica e na escuta atenta. Ela visa estabelecer conexões significativas entre as pessoas, fomentando a compreensão mútua e evitando a violência verbal.

Por outro lado, a *Therapeutic Jurisprudence* (TJ) surge como uma abordagem interdisciplinar que busca compreender o impacto emocional, psicológico e social da aplicação do direito. Ela explora como o direito pode ser utilizado como uma ferramenta terapêutica para promover resultados positivos, prevenir danos e fortalecer o bem-estar das pessoas envolvidas no sistema de justiça. A TJ busca uma abordagem colaborativa e restaurativa, levando em consideração não apenas as questões jurídicas (e no contexto do presente trabalho refere-se aos procedimentos extrajudiciais de resolução de conflitos), mas também os aspectos emocionais e relacionais dos conflitos.

Ao unir a CNV e a TJ, é possível obter uma abordagem abrangente para a promoção de relacionamentos saudáveis, a resolução construtiva de conflitos e a busca por um sistema de justiça mais humano e eficaz. A CNV oferece ferramentas e habilidades de comunicação que promovem um diálogo empático e cooperativo, enquanto a TJ traz uma perspectiva terapêutica para a resolução de conflitos, priorizando o cuidado e o bem-estar das partes envolvidas. Busca uma realização de justiça mais humanizada.

Neste artigo, exploraremos mais profundamente as abordagens da Comunicação Não-Violenta e da *Therapeutic Jurisprudence*, examinando seus princípios, técnicas e aplicações em diferentes contextos. Ao fazê-lo, buscaremos compreender

como essas abordagens podem contribuir para a criação de ambientes mais harmoniosos, a promoção da justiça restaurativa e a construção de relacionamentos saudáveis em diversas esferas da vida.

Comunicação Não-Violenta: uma ferramenta terapêutica

A comunicação é parte fundamental para a nossa interação com o meio onde vivemos e que aprendemos, é através da socialização com os indivíduos que obtemos parte dos nossos conhecimentos. Assim, cada cultura possui suas formas de se comunicarem, sejam elas por meio de suas línguas, culturas, crenças etc. Penteado, p. 1 nos coloca que “A palavra “comunicar” vem do latim “communicare” com a significação de “pôr em comum”. Comunicação é convivência.”

Tais interações, muitas vezes, podem causar conflitos pela forma da qual nos comunicamos e agimos perante essas pessoas. Dessa forma nos deparamos com a necessidade de encontrar uma forma de estabelecer uma conexão humana de forma pacífica e com a satisfação dos indivíduos.

Diante da inevitabilidade dos desentendimentos, a Comunicação Não-Violenta emerge como uma habilidade essencial para promover a convivência humana harmoniosa. Isso abrange não apenas os laços que formamos com outros indivíduos e nossa comunidade de apoio e referência, mas também a relação que mantemos conosco mesmos. (Carvalho, Jeronimo & da Silva, 2020)

A CNV foi desenvolvida com o propósito de promover uma convivência harmoniosa que atenda às necessidades individuais e coletivas, fomentando o crescimento de habilidades sociais essenciais para o diálogo e a paz em meio aos conflitos que surgem na sociedade (Hoffmann, 2020)

Conforme Rosenberg, 2012 p. 7 esclarece que, “A CNV é um modelo de comunicação, é um modo de ser, de pensar e de

viver.” Ela é uma linguagem da vida na qual a compaixão surge naturalmente. Ensina a expressar o que está vivo em nós e a enxergar o que está vivo nos outros.

Ela corresponde em uma maneira de relacionar-se com mais empatia e afetividade com as pessoas. Por meio da conversa podemos ter uma interação e criar uma conexão com o outro. (uma conversa sem pré-julgamentos, ou conceitos pré-definidos) Rosenberg, (2019, p.7) destaca que, “É um modo de ser, de pensar e de viver. Seu propósito é inspirar conexões sinceras entre as pessoas de maneira que as necessidades de todos sejam atendidas.”

Consiste em aprendermos a lidar com mais empatia, utilizando a linguagem e diálogo de forma que não seja violenta, no qual permite com o bem-estar dos outros. A CNV enfatiza nas necessidades dos outros que não estão sendo supridas. Contribuindo para o bem-estar dos outros, aumentamos as chances de que os outros também contribuam para o nosso bem-estar.

Já nos destaca Rosenberg, (2019, p. 12) que a Comunicação não violenta (CNV) consiste na habilidade de pensamento e comunicação que permitem nos comunicar de forma compassiva com outros e com nós mesmos.

No livro “Comunicação Não- Violenta” publicado pelo Instituto Pazes Apresenta em 2020, na página 28, é ressaltado que a empatia desempenha um papel central na Comunicação Não-Violenta. O livro afirma que a empatia não se resume apenas a colocar-se no lugar do outro, mas é definida como um ato intencional e consciente de oferecer presença que promove conexão, concentrando-se nas necessidades humanas básicas compartilhadas. Essa perspectiva ampla da empatia na CNV enfatiza a importância de reconhecer e honrar as vulnerabilidades comuns entre os indivíduos, proporcionando um terreno fértil para uma comunicação mais harmoniosa e compassiva.

Podemos dizer que a empatia desempenha um papel fundamental na Comunicação Não-Violenta (CNV), pois é considerada o elemento central desse método de comunicação.

A CNV redefine o conceito de empatia, indo além de simplesmente se colocar no lugar do outro. Na CNV, a empatia é vista como um ato intencional e consciente de oferecer uma presença compassiva, que promove a conexão entre as pessoas.

A prática da empatia na CNV nos ajuda a cultivar relacionamentos saudáveis e harmoniosos, promovendo a compreensão mútua e a resolução pacífica de conflitos. Ela nos encoraja a nos voltarmos para as necessidades humanas universais, reconhecendo que, independentemente de nossas diferenças individuais, todos compartilhamos anseios básicos por segurança, amor, pertencimento e realização.

Portanto, a empatia na Comunicação Não-Violenta desempenha um papel essencial na construção de relacionamentos saudáveis, na promoção da compreensão mútua e na criação de um mundo mais compassivo e harmonioso.

Em suas obras, Rosenberg descreve como ocorre o processo da CNV e esclarece como resolver os conflitos de forma pacífica. Destaca que para a resolução de conflitos por meio da CNV necessitamos passar por cinco passos importantes: Primeiramente, expressar nossas necessidades; por conseguinte, enxergar as necessidades dos outros, independentemente do modo como se expressam; após, verificar se as necessidades foram compreendidas com exatidão; Oferecer a empatia de que as pessoas precisam para ouvir as necessidades dos outros; e por fim, traduzir as soluções ou estratégias propostas para uma linguagem de ação positiva. (Rosenberg, 2019, p.13)

Trata-se de ter uma comunicação não agressiva, não violenta, mudando o modo de como você se relaciona com as outras pessoas. Com o intuito de repensar a maneira como nos expressando e ouvimos os outros. “Quando não somos capazes de dizer com clareza o que precisamos e só sabemos fazer análises sobre os outros que soam como críticas, acabamos em guerra- sejam verbais, psicológicas ou físicas.” (Rosenberg, 2019, p 16)

Com a Comunicação Não-Violenta (CNV), adquirimos a habilidade de sintonizar com nossas necessidades mais essenciais e as dos outros. Por meio da priorização da escuta compreensiva tanto de nós mesmos quanto dos outros - a CNV nos auxilia a explorar a imensidão da nossa própria compaixão. Essa abordagem revela uma consciência profunda de que todos os indivíduos estão constantemente buscando honrar valores e necessidades universais, a cada momento, todos os dias. (The Center for Nonviolent Communication (2022).

Muitas vezes as “guerras” verbais, psicológicas ou físicas são as necessidade expressadas naquele momento. Muitas vezes em momentos mais conflituosos nos expressamos de maneira mais agressiva, porém não intencional, sem se dar conta de estar magoando o outro.

Acreditamos, pois, que a CNV é um mecanismo que vem para ensinar as pessoas a se comunicar de forma mais empática, pois ensina a lidar com as situações de conflitos, no qual, necessitamos enxergar o outro com as suas necessidades. “Quando conseguimos ouvir o que as outras pessoas necessitam, é uma grande dádiva para elas, porque as ajuda a se conectar com a vida.” (Rosenberg, 2019, p.19).

Assim, a CNV se baseia em uma metodologia poderosa de transformação da comunicação humana. Esta abordagem de comunicação se fundamenta na promoção do nosso estado inato de compaixão, reconfigurando a forma como nos expressamos e ouvimos os outros. Ela envolve uma prática reflexiva que considera as necessidades e expectativas de ambas as partes envolvidas no processo de comunicação. Ao invés de focalizarmos exclusivamente nas ações e palavras do interlocutor, direcionamos nossa atenção para suas necessidades, cultivando um olhar mais compassivo e compreensivo. (Ministério Público do Estado do Piauí, 2020)

Por meio da aplicação da CNV, temos a oportunidade de aprimorar nossa habilidade em identificar com clareza o que estamos percebendo, quais emoções estamos experimentando,

quais valores desejamos vivenciar e quais pedidos desejamos expressar a nós mesmos e aos outros. Não será mais necessário recorrer à linguagem da culpa, do julgamento ou da dominação. Em vez disso, poderemos vivenciar a profunda satisfação de contribuir para o bem-estar mútuo.

O convívio começa a melhorar quando os outros “confiam nas intenções de cada um, se colocam no lugar do outro a probabilidade de que as necessidades de todos sejam atendidas.” (Rosenberg p. 19)

Conforme ele, estabelecido o diálogo entre os envolvidos, primeiramente precisamos observar os fatos, de início sem nossos julgamentos e percepções. Em seguida, geramos os sentimentos por meio da associação mental das nossas emoções.

É oportuno ressaltar que as pessoas são capazes de mudar seu modo de pensar e se comunicar. Elas podem tratar a si mesmas com muito mais respeito e aprender com as próprias limitações sem se odiar. (Rosenberg, 2019)

Acreditando na “CNV como uma linguagem com o qual torna possível nos conectarmos de um jeito que nos permite nos doar ao outro com o coração”, (Rosenberg, 2019 p.36) tem por base em seus estudos e vivências, criou quatro componentes importantes que auxiliam na técnica de resolução de conflitos. Eles são divididos em: Observação, sentimento, necessidades e pedido.

O primeiro passo para praticar a CNV é a observação. Ela consiste em observar as falas e as ações do outro, sem juízo de valor, para entender qual o impacto da mensagem que está transmitindo, sendo positivo ou negativo. É um fator importante que tem como possibilidade estabelecer um diálogo construtivo com o outro.

É necessário enfatizar, que precisamos doar-se naquele momento para as pessoas, ajudá-las, ouvi-las, propor meios que façam se concentrar mais naquilo que precisam e que conectam mais com a vida.

O segundo passo é o sentimento. Após a observação, é preciso identificar o sentimento despertado pela comunicação,

nomeá-lo e comunicá-lo, seja ele o de alegria, medo, insegurança, dentre tantos outros.

O terceiro passo é ter clareza sobre as necessidades. Ao notarmos as necessidades expressadas, necessitamos entender o que o outro compreendeu. Muitas vezes quando não nos expressamos de maneira correta a resolução do conflito não ocorre e por vezes poderá agravar. Rosenberg continua suas abordagens tentando entender o que a outra pessoa compreendeu com a expressão, ao sentir que ela não compreendeu e interpretou de maneira adequada, ele tenta entender a dor que a pessoa está sentindo.

Destaca ainda, Rosenberg, (2019, p.25) que, “quando entendemos inteiramente às necessidades antes de passar à proposta de soluções, aumentamos a probabilidade de que ambos os lados cumpram o acordo.”

Complementa ainda que “quanto mais diretos formos sobre a reação que queremos agora mesmo, mais depressa o conflito pode avançar para sua resolução.” É importante destacar que para a resolução dos conflitos é importante fazer o uso de pedidos na linguagem de ação positiva.

Se colocar no lugar do outro, tentar entender a dor que a outra pessoa sente, nessa perspectiva significa “entender as necessidades do outro, não significa que você tenha que abrir mão das suas, e sim, demonstrar que está interessado tanto na delas quanto na sua.” (Rosenberg 2019 p. 29)

E por fim, o pedido. Outro ponto que o autor ainda nos coloca é que “Ao tentar resolver o conflito, é fundamental que a atenção seja focada em atender as necessidades de todos os envolvidos. É fundamental analisar que se todos os lados de um conflito tiverem clareza de que precisam, ouvirem as necessidades do outro e expressarem as próprias estratégias em linguagem de ação clara, mesmo que ouçam um não, o foco retornará à satisfação de necessidades. Se todos fizermos isso, facilmente encontraremos estratégias boas para todos. (Rosenberg, 2019 p. 30)

Rosenberg em seu livro, (2019, p. 76), destaca que há três coisas de que necessitamos para expressar reconhecimento. Primeiramente precisamos ter clareza espiritual, para termos plena consciência de como queremos nos conectar com os outros, e assim, trabalhar para melhor a mim mesmo.

Segundo lugar é necessário ter treino, se seu objetivo é praticar a CNV necessita começar com si mesmo. Temos também as nossas necessidades durante o dia, porém não podemos levar em conta quando estamos ajudando o outro com a CNV.

E em terceiro lugar é importante participar de uma comunidade de apoio da CNV, no qual ele tem o intuito de criar um mundo de CNV, para viver num mundo mais justo e igualitário.

Com base nas leituras realizadas, posso dizer que a CNV surgiu na tentativa de compreender o conceito de amor e aprender como manifestá-lo. E nessa perspectiva, Rosenberg, “chegou à conclusão de que o amor não é somente algo que sentimos, mas algo que manifestamos, que fazemos, que temos. E amor é algo que oferecemos.” (2019, p. 77)

Diante dessa ideia, deve-se refletir sobre como a pessoa demonstra seus sentimentos, suas alegrias, frustrações e, aprende a ser melhor cada dia mais, a evoluir por meio de diálogos que de maneira mais saudável e que contribuam com o crescimento pessoal e que façam as pessoas ao seu redor se sentirem bem.

E assim, podemos citar a *Therapeutic Jurisprudence* (TJ) como uma ferramenta muito importante a ser utilizada na resolução de conflitos pois se trata de uma abordagem interdisciplinar que examina o impacto das leis e sistemas jurídicos na saúde mental, bem-estar e comportamento das pessoas envolvidas em processos legais.

A *Therapeutic Jurisprudence* surge nos Estados Unidos, no final da década de 80. Seus fundadores, David Wexler e Bruce Winick tinham o propósito de estudar a lei como agente terapêutico, em uma perspectiva multidisciplinar, com abordagem intelectual interdisciplinar entre as áreas da saúde mental e do direito. (Colombo, 2018 p.103)

De acordo com a literatura, inicialmente o termo *Therapeutic Jurisprudence* foi utilizado especificamente em relação às cortes de saúde mental, porém, com o passar do tempo, percebeu-se que sua aplicação poderia se estender a outras áreas do direito, como o direito da infância e adolescência, direito de família, violência doméstica, estado civil, direito penal e outras cortes especializadas operantes nos Estados Unidos. (Fensterseifer, 2018)

Ela analisa as implicações emocionais, psicológicas e sociais do sistema legal, buscando identificar e promover práticas que ajudem a melhorar o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas envolvidas em processos legais. Em vez de se concentrar apenas na aplicação de leis e procedimentos formais, o *Therapeutic Jurisprudence* busca incorporar considerações terapêuticas nas práticas jurídicas, visando minimizar danos e maximizar benefícios. (Colombo, 2018 p.103)

Complementando com Fensterseifer, (p. 3)

o objeto de estudo da *Therapeutic Jurisprudence* concentra-se tanto nas normas mandamentais como nos procedimentos adotados e, inclusive, nas condutas dos operadores do direito, sempre focando nos possíveis efeitos terapêuticos e antiterapêuticos que podem ser produzidos por eles.

Algumas áreas de aplicação da *Therapeutic Jurisprudence* incluem a justiça penal, a resolução de disputas, o direito de família, a saúde mental, a violência doméstica e o direito do trabalho. Ela enfatiza a importância do tratamento justo, da comunicação efetiva, do empoderamento das partes envolvidas e da prevenção de efeitos adversos à saúde mental. Atualmente, a *Therapeutic Jurisprudence* encontra aplicação em uma série de áreas jurídicas e associadas ao direito. No contexto do presente estudo, verifica-se a sua pertinência na medida em que a resolução de conflitos extraprocessual também implica em uma prática procedimental de aplicação do direito e da justiça. Conforme Fensterseifer, 2018 p. 53

A *Therapeutic Jurisprudence* é um instrumento multidisciplinar, o qual se alimenta da literatura de psicologia, psiquiatria, criminologia, serviço social, sociologia, entre outras áreas do saber, que possam ser trazidas para dentro do contexto do sistema jurídico como forma de sustentar os questionamentos sobre o estado emocional e psicossocial do sujeito envolvido com a justiça.

A *Therapeutic Jurisprudence* tem sido adotada em várias jurisdições ao redor do mundo como uma abordagem complementar ao sistema jurídico tradicional. Ela é uma “uma teoria que estuda o impacto dos processos legais sobre a vida emocional e o bem estar dos participantes, assim como a forma de condução dos processos pelos atores envolvidos na aplicação da lei, numa perspectiva humanizada, por exemplo, o método de diálogo do juiz com as partes” (COLOMBO, 2018 p. 104) Podemos dizer que, a *Therapeutic Jurisprudence* busca promover uma abordagem mais consciente dos efeitos emocionais e sociais do sistema legal, visando melhorar o bem-estar e a justiça para todas as pessoas envolvidas em processos jurídicos. Assim, Fensterseifer destaca que, “A *Therapeutic Jurisprudence* superou as fronteiras das regras relacionadas aos inimputáveis/absolutamente incapazes e atualmente encontra aplicabilidade em inúmeros outros campos do direito”. (p. 3)

Assim, a *Therapeutic Jurisprudence* representa uma abordagem inovadora que aos poucos está sendo adotada em diversos contextos e representa uma busca por uma justiça mais humanizada e centrada nas necessidades individuais.

Enquanto a *Therapeutic Jurisprudence* enfatiza a consideração dos efeitos terapêuticos e psicológicos das decisões jurídicas, a CNV concentra-se na criação de conexões empáticas e na resolução pacífica de conflitos. Ambas abordagens buscam equilibrar os aspectos legais e emocionais, promovendo resultados positivos não apenas em termos jurídicos, mas também no bem-estar das partes envolvidas.

Conclusão

Concluindo, pode-se afirmar que para praticar a CNV precisamos primeiramente conhecer e saber distinguir os próprios sentimentos. Acredita-se que todas as pessoas possuem diversas necessidades e sensações, umas são felizes e outras desagradáveis, é necessário observar o que está acontecendo em determinada situação, posteriormente é preciso entender e nomear o que sente, diferente do que pensa ou interpreta.

Ao compreender o sentimento, é necessário reconhecer as demandas e, por meio de uma solicitação precisa, é possível estabelecer uma comunicação efetiva e compreender os desejos da outra pessoa.. Com base nessa comunicação e empatia com os outros, podemos perceber que muitos conflitos podem ser evitados, e/ou resolvidos de maneira mais justa, humana e, sobretudo, harmoniosa.

Para ser um bom praticantes da CNV necessita-se aprender a ser muito assertivo, ou seja, precisa-se adquirir a capacidade de argumentação; de passar as informações com clareza, dinâmica e respeito; de relacionar-se com os outros e ainda conquistar a colaboração e a confiança das pessoas.

A CNV é uma estratégia que deve permear a vida das pessoas. Aprender a comunicar-se de maneira com mais sentimentos, empatia é fundamental para melhorar o convívio na sociedade.

A CNV e a *Therapeutic Jurisprudence* (TJ) são abordagens complementares que têm como objetivo promover a resolução pacífica de conflitos e a melhoria das relações interpessoais em diferentes contextos. Ela busca criar conexões genuínas entre as pessoas, superar a violência verbal e promover a compreensão mútua. A CNV é aplicável em diversas áreas, incluindo relações pessoais, educação, trabalho em equipe e resolução de conflitos. Seus princípios e técnicas ajudam a construir um ambiente de diálogo aberto, respeitoso e cooperativo.

A *Therapeutic Jurisprudence*, por sua vez, enfoca o impacto emocional, psicológico e social do sistema de justiça. Ela busca utilizar o direito como uma ferramenta terapêutica para promover resultados positivos e prevenir danos. A TJ incentiva uma abordagem colaborativa e restaurativa, valorizando o bem-estar das partes envolvidas e buscando soluções que levem em consideração os aspectos emocionais e relacionais dos conflitos.

A combinação da CNV e da TJ pode ser particularmente poderosa na abordagem de conflitos e na promoção de um sistema de justiça mais humano e eficaz. A CNV oferece ferramentas e habilidades de comunicação que podem ajudar a criar um ambiente de diálogo empático e colaborativo, enquanto a TJ traz uma perspectiva terapêutica para a resolução de conflitos, priorizando o cuidado e o bem-estar das partes envolvidas.

Em conclusão, a Comunicação Não-Violenta e a *Therapeutic Jurisprudence* são abordagens que compartilham o objetivo comum de promover relacionamentos saudáveis, respeitosos e pacíficos. Ao integrar essas abordagens em diferentes contextos, é possível criar ambientes mais empáticos, promover a resolução pacífica de conflitos e avançar em direção a um sistema de justiça mais humano e terapeuticamente eficaz.

Referências bibliográficas

BERTOTTI, I. L., & BATTISTI, F. (2019). **Therapeutic jurisprudence: práticas jurídicas a partir da ética do cuidado**. *Vivências*, 16(30), 145-159. <https://doi.org/10.31512/vivencias.v16i30.148>. Acesso em 05/06/2023 às 18:30

CASTRO, D. B. de & MARTINS, P. F. de M. (2015). **Correlações entre a Justiça Restaurativa e a Comunicação Não Violenta com a Educação**. *Revista Esmat.*, páginas 107 a 142.

COLOMBO, Silvana. **A Mediação como ferramenta de aplicação dos princípios da Therapeutic Jurisprudence**. In: FENSTERSEIFER. Daniel Pulcherio. *Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o direito*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2018.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. **Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o direito**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2018.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. **Therapeutic Jurisprudence e o Programa de Justiça Terapêutica: em busca de uma redução do impacto da lei sobre o indivíduo**. Disponível em: file:///C:/Users/66623/Downloads/SSRN-id2434516%20(1).pdf

FENSTERSEIFER, D. P., & BATISTTI, F. (2019). **Direito educativo, ética e Therapeutic Jurisprudence: interlocuções possíveis**. Revista de Ciências Humanas, 2019. Recuperado de <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3286>

FIORELLI, José Osmir. **Mediação e soluções de conflito: teoria e prática**. /José Osmir Fiorelli, Marcos Julio Olivé Malhadas Junior.- São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Fernando. **O QUE É CNV?** disponível em:<https://tudosobreconflitos.com.br/o-que-e-cnv/> 21/05/2020 | CNV. acesso em 30/04/2023 às 14:30

HOFFMANN, Fernando. **Quem foi Marshall Rosenberg**. disponível em:<https://tudosobreconflitos.com.br/quem-foi-marshall-rosenberg-parte-2/> 21/05/2020 | CNV acesso em 28/04/2023 às 17:22

INSTITUTO PAZES Apresenta. (2020). **Comunicação Não-Violenta: Diálogos e Reflexões**. Organizadores: Carvalho, M., Jeronimo, L., & da Silva, E. C. São Paulo: Editora Instituto Pazés.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PIAUÍ – MPPI, Comitê de Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho – SQVT. (2020). **Guia prático para a comunicação não violenta**. Autoria: Liandra Nogueira Soares da Silva, Gabriela Pires Amâncio Medeiros, Marcibelly Fernandes da Silva, Crislane Mayara dos Santos Silva, João Vitor de Sousa Marreiro. Teresina – PI.

OLIVEIRA, É.C. S. e MARTINS, S. T. F. **Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra**. Psicologia & Sociedade, 19(1), p. 90-98; jan/abr, 2007.

PENTEADO, J. R. W. **A Técnica da Comunicação Humana**. 4. ed. rev. e ampl. -- São Paulo : Cengage Learning: Cengage Learning Brasil, 2012. E-book. ISBN 9788522112708. Disponível em:<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522112708/> Acesso em: 06 jun.. 2023.

ROSENBERG, Marsahll B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006

ROSENBERG, Marsahll B. **Vivendo a comunicação não violenta**. Tradução Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

THE CENTER FOR NONVIOLENT COMMUNICATION. (2022). **O que é Comunicação Não-Violenta?** Recuperado de <https://www.cnvc.org/learn-nvc/what-is-nvc> acesso em 16/05/2023 às 17:39

The concept of jurisprudence. Disponível em <<https://aija.org.au/research/resources/the-concept-of-therapeutic-jurisprudence/>



Gislane Vilas Boas , Brasil

Possui graduação em Letras Licenciatura Português Inglês pelo Centro Universitário de Itajubá (2005), graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil pela Faculdade Intervale de Minas Gerais (2021) e mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Atualmente é mãe da Clarissa de 11 anos e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na docência da área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Em sua pesquisa, investiga práticas pedagógicas, visando a formação de professor para/no contexto bi/multi/pluri/translingue no cenário de Santa Maria RS, sob orientação da Profa. Dra. Luciane Kirchof Ticks, sua pesquisa é financiada pela CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A educação linguística crítica para um mundo mais equânime

Gislaine Vilas Boas

“.. o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.”

Guimarães Rosa - Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

Introdução

Nós não somos todos iguais! Somos diferentes uns dos outros em várias instâncias, como cor da pele, etnia, gênero, religião, crenças, classe social e outros tantos aspectos responsáveis pela diversidade tão presente em nosso país, o Brasil. No entanto, parece-nos, principalmente nos dias atuais, muito necessário falar sobre isto: diversidade e, conseqüentemente, sobre o respeito a ela. Estamos vivendo em uma sociedade marcada pela não aceitação do outro, pela negação do outro, pela intolerância e não aceitação das diferenças, como se fosse possível uma sociedade ser homogênea (BARCELOS & MADERS, 2016).

Nesse sentido, este texto tem como objetivo evidenciar a indispensabilidade da educação na busca de um mundo mais equânime, na construção da justiça social, mas, antes ainda, problematizar o papel da educação na construção de relações sociais pautadas no respeito, na honestidade, na liberdade e no amor, dentro da perspectiva de Maturana, e na responsabilidade da educação como um processo de conscientização crítica, como nos propõe Paulo Freire (1968; 1996).

Para isso, defendemos a importância de uma educação linguística crítica, intercultural e decolonial (LIBERALI et al., 2022; MEGALE & EL KADRI, 2023), a fim de que, de algum modo, façamos, nós, professores, educadores e pesquisadores, justiça ao chão em que pisamos, a esse chão latino-americano, do Sul-global, que teve suas vozes silenciadas, seus corpos invisíveis e suas cores apagadas em prol de uma visão de educação colonizadora eurocêntrica (SILVA et al., 2022).

As pesquisas em Linguística Aplicada

Moita Lopes, junto a Rajagopalan, Fabricio, Pennycook, Cavalcanti entre outros, na obra “Por uma linguística aplicada indisciplinar”, que descortina a necessidade de as pesquisas sobre língua se ocuparem de questões mais amplas dentro da linguística e fora dela, buscando diálogos tão necessários com a educação, com a sociologia, com a filosofia, a antropologia e outras áreas tantas que atravessam e que são atravessadas pela linguagem como uma prática social.

De acordo com os autores (2006), vivemos tempos de novas teorizações e novos questionamentos, buscamos, como pesquisadores da educação, reescrever definições como as de “sujeito social homogêneo”, precisamos produzir conhecimento de modo diferente, em busca de epistemologias outras que não ofusquem e que não descorporifiquem esse sujeito com o intuito de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia e outras coisas tantas que atravessam as identidades (RAJAGOPALAN, 2004, MOITA LOPES, 2006; 2013; KLEIMAN & CAVALCANTI, 2007).

Necessitamos, segundo Moita Lopes (2006; 2013), de novos espaços para diálogos teórico-metodológicos em prol de um novo modo de produzir conhecimento, construir uma ciência contemporânea que nos dê alternativas para ouvir outras vozes

e compreender outras histórias, epistemologias que priorizem as teorias locais em detrimento das teorias globais que nada falam ao cotidiano das pessoas. Nesse sentido, Fabrício (2006) nos convida à (des)aprendizagem como possibilidade de conhecimento. É necessário desaprender, desconstruir, questionar, interrogar, estranhar o que está posto, é preciso refletir sobre o que nos é dado para que assim possamos ter a oportunidade de (re)construir e (re)produzir conhecimento a partir de novos ângulos, novas lentes, novos lugares.

O ato de linguajar

A linguagem exerce um papel central nas nossas discussões sobre educação, por isso mesmo não pode ser compreendida como um fenômeno claramente delimitado e autônomo, como uma estrutura destituída das práticas sociais dos indivíduos. Ao contrário, ela é uma prática social e quando a investigamos, estamos a investigar a sociedade e seus modos de viver e como se dá o processo de educação em nossos contextos.

Portanto, a linguagem é sinônimo de práticas discursivas, práticas essas que estão/são inundadas por questões de poder, por questões sócio-político-ideológicas (FAIRCLOUGH, 2001). Por isso, entendemos que a linguagem não é um substantivo posto, pronto, pré-configurado e cristalizado, ao invés disso, ela é ação, é fluida, é cambiante e fugaz (FABRICIO, 2006).

Encontramos também em Maturana (2002) o mesmo conceito de linguagem como ação quando o autor nos traz o verbo linguajar, ao compreendê-lo como processo e não como produto. De acordo com o autor (2002: 19. grifo nosso), "a linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com *coordenação de ações consensuais*", isso implica interação entre os homens e de modo consensual e, por isso mesmo, a linguagem não está dentro de uma gramática ou

de um dicionário, ela está, ela é, ela acontece e se realiza no ser. Segundo o autor,

aquilo que o observador vê como o conteúdo de um processo de linguajar é uma distinção na linguagem, que um observador faz, das relações de um processo de linguajar numa rede de linguajar. O resultado desta condição de constituição da linguagem é que nós, seres humanos, existimos como observadores na linguagem, e *quaisquer distinções que façamos são operações na linguagem, em conformidade com circunstâncias que surgiram em nós na linguagem* (MATURANA, 2001, p. 131. Grifo nosso)

A concepção de linguagem como processo traz implicações no nosso conceito de realidade, pois, segundo Fabrício (2006, p. 55), a realidade, dentro do linguajar, “não é um dado, é um efeito, uma operação de práticas discursivas ordenadas e “ordenadoras” do mundo social”; nós produzimos, então, domínios de saber, manifestação de comportamentos, produzimos, dentro domínios do linguajar, formas de conduta, padrões de normalidade, de desvio, do que nos é certo e errado.

A autora, retomando Nietzsche (2006; [1882/2001]), afirma que é o discurso sobre as coisas que cria as coisas em si, assim, os sentidos seriam interessados, pois são produzidos a partir de forças e condições sócio historicamente determinadas (FAIRCLOUGH, 2001; FABRÍCIO, 2006).

Nesse sentido, cabe a nós questionarmos o que está sendo criado pela/através da/na linguagem em contextos educacionais? Que discursos são esses? Quem os cria? Para que os cria? Como os cria? Para quem os cria? Que realidade estamos querendo construir em nosso contexto educacional a partir dos discursos?

A Educação Linguística

A sala de aula de línguas é um lugar social em que circulam domínios de poder e de ideologias, seja nos discursos dos professores,

nos discursos dos materiais didáticos, nos discursos dos alunos e das famílias e também no discurso institucional escolar. Apoiados em Freire (1968; 1996), sabemos que o ato de educar não é neutro, educar é um ato político que está imbuído de demarcações ideológicas e de poder e, por isso mesmo, é um ato de conscientização. Nesse sentido, o autor nos chama a atenção para o fato de que podemos utilizar a educação como um processo de conscientização ingênua ou conscientização crítica (BEISIEGEL, 2010).

Segundo Freire (Freire, 1959, p. 30/31 *apud* BEISIEGEL, 2010, p. 33), por um lado, a consciencialização ingênua caracteriza-se por simplicidade na interpretação dos problemas; idealização do passado; transferência acrítica da responsabilidade e da autoridade; subestimação do homem comum; massificação, homogeneização e assistencialismo; pela não investigação e sim aceitação; gosto acentuado pelas explicações fabulosas; fragilidade da argumentação; forte teor de emocionalidade; desconfiança de tudo o que é novo; gosto não propriamente do debate, mas da polêmica; explicações mágicas; tendência ao conformismo.

Por outro lado, conscientização crítica, proposta por Freire em um país com grande inexperiência democrática, consolida-se pela profundidade na interpretação do problema, na substituição das explicações mágicas por explicações causais, na busca do porquê das coisas; no chamamento da responsabilidade para si, na segurança argumentativa; no gosto pelo debate; na busca pela racionalidade, na aceitação das arguições e na recepção do novo. A criticidade é marcada também pelo não assistencialismo e pela participação democrática do homem comum na vida coletiva.

A Educação Linguística no Brasil

O Brasil é um país marcado pela colonização e o ensino de línguas, assim como outras tantas instâncias, também é marcado pelo processo colonizador. Isso significa que o Brasil sempre foi um

país multilíngue, entretanto esse multilinguismo sofreu e ainda sofre um completo apagamento dentro nos processos educacionais (MOURA, 2009; 2020; MEGALE & EL KADRI, 2023).

Os pesquisadores (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2013; MOURA, 2009; 2020; MEGALE & EL KADRI, 2023) que se debruçam sobre estudos multi e plurilíngues no Brasil afirmam estar consolidado no país o mito do monolinguismo, isso implica o reconhecimento do Brasil como uma nação onde se fala apenas a língua portuguesa padrão, uma língua de prestígio, uma língua institucionalizada e, por isso mesmo, um país monolíngue. Um país que tem a língua portuguesa como língua nacional, ou seja, “a língua do povo de uma nação enquanto relacionada com um Estado politicamente constituído”, no entanto pesquisadores acentuam que a língua nacional funciona como uma língua imaginária que garante que todos daquela nação têm a mesma língua (CELADA & FANJUL, 2022, p. 41). Importante ressaltar o caráter imaginário da língua nacional pelo fato de que outras tantas línguas coexistem eliminando o caráter real e possível de uma única língua nacional.

Segundo Moura (2009; 2020), o apagamento linguístico representa também o apagamento da diversidade étnica e cultural dos povos que habitam o território brasileiro há cinco séculos. Somados aos vários povos originários que aqui habitavam, o imenso território do país também foi povoado pelos portugueses, alemães, italianos, espanhóis e pelos africanos aqui escravizados.

Diante de tanta diversidade cultural, étnica e linguística, a única maneira de se manter um ideal monolíngue em um país tão grande geograficamente é por meio do fenômeno do glotocídio. Esse fenômeno é a tentativa de apagamento de línguas diferentes daquelas institucionalizadas por políticas linguísticas educacionais pelos governos.

Para Moura (2009; 2020), ainda que iniciativas de homogeneização tenham sido reforçadas por políticas linguísticas nacionais, o processo de apagamento da diversidade linguística brasileira não se deu de forma simples. Durante o Estado Novo

(1937-1945), sob o regime de Getúlio Vargas, comunidades de imigrantes, japoneses, italianos, alemães, sofreram perseguições por utilizarem suas línguas de origem, a língua estrangeira, ação configurada como crime idiomático, no entanto, muitas línguas permaneceram como vernaculares e se mantiveram até hoje (OLIVEIRA, 2009; MOURA, 2009; 2020; MEGALE & EL KADRI, 2023).

O ensino multilíngue no Brasil

Apesar de séculos de proibições, cerca de 274 línguas, entre elas indígenas, línguas de fronteira e outras de herança de povos alemães, japoneses, poloneses e italianos, entre outros, sobreviveram em nosso território. No entanto, pouco ainda se tem feito em termos de pesquisa sobre tais línguas e sobre o processo de ensino e de aprendizagem dessas línguas, bem como sobre as políticas públicas educacionais que venham garantir direitos linguísticos a um povo tão marcado pela diversidade (JESUS & COELHO, 2022; MOURA, 2020).

Em meio a isso surge, nos últimos anos, impulsionado pelos aspectos neoliberais da educação, que, segundo Liberali et al. (2022), assolam nosso país, o ensino bilíngue de línguas de prestígio, mais especificamente o ensino da língua inglesa, voltada a uma pequena parte da elite brasileira.

Tal fenômeno pode nos realocar em um lugar temerário ao postular que o Brasil é um país monolíngue com um ensino bilíngue relativamente novo acontecendo em nosso contexto. Não.

A dimensão multi/plurilíngue do Brasil é um fato desde a colonização, ela apenas foi silenciada, vista como algo negativo pela sociedade brasileira como um todo e, também, pelas escolas, que demoram em legitimar variantes linguísticas da língua portuguesa trazida para a sala de aula pelos alunos.

Imersos nesse panorama linguístico, o bilinguismo de línguas de prestígio vem de encontro ao contexto multilíngue deficitário,

ganhando status de prestígio, como sinônimo de uma possível aquisição de uma língua norte-americana e europeia, que se converte em commodities a serem adquiridas pela elite do país.

Nesse sentido, meu papel, como linguista aplicada, como professora de línguas neste país, como educadora e pesquisadora, é buscar uma formação docente que tenha como prioridade a justiça social, o ensino e aprendizagem de línguas consciente, a partir de uma perspectiva crítica, intercultural e decolonial (PESSOA et al., 2018).

A educação linguística intercultural e decolonial como conscientização crítica

Ensinar línguas seja ela língua portuguesa ou língua adicional, no nosso caso, o inglês, requer um posicionamento crítico diante desse processo que se desenvolve dentro da sala de aula, seja a sala de aula de uma escola pública ou de uma escola privada. É nosso papel, é nosso dever e responsabilidade como docentes, atuando em qualquer ponta da educação (escola privada ou pública) desenvolver a consciência crítica de nossos alunos, estejam eles na educação infantil, no ensino fundamental, no médio, na faculdade ou na pós-graduação.

O primeiro passo é ouvir os alunos. Só assim seremos capazes de perceber e conhecer o contexto em que estão inseridos. Somente ouvindo os alunos é que saberemos o que estão falando e por que estão falando, o que não estão falando e por que não estão (GARCIA et al., 2017). Conhecer o repertório dos alunos, repertório linguístico, corporal, semiótico, cultural permite-nos conhecer e compreender o que é necessário ser problematizado em aula em prol de uma conscientização crítica e da justiça social.

Numa perspectiva decolonial e intercultural, vale questionar, conhecer as etnias dos alunos e seus familiares, seus repertórios culturais, religiosos, suas concepções e crenças e ajudar a entendê-

los por que pensam como pensam e contribuir na possibilidade de pensar de modo diferente daquele, se isso for para o bem-comum.

Vale também analisar os discursos que permeiam o material didático, é um discurso que valoriza e legitima a cultura, a etnia, a raça, as crenças e as línguas dos alunos de uma país do sul? Se na educação infantil no contexto brasileiro, um território com mais pretos, pardos e indígenas do que brancos, há bonecos e bonecas pretas na sala de aula, há livros de autores e autoras indígenas, negros e negras para a contação de histórias, há histórias com personagens indígenas, negros e negras em que sejam protagonistas? Há colegas negros? Se sim, por quê? Se não há. Por que não há? (FERREIRA, 2022)⁴⁸.

Se no ensino médio ou na faculdade/universidade, quais textos são lidos em sala de autores indígenas e pretos? Que teorias compõem o currículo e por que o compõem? Por quem foi elaborado tal currículo? As escolhas favorecem a quem e desfavorecem a quem? Há professores indígenas e pretos? Há leituras de autores pretos e indígenas?

Perguntas como essas nos levam a um nível de criticidade nas aulas de línguas num país do sul global. Questionamentos como esses nos levam à responsabilidade de educar em um país do sul global que foi “norteado” por ideias e culturas do norte como valorizadas em detrimento de outras, quase sempre vindas do sul. Assim, a educação linguística crítica serve-nos como uma ferramenta de autoconhecimento e de quebras de paradigmas por muito tempo a nós impostos como realidades cristalizadas.

Cabe à sala de aula de línguas ser o espaço para rever tais posicionamentos e realidades e recriá-las de modo mais justo e equânime, buscando não a tolerância, mas sim o respeito. Afinal, de acordo com Maturana (2001, p. 39), o respeito é diferente da tolerância, porque a tolerância implica a negação do outro e o respeito implica se fazer responsável frente ao outro, sem negá-lo.

48 Para maiores informações sobre pesquisas desenvolvidas no Brasil em Letramento Racial Crítico, ver publicações de Aparecida de Jesus Ferreira. Disponível em: <<http://www.aparecidadejesusferreira.com/novo/livros-descricao/livro-letramento-racial-critico-atraves-de-narrativas-autobiograficas-com-atividades-reflexivas/>>

Essa concepção nos leva à colaboração, à não violência, ao conhecimento do novo, do diferente, mas isso só vamos conseguir se estivermos na emoção da colaboração, pois, como afirma Barcelos (2023), a cooperação expande a mente, já a competição a restringe.

Referências bibliográficas

BARCELOS, V. Anotações de Aula. Seminário: Humberto Maturana e a Educação - Educar no amor e na liberdade. **Disciplina de Pós-Graduação** ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2023/2.

BARCELOS, V.; MADERS, S. **Humberto Maturana e a Educação**: educar no amor e na liberdade. 2 ed. Santa Maria/RS: Caxias Editora, 2016.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, p. 385-417, 1999.

_____, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo/SP: Parábola, 2006, pp. 233-251.

CELADA, M. T.; FANJUL, A. P. **Língua e Política**: conceitos e casos no espaço da América do Sul. São Paulo: EDUSP, 2022.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo/SP: Parábola, 2006, pp. 45-63.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, A. de J. Letramento Racial Crítico. In: MATOS, D. C. V. da S.; SOUZA, C. M. C. L. L. de (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Estudos Universitários, **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. Recife, n. 4, abr./jun., 1963.

- _____, P. **Pedagogia do oprimido**, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, O. et al. **The Translanguaging Classroom: leveraging students bilingualism for learning**. Caslon: Philadelphia, 2017.
- JESUS, S. F.; COELHO, A. S. Educação plurilíngue: silenciamentos e resistência, a outra margem da palavra no Brasil indígena. In: LIBERALI, F. et al. **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas: Pontes, 2022.
- KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.
- LIBERALI, F. et al. Por uma educação bi/multilíngue intercultural e decolonial. In: LIBERALI, F. et al (Orgs). **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas: Pontes, 2022.
- MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.
- MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Tradução: Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001.
- _____, H. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.
- MEGALE, A.; EL KADRI, M. **Escola Bilíngue: e agora? (TRANS)formando saberes na educação de professores**. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo/SP: Parábola, 2006.
- _____, L. P. da. **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo/SP: Parábola, 2013.
- MOURA, S. A. Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- _____, S. Educação Bilíngue no Brasil: cenários e desafios. In: CARDOSO, A. C.; GOLDMEYER, M. C.; MOURA, S. (Orgs.). **Práticas reflexivas na educação bilíngue** [e-book]. São Leopoldo/RS: Oikos, 2020, pp. 24-36.
- OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. **Linguasagem**, n. 11, n.p., 2009.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MOR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo/SP: Parábola, 2004.

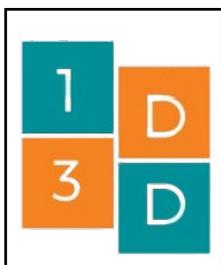
_____, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo/SP: Parábola, 2006, pp.149-166.

SILVA, K. A. et al. For a Critical Applied Linguistics articulated to the praxiology of hope. In: MAKONI, S.; KAIPER-MARQUEZ, A.; MOKWENA, L. **The Routledge Handbook of Language and the Global South/s**. London: Routledge, 2022.

Produção e organização da coletânea **“A não-violência e a educação na América Latina”** (Vol. 1 a 5) com apoio dos grupos:

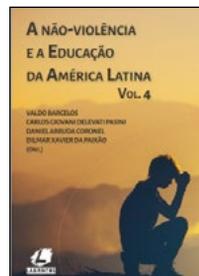


GRUPO KITANDA – Educação e Intercultura
Coordenador: Prof. Dr. Valdo Barcelos
Contato: vbarcelos@terra.com.br



GRUPO 1D3D – Educação, literatura e cultura
Coordenador: Prof. Dr. Carlos Giovanni Delevati Pasini
Contato: professorpasini@gmail.com

Capas dos volumes 1 a 4:





LABIRINTOS

www.grupolabirintos.org

E-mail: contatolabirintos@gmail.com

Celular – Whatsapp: (55) 99957 8656

A não-violência e a educação da América Latina

Volume 5

VALDO BARCELOS, CARLOS GIOVANI DELEVATI PASINI, MARIA APARECIDA AZZOLIN,
DANIEL ARRUDA CORONEL, DILMAR XAVIER DA PAIXÃO, JOÃO LOREDI LEMES
ELVIO DE CARVALHO, EDEM ALEXANDRE DA SILVA (ORGS.)

Autores presentes nesta obra (Ordem alfabética)

- | | |
|--|---|
|  Adalberto Dutra Rossatto |  Joacir Marques da Costa |
|  Aline Aparecida Oliveira Copetti |  João B. A. Figueiredo |
|  Álvaro Medeiros de Farias Theisen |  João Loredi Lemes |
|  Alysson Custódio do Amaral |  Jordana Wruck Timm |
|  Andressa de Senne Cargnin |  José Mario Méndez Méndez |
|  Carlos Edimilson Avila de Lima |  Larissa Silva Gonçalves |
|  Carlos Giovanni Delevati Pasini |  Laryssa Vilela Gomes |
|  Carlos Riquelme |  Lidiane Londero Perlin |
|  Carolina Cáceres |  Maria Aparecida Azzolin |
|  César Christian Ferreira dos Santos |  Rodrigo Roratto |
|  Daniel Arruda Coronel |  Sandra Maders |
|  Daniel Pulcherio Fensterseifer |  Sérgio Flores de Campos |
|  Édem Alexandre da Silva |  Simone Soares Rissato Alves |
|  Elvio de Carvalho |  Sofía Valenzuela |
|  Eugenia L. Dalcolmo |  Susana Michels |
|  Evandro Dotto Dias |  Taciele Raquel Fidencio |
|  Gislaine Vilas Boas |  Valdo Barcelos |
|  Ivete Souza da Silva |  Valesca Azevedo Trindade |
|  Jaqueline Goldschmidt Maciel | |



LABIRINTOS