

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Coletânea
Educação e etc 2**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2020

2020

2020

2020

Niterói – RJ

Revista Querubim 2020 – Ano 16 – Coletânea Educação e etc. 2 – 111p. (dezembro – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I – Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Alejandra Carranza Gómez-García – Radical selva muerta	05
02	Carlos Roberto Ribeiro Machado et al – Considerações sobre saúde pública por meio da atuação dos Conselhos de Saúde no município de Joinville – SC nos anos de 2015 e 2016	18
03	Gislaine da Nóbrega Chaves – Práticas de leitura de mulheres trabalhadoras rurais	24
04	Jussara Bittencourt de Sá e Heloisa Juncklaus Preis Moraes – Mídia e educação: reflexões, relatos e atuações	37
05	Luiza Helena Oliveira da Silva e Francisco Neto Pereira Pinto – Interdisciplinaridade: as práticas possíveis	44
06	Margareth Martins de Araújo – Pedagogia Social: educação sem fronteiras	65
07	Margareth Martins de Araújo – Sobre artesãos e oficinas: pedagogo social um artífice educação	72
08	Paolo Vittoria – Pedagogia della terra, pedagogia degli oppressi: dialogo con Moacir Gadotti	78
09	Rosaria Capobianco e Paolo Vittoria – Dalla narrazione al teatro sociale: l'esperienza del teatro forum	88
10	Ubiratan Rocha – Os ociosos, ao fim da vida, sentirão remorso pelo tempo perdido	97
11	Ubiratan Rocha – Escola e revolução digital	105

Apresentação

A Coletânea *Educação e etc* constitui uma iniciativa da Revista Querubim que busca promover um espaço no qual seja possível estabelecer uma relação entre os conteúdos referenciais dos textos produzidos pelos autores da área de Educação com os conteúdos referenciais dos textos produzidos por autores de outras áreas das ciências humanas/sociais/linguagem.

Os resultados de pesquisas nessas referidas áreas têm demonstrado um avanço extraordinário em nosso país, sobretudo em função dos novos e inusitados desafios deste início do século XXI no campo da economia, da política e das relações entre os países de todos os continentes. Os povos ainda estão processando os conflitos, e suas origens, do século XX. E neste início de século XXI a área em questão está em busca dessa compreensão de modo a fornecer possibilidades de superação das contradições detectadas ao longo do século passado.

Entendemos que a áreas de pesquisa em ciências humanas/sociais/linguagem/educação se integram no processo de compreensão ininterrupta da relação entre os seres humanos na dinâmica da vida social, o que ressignifica, reorienta e reconfigura práticas sociais no sentido de qualificar a vida e o convívio ente os seres humanos.

Nesse sentido, as temáticas aqui apresentadas pelos autores são mais que atuais, pois são uma compreensão de determinados aspectos presentes na educação contemporânea e que procuram responder aos desafios que ora continuamos a enfrentar e aos novos que ainda estamos processando neste início de século XXI.

Obs. Nesta coletânea alguns textos estão sendo republicados, cujo objetivo é qualificar as publicações em forma de coletânea.

RADICAL SELVA MUERTA

Alejandra Carranza Gómez-García¹

Introdução

En un intento de practicar un periodismo literario en lenguaje femenino, *Radical selva muerta* es un conjunto de textos relacionados con el activismo por el medio ambiente y los derechos humanos, en torno a la Amazonia y el caso específico de la lucha contra la construcción de la primera mega represa en Bolivia, Cachuela Esperanza. Basados en vivencias de trabajo relacionado con la selva amazónica boliviana, los escritos compilados en *Radical selva muerta* llevan de reflexión filosófica y protesta poética. La fragmentariedad de voces que componen este libro responde al tono variado de las experiencias que lo inspiraron, que van desde la criminalización, los viajes al corazón de la selva, las relaciones con indígenas y campesinos amazónicos, hasta la integración a comunidades latinoamericanas, la especialización en temas de energía y capitalismo, y la reflexión sobre todo el complejo problema de la amenaza a la Amazonia.

Este artículo es producto de la experiencia de tres años de activismo contra las represas en Bolivia, país en el que nunca se construyó una mega-represa y que se encuentra amenazado por el Complejo Madera, que cuenta con cuatro mega-represas, de las cuales dos se encontrarían en territorio boliviano. La represa de Cachuela Esperanza es la que más propaganda ha recibido de los medios de comunicación y del gobierno boliviano, debido a que la represa restante para completar el Complejo Madera, la de Riberão, se encuentra en territorio binacional, lo cual implica otro cúmulo de complicaciones. Con fuerza, el gobierno actual se proyecta en concretar la construcción de esta mega-represa, a pesar de una infinidad de interrogantes que existen respecto a los beneficios que traería para el país.

Radical selva muerta está escrita en lenguaje femenino y, al mismo tiempo, se desarrolla en torno a las mujeres, su resistencia, el enfrentamiento y la solidaridad. A partir de composiciones poéticas que expresan lo interno, un cierto imaginario femenino, esta literatura periodística busca la identificación de los puntos de integración en la lucha de las mujeres y hombres, tanto del campo como de las ciudades en defensa de la naturaleza y sus derechos. Este artículo es producto de reflexiones referentes al activismo por la vida en una época de crisis ambiental profunda y represión sanguinaria de los grandes bloques de lucro sobre el pueblo. La lucha por la naturaleza animal, vegetal y humana; por el medio ambiente y los derechos humanos se encuentra expresada en esta recopilación de escritos de periodismo literario, que se concentran en las experiencias más significativas vividas como activista en relación al tema de género en Bolivia y Brasil.

Con este trabajo se pretende retratar aspectos poco considerados a la hora de presentar la crisis ambiental, con todo lo que la produce, y la lucha por la vida, del otro lado. A partir de la intimidad entre las mujeres, que de una u otra forma luchan por la vida –con toda su energía –, se busca lograr una integración, intercultural, entre mujeres, pero, con el horizonte de una lucha universal por la vida. Como parte de esta lucha se presenta el caso de las mujeres como seres que forman parte del mundo y cuyo papel muchas veces es escondido o velado.

¹ Periodista – Cochabamba – Bolivia. TCC apresentado como conclusão de curso de formação MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, sob orientação do Prof Aroldo Magno de Oliveira – Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense.

Las reflexiones poéticas aquí presentadas llevan de ficción y realidad, y son fieles a percepciones sobre el tema profundamente filosófico. Es radical la protesta porque urge. Y la selva es como el corazón de la naturaleza, que vibra a escalas infinitas, que representa los últimos resquicios de vida biodiversa concentrada en un solo lugar del mundo. La figura de una radical selva muerta representa al desierto, lugar producido por la devastación y también sitio de iluminación, donde buscamos quién somos para unirnos por salvar la fertilidad y la vida. Esto es hablar también de la energía.

Es necesario hablar sobre la energía en toda su amplia dimensión, por ejemplo la energía mística, espiritual, que nos mueve y que era reconocida antes de la colonia por las culturas ancestrales. Esto se refiere a la integración de lo sagrado y lo profano que había en sus costumbres y su forma de vida. Los astros y los dioses movían lo existente en la tierra, los ancestros tenían una visión holística de la realidad. Esto fue lo que perdieron nuestras sociedades mestizas. Adoptaron las formas y filosofías de la cultura occidental, conservando algo de las culturas originarias, pero olvidando muchas veces lo esencial. La noción de la energía mecánica como la única que mueve el universo debe ser superada, al mismo tiempo que el pensamiento causalista-materialistas para poder recuperarla enseñanza de nuestras raíces indígenas, que tenían un respeto distinto por la vida.

Con este trabajo se llega a decir: viendo toda esta humanidad, el desastre y caos resultante del absurdo, ¿es preciso continuar? ¿No sería mejor detener el proceso? ¿Que las mujeres lo hagamos? ¿No tenemos acaso la fuerza para hacerlo? ¿No depende de nosotras —y por ello es nuestra responsabilidad— la reproducción no sólo de la vida sino también del modelo?

“Selva, selva, tus ojos hormiguean sobre las fachadas multiplicadas cabellos de tormenta, los poetas montan caballos, montan perros...”

Antonín Artaud

I

Comienzo mi paso, el camino de huida. ¡¡¡Retirada generaaaal!!!! Escribo desde mi decepción. Soy como ese hombre que envió una carta a su hijo desde el 2070. Se reprochaba no haber hecho nada por mejorar el futuro de su proge. Describía su realidad sin agua, sin un hogar- mundo apto para la vida. Siento que, como esos seres del futuro, no tengo cabellos, y uso ropa desechable. Soy vieja como una menopáusica, a pesar de que tengo sólo 16. La piel se me ha arrugado, tengo enfermedades que me duelen por todo el mundo. No hay árboles, no hay ríos. Soy el planeta Tierra, la Amazonía, parturienta, menstrual y abortiva. Me estoy secando con ella. Soy la tierra erosiva: erosionada y corrosiva. Contaminada, minada. Mi decepción no viene de una ficción, a pesar que mis letras necesitan ser ficcionadas, porque es la realidad la que me decepciona. La lucha está perdida: no es posible aún la radicalidad en el pensamiento humano.

Somos débiles y hedonistas. Disfrutamos del mal que nos hacemos y que hacemos al mundo. Nos gusta drogarnos, matar nuestro cuerpo y entorpecernos el alma. Hasta asustarla, espantarla. La gente, lo que somos, vive sin alma. En lugar de ese espectro fantasmagórico o de una incómoda conciencia, reemplazamos el vacío limpio con cualquier tipo de contaminación. Drogas, sexo y rock-and-roll. Blues, un canto quejón y lloroso por la pobreza e hipocresía de nuestras propias almas olvidadas. Y todo continúa su destrucción.

Destruction! Destruction! —dice nuestro grito marcial, a pesar de los cantos engolados que elevamos al cielo en medio de la selva efímera. Poemas baratos y panfletarios que sólo nos justifican y consuelan mal. Después están las noticias que no logran más que clasificar lo perdido. En una supuesta guerra de manipulación, pensamos lograr algo con el periodismo, cuando en realidad a lo que llega este pobre oficio es sólo a “avivar la calda”. No hay lugar para la reflexión. Se piensa que la gente no piensa, y por eso sólo se le dirige basura que la adormece.

No, no es cierto que nada cambie. Todo cambia todo el día todos los días. Tenemos incidencia, somos en el mundo, pero para engullir poder. Para eso luchamos. Por eso la lucha está perdida.

Pero, aun a pesar de mi corta edad y mi ancianidad alterna, tengo las cosas claras. Por eso callo, por eso soy juzgada e incomprendida. ¿Qué poca estupidez puede decir alguien que piensa diferente, que más que presentir sabe que es necesaria la radicalidad para mejorar y dejarnos de hipocresías?

No debo ficcionar ni poetizar demasiado, porque puede que la gente no entienda. ¿No es verdad que no tiene alma? ¿No es cierto que no lee? (Tanta porquería que le ofrece la prensa, ¿cómo leer algo que sirve de papel higiénico en tiempos de extrema crisis? ¿Qué peor crisis que la del pensamiento?) Es que si se sigue señalando el error a medias, con timidez; si se sigue clasificando los pasos agigantados de la catástrofe, en verdad no se logrará nada.

Antes, tal vez cuando era niña y aún bebía agua y tenía sueños, pensaba que no sabía denunciar, que no sabía desconformarme con la realidad. Pensaba en la técnica, pero ahora me ha llegado la menopausia, ¡a los 16! Ya no soy fértil, no tengo paciencia con la mediocridad. Cuando tenía la piel tersa parecía estúpida e inocente. Hoy que la selva está perdida en mis llagas prematuras, ya no me importa que se espanten de mi protesta. Soy original, puedo decirlo ahora que he sentido la muerte de la selva y la contracción del tiempo. Es el 2070 y el mundo está muriendo.

¡Qué plácido es sentir el poder de contaminación que tenemos, al igual que el de contradicción! Lo vemos en los ríos-cochinada que atraviesan nuestras ciudades. Lo sentimos al *esnifar* unos cuantos gramos de blanca, la que cuesta la deforestación de la selva; también al comernos un pedazo de carne vacuna. ¡Vacas de mierda, que pisan nuestra ex - selva! ¡Las vacas serán sagradas en la India! Y con el poder de nuestras neuronas hiper-estimuladas-atrofiadas por el polvo blanco del lucro capitalista, creamos canciones y videos nostálgicos por lo poco que hacemos, por lo mucho que hacemos. Pero de todos modos nadie nos quita el poder de ese placer efímero, de sentir que lo sabemos todo y que pensamos más rápido que la naturaleza (que no muere paso a paso, sino rápido, rápido, rápido...)

Cuando era niña pensaba que mis diligencias contra la quema de los bosques y la contaminación auditiva hacían algo. Era muy estúpida. Hoy no lo soy menos, sólo que ahora admiro con toda el alma mi inutilidad y estupidez. Oscar Wilde me daría su venia, me llamaría artista. Pero él está muerto, como la selva, y pronto la humanidad, culpable e inocente. Yo soy esa niña que jugaba con fuego. Ahora, soy la niña que arde junto a las llamas del *chaqueo*.

II

Nos encontramos en el baño, en tetas.
Oi, menina —me decían desde la ducha.
Hola, ¿cómo están?

Les respondía con una sonrisa lo suficientemente enorme y hermosa como para que no existiera diferencia entre una boliviana y las brasileñas. Una pared me separaba de mis hermanas desnudas y sonrientes, que me daban la bienvenida.

Había estado viajando un día entero, y aunque en el avión moría por dormir un poco, cuando llegué a la reunión del Movimiento de Afectados por las Represas volvía a sentir lo que era el amor de una comunidad. Ello suplía descanso y sueños. Las mujeres con las que había contactado meses atrás estaban en el baño, secándose el cuerpo con una toalla, duchándose con agua fría. Yo no podía esperar para sacarme la ropa, sentirme parte de ellas otra vez. Me acerqué y les di un beso. Recién nos conocíamos en persona, pero ellas habían estado preparando mi llegada hace mucho, con diligencias, preocupaciones y consejos. Además de agradecimiento, les tenía un gran cariño. Compartíamos muchas cosas, aún sin conocernos.

Entre ellas: ser mujeres y tener un tema tremendo, como el de la energía, circulando por nuestros cuerpos. Porque como mujeres pensamos con todo el cuerpo.

Desde nuestros cabellos lacios y encrespados, rubios, negros y castaños vibraban las mismas preocupaciones y reflexiones. ¿Qué cosa más potente podía hacernos hermanas?

Así que entré a la ducha, no me sentí incómoda, aunque toda mi vida tuve complejos por mi cuerpo gordo y lleno de cicatrices poco comunes. Ellas igual me miraron. Siento que querían preguntar qué eran esas ronchas en mi pecho, pero en lugar de eso hablamos del hijo que esperaba una de ellas. Éramos tres en la ducha, hablando idiomas diferentes, con las mismas sonrisas, los mismos anhelos de vida. El mejor tema de conversación y que todas entendíamos era el niño por venir. Ya tenía nombre y sexo definido, la barriga era hermosa y todas se lo decíamos, en todos los idiomas, con deseos de *algún día...* o con el simple deseo de que la vida continúe, que el mundo tenga un futuro. La reunión, a fin de cuentas, tenía ese tema: el futuro de ese hijo, que era la misma vida del mundo, con la misma forma redonda y brillante.

Decenas de personas de Brasil y el mundo nos reuníamos porque la salud del niño por venir era la misma que la del mundo. La Amazonia estaba en peligro, por eso la vida de la humanidad también pendía de tal fragilidad. Hablar sobre energía en ese curso era hablar sobre la belleza y perpetuidad de la hermosura de esa barriga, incluso cuando cambiara de forma, cuando le crecieran otros pies y otros brazos, cuando saliera la cabeza por el pubis y gritara y se hiciera un hermoso hijo. El tema de preocupación que había reunido a toda esa gente del mundo entero era la barriga de esa mujer-madre, era nuestra sonrisa esperanzada de mujeres posibles madres o simples madres del deseo de ser madres. En la intimidad de nuestros cuerpos desnudos, libres y mojados. Iguales. Ése era el tema silencioso de complicidad. La lucha por la vida continuaba.

III

El reencuentro. Después de tres años lo veía. Un compañero dirigente brasileño que me había ayudado a escapar. El día anterior a la conmemoración mundial de la lucha contra las represas, un 13 de febrero, una delegación de seis compañeros campesinos bolivianos, con los que asistimos a la reunión del MAB, había sido apresada y deportada. Fui la única en escapar. Tenía todo el material en cintas de video. La revuelta que había causado los interrogatorios, acosos y violación de los derechos humanos de los compañeros campesinos de Pando había despertado gran indignación.

Ello tanto en Bolivia como en Brasil, entre el pueblo que luchaba contra la construcción de cuatro mega-represas en la cuenca del río Madera. Yo había quedado traumada por la persecución, pero sentía que en ese momento de reencuentro cumplía con un compromiso. Durante todos esos años, día a día, me auto-recriminaba mi inutilidad para procesar semejante información. Cuando los hechos lo rebasan a uno, porque tocan los propios límites humanos, mellan la sensibilidad hasta el punto no sólo de afectar, sino además de herir y marcar de por vida; en esos momentos es cuando nace el compromiso.

En la conversación que tenía con este compañero dirigente brasileño, luchador contra las mega-represas, me convencía de una verdad que antes repetía de memoria: “Todo es un proceso”.

Recordábamos los momentos álgidos, yo lo hacía con mucho cariño porque en los momentos más difíciles en un país extraño, sin conocer el idioma, había podido salir adelante y escapar de la represión capitalista gracias a la fuerza de la comunidad. ¿Quién sabe qué me hubiera pasado si ellos no se arriesgaban conmigo para ayudarme a escapar? No estaban en ninguna obligación de hacerlo. Ellos también lo hacían por un amor... a la revolución, a la libertad, a una esperanza internacional, interna y enferma de ganar. Enfermedad de vivir juntos en comunidad. Escapábamos como si fuéramos enfermos, raros, extraños para la sociedad. Lo inaceptable para el sistema. Las palabras bilingües, con acentos *sotaques* extraños, variados.

Ya no quedaba repensar eso, más que con la intención de que aquello fuera un discurso de lucha, el testimonio de que seguimos ahí, poniéndole el hombro, el pecho, el alma, a todas esas personas que sufrían, como la selva misma, por la destrucción. Las mega-represas son devastación, esa es la realidad que no cambió.

Hablábamos de amigos ribereños, gente que ya había sido desalojada de su hogar. Sabíamos, con una sonrisa, ambos, que otra constante en el tiempo sería nuestra pelea contra todas esas injusticias. Ésa era la alegría a pesar de todo, con un espíritu amazónico, alegre, divertido, aún en la desgracia. Pero jamás dejando de ser aguerrido. Presentí que en ese momento la lucha se intensificaría, seguiría su proceso con la intensidad que tiene la vida para aferrarse a vivir.

IV

Las redes están tendidas. La gente entra en las corrientes como arrastradas por fuerzas superiores a ellos. La dictadura y la tiranía del dinero nunca dejaron de oprimir la Tierra. Y esta opresión continuará en pie, entrando en la mentalidad de cada ente por la publicidad y las noticias compradas, que se encargan de poner el escenario a la Matrix. Lo surreal es real, en cuanto se piense que el Aparato Represor de cada Estado está al servicio de quien ponga más. Y esa verdad es socapada bajo otra nube de confusión, que es la seguridad e inseguridad ciudadana, geopolítica, etc. Pobre el que sepa más. Pobre el que es testigo de la injusticia y no quiera callar, porque aquél será el próximo exiliado del sistema.

Los sistemas represivos, de cuartos de tortura, de campos de guerra, han terminado mudando a formas tan sofisticadas que nadie, o casi nadie, puede reconocerlas. La persecución política e ideológica es la misma que en cualquier régimen de dictadura. Nuestra democracia, la que conocemos y a la que se le hace tanta propaganda, es un régimen del Capital, y por ello es un régimen del terror para quien perjudica los intereses de los dueños, los que ponen la plata.

El latifundio en Bolivia ha sido descubierto y pretende ser superado, pero con un fin muy lejano al más obvio, que es dar libertad y una vida digna a aquellas personas que eran esclavas. Lo que descubrió Bolivia al llevar a la luz esta situación ha sido la calidad de esclavos en la que vivimos todos. Quizás los sectores urbanos aún más que los rurales, o de igual forma. Pues, en las ciudades es más claro quién es el jefe. El dinero circula con mayor afluencia y por ello se le rinde culto con mayor asiduidad y fervor. En el campo, el latifundio, por ejemplo, tiene al jefe personificado en el “dueño” de la propiedad.

El jefe de ciudad y campo es el mismo, y los que quieran correr al otro lado serán perseguidos, segregados, o por último, corrompidos a toda costa. ¿Uno debe enterarse de la maldad de la gente que sirve al dinero por las películas, para saber cómo opera el poder, que es siempre el dinero? ¿Debemos instruirnos ahora sobre todo lo que fueron los antiguos sistemas de espionaje e inteligencia que manejaban desde los nazis hasta los del Plan Cóndor? ¿O debemos correr asustados al regazo de nuestra madre pidiendo socorro del mundo que nos tocó conocer?

La fuerza del poder represivo acompaña al poder-dinero, lo cual es una grave amenaza para toda sociedad. Antes de que sean más que nosotros, deberíamos pararlos. No educar más gente para la muerte, destructiva, espía, tráfuga. No es desconocido el dicho de que un policía es capaz de matar a su propia gente. Ellos reciben órdenes, y se nos había olvidado aquello, cuando se instauró la paz-democracia. Se le olvidó al resto de la gente intervenir en política, tal vez, para enterarse de esta realidad del terror.

Hoy en día, que vamos avanzando hacia el desenmascaramiento de las grandes redes de poder y sus grandes intereses en la Amazonia, uno de los últimos resquicios de esperanza de la humanidad, el terror aumenta. En países muy industrializados ya tienen a la mayoría de su gente adiestrada y educada para no protestar. Pero en Bolivia, la gente tiene una cultura de la organización y el reclamo, sobre todo la gente más arraigada a la tierra. En Bolivia, el Capital encuentra un pequeño obstáculo, pero que tiene la potencialidad de ser uno muy grande y problemático. Por ello la persecución armada de dirigentes, por ello la quema de casas de la gente que denuncia y firma las denuncias. No se puede elegir. En el momento de poner la cara, el pecho para la bala, los más humildes son los primeros en dar un paso más.

Que la tecnología y la aparente modernidad de nuestro entorno no nos confunda. La seguridad es una ficción urbana, es un producto más de la publicidad que tienen las ciudades. La inseguridad es cada vez más grande, cuanto más uno se acerque a cuestionar el sistema y la tiranía del Capital. Los gobiernos estatales no sirven más que de pantalla y para dar material a los medios de desinformación. ¿Qué otro tema podría ocupar a los medios si les quitamos la diversión y la farándula que encuentran estos en la política?

Lo sucedido en Porto Velho me dejó ver cuán complicado es el panorama para los jóvenes hoy. Yo no tengo otra opción que publicar el material que tengo, porque no tengo opción de cambiar mi pensamiento con respecto al imperialismo. Y ello pone en riesgo mi vida y cambia mi futuro, indudablemente. Pero, la rabia, la humillación y el trauma que producen la represión del siglo XXI no pueden quedar en el silencio. El silencio ofrecería mi libertad en bandeja. En todo caso, prefiero pelearla.

Lo que me da fe es el movimiento social que estuvo detrás de la ascensión de Evo Morales a la Presidencia. En los movimientos sociales está nuestra fuerza como pueblo boliviano, que no en la fuerza de una simple institución (el Estado), que dice representarnos y sólo sirve al rey de todos (o casi todos): el Capital.

Si estamos tan cerca de las organizaciones sociales nos va a ser posible tener una actuación, al menos poder decidir algo, lo cual es prohibido para un ciudadano común que no está vinculado a la política. Se es inofensivo al Capital en tanto se le sirva. Y ojo que el Capital son cifras que ni siquiera se pueden pensar. El Capital es el gran monstruo que se come el mundo y que pronto piensa acabar con todo. No debemos permitir, nosotros, los hijos de la tierra, que esto suceda. Luchar por la tierra deber ser ahora el más importante estandarte por el que jamás se haya peleado.

V

Tal vez el punto de giro en la historia estuvo en el materialismo, que renegó la energía no mecánica; la causalidad convenció a la parte de la humanidad que guió con poder al sistema.

La energía sólo se explica desde la ciencia, desde entonces, desde las ciencias naturales y exactas, con términos técnicos, que son sólo intentos de verificar algo fijo que podría ser la energía. Pero, tal vez sea porque la energía no se puede entender en su integridad. Hay misterios que crean la vida, energías, ciertamente, que mueven la vida y la humanidad no sabe por qué. Hay gente que lo siente y trabaja con esos sentidos. No los sentidos superficiales y mecánicos del cuerpo, del animal que somos, de nuestra parte animal. Pero sentir la energía con los sentidos más cercanos al vacío, a la unificación de todo, la profundidad del océano que es la realidad, da resultados que nos ayudan a superar lo que no se puede entender con la razón.

Una gran salida y posibilidad es sentir la energía espiritualmente de manera colectiva, porque si la espiritualidad sola no pudo, hasta ahora, modificar el sistema fue debido a que, más allá de las religiones, que son fijaciones también de lo que puede ser la energía espiritual en comunidad, en grupo, masivamente a la vez que personalmente. La unión que se quiere para la integración, a partir precisamente de lo más íntimo: lo espiritual.

Para cambiar el concepto mecánico de energía debe acostumbrarse a la gente a practicar la energía espiritual, a sentirla todos los momentos de la vida, como la respiración. De ahí que saber respirar, meditar, y practicarlo hace posible que cambie el mundo, que la manera de moverse en la sociedad mude. Con la experiencia de la energía la relación con el entorno cambia, se comprende de otro modo el movimiento de la vida, con una causalidad no mecánica, sino que es conducida desde lo profundo del mar de la unidad. La existencia y la voluntad de la vida son las aguas en las que se mueve todo, y el misterio que hay en sus profundidades son las ondas que mueven lo material.

En lo oscuro está el origen de la luz, desde ahí se proyecta. Lo profundo siempre oscuro, ignoto, ciego. Nuestra existencia no soporta lo absolutamente extraño, misterioso, incomprensible. Sólo de manera más sutil uno puede acercarse al misterio, porque es abrasador, incendia. Con los ojos cerrados y en silencio se siente suavemente el movimiento del aura del misterio. No podemos llegar a la máscara del ser, la personificación de lo misterioso. Es tenebroso sólo imaginar la grandeza de la visión de lo absolutamente negro, oscuro; cuando termina el recorrido hacia el centro, terminan los colores en movimiento de todas las cosas que se van a gran velocidad hacia el pasado del recorrido.

Nosotros corriendo a un presente eterno-intenso, superando el pasado con el movimiento y el futuro con la quietud. Estando. Disfrutando de estar, sintiendo el movimiento de la marea. La energía espiritual es sutil en nosotros para no matarnos, para no auto-combustionar en la vida, llegando al misterio y abrazándolo con toda nuestra realidad, como con un cuerpo quemado.

Incendio. Sutil y silente, porque da para destrozarse y el grito. Intensidad. En el momento de conectar con la respiración concentrada, consciente, se está a salvo, porque en esa conexión con el misterio y la energía universal se está protegido. Como por el manto de un monje zen no puede entrar nada, en el aura de quienes se conectan con el ser no interviene ni afecta nada. La fuerza debe venir desde ahí dentro, en el fondo de los pulmones del alma universal. Cuando respiramos, respira el universo.

El científico-técnico se prende de unos cables de alta tensión para sentir el voltaje-sacudón, como si la electricidad, una muestra material de la fuerza de la energía universal, fuese la energía universal misma. Este conocimiento no pertenece a una persona, sólo está la posibilidad (o no) de conectar con esa realidad que hoy muchos ignoramos, porque no la practicamos ni estamos acostumbrados a sentirla. Hacer que esto se recuerde es parte de compartir la energía universal colectivamente. Quien lea esto recordará, dudará. Entonces la energía del universo tendrá la posibilidad de conducirse a esta realidad. La modernidad hace que el ser humano use canales artificiales, como la energía eléctrica, el uso inconsciente de drogas químicas y sintéticas, y otras muestras de la energía universal.

VI

Llegué a Portho Velho la noche del miércoles 11 de marzo. Me alojé en la Iglesia San Cristóbal, junto a todo el campamento que había sido montado por el Movimiento de Afectados por las Represas (MAB). Eran cerca a 100 personas, entre hombres, mujeres y niños. Me llamaba la atención la gran cantidad de niños que había, pues las mujeres muy jóvenes acostumbraban ser madres de tres a cinco niños. Entonces, el ambiente de protesta era totalmente velado por el de supervivencia, pues como en toda comunidad se compartía piso para el sueño, la fila de la comida y el baño. Me bastó una noche para entrar en confianza con la gran familia.

Comí con ellos en la noche y me hice un campito en un piso al lado de unos jóvenes del movimiento. Si bien el portugués dificultaba mi relacionamiento, otros muchos elementos me acercaban a todos ellos. Para empezar, los niños son mi fuerte y mi debilidad, así que las tuve de ganar. Al mismo día siguiente, después de que tocaron el pito a las 6 de la mañana para que todos se levanten, asean y vayan a la fila del desayuno, ya tenía yo mi angelito que me iba a acompañar durante toda mi visita. No sé ni su nombre, pero sé que tenía unos seis años, era un negrito hermoso con un tatuaje de besito en la mejilla. Un besito rojo. No se desprendió de mi lado, al punto que las personas del campamento pensaban que era mi hijo.

Él fue quien me salvó de haber sido apresada por la Policía Federal, pues el día de la manifestación, cuando todos se encontraban en el INCRA, él fue el que insistió en que me moviera de lugar. Mis compañeros se encontraban en la cafetería y fuimos un momento a ver si nos invitaban algo. Tomamos lo nuestro y debíamos volver a la reunión. Entonces, mi querido ayudante me pidió que volvamos. Él era mi amo, así que yo le obedecí. En ese momento llegó un compañero boliviano a la cafetería y me reclamó por qué me iba justo cuando él llegaba. Unos minutos después los apresaron.

Hasta antes de este momento me había encargado de filmar a todos los policías y agentes que había en la reunión, pues un compañero dirigente del MAB había alertado a la gente sobre la presencia de estos, a tiempo de pedir una explicación por parte del Director del INCRA. Este último, a pesar de su nerviosismo, había dicho que era sólo rutina y que no había ningún agente encubierto. Sin embargo, yo tenía las imágenes de todos ellos. Filmé, incluso, el momento del apresamiento de mis compañeros. No medí la magnitud del asunto, pero no me arrepiento de haberlo hecho.

Incluso la persona que torturó psicológicamente a mis compañeros está entre las imágenes que capté. No se sabe si él es un agente de la Odebrecht o un agente pagado por el cartel de narcotráfico y latifundio con el que está relacionado Leopoldo Fernández. Sin embargo, ¿caso hay alguna diferencia? Ambos sirven al Capital y lo hacen todo pagados. No tienen ninguna convicción más que justificar sus jugosos sueldos.

No diré cómo escapé, pero sí debo afirmar que a partir del 13 de marzo viví una persecución, que no me dejaba salir a la calle y que tampoco me permitía volver a mi país. La sensación debe ser la misma que en cualquier lado en épocas de represión y dictadura, a diferencia que además yo sentía la contradicción de haberme educado con la falsa idea de que vivíamos en democracia. Eso es lo que enseña el sistema educativo para que la gente no se dé cuenta de que no ha cambiado nada. No es difícil darse cuenta de esto, sólo basta con pensar diferente y manifestarse. La represión y la persecución llegarán, es seguro.

Mientras tanto, la represa de Santo Antonio sigue construyéndose, pasando por encima de comunidades, dirigentes, movimientos, etc. Una huella del gigante Capital es hoy la represa Santo Antonio, que ya ha matado más de 60 toneladas de peces y pasado por encima de vidas humanas de comunidades enteras. Siendo sus guardianes la Policía Ambiental, la Policía Federal y cuanto ente represor se halle a mano, no es difícil pensar en la fuerza de su paso. Pero, los derechos humanos deben salirle al paso. Si no, ¿dónde quedará la humanidad? ¿Bajo tierra o bajo el caudal de un río muerto desbordado, mientras con toda la tecnología manejan unos cuantos el planeta? A ver cómo maquillan esta realidad las redes de desinformación mundial.

VII

¿Qué es lo que el/la revolucionari@ tiene en el alma que lo mueve a luchar: el camino o la utopía? ¿La belleza que existe realmente en el proceso colectivo de lucha o la belleza imaginaria e ilusoria de un horizonte que el colectivo imagina, asumiendo que es el mismo y teniendo la certeza de que cada uno tiene su propio imaginario? Se elige la lucha por el placer de no sentirse sol@, de creer en una familia intensa y real, que tiene una misma intención día a día: seguir juntos haciendo distintas actividades de vida cotidiana y humana. Se elige la lucha para que cada ser de la comunidad se haga cargo de nosotros en algún momento de necesidad. Para tener a quién ofrecer, dar, lo mejor de uno. La ilusión se queda en el discurso, en los sueños, en las excusas, a veces en la misma ideología, que suele ser sólo un nombre; excusas para estar juntos. Cuestiones materiales que nos unen, como la comida, la limpieza, despertar y dormir juntos cada día, pasar clases, sonreír a mucha gente, reír, cantar, bailar juntos. Cosas que se sienten en el cuerpo, que nos ahorran el esfuerzo que nos acostumbramos a hacer para sentir lo inmaterial, que es lo que en el fondo, evidentemente y en silencio, nos une.

VIII

El Observatorio de Medio Ambiente de Tiquipaya. La semilla que había quedado de la Cumbre Mundial sobre Medio Ambiente. Durante los días de ese evento se había logrado generar enormes cantidades de basura inorgánica, producto de la comida “rápida” que se preparaba para gran parte de los visitantes. Tiquipaya, un cantón muy cercano a la ciudad, ya estaba bastante urbanizada, es así que se hacía difícil encontrar comida tradicional, que no utilizara envases de plástico para servir. En ese tiempo también se había declarado “Ley seca”, es decir que ninguna de las famosas chicherías de Tiquipaya podía abrir sus puertas ni vender esta bebida tradicional. Sin embargo, artistas, bohemios y

borrachines se pusieron de acuerdo para hacer fiestas de todos modos, en las que lo que menos faltó fue el alcohol y las peleas. También hubo gran despliegue de manifestaciones artísticas, que estaban muchas veces ligadas a reflexiones sobre el tema del medio ambiente, que se presentaron tanto dentro como fuera del programa oficial.

En medio de ese alboroto general que se creó en este pequeño valle, lo que primaba era la necesidad de hacerse escuchar. Todo tenía el síntoma de la protesta, todo era una manifestación para los ojos del mundo. Sin embargo, lo que movilizó este cúmulo de expresiones fue también la contradicción. Era tal la confusión de multitudes, filas para las acreditaciones, escenarios, exposiciones de todo el mundo y policía reprimiendo, que apenas alcanzaban los exiguos días y noches para gritar lo que uno sentía. Nunca quedaba el tiempo para escuchar. Y en ese griterío, pocas cosas se pudieron concertar.

Por un lado estaban las charlas entre presidentes, gente “importante” de la que apenas se podía ver las narices por la televisión. Estaban los expositores, por otro lado, de todo el mundo, que no compartían el idioma pero sí el tema. En estos espacios era posible acrecentar la curiosidad por lo que estaba pasando en otra parte del mundo respecto al tema. Se podía sospechar que en cada visión se podía identificar una manera de abordar la problemática con un ánimo diferente. Desde las instituciones que se debían a la problemática del medio ambiente mismo, por lo cual la crisis de algún modo justificaba sus sueldos, hasta las agrupaciones juveniles que debía su inspiración al mismo problema: la crisis medio ambiental, y los indígenas que debían su reconocimiento mundial porque se estaban muriendo.

Era imposible escuchar todas esas voces, ponerle atención a todas esas caras, a los discursos, a los timbres de voz gritando palabras en el fondo absurdas. Porque en acción, la mayoría no estaba más que contribuyendo con el desorden artificial que daba lugar a la crisis. El consumismo a la vuelta de la esquina, la represión en cada paso, la incompreensión de lo diverso. Teníamos que seguir siendo los eternamente distintos. No podíamos siquiera detenernos un rato para mirarnos en el silencio que era el que compartíamos claramente en nuestro interior. Sólo se manifestaba el ruido, que nos separa, que nos identifica como seres diferentes. Si somos la misma cosa, pensando que todos expresamos el mismo silencio. Ese que sentimos al pensar en la destrucción de la vida. Esa expresión fue la que faltó, la que tiene que estar cargada por la reflexión en la acción. Tanta confusión no hacía posible que veamos todas estas contradicciones por debajo del espectáculo.

Los medios de comunicación no identificaban esos temas claves, como por ejemplo cuál iba a ser el legado de este gran encuentro mundial. Tratados, acuerdos, reconocimientos, más y más palabras. Pero, ¿qué quedaba? Nadie se ponía a preguntarse qué quedaría de tanta exposición, más que la huella en el agua, las imágenes en el aire de ayer, en el vacío de lo que ya no es. Los medios sólo mostraban noticias, aquello que se va quemando mientras es. Sólo de esas noticias nos quedarían las cenizas, de lo que espectacularmente había sido durante esa cumbre. No se reportaban los esfuerzos que hacían, por ejemplo, grupos artísticos, de danza, teatro y otras artes, que intentaban compartir sus visiones, pero que no encontraban lugares adecuados, más que en las periferias, siempre en la exclusión, de algún modo. Las jerarquías eran demasiado acentuadas en un lugar tan pequeño. Las rejas encerraban espacios que se hacía diminutos, en relación a la gente ciega y sorda que los habitaba. Estos artistas encontraban un rinconcito para expresarse, se hacían escuchar de algún modo, pero marcaban menos que marcar... No eran noticia.

Por otra parte estaban las fiestas sanas, a las que pocos iban. La fiesta y la diversión masiva giraban en torno a los mismos parámetros que en el capitalismo contaminador. El alcohol y la violencia. A nadie se le ocurría cuestionar estos puntos, que quedaban en el olvido, en la irreflexión. Todo debía vivirse con la presurosidad que el sistema capitalista ordenaba, porque al fin de cuentas la cumbre era una creación misma de un espacio que justificara la crisis. Con esta cumbre se limpiaban las conciencias de los gobernantes, por ejemplo. A partir de esta imitación de encuentro mundial se podía decir que se estaba haciendo algo. Pero ese algo era tan superficial e imperecedero. Menos se hubiera contaminado si no se hubiese hecho nada. Ninguna semilla práctica se dejaba en este sentido, o muy pocas.

Una de ellas había sido una agrupación conformada por jóvenes de los últimos cursos de las escuelas de Tiquipaya. Ellos se reunieron e hicieron la semilla real. Se plantearon reflexionar sobre los temas, publicarlos, reproducirlos para los que vinieran. Y así se conformó un movimiento que al menos tiene la conciencia de ser un legado de este legendario encuentro, que está en la historia del pueblo de Tiquipaya y del mismo Observatorio de Medio Ambiente, que ellos crearon.

IX

Las bondades de la feminidad de la selva eran tan atrayentes que a veces llegaban a convivir ella, además de la biodiversidad, especímenes de seres humanos que, a plan de errores, lideraban matanzas legitimadas de indígenas en nombre de la modernidad. Todo solapado por instituciones y gobiernos. Las decisiones eran tomadas en los despachos misteriosos de seres humanos confundidos, que se imaginaban el mundo como una maqueta. Construían, de vez en cuando, represas o explotaban yacimientos de petróleo, como si fuera parte de un juego, buscando algo con el “progreso” y el “desarrollo”, perdiéndose a sí mismo, sacrificando vidas. La ruleta rusa, el lanzamiento de los dados. La suerte sonreía siempre a los que miraban de lado, aquellos que no podían mirar de frente porque se tramaban algo. La suciedad está en esas mentes, en su ambición.

La gente más extraña podía encontrarse rondando la selva, solicitándola. La selva atraía a esos extraños, que no vivían en ella, pero de los cuales dependía su vida. La selva los hacía viajar sobre ella, siguiendo cada curva de sus ríos. La selva los empapaba con el bochorno del calor, el sudor sofocante y placentero. La selva era dinero para ellos. En esta situación, en la que es difícil conseguir un trabajo, se ofrecía buen sueldo por socavarla. La selva no era luz ni vida, era una mina oscura que explotar. La selva los tenía dependientes. De la selva se iban a alimentar. Pero el hambre de algunos seres humanos supera la de ganados enteros. Devora bosques al preferir carne de vaca para comer y alimenta la enfermedad de su alma con droga que cuesta la deforestación de la selva. Entre esos seres del sistema, los que muchos aplauden, quienes dan la mano a presidentes fachos, están también los que gozan de mejor fama. A pesar de que fuese lo mismo de injusto con la vida, no falta el ser humano que se alimenta de toda esa codicia aparentando otro rostro.

La situación es esta: no son las mayorías las que se enfrentan, por eso la guerra es silenciosa en la selva. Sólo a veces se escuchan los disparos. Esta guerra se define entre las minorías extra poderosas y las minorías étnicas extra vulnerables. Parece que sólo se usara a las mayorías para lograr la finalidad de ciertos Estados y empresas. Tal vez no crean en la humanidad aquellos que hacen esta guerra desigual. No pueden creer en la humanidad de los indígenas aún. Sus mentes no han evolucionado, aún se miran el ombligo. A pesar de eso mismo no se dan cuenta de que la imperfección de su obra. Cometan un grave error. Pero, ¿quién discute con el dinero? La perfección para ellos es el dinero y el poder. El absurdo de sus vidas quiere reflejarse en todo aquello con lo que estos seres humanos poderosos se relacionan. Los tentáculos de los más grandes logran esparcir su absurdidad por el mundo, también por la selva, como por ejemplo en la destrucción.

X

Porto Velho se encontraba en un proceso de convertirse en un apéndice de la mega-represa de Santo Antonio. Ese monstruo que estaba encendido día y noche, con un tabique gigante del que ya habían caído libremente los cuerpos de algunos trabajadores, mal pagados, sin seguro, que siempre tenían todas las de perder. Sin embargo, ese monstruo daba trabajo, por eso cantidades inmensas de población se trasladaban para habitar las zonas periurbanas, favelas nuevas de la ciudad. Puerto viejo, anciano con respecto a la modernidad. Puerto moderno, modernísimo, con esa mega represa tapándole la panza. Toda esa agua que fluye hoy, que deja de fluir poco a poco, porque el monstruo avanza en su crecimiento.

El monstruo no duerme. El capital circula por sus venas día y noche. En algún momento se ocultó la muerte de los obreros en la construcción de esta mega-represa, más se ocultaba la muerte de comunidades ribereñas, campesinas e indígenas. No se contaba cómo Cleide, ribereña, debía dejar sus tierras para trasladarse a la ciudad. Cómo iba a cambiar su vida, la de su madre anciana, que nunca había vivido en otro lugar que en aquel paraíso. Sus hijos tendrían que conocer la locura de una ciudad que crece en codicia y pobreza día a día .

“Antes nosotros vivíamos en un paraíso. Cada ribereño vivía en sus casas, sobrevivíamos de lo que había ahí mismo. Plantábamos, recolectábamos. Sobrevivíamos. Nosotros teníamos nuestras plantaciones, vivíamos también del extractivismo, de la selva. Y hoy no tenemos más eso, se acabó nuestro paraíso. Porque estamos viviendo sobre una tierra que no es más nuestra. Ellos son los dueños. No podemos plantar más porque tenemos una fecha prevista para salir. El pueblo ribereño acostumbrado a trabajar con yuca, con plátano... Tenemos poco tiempo para salir de aquí...”
“todo lo que ellos nos prometieron no cumplieron. Dijeron que al comenzar la construcción de las hidroeléctricas el pueblo ribereño tendría empleo, tendría trabajo y nada de eso pasó (...) porque en la realidad esas promesas que ellos nos hicieron, que íbamos a tener derecho a reasentamiento, a mudanzas, tener asistencia, reestructuración de las comunidades... Nada de eso está sucediendo. Todo fue mentira.”.

Durante la última visita a Porto Velho se constató el desmonte, la tala, quema y destrucción total de toda la vegetación, y “recuperación” (caza) de especies animales. Se pudo hablar con los madereros, que eran obreros encargados de llevar en camiones las troncas taladas al otro lado del río. Esta madera es destinada a la exportación y el desmonte corresponde a las zonas que pronto serán inundadas. Se conversó también con un grupo de biólogos que se dirigían, con punzones y un equipo a sus espaldas, a rescatar animales para llevarlos a laboratorios e introducirles chips. Comentaron que el procedimiento era parte de un trabajo de clasificación de las especies y su rescate.

Se confirmó, de esta manera, la forma en la que se enfrentan, en una ribera y otra del río, los polos en tensión. Por un lado, el paraíso, con la naturaleza aún viva, donde se puede comer de los frutos de los árboles, aunque ya casi no haya peces, y donde el ribereño es libre. Por otro lado, la devastación de la selva, el mapeo y registro de todo lo depredado. El desastre contrastado con el paraíso que aún se conserva al frente del río. Se presenció un cuadro desolador. Fue posible, a través de esta vivencia, hacer una entrevista más en profundidad con Cleide, que dio su testimonio en su casa.

Más tarde, el mismo sábado 23, se visitó la iglesia de Santo Antonio, desde donde se podía observar el trabajo que se realiza en la construcción de la represa de Santo Antonio. Se observaron ciertas facetas de la explotación laboral, las dimensiones de la obra, la velocidad a la que se trabaja y los

primeros impactos en el ambiente. Se percibió la imagen futura que se quiere dar del río Madera: un Complejo privado, rodeado de cercas electrificadas, con anuncios amenazadores. Se consultó con los miembros del MAB algunas cuestiones respecto a esta primera represa, sus impactos y su comparación con las otras tres que conforman el Complejo del río Madera.

En las oficinas del MAB, más tarde, fue posible entrevistar a Marcio Santana, un pescador miembro del MAB que fue desplazado y afectado por la construcción de tres represas: la de Samuel (otro proyecto), la de Santo Antonio y, ahora, la de Jirau. Él habita actualmente en la Agrovilla del distrito de San Carlos, en la región del Bajo Madera, donde se produjo el primer reasentamiento. Dio su testimonio respecto a cómo ha cambiado su vida a partir de la construcción de estas represas. Señaló las dimensiones de los daños que causan a la naturaleza estos proyectos y cómo afecta a las vidas de las personas que subsistían por la naturaleza. En su caso, como pescador, las represas le quitaron, a él y su familia, el modo de subsistencia, pues ya no hay pesca y las tierras que les fueron reasignadas no son aptas para la agricultura. Es lo que sucede con pueblos enteros a lo largo de las riberas del río Madera.

“Nosotros tenemos la vida entera plantada allí, porque mi esposo nació en aquel lugar, yo tengo 15 años que vivo ahí, mis hijos casi todos criados allá. Nosotros no estamos habituados a la ciudad, para acostumbrarnos a otra comunidad va a ser difícil para nosotros. Las enfermedades son a causa de eso. Yo tengo 47 años y nunca tuve problemas de salud. Al empezar las hidroeléctricas y saber que nos vamos a ir de nuestras casas, yo estoy con problemas serios. Estoy con problemas de corazón, con problemas de presión alta. Todo eso a causa de la preocupación que nos produce el saber que vamos a tener que salir de nuestras tierras. Es mucho problema para nosotros.”

CONSIDERAÇÕES SOBRE SAÚDE PÚBLICA POR MEIO DA ATUAÇÃO DOS CONSELHOS DE SAÚDE NO MUNICÍPIO DE JOINVILLE – SC NOS ANOS DE 2015 E 2016

Carlos Roberto Ribeiro Machado²

Patrícia Alves de Mendonça Cavalcante³

Tatianne Comin Cardoso⁴

Wagner dos Santos Mariano⁵

Marceli Diana Helfenstein Albeirice da Rocha⁶

Resumo

Os Conselhos de Saúde são os órgãos de controle do SUS pela sociedade nos três níveis de governo: municipal, estadual e federal. Foram criados para permitir que a população possa interferir na gestão da saúde, defendendo os interesses da coletividade para que estes sejam atendidos pelas ações governamentais. Objetivou-se realizar o levantamento dos Conselhos Locais de Saúde (CLS) de Joinville e conhecer de que forma estão organizados no intuito de fazer uma reflexão acerca da importância do controle social para que a gestão de saúde possa ser voltada para os interesses reais da sociedade. Trata-se de uma pesquisa documental, realizada a partir de informações coletadas na Secretaria Executiva do Conselho Municipal de Saúde do município de Joinville, no período de 2015 e 2016.

Palavras-chave: Saúde Coletiva; Controle Social; SUS; Comunidade.

Abstract

The Health Councils are the control bodies of SUS by society at the three levels of government: municipal, state and federal. They were created to allow the population to interfere in health management, defending the interests of the community so that they are served by governmental actions. The objective was to carry out a survey of the Local Health Councils (CLS) of Joinville and find out how they are organized in order to reflect on the importance of social control so that health management can be focused on the real interests of society. This is a documentary research, carried out based on information collected at the Executive Secretariat of the Municipal Health Council of the municipality of Joinville, between 2015 and 2016.

Key words: Collective Health; Social Control; SUS; Community

² Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Gestor Hospitalar, Coordenador/Analista responsável pela Execução de Ações relacionadas a área de gestão de pessoas, Joinville - SC

³ Hospital de Doenças Tropicais da Universidade Federal do Tocantins (HDT-UFT). Mestre em Ciências da Saúde. Enfermeira sanitária.

⁴ Secretaria de Estado de Saúde do Tocantins. Enfermeira. Mestre em Bioquímica Toxicologia.

⁵ Prof. Adjunto III da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína

⁶ Hospital de Doenças Tropicais da Universidade Federal do Tocantins (HDT-UFT). Mestre em Saúde Pública. Enfermeira sanitária. marceli.rocha@ebserh.gov.br

Introdução

O fortalecimento do controle social no Sistema Único de Saúde (SUS) visa o aprimoramento da gestão e de políticas de saúde no país através da participação de importantes segmentos da sociedade, onde a participação é a aprendizagem do poder em todos os momentos e lugares em que se esteja vivendo e atuando.

O acesso universal significa que ao SUS compete atender a toda população, seja através dos serviços estatais prestados pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, ou através dos que são privados, conveniados ou contratados com o poder público. O acesso igualitário não significa que o SUS deva tratar a todos de forma igual, mas sim respeitar os direitos de cada um, segundo as suas diferenças (BRASIL, 2012).

Os Conselhos de Saúde funcionam como colegiados, de caráter permanente e deliberativo, devendo tomar decisões regularmente, acompanhando, controlando e fiscalizando a política de saúde além de propor correções e aperfeiçoamentos em seu rumo. Os Conselhos de Saúde são os órgãos de controle do SUS pela sociedade nos três níveis de governo: municipal, estadual e federal. Foram criados para permitir que a população possa interferir na gestão da saúde, defendendo os interesses da coletividade para que estes sejam atendidos pelas ações governamentais. O usuário do SUS é o legítimo representante dos cidadãos e deve defender os interesses e as necessidades da população que mais precisa e usa os serviços do SUS (BRASIL, 1990a).

A participação da comunidade na área da saúde foi uma conquista do povo brasileiro depois de muita luta e negociação, conduzida pelo Movimento da Reforma Sanitária, assegurada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012).

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a organização do Conselho Municipal de Saúde (CMS) e dos Conselhos Locais de Saúde (CLS) de Joinville e de que forma estão organizados, ressaltando a sua importância e contribuindo para a publicização à comunidade das entidades existentes que buscam realizar o controle social, fortalecendo o SUS. Além disso, possui o intuito fazer uma reflexão acerca da importância de um conselheiro local de saúde, contribuindo para que a gestão da saúde possa ser voltada para os interesses reais da sociedade.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa documental, de caráter qualitativo e exploratório, realizada a partir de informações coletadas na Secretaria Executiva do Conselho Municipal de Saúde do município de Joinville (SECMS), através de Atas de Reuniões, Relatórios, Planilhas, Documentos impressos e eletrônicos disponibilizados a fim de conhecer a organização do CMS, bem como a situação dos Conselhos Locais de Saúde (CLS). Todos os documentos pesquisados correspondem aos anos de 2015 e 2016.

Considerações sobre os Conselhos de Saúde

Conselho Municipal de Saúde de Joinville

A Constituição brasileira de 1988 definiu a saúde como direito de todos os cidadãos e responsabilidade do Estado e também estabeleceu um sistema público de saúde com base nos princípios de universalidade e equidade na provisão da saúde. O SUS introduziu a noção de

controle social e participação popular. Nesse contexto, emergem os Conselhos de Saúde como uma estrutura legal e responsáveis por capacitar a participação dos cidadãos na governança da saúde. Eles foram instituídos nos níveis municipal, estadual e federal, sendo responsáveis não só por levar projetos do governo à população, como também por transmitir sugestões da população aos vários níveis de governo (BRASIL, 1988).

Conforme a Lei Orgânica do Município de Joinville, citado em seu artigo nº 140, “a saúde é direito de todos os municípios e dever do Estado, cabendo ao Município prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população” (JOINVILLE, 1990, p.33).

Uma das ações necessárias para o cumprimento da Lei Orgânica é a criação do Conselho Municipal de Saúde (CMS), definido como sendo um órgão de caráter permanente e deliberativo, de composição paritária entre o Governo, prestadores de serviços, profissionais de saúde e usuários, vinculados à Secretaria de Saúde do município. Possui funções deliberativas, normativas e fiscalizadoras e de formulação estratégica, atuando no acompanhamento, controle e avaliação da Política Municipal de Saúde, inclusive nos seus aspectos econômicos e financeiros (JOINVILLE, 2005).

O CMS conta com uma Secretaria Executiva que funciona como suporte técnico administrativo às suas atribuições. É um órgão vinculado à Secretaria Municipal de Saúde, tendo por finalidade apoiar técnica e administrativamente o CMS, às Comissões e Grupos de Trabalho. A SECMS tem sua localização no andar térreo da Secretaria Municipal de Saúde de Joinville, onde possui um acervo com assuntos sobre controle social, que são disponibilizados para empréstimos externos. Possui uma sala de reuniões, acesso a computador e internet aos conselheiros. Apresenta um ambiente de trabalho acolhedor, com dedicação e cooperação dos Técnicos Administrativos lotados no setor, sendo esses atributos facilitadores para a execução das tarefas a serem desempenhadas.

O SECMS recebe relatórios, demonstrativos e prestação de contas de todas as organizações hospitalares e demais serviços de saúde da cidade e os conselheiros atuam de forma ética a fim de assegurar a preservação da confidencialidade dessas informações recebidas (JOINVILLE, 2015).

Conselhos Locais de Saúde

A Lei n.º 8.142/90, resultado da luta pela democratização dos serviços de saúde, representou uma vitória significativa. A partir deste marco legal, foram criados os Conselhos e as Conferências de Saúde como espaços vitais para o exercício do controle social no SUS. Os Conselhos de Saúde foram constituídos para formular, fiscalizar e deliberar sobre as políticas de saúde e o fato de que a população tem a garantia de deliberar acerca das políticas de saúde, configura-se uma grande conquista da sociedade (BRASIL, 1990b).

Os Conselhos Locais de Saúde de Joinville foram criados pela Lei Municipal nº 3.556, de 17 de setembro de 1997, e destina a participação de 50% (cinquenta por cento) das suas vagas para representando de usuários no Conselho Municipal de Saúde de Joinville (JOINVILLE, 1997).

O município de Joinville possui 9 (nove) Distritos Regionais de Saúde sendo que cada um deles é formado pelo agrupamento dos CLS existentes nas áreas de abrangência das Unidades Básicas de Saúde. A Tabela 1 descreve a relação dos DRS e CLS, bem como sua situação no momento da pesquisa (ativo, inativo e inativo aguardando edital de convocação).

Tabela 1 – Relação dos Conselhos Locais de Saúde (CLS) por Distritos Regionais de Saúde (DRS) e sua situação no período de 2015 e 2016, Joinville - SC

Nome do CLS	Situação
DRS AVENTUREIRO	
Aventureiro I	Inativo
Aventureiro II	Ativo
Cubatão / Vigorelli	Inativo
Leonardo Schlickmann (Iririú)	Ativo
Parque Joinville	Ativo
Rio do Ferro / Santa Bárbara	Inativo (aguardando Edital de convocação)
Saguaçu	Ativo
DRS CENTRO	
Lagoinha	Inativo
Morro do Meio	Aguardando Edital de eleição para ativação
Nova Brasília	Ativo
São Marcos	Ativo
DRS COMASA	
Bakitas	Ativo
Comasa	Ativo
CAIC – Vila Paranaense	Inativo (aguardando Edital de convocação)
Espinheiros da Ilha	Inativo
Espinheiros Moinho dos Ventos I e II	Inativo (aguardando Edital de convocação)
Jardim Iririú	Inativo
DRS COSTA E SILVA	
Bom Retiro	Ativo
Costa e Silva	Ativo
Jardim Paraíso	Ativo
Jardim Sofia	Ativo
DRS FÁTIMA	
Adhemar Garcia	Ativo
Fátima	Inativo
Itaum	Ativo
Edla Jordan	Ativo
DRS FLORESTA	
Boehmerwald	Ativo
Floresta	Ativo
Itinga	Ativo
Profípo	Inativo
Santa Catarina KM 4	Ativo
DRS JARIVATUBA	
Estevão de Matos	Inativo
Jardim Edilene	Ativo
Jarivatuba	Inativo (aguardando Edital de convocação)
Parque Guarani	Inativo
DRS PIRABEIRABA	
Canela	Inativo
Pirabeiraba	Ativo
Rio Bonito	Inativo (aguardando Edital de convocação)
Rio da Prata	Inativo
DRS VILA NOVA	
Glória	Ativo
Vila Nova Centro	Ativo
Vila Nova Rural	Ativo

Fonte: SECMS (2016), adaptado pelos autores.

Conforme demonstrado na Tabela 1, o município de Joinville contava com 41 CLS no período de 2015 e 2016, sendo que 58,53% (n=24) colegiados encontram-se em plena atividade de funcionamento, 14,63% (n=6) estavam em processo de reestruturação, aguardando regularizar a documentação para sua ativação e 26,82% (n=11) conselhos locais estavam inativos, com ausência da participação popular organizada.

De forma pormenorizada em Distritos Regionais de Saúde, conforme demonstrado na Tabela 1, verifica-se que: o DRS do Aventureiro apresenta o maior número de CLS, sendo 03 (três) inativos, e 01 (um) ativo; o DRS Centro, possui 01 (um) CLS inativo e 01 (um) em processo de reestruturação; o DRS Comasa, apresenta 02 (dois) CLS ativos, 02 (dois) em processo de reestruturação e 02 (dois) inativos; o DRS Costa e Silva apresenta 04 (quatro) CLS ativos; o DRS Fátima possui 01 (um) CLS inativo e (03) três ativos; o DRS Floresta possui 01 (um) CLS inativo e 04 (quatro) ativos; o DSR Jarivatuba apresenta 02 (dois) CLS ativos, 01 (um) inativo e 01 (um) em processo de reestruturação; o DRS Pirabeiraba, possui 02 (dois) CLS ativos, 01 (um) inativo e 01 (um) em processo de reestruturação; e o o DRS Vila Nova possui 03 (três) conselhos ativos.

Considerações finais

O acesso a informações é um direito assegurado à população, uma vez que faz parte das competências do Conselho de Saúde, além de promover a educação para o controle social, informar e divulgar suas funções e seus deveres, suas decisões e trabalhos realizados por todos os meios de comunicação (BRASIL, 2017).

Conforme SILVA, SILVA e SOUZA (2013, p.258), o controle social deve proporcionar mecanismos que “sejam capazes de provocar mudanças na estrutura de poder em benefício da sociedade”. Apesar disso e dos esforços de consolidar a participação social, verifica-se a lentidão no processo de construção da cidadania como sendo um valor da coletividade, sendo que na prática existe “uma versão híbrida e frágil dos direitos civis”

De forma geral, grande parte da população não tem conhecimento do que é um Conselho Local de Saúde, nem da sua existência nos bairros. Isso representa uma falha na educação para o controle social, bem como na informação/divulgação de suas funções. Há uma grande necessidade que os integrantes do CLS esclareçam à população o significado de um Conselho Local e que demonstrem a sua importância como instrumento na melhoria de saúde da comunidade, garantindo a oportunidade de participar, acompanhar e cobrar ações da gestão do sistema de saúde.

Cabe ao conselheiro que queira atuar com responsabilidade e representar bem aqueles que o elegeram, conhecer os problemas locais, observar seus efeitos, procurar suas causas, discuti-los com as suas representações e estabelecer uma escala de prioridades pelas quais lutará no Conselho e em outras instâncias para que se transformem em políticas efetivas.

A saúde é uma questão de cidadania e a participação da população é uma condição para seu exercício. A inexistência de controle social reflete uma falha no processo de fazer saúde. Envolver a sociedade civil nos CLS é uma oportunidade ao surgimento de novas lideranças nas comunidades, buscando participação ativa na construção da Saúde do município.

Referências

- BRASIL. **Conferencias e Conselhos de Saúde (2012)**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://sistemaunicodesaude.weebly.com>. Acesso em: 18 set. 2016
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21 set. 2016.
- BRASIL. **Legislação Básica do SUS (2017)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/legislacao>. Acesso em 05 jan. 2017
- BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990a.
- BRASIL. **Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências de recursos intergovernamentais de recursos financeiros na área de saúde e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 31 dez. 1990b.
- JOINVILLE. **Lei Orgânica do Município de Joinville**. 1990. Disponível em: https://wwwold.joinville.sc.gov.br/arquivo/download/codigo/596-lei_organica.pdf.html. Acesso em: 18 set. 2016.
- JOINVILLE. **Lei Municipal nº 3.556**. Cria Conselhos Locais de Saúde, e dá outras providências. 1997. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-3556-1997-Joinville-SC.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.
- JOINVILLE. **Lei n. 5.290, de 02 de setembro de 2005**. Disciplina o funcionamento do Conselho Municipal de Saúde e dá outras providências. Joinville, 2005.
- JOINVILLE (Prefeitura). **Conselho Municipal de Saúde**. Regimento interno dos conselhos locais de saúde de Joinville. Joinville, 2015. 6p.
- SILVA, Claudio Valdivino; SILVA, Diego Ferreira Lima; SOUZA, Elza Maria de. A participação da sociedade civil na democratização do setor de saúde no Brasil. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 254-259, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 de setembro de 2016.

PRÁTICAS DE LEITURA DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS⁷

Gislaine da Nóbrega Chaves⁸

Resumo

Neste trabalho, objetivamos analisar as práticas de leitura das mulheres no assentamento APASA (PB), descrever suas práticas de leitura (formal e informal) e identificar os suportes de informação (textos escritos e não-escritos) existentes entre elas, no contexto do grupo comunitário do qual fazem parte.

Palavras-chave: Mulheres Trabalhadoras Rurais, leitura, subsistência.

Abstract

In this work, we aimed to analyze the reading practice of the women in the settlement called APASA (PB), describe their reading practice (formal or informal) and identify the information's support (written and non-written texts) existing between them, in the context of the community group which comprises them.

Keywords: Rural Women Workers. reading, subsistence.

Introdução

Investigamos as práticas de leitura, evidenciando as condições de produção das leituras de um grupo de mulheres trabalhadoras rurais em suas concepções, desejos e preferências. Priorizamos as mulheres devido à invisibilidade histórica a que foram sujeitas. Vislumbrar a mulher como leitora de textos escritos é também imaginar uma história de restrições, continuidades, descontinuidades e interdições de leitura em épocas diferentes, delimitando espaços, jeitos e práticas de ler e escrever. Chartier (1998) aponta *L'École des Femmes*, de Molière, escritor francês do século XVII, como obra que sugere a existência de uma mulher leitora já naquela época. Ele relatou a história de *Agnes*, cujo marido se aborreceu pelo fato de ter ela aprendido a ler, temendo que a esposa pudesse traí-lo, enviando bilhetes a um suposto amante.

Lajolo e Zilberman (1996) mencionam a ocorrência de fato semelhante na conservadora sociedade brasileira do século XIX, em que Debret registra o descaso de pais e maridos para com a educação feminina. Nessa época, as mulheres encontravam estratégias para burlar a vigilância destes, criando, inclusive, uma linguagem baseada na interpretação simbólica de diferentes flores. O fato era que pais e maridos temiam a correspondência amorosa que poderiam comprometer-lhes a suposta moral e a virtude; por isso, retardavam a educação feminina.

⁷ Este trabalho sintetiza parte dos resultados de nossa dissertação de mestrado, intitulada **PRÁTICAS DE LEITURA COM MULHERES NO ASSENTAMENTO APASA (Associação dos Agricultores da PAZZA do Abiaí) – PB**, defendida no Curso de Mestrado em Ciência da Informação, em novembro do ano 2000, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Otilia Telles Storni.

⁸ Prof^a Dr^a do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins

A evocação desses traços históricos fundamenta, arquetipicamente, o que ocorrera com algumas mulheres do APASA⁹, pois fato semelhante foi observado no interior da Paraíba, com Elizabeth Teixeira, líder camponesa que assumiu a luta do marido, João Pedro Teixeira, o protagonista do filme *Cabra marcado para morrer*. O pai não a deixou estudar, temendo que ela se correspondesse com namorados (BANDEIRA; MIELE; SILVEIRA, 1997).

Nesse sentido, convém situar a leitura/leitora do assentamento APASA, considerando que suas integrantes estão na sombra, ou seja, “na invisibilidade”. Miele e Guimarães (1998), ao fazerem referência aos fatores da não participação da mulher nas reuniões da Associação, nos Assentamentos do Campo da Paraíba, explicam que a principal dificuldade da mulher reside nos códigos culturais, e não no homem, que é tão vítima quanto ela das regras que oprimem a ambos. Assim, “[...] muitas aprenderam a se afirmar por outras linguagens, por outras formas concretas de resistência que desmontam a racionalidade do poder explícito. O poder das mulheres é o dos bastidores, é aquele que não aparece. Suas estratégias são outras”. (MIELE e GUIMARÃES, 1998, p. 225-226).

O caso do APASA não é muito diferente dos demais, pois a participação da mulher nas reuniões da associação é restrita. Vale salientar que elas usam como forma de resistência as ausências e o silêncio nessas reuniões, mas, quando algo acontece e atinge diretamente as suas vidas, elas se fazem presentes nas assembléias e se fazem ouvidas. Por exemplo, a opinião delas é decisiva em determinados assuntos, como a falta de água e a educação dos filhos.

Quanto às demandas por escolarização, embora o quadro geral venha se modificando¹⁰, pois ocorre atualmente uma valorização do ensino formal por parte das mulheres trabalhadoras rurais que verbalizaram, no decorrer da pesquisa, a importância do acesso à escola para elas e seus filhos, ainda encontramos histórias de leitura que reforçam as marcas culturais mencionadas acima, a exemplo do que ocorrera com Margarida¹¹, ressentida pelo fato de o pai ter posto as irmãs para estudar e ter-lhe negado este direito, porque a ela, filha mais velha, fora confiado o trabalho no campo.

⁹ O assentamento APASA (Associação dos Agricultores da PAZZA do Abiaí) localiza-se entre os municípios de Alhandra e Pitimbu, no litoral sul da Paraíba. Em 2000, era habitado por 153 famílias, numa área de 1.000 hectares (MOREIRA, 1997). Os critérios para acompanhar o grupo de mulheres foram os seguintes: localização próxima a João Pessoa-PB, conquista da terra por meio de conflito, existência de um trabalho de base desenvolvido pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, atuação de uma equipe técnica e social na área, e, principalmente, o fato de algumas lideranças da comunidade terem demonstrado interesse e disponibilidade em relação à construção e execução do projeto de pesquisa.

¹⁰ Um exemplo disso é o diálogo efetuado entre os Movimentos Sociais do Campo e o Governo Federal, na construção do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) como uma demanda surgida das próprias comunidades em busca de cidadania social. Apesar disso, as condições concretas de estudo, nos assentamentos camponeses, ainda permanecem como desafios a serem superados, tais como: estrutura das escolas (quando existem), falta de material didático e professores qualificados que conheçam a realidade do campo.

¹¹ A partir daqui, utilizaremos nomes fictícios, objetivando preservar a identidade pessoal das mulheres. O nome “Margarida” constitui uma homenagem à líder camponesa Margarida Maria Alves, por seu papel emblemático na luta pela terra, junto ao Sindicato Rural de Alagoa Grande, na Paraíba.

Vale destacar que os reflexos dessas marcas culturais (fundadas em hierarquias sociais), metaforicamente, estão presentes em muitas histórias de vida de “outras” Margaridas que, cotidianamente, continuam enfrentando situações de interdição e de violência no espaço privado e público, no campo e na cidade. Todavia, não raras vezes e contraditoriamente, muitas delas acabam por reproduzi-las, reforçando o sistema social vigente, organizado a partir das variadas discriminações e formas de opressão de gênero, de classe, de etnia, de geração etc. Assim, o domínio da leitura escrita, enquanto produção de sentidos, pode constituir-se como um dos elementos necessários ao rompimento dessa cadeia que oprime homens e mulheres. Ademais, intercambiar saberes tradicionais, como a leitura oral, às outras formas de ler, implica encontrar os elos perdidos entre as variadas dimensões das práticas de leitura, com possibilidades de ressignificar ações cotidianas individuais e coletivas.

Práticas de leitura: algumas reflexões teóricas¹²

Quando se aborda a temática da leitura, o que vem à mente dos indivíduos é a leitura escrita, e esta tem sido a forma privilegiada e legitimada de aquisição de saberes na sociedade moderna. Mas, no caso brasileiro e nesta pesquisa, o uso de recursos tecnológicos modernos, a exemplo das redes que conectam os microcomputadores, convive com a predominância, nas comunidades camponesas, de uma cultura baseada quase que exclusivamente na oralidade. Martín-Barbero (1993) indica que “a oralidade perdura” em meio a quase toda a América Latina. Ou seja, convivemos com uma enorme gama de informações que também deveriam ser consideradas enquanto objeto de leitura, além da oralidade. No caso do APASA, há um tipo de leitura advinda da experiência cotidiana (troca de opiniões, informações) e da participação política que, não raras vezes, pode conduzir à mudança e à ação social, destacada neste trabalho. Portanto, esta leitura deve ser valorizada, juntamente com outras formas de ler.

Ao enfocarmos as práticas em assentamentos camponeses da Paraíba, especialmente na Associação dos Agricultores do APASA do Abiaí, verificamos que a leitura predominante ali é aquela pautada na oralidade, muito embora coexistam também a leitura escrita e a dos áudios, a exemplo do rádio, e dos audiovisuais através da televisão. Conforme indica Martín-Barbero (1993), devemos evitar os juízos maniqueístas que supervalorizam os livros em detrimento dos meios audiovisuais, pelo fato de que essas posições não são só perigosas, mas falseadoras. Para o referido autor, a crise do livro não é, no entanto, o anúncio de sua morte, mas seu descentramento, pois houve uma redefinição das funções do livro escrito. Isso nos conduz a repensar o papel do livro na sociedade moderna, em que se convive, cotidianamente, com uma gama variada de outras linguagens. Esse autor evidenciou a relação entre a escritura e os meios audiovisuais, contextualizando-os conforme as transformações ocorridas mundialmente, a partir de processos culturais cada vez mais globalizados, influenciando os modos de pensar, de ser e de agir dos indivíduos em nível mundial, regional e local.

¹² Com relação aos aspectos metodológicos, em que abordamos o método fenomenológico na realização de oficinas de pesquisa, consultar CHAVES, G. da N.; STORNI, M. O T. O Aventurar-se na Própria Caminhada: desvelando histórias de leitura, 2002. Disponível em: <www.monografias.com.br>. Acesso em: 28 out. 2006.

Confirmando Martín-Barbero (1993), não encontramos entre diversos grupos pesquisados (mulheres, jovens, crianças, idosos) uma tradição cultural livresca. As comunidades camponesas constituem um tipo de sociedade cujo trabalho é voltado para a subsistência¹³, o que lhes toma o tempo e o corpo, demarcando a relação com a terra num jeito próprio de ler o seu mundo, de senti-lo e de agir sobre seu universo.

Nesse contexto, optamos por não trabalhar exclusivamente com a leitura escrita, uma vez que a visão de mundo, compreendida como participação política, experiência cotidiana e (in)formação, transcende as convenções da escrita e dos livros. Todavia, encontramos outros materiais escritos que fazem parte do universo cultural da comunidade do APASA e que foram classificados como: religiosos (Bíblia, livro da romaria da terra e cânticos); elementos organizativos e de mobilização (panfletos, atas de reuniões, faixas, cartazes, livros didáticos e instruções técnicas, jornal da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e ofícios) e textos ligados ao lazer (TV e rádio), conforme a importância dada pelas mulheres a esses suportes de informação e sua leitura.

Segundo Martins (1994), essa prática pode ser situada em sentido restrito (aprendizagem formal: a de textos escritos) e em sentido amplo (leitura de diversas linguagens). Assim, podemos ler um gesto, uma palavra, um olhar, uma música, dentre outros. Nos processos de leitura, a produção de sentido depende das condições de vida (nas dimensões pessoal e social) do leitor e da leitora, reforçando-se, assim, as práticas de leitura como potencialidade e instrumento de poder; a leitura escrita configura-se como ponte para outro entendimento e/ou acontecimento histórico, vai além do texto (que pode ser oral, escrito ou outros) e começa antes do contato com ele, gerando uma interlocução entre sensações, emoções e pensamentos. Gera também processos de interação entre condições internas (subjetivas) e condições externas (objetivas), que dão prazer, provocam reflexão, sentimentos contraditórios e místicos. Na sociedade moderna, o ato de ler está inter-relacionado a aspectos subjetivos, cognitivos e formais, porque se inscreve nos âmbitos sensório-perceptivo, sócio-histórico e de aprendizagens: formal (escolar) e informal (experiência).

Em Martins (1994), a concepção de leitura converge para a produção de sentido. Já em Martín-Barbero (1993), a tônica centra-se na oralidade. Ambas as abordagens aproximam-se bastante da realidade encontrada nos assentamentos. No trabalho realizado, abordamos a (in)formação como atribuição de sentido, uma vez que buscamos comunicar os sentidos atribuídos por um grupo de mulheres do assentamento APASA à leitura – uma leitura das falas sobre a subsistência e sobre os textos escritos e não escritos que compõem o centro de suas vidas e de seu universo cultural cotidiano e afetivo.

Além dessas abordagens, norteamos a compreensão das práticas de leitura das mulheres trabalhadoras rurais em Chartier (1998) e Manguel (1997). De acordo com o caminho traçado por esses autores, as práticas de leitura estariam relacionadas aos modos de ler – de forma privativa e/ou pública, silenciosa ou oral, superficial ou em profundidade, em diversos locais e com diversas finalidades – e escrever, bem como aos suportes da informação. Propomos, então, utilizar o conceito de “práticas de leitura”

¹³ Compreendemos o termo “subsistência” como produção básica e/ou alternativa utilizada, individual ou coletivamente, para o sustento das famílias e organizada pelo casal, com ou sem a participação das crianças e jovens. Não se trata apenas da subsistência retirada da terra, mas de tudo o que produza renda dentro do contexto do campo, que pode incluir serviços como: o trabalho nas roças, o trabalho em hortas, na costura, em trabalhos manuais e artesanatos diversos, na cozinha, na casa, com os filhos, no comércio, nas escolas, com encanação, com serralheria, com pintura, como motorista-tratorista e outros. (HAGUETE, 1982; MARCOS, 1998). Cabe destacar que não tratamos do estudo propriamente dito da subsistência, e sim do que se diz sobre ela, de uma leitura da subsistência expressa nas falas das mulheres.

como parte da construção social concreta das histórias narradas pelas mulheres, a partir de suas experiências de leitura.

Martín-Barbero (1993) afirma que a leitura coletiva precede a leitura solitária moderna. É a leitura coletiva comunitária que predomina no APASA, valendo ressaltar que essa forma de leitura, com fins práticos e utilitários, é parte da sociabilidade dessa comunidade. Além disso, no contexto de luta pela subsistência e das práticas de leitura das mulheres trabalhadoras rurais, a experiência vivencial entrecruza-se ao texto escrito, seja na leitura da Romaria da Terra ou da Bíblia, por exemplo, prática na qual a leitora subverte a ordem do texto segundo seus interesses e regras próprias. Nessa prática, elas compõem situações, temas e conteúdos, numa interpretação oral traduzida para o seu cotidiano (HELLER, 2000), fazendo-se compreensível a companheiros e companheiras de luta, a partir de suas necessidades e interesses, muito embora não percebam conscientemente esses esquemas de releitura.

Um outro autor que abordou este assunto, Certeau (1994, p. 37-38), associa as práticas às maneiras de fazer, aos usos, às ações cotidianas, aos atos e maneiras de aproveitar a ocasião, como, por exemplo, ler, conversar, habitar, cozinhar. Para ele, “[...] o exame das práticas não implica um regresso aos indivíduos [...]”. Sendo assim, as práticas são coletivas, pois o fazer ocorre sempre numa relação social, de forma que elas se referem aos modos de operação ou esquemas de ação socializados. Assim, convém frisar que, quando o indivíduo vivencia essa realidade coletiva, muitas vezes não consegue se distanciar nem perceber a si próprio enquanto sujeito de um processo – sujeito histórico.

O texto escrito é relevante porque está inserido num tipo de linguagem em que o indivíduo pode registrar reflexões sobre a leitura, a partir de dados e informações de memória, podendo consultá-los, lendo, relendo e manuseando à sua maneira, conforme seus registros ou os de outros autores, entrando também em contato com outros mundos. Da mesma forma não poderia ocorrer com, por exemplo, os papiros e pergaminhos da antiguidade, ou os manuscritos medievais ou mesmo os modernos textos eletrônicos. Porém, não há como negar, que, nesse contexto, a relação mantida entre o indivíduo, o objeto de leitura e os outros indivíduos diz muito mais das práticas de leitura do que o manuseio e a materialidade do texto em si. Portanto, as práticas de leitura oral não são melhores ou piores que outras formas de ler. Nela, como em outras formas de ler, há vantagens e desvantagens: a dependência de pessoas ou de grupos alfabetizados para ler é uma desvantagem; a socialização gerada pela leitura coletiva é uma vantagem.

“Cadê aquilo que me falta...que eu não posso representar de mim?”: falas sobre leitura e subsistência

Do conjunto das imagens que mais marcaram a vida das mulheres trabalhadoras rurais, destacamos a preocupação com a subsistência e a terra como base de sobrevivência. Como vemos na fala abaixo, é nas histórias individuais que podemos buscar os marcos do sujeito coletivo num conjunto de pessoas dispersas, cujas experiências convergiram para a luta pela subsistência, através do trabalho na terra. Movem essas mulheres e suas leituras as suas preocupações voltadas para a subsistência, a família, a afetividade e o desejo de se reproduzir espiritual e materialmente:

Os meninos daqui foram buscar, que já estava situado no acampamento. Aí foram me buscar. Eu e uma amiga minha. A gente veio pra cá pra lutar, então a gente veio chovendo com as trouxas na cabeça. Nós viemos pra luta da terra porque eu tinha muita vontade de trabalhar. Aí eu desejava muito trabalhar num lugar que ninguém podia trabalhar, aí eu desejava trabalhar. Aí eu dizia assim: Jesus, eu tenho fé em Deus que um dia eu more num lugar que eu possa trabalhar e

plantar e ter minhas coisas pra comer. Uma batata, uma macaxeira, um feijão, fazer uma farinha, um beiju que eu tanto gosto. Graças a Deus, até hoje estou aqui ainda. Eu confio em Deus que seja melhor daqui pra frente. (JOANA).

Outra colaboradora se ressentiu pelo fato de o pai ter posto as irmãs para estudar e ter-lhe negado este direito, porque a ela, filha mais velha, fora confiado o trabalho no campo, como se ela tivesse a força de trabalho masculina:

Meu nome é Margarida. No tempo de minha infância eu nunca estudei. A minha vida era na enxada, botando água, barrendo terreiro, lavando roupa, ajudando minha mãe e moendo mandioca a braço. Essa era a minha vida. Agora duas irmãs minhas estudaram. Agora meu pai nunca me botou pra estudar. Eu era doente, sabe? Doente de trabalhar, levando chuva e sol, você sabe, né? Não podia trabalhar. Minha mãe me chamava, mas meu pai não deixava eu ir pra casa. “O que é que ela tem, que ela não diz o que é. Ai minha mãe dizia: você não sabe o que é?”. Depois que estive eu ia pra casa. Hoje em dia sofro muito problema porque trabalhei demais na enxada. Pronto, minha infância foi isso. E não ia numa brincadeira. Uma brincadeira, às vezes, meu pai deixava a gente ir mais uma mulher assim de idade. “Vá você. Vá mais fulano de tal”.

A leitura desta leitura evidencia a seguinte equação: “enxada = trabalho na terra + afazeres domésticos” (na casa de uma família camponesa). Nessa operação de soma, o resultado é a subsistência, que se opõe ao estudo. Novamente, a questão da subsistência nessa fala é reforçada pela contingência de o pai ter transformado a filha em um trabalhador, como se ela possuísse a força de trabalho masculina: “Não, não precisa estudar, você vai trabalhar”. Isso demonstra que a aprendizagem escolar é substituída pela lida, na busca da sobrevivência, e, nessa oposição, a leitura do texto escrito significa um “luxo desnecessário”. Tal aprendizagem também é percebida como atividade sem utilidade prática, frente à subsistência, que é resultante do trabalho na terra, cujo produto serve para alimentar trabalhadores e trabalhadoras. Esse é um traço ideológico e cultural que desqualifica a aprendizagem escolar, e com ela, as operações abstratas daí decorrentes.

Por outro lado, ressaltamos que essa dimensão da história individual está presente no sujeito coletivo desse assentamento, cujo sistema escolar não foi feito para o trabalhador rural e para a trabalhadora rural, pois, quando estes fracassam, lhes é inculcada a sensação de incapacidade, fazendo com que acreditem na sua incompetência para o estudo, como foi justificado por Margarida: “Não! Eu não tenho mais cabeça pra estudar”.

Outro caso semelhante foi o de outra participante da pesquisa, que afirma não ter continuado os estudos depois de adulta, porque o marido não permitiu, justificando como o motivo maior da interdição o cuidado com os filhos, e não propriamente o ciúme. Essa mulher, ao contrário da anterior, persistiu, dialogou com o companheiro e conseguiu vencer a resistência do mesmo: não terminei porque o esposo não deixou, não permitiu. Mas eu fiz uma porção de treinamento já em vários lugares: em Alagoa Grande, em Pedra de Fogo, fiz em Pitimbu, fiz em João Pessoa e ensino. Então fiz aqui uma representação da minha casa aqui no assentamento. O pé de coco que representa esses pés de coco aqui da APASA e a escola que é essa grande que é onde eu ensino os adultos. (FRANCISCA).

No primeiro caso, a subsistência está relacionada à reprodução, não dita, da moralidade, ou seja, o pai não permitiu que a filha estudasse para que ela não escrevesse cartas para namorados, fazendo com que esta, segundo seu depoimento, resolvesse casar-se para se livrar dos maus tratos do

pai. Já no segundo caso, a subsistência está relacionada à criação dos filhos e à estrita obediência ao marido, segundo os ditames da sociedade patriarcal vigente. Mais uma vez, encontra-se a leitura encadeando as palavras “trabalho, subsistência material e casa” (com filhos para criar) e se opondo ao “estudo” e à “aprendizagem” da leitura escrita.

O trabalho da mulher trabalhadora rural é visto por ela própria como não-trabalho ou simples ajuda. É o que demonstra a fala desta outra colaboradora: “[...] hoje eu não trabalho porque não posso, porque eu sofro muito problema na minha cabeça. Trabalho em casa: lavo roupa, barro terreiro, ainda planto feijão, uma raminha de batata mais meu velho no roçado”. (MARGARIDA).

Diante da fala seguinte, notamos a presença, na memória da entrevistada, daquela personagem que era a extensão da mãe das colaboradoras – a professora. Foi ela que lhes ensinou as primeiras letras na infância, bem como a aprendizagem do bordado, que até hoje lhe serve como atividade, inclusive para auferir algum complemento da subsistência.

Meu nome é Graça. É como o povo me conhece. Aqui é eu no tempo que eu era menina. Eu ainda estudei um pouco, que eu me lembro. Eu era aluna, que lá tinha muitos colégios, eu estudava e gostava da minha professora. Marcou muito a minha vida, né? Isso aqui é eu também quando eu tinha a minha adolescência, tinha uns 15 anos e foi um tempo muito bom da minha vida também, quando eu tinha a minha mãe. Isso aqui é eu agora casada. Graças a Deus eu estou feliz, né? Isso aqui é um livro que eu gosto muito de ler.

Para algumas assentadas, essa relação com professoras não é tão nítida em suas histórias de leitura. Elas apenas lembram do trabalho que substituiu a escola, mas, mesmo sem terem tido a oportunidade de estudar, mostram-se felizes. Este é o caso da colaboradora abaixo, cuja falta de condições de aprendizagem da leitura escrita lhe causou frustrações, continuando, contudo, a persistir em busca daquilo que lhe falta:

O meu nome é Ana. Aqui está a minha infância. Como criança, a minha vida foi criar os meus irmãos até os 12 anos. Depois dos 12 que passa a ser adolescente, né? Eu fui trabalhar de enxada. E como adulta foi criar filho de novo. Aí já era os meus. Tive dezesseis filhos, criei treze e trabalhando, gente. Nunca deixei de trabalhar, né? Nunca saí da enxada até hoje. Não trabalho como trabalhava, mas trabalho. Toda vida trabalhei e trabalho sempre. Foi essa a minha vida. Mas, graças a Deus eu vivo muito bem com saúde. Estou satisfeita. [...] Eu penso assim: a gente que não teve esse direito de estudar, não viveu, porque eu mesma fui assim, até hoje eu penso assim. Eu sinto assim: se eu soubesse ler, eu era uma pessoa romântica, gostava de escrever, de dizer aquilo [...] eu sinto, eu sinto isso. Só não posso ser. Eu chego assim, às vezes, lembro assim das coisas, mas cadê? Cadê aquilo que me falta pra eu pegar numa caneta e botar tudo o que eu sinto, aquilo que eu não posso representar de mim? E, às vezes, a gente se acanha de dizer assim [...] e pela letra não, você pode ter uma pessoa no fim do mundo e você dizer a ele o que você tinha vontade de dizer por aquelas letras que você fez ali. Aí pronto, eu me sinto uma pessoa frustrada. Eu me sinto (Ela ri). Eu chego aqui e venho fazer a celebração, tudo o que faço vem assim de vontade, porque quem ama a Jesus sabe o que representa qualquer coisa, mas falta uma coisa em mim. É pegar ali, ler e dizer a vocês: isso aqui tem isso e isso. Aí então me falta, né? [...]. Agora, aos 54 anos, estou freqüentando a escola. Pelo menos as minhas primeiras letras estão aqui. Bem bonita! (Ela ri).

As palavras que mais se destacam nessa leitura da leitura da colaboradora são: “trabalhar” na enxada, que se relaciona com a “terra”, diretamente, e com a sua reprodução, indiretamente ligada à terra: frutos=filhos. Enquanto pessoa, mulher e mãe: criar irmãos = criar os filhos; essa função a remete para o “trabalho que gera frutos da terra para criar os filhos”.

Outra realidade semelhante e comum à maioria das leituras das histórias das mulheres trabalhadoras rurais foi a das pessoas que não tiveram, quando criança, a oportunidade de estudar, conforme se lê no trecho antes reproduzido. Mas, atualmente, a vida em comunidade permite à colaboradora aprender a ler, tornando-se uma realização de vida, o que contribui para elevar sua auto-estima. Consideramos a fala seguinte outra marca do sujeito coletivo presente no assentamento e no campo, de forma geral, uma vez que muitas das mulheres que participaram desta pesquisa estão tentando superar dificuldades geradas por interdições de leitura ao longo de sua história.

Meu nome é Maria das Dores, aqui apresento o trabalho que eu fiz. Aqui é uma enxada, um pé de planta. Quando eu era pequena, comecei logo trabalhando na enxada. Aí eu fiz a enxada. Aqui foi quando eu comecei a estudar [...]. E aqui é quando eu tomei conta da casa. A minha casa e eu. (Ri timidamente). Só isso.[...].Eu estou achando melhor, né? Eu já estou aprendendo mais ou menos o que eu já estava esquecendo. Eu estou achando que agora está ficando melhor.

Como pudemos observar, as dificuldades de continuidade dos estudos são inúmeras, pois a subsistência mostrou-se como uma necessidade imediata, ressaltando-se a oposição entre estudo e trabalho (na enxada e na terra). No entanto, a conquista da terra trouxe consigo o direito à escola interrompida na infância. Na fala expressa a seguir, a falta (não dita) dos pais (provedores da subsistência afetiva) dificulta a aprendizagem na escola:

Aqui estou eu no tempo de criança. Meu nome é Zeza. O povo me conhece por Zeza, né? E na minha infância eu não tive oportunidade de estudar porque eu tinha problema. Eu não falava. Eu falava, mas não queria falar com ninguém. Eu fui para a escola com 11 anos e o que eu fazia muito era brincar sozinha. (Alguém ri). Era bola, boneca e, no sítio, com a minha avó, inclusive eu fui criada com ela. Aos meus quinze anos por diante, que minha avó faleceu, fui trabalhar. Fui obrigada a trabalhar e estudava muito pouco. Eu vim estudar, particular, depois dos dezessete anos por diante. E depois fui tomar conta de casa. É o que eu tenho a dizer. Mas *o que eu aprendi na vida foi o bastante*. Graças a Deus, dá pra levar. (Grifo nosso).

As marcas ideológicas da marginalização social, relacionada ao pseudo-desvalor do estudo, estão expressas nessa fala. Nossa colaboradora “acredita” que o que ela aprendeu na vida foi suficiente para uma pessoa que habita o campo. Todavia, a ambigüidade está presente porque ela também compreende que “do estudo vem tudo”, como veremos no final do próximo item, inclusive a compreensão das técnicas para melhor analisar a possibilidade de a terra gerar um bom fruto.

Encontramos motivos que impulsionaram o desenvolvimento da aprendizagem da leitura de textos escritos, tais como a necessidade de conhecer a Bíblia e a prática da solidariedade. A Bíblia é um livro muito apreciado nessa área de assentamento, porque faz parte da própria história de luta pela terra. Isso porque, de acordo com as falas, as pessoas buscam conforto espiritual e estímulos, nos textos bíblicos escritos ou cantados, para persistir na luta nos acampamentos e assentamentos.

Eu leio a Bíblia, que eu gosto muito, sabe? Eu gosto muito de ciências; é muito bom a gente saber sobre saúde, essas coisas. Eu gosto muito de ler esses livros assim. Livro também que eu canto, que Rita uma vez passou um monte de livro pra mim ler. E também isso aqui é a enxada que sempre vou no roçado e ajudo o marido. Aqui é minha casa. Graças a Deus, eu não tenho muito o que reclamar não. É só isso o que eu tenho pra dizer. (GRAÇA).

A Bíblia é considerada “o livro”, por seu teor espiritual e sagrado. Por mais que haja, na religião evangélica, o estímulo à sua leitura, o sentido e o teor das mensagens captadas são descobertas inerentes às mulheres pesquisadas. Nesse contexto, os textos bíblicos passam a “fazer sentido” quando relacionados à luta pela subsistência.

Mas há assentadas que insistem nos estudos, mesmo diante das dificuldades, como relata a seguinte colaboradora:

Meu nome é Francisca. Moro aqui no assentamento. E aqui é um pouco da história da minha vida. Quando eu criança, eu estudava. Me deslocava...tinha umas plantinhas verdes pra mostrar que era as canas. A gente morava num lugar que tinha muita cana. Então eu me deslocava de muito longe para ir à escola na fazenda; pra casa grande. Lá eu aprendi até a 4ª série. Depois eu cresci. Esse aqui é o meu tempo de criança. Então aqui na adolescência eu passei uma temporada tomando conta de uma venda de um cunhado meu. Trabalhava lá como balconista. Então lá eu continuei estudando e fiz a 6ª série, está aqui. Na metade do ano, eu desisti por conta de material escolar que eu não tinha condições de comprar; meus pais também não tinham. Eu trabalhava demais na venda pra me manter. Meus pais também não tinham condições de me sustentar e eu desisti da escola. Passou o tempo. Casei, e o estudo ficou só na 6ª série nesses tempos. E daí eu comecei a morar em Redenção e o pessoal lá, uma vizinha minha, me colocou na cabeça pra que eu fosse ensinar e eu disse pra ela: mas eu não tenho estudo, não. Mas o que a senhora tem é suficiente. Então, eu fiz essa casa aqui que está representando essa casa grande, porque é onde eu estou ensinando à noite, aos adultos e, apesar do pouco estudo, de não ter me formado, eu já fiz vários treinamentos...curso, não, porque o curso que eu comecei eu não terminei.

Seguindo o trajeto desse relato, a terra (com plantinhas verdes, as canas) fazia aumentar a distância entre a criança (assentada hoje) e a escola freqüentada na infância, sendo a falta do material escolar, preterido pela subsistência, a causa da interrupção dos estudos dessa assentada, quando adolescente. Mas, o trabalho (para a sobrevivência) também atrapalhou. Hoje, o estudo lhe propicia o complemento da subsistência, com o trabalho de professora no assentamento. Vê-se, então, que o estudo se opõe à subsistência num primeiro momento e, num segundo momento, o estudo, na forma de trabalho, assume o sentido de complemento da subsistência.

A construção do conceito de leitura no universo de pesquisa

Neste item, analisamos as respostas à pergunta “o que é leitura para mim?”, proposta durante o segundo momento da primeira oficina de leitura realizada no assentamento APASA. Nessa oficina, solicitamos às participantes que buscassem materiais existentes na redondeza com os quais pudessem representar a idéia do significado de leitura para elas.

Os marcos da ideologia dominante, relacionada à leitura escrita formal, também se encontram presentes na fala de uma das mulheres, quando ela condiciona a leitura à qualificação para “o futuro”:

Quando a gente disse “o futuro” já disse tudo, não é? Porque é do início, quando a gente tá pequenininha que começa a ir pra escola, já começa a ir, já é o futuro da gente que começa a andar, não é? Então, se você continua a ir, cada vez fica mais fácil. Geralmente, o pessoal costuma chamar a pessoa analfabeto, as pessoas que não estudam, né? Então a gente, bem dizer não pode nem contar com aquele futuro, *aquela coisa boa que o estudo traz* [grifo nosso]. Todo mundo sabe. Pra mim, o estudo é o futuro. Eu vejo o futuro. Pelo menos a discussão aqui do nosso grupo foi essa. (PENHA).

A palavra “futuro” tem um significado não dito, relacionado à “coisa boa”, que, por sua vez, aumenta a renda, indica conforto, esperança de dias melhores, garantia de subsistência. Na construção do conceito de leitura, um dos grupos mencionou a importância do estudo relacionada a fins práticos e utilitários, como, por exemplo, a realização de uma viagem e a aprendizagem dos filhos, como demonstra a fala a seguir:

E quem não sabe ler é cego. Eu só tenho inveja de uma coisa na minha vida, porque eu cresci, eu num estudei e hoje em dia eu num sei ler. Quando é pra mim andar, se eu for só, se eu for viajar, for pegar um ônibus, aí tem que perguntar ao companheiro pra onde é que vai esse transporte. Aí eu me sinto que seja uma vergonha, uns pode ensinar certo e outros pode ensinar errado, né? Aí pronto. Só o que eu tenho pra dizer é isso. (Alguém pergunta: quem quer terra? Outra rindo responde: eu quero terra). (DONA NAIR).

Deparamo-nos, mais uma vez, com a oposição estudo-trabalho, com destaque para a inserção do estudo no mundo para além do assentamento, de tal maneira que se associa a sua falta à mutilação física, acarretando frustrações: “E a pessoa sem estudo não é nada, minha filha. A pessoa com estudo vale a pena. Mas sem estudo é cego, vai pra um canto tem que perguntar aos outros. Uns ensina direito, já outros informa errado. E assim a pessoa tem que quebrar a cabeça pra ver se agora aprende qualquer coisa”. (DONA NAIR).

Por outro lado, a oportunidade de ler depois de adulto apresentou-se na fala de uma mulher como uma nova vida - o “renascimento”-, numa relação implícita com a posse da terra: “[...] Pra mim, a leitura é muito bom. É uma nova vida. A pessoa que não sabe ler, quando passa a aprender a ler, ele nasceu: ele renasceu de novo, está vivendo uma nova vida”. (NALVA).

Na fala abaixo, o significado do estudo está relacionado à conquista individual, à autocapacitação: “renascer = crescer”, o que depende também de cada pessoa disposta a aprender. Outrossim, a leitura é relacionada a mistérios que precisam ser desvendados paulatinamente:

Pra mim a leitura é um coco. (Alguém ri). Por quê? Porque, se eu não quebrar esse coco e não abrir ele, eu não vou saber se realmente ele tem carne dentro, não vou saber se tá boa, eu não vou saber se tem água, não vou saber de nada. Por isso, eu imaginei que a leitura fosse como um coco, porque é um segredo que tá guardado dentro dele; e a leitura, pra mim, é um segredo que está guardado, que a gente tem que ir buscar e tem que descobrir no dia a dia, pouco a pouco; é descobrir um mundo novo! Igual a esse mundo, o mundo da escrita, pra mim, é um segredo; é o segredo do coco, como eu estou falando, porque, se eu não quebrar, eu não vou saber o que tem dentro. (FRANCISCA).

Há o valor atribuído à leitura escrita e ao estudo como equivalentes ao valor da terra, inclusive no sentido utilitário:

Pra mim, o estudo vem tudo da terra, porque, sem a terra, ninguém tem estudo, nem tinha nada no mundo. Porque da terra vem tudo. Vêm as análises, produzir as frutas, as lavouras. E a leitura também, porque, sem a leitura, ninguém pode analisar a terra, onde é que vai dar o bom fruto, né? Então, pra mim, tudo começa pela terra. É o importante do estudo. (ZEZA).

Na fala acima, a relação significante entre terra e estudo é operada da seguinte forma: a terra tem valor técnico, ou melhor, estimula o conhecimento técnico necessário para aumentar a sua produtividade. Nesse caso, o estudo e a leitura do texto escrito são iguais à produtividade da terra, que, por sua vez, faz aumentar o nível de subsistência de quem nela trabalha.

Considerações finais

A leitura, nas falas das mulheres do APASA, é a visão de mundo delas e expressa o que é mais importante para as suas vidas. As palavras-chave mais explicativas nas leituras coincidiram com: subsistência, terra, reprodução e falta. A palavra “falta” remete à luta pela subsistência que, no caso das mulheres do assentamento APASA, depende da terra, e da sua conquista para, supostamente, suprir as faltas subjetivas de suas vidas.

As falas das mulheres refletem a existência de determinadas estratégias de sobrevivência para as famílias não sucumbirem à exploração do sistema capitalista (nesse caso, o investimento da família em alguns membros, em detrimento de outros, figura como arranjo diante da falta de condições materiais, a exemplo do que ocorrerá à Margarida). Já a interdição de pais e maridos, mencionados em algumas das falas, revela que eles também estão inseridos no jogo do sistema capitalista, de maneira marginal e distinta das mulheres.

A subsistência se dá tanto no plano material como no plano subjetivo, que é o afetivo e espiritual. A mulher é a mediadora entre a família e a terra, especialmente pelo seu papel (invisível) nos processos de escolha e decisão relacionados à subsistência familiar, dirigindo suas leituras para tudo o que se relacione à fome (comida, terra, casa, filhos, saúde, afeto e fé) e à luta pela subsistência. Embora, de acordo com a maioria das falas, o homem ainda figure como o “cabeça do casal”, na prática e no cotidiano da comunidade, em função da divisão do trabalho, a participação das mulheres nas tomadas de decisão existe, mas não é visibilizada.

A comunidade camponesa de APASA tem a sua leitura baseada, principalmente, na oralidade; saber tradicional que acompanha os grupos humanos desde os primórdios de nossa existência. Os textos que fazem sentido para o grupo de mulheres só o fazem porque mantêm uma relação intrínseca com a subsistência. Dos textos escritos, a Bíblia é o livro mais lido e que compõe o quadro dos desejos de leitura das mulheres que ainda não lêem, porque, segundo elas, a Igreja teve um papel muito importante no processo de luta pela terra, devido às mensagens de fé e esperança que transmitiu, através da CPT. Esse livro, juntamente com os cânticos religiosos, compõe o cenário das histórias de leitura delas, bem como da luta pela terra, e, portanto, da própria subsistência do grupo comunitário. Todavia, a Bíblia apresenta uma continuidade da subsistência material, pois ela viabiliza a reprodução da vida espiritual dessas mulheres.

A ausência de escolarização e o acesso às escolas do campo de baixa qualidade são fatores que se devem à falta de recursos (necessidade de trabalhar para se manter e falta de material escolar, por exemplo) e, também, por um pseudo-desvalor prático do estudo e da leitura formal. O estudo aparenta ser desnecessário principalmente quando é defrontado com a necessidade de que as mulheres gastem energia no trabalho da terra, cujo resultado é o alimento que vem dos roçados e que mata a fome da família. Convém lembrar que o trabalho nos assentamentos é essencialmente apoiado na unidade familiar de produção e consumo de alimentos-subsistência, ou seja, a característica básica desse grupo comunitário é produzir para o auto-consumo, havendo um envolvimento dos membros da família para a garantia da subsistência.

A mulher, neste caso, como “outro” membro adulto do grupo familiar, desempenha um importante papel nas decisões relacionadas à produção, por haver uma necessidade premente de se trabalhar, sob pena de não se comer algum tempo depois. Nessa premência, a falta de braços para desenvolver esse trabalho artesanal é muito grande, e, quanto maior o número de pessoas

participando desse trabalho, maior será o seu resultado: o alimento. Frente a essas ingerências de alimento e de trabalho, a leitura e a escola perdem a importância, aparentemente. Reforça-se que a aparência de desvalor não tem nada a ver com a leitura dessas colaboradoras, porque todas as suas falas evidenciam o valor que elas dão à escola e à aprendizagem da leitura.

Para a mulher assentada, talvez a melhor forma de sair da invisibilidade para participar efetivamente da gestão e organização do assentamento resida justamente nesse fato – a percepção de seu papel imprescindível na produção –, muito mais do que o direito à titulação da propriedade da terra que, na maioria das vezes, está em nome de seus maridos.

Sendo assim, ao lado da reprodução material, psicológica, afetiva e espiritual, o ser humano necessita se reproduzir intelectualmente, inserindo-se, destarte, a linguagem escrita, como mais um tipo de habilidade, que é uma das esteiras para a participação quantitativa e qualitativa das assentadas na comunidade de que fazem parte. Devemos evitar, pois, os juízos maniqueístas, uma vez que a leitura oral não se contrapõe a outras formas de ler, inclusive à escrita. É fundamental, neste processo organizativo dos assentamentos, bem como no interior das escolas, recuperar o elo perdido entre a leitura e a escritura, fundado em falsas dicotomias.

Procuramos, então, analisar as leituras das mulheres invisibilizadas pela História, mas sem deixar, contudo, de reconhecer que o homem constrói, juntamente com ela, um mundo à sua volta. Os homens e as mulheres que foram cindidos pela cultura cartesiana possuem formas de ser, de agir e pensar diferenciadas, havendo, pois, a necessidade de, no mundo moderno, unir o que foi apartado por esta ciência: masculinidades e feminilidades; razão e emoção; objetividade e a subjetividade; oralidade e escritura etc.

Esperamos ter mostrado como é a leitura das mulheres que tiveram acesso a uma escolarização precária e fragmentária e foram invisibilizadas social e politicamente, mas, que, graças à sua criatividade e experiência de vida, criaram formas alternativas de se comunicar com o mundo e dar sentido às suas práticas sociais.

Referências

- BANDEIRA, L. et al. (Org.). **Eu marcharei na tua luta: a vida de Elizabeth Teixeira**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.
- CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.
- CHAVES, G. da N.; STORNI, M. O T. **O Aventurar-se na Própria Caminhada: desvelando histórias de leitura, 2002**. Disponível em: <www.monografias.com.br>. Acesso em: 28 out. 2006.
- _____. **Práticas de Leitura com Mulheres no Assentamento APASA (Associação dos Agricultores da PAZZA do Abiai) – PB**. 2000. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.
- HAGUETTE, T. M. F. **O Mito das estratégias de sobrevivência: um estudo sobre o trabalhador urbano e sua família**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.
- HELLER, A. **O cotidiano e a História**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCOS, V. de. Reforma Agrária & Produção Camponesa: a realidade dos assentamentos rurais paraibanos. In: BAMAT, T.; IENO NETO, G. (Org.). **Qualidade de Vida e Reforma Agrária na Paraíba**. João Pessoa: UNITRABALHO/UFPB, 1998.
- MARTÍN-BARBERO, J. Nuevos modos de leer. **Revista de Crítica Cultural**, Colombia, n 7, p. 19-23, nov. 1993.

MARTINS, M. H. **O Que é Leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MIELE, N.; GUIMARÃES, F. M. As Mulheres nos Assentamentos Rurais: o antes e o depois. In: BAMAT, T.; IENO NETO, G. (Org.). **Qualidade de Vida e Reforma Agrária na Paraíba**. João Pessoa: UNTRABALHO/UFPB, 1998.

MOREIRA, E. Fazenda Apasa Alhandra (I, II, III e IV). In: _____. **Por um pedaço de chão**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997, v. 1.

MÍDIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES, RELATOS E ATUAÇÕES

Jussara Bittencourt de Sá¹⁴
Heloisa Juncklaus Preis Moraes¹⁵

Resumo

Neste estudo propomos reflexões sobre o papel das mídias na educação. Analisamos como as mídias podem atuar, direta ou indiretamente, no contexto educacional. Tencionamos problematizar a contribuição das mídias na integração das sociedades; refletir sobre o contexto escolar em face da “Sociedade do espetáculo”; apresentar exemplos que tematizam a relevância de políticas educacionais que justapõem as mídias e a escola. Acreditamos na potencialidade das mídias na propagação do conhecimento, divulgação dos valores do contexto escolar, como também na interação, sintonia e integração entre diferentes tempos, lugares e culturas.

Palavras-chave: Mídia. Educação. Cultura.

Abstract

In this study we propose reflections on the role of media in education. We analyze how the media can act, directly or indirectly, in the educational context. We intend to discuss the contribution of the integration of media companies; reflect on the school environment in the face of the "Sociedade do Espetáculo", presenting examples thematizing the relevance of educational politics that juxtapose the media and school. We believe in the potential of media to spread awareness, disseminating the values of the school context, but also in the interaction, harmony and integration between different times, places and cultures.

Keywords: Media. Education. Culture.

Mídias e Educação: algumas considerações

Trabalhar com categorias como Mídia e Educação é, paradoxalmente, fácil e difícil. Fácil porque faz parte da nossa vivência enquanto comunicadores que somos, inseridos numa cultura e integrantes de um sistema educativo como privilegiados. Como também, por estarmos lendo e discutindo estes temas. Entretanto, torna-se também difícil devido à complexidade do tema, justamente pela multiplicidade olhares e divergência de opiniões que envolvem o assunto.

Assim sendo, provocadas por essa dicotomia que se enseja do referido, pretendemos, neste estudo, problematizar o papel das mídias na educação. Nosso objetivo é analisar como as mídias podem atuar, direta ou indiretamente, no contexto educacional. Especificamente, a contribuição das mídias na integração das sociedades; refletir sobre o contexto escolar em face da sociedade do espetáculo; apresentar exemplos que tematizam a relevância de políticas educacionais que justapõem as mídias e a escola.

¹⁴ Profª Drª em Letras/Literatura, professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem e professora e Coordenadora do Curso de Letras UNISUL.

¹⁵ Profª Drª em Comunicação Social, professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem e do Curso de Comunicação Social - UNISUL.

Partimos de dois pressupostos, primeiro, de que a comunicação, através das mídias, acaba sendo a ação propiciadora do vínculo social, ou seja, insere o indivíduo na socialidade, incluindo-o na conversação social. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que não basta estudar os meios em si, mas como as pessoas interagem com eles. Os resultados dependerão do tipo de interação, significação e apropriação que os receptores farão dos conteúdos, conforme as múltiplas mediações possíveis.

Segundo, que a educação atua em três espaços: família (espaço privado), a cultura (espaço social) e aprendizagens práticas do fazer (espaço profissional). Sendo assim, observamos que nesses três espaços, sem exceção, está presente a comunicação e seus meios (ou mídias). Fora esses três, como espaço legítimo do saber, entra a escola, que fornece a aprendizagem via ensino (BRAGA e CALAZANS, 2001). É o lugar das expectativas sociais. Quando se aposta num futuro promissor, imagina-se a escola como o caminho inicial. Observa-se, assim, que a educação envolve um processo de interação, de troca, que tem por finalidade o aprimoramento, logo deve ocorrer/acontecer a partir dos processos comunicativos.

A relação entre as mídias e a educação estabeleceu-se historicamente. Como nos diz Freitas (2002, p. 31), “a história da Educação, assim, funde-se com o mesmo processo no campo midiático”.

Sobre a palavra comunicação, Martino comenta que

vem do latim *communicatio* do qual distinguimos três elementos: uma raiz *munis*, que significa “estar encarregado de” que acrescido ao sufixo *co*, o qual expressa simultaneidade, reunião, temos a idéia de “uma atividade realizada conjuntamente” completada pela terminação *tio* que por sua vez reforça a idéia de atividade. (MARTINO, 2005 p. 12-13)

Pode-se afirmar que conceito de educação encontra eco, entrelaça-se na concepção de comunicação e seus meios, pois ambos devem acontecer através da interação com outrem.

A Educação na linha do tempo

Historicamente os modelos escolares estiveram pautados em hierarquia, exclusão e coerção. Para Foucault, por exemplo, a escola tem papel no crescimento do poder disciplinar. O poder através da visibilidade (ser visto). É a auto-regulação ou auto-disciplina do estudante.

A educação primitiva estava ligada às práticas do dia-a-dia, principalmente à religião. O Renascimento provoca uma pedagogização do conhecimento e também a necessidade de separar crianças e adultos, o que provocaria novas formas de educação. Esse processo de pedagogização dos saberes, principalmente pela participação jesuíta, implicou a “natureza moralizada e moralizante”: subordinação aos mestres detentores do poder, saberes verdadeiros em consonância com a Igreja Católica e a penalização e moralização dos colegiais (VARELA in SILVA, 1994, p. 88).

“O Iluminismo e a centralidade da razão dotaram a sociedade de uma forte valorização do aprender como processo de formação/modificação do indivíduo”. Na modernidade, veio o sentido de formar para a mudança, até pela intenção burguesa de ultrapassar a sociedade aristocrática pela sociedade capitalista. A grande linha de tensão da história da educação foi a educação para todos e uma formação de qualidade para a elite (BRAGA e CALAZANS, 2001, p.47).

No Brasil, os jesuítas foram os responsáveis pela “civilização dos nativos”. Portugal, fiel às instituições medievais, principalmente à Igreja Católica, manteve-se menos adepto a Reforma, Renascimento e Iluminismo, pregando um ensino universalista. Os seminários passaram a ser instituições de ensino (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994).

No século XVIII, Marquês de Pombal, com o que ficou conhecida como a Reforma Pombalina, expulsou os jesuítas, desmontando o sistema de ensino implantado. Vieram as aulas régias. Com a Proclamação da Independência, foi instituído o Sistema Nacional de Instrução Pública, que não era um projeto de educação popular, mas voltado às elites. Nesse Sistema, o ensino primário se reduzia às primeiras letras; o secundário e liceus, espaços para a iniciativa, pois agregavam os filhos da elite. As escolas normais formavam professores, e o ensino técnico/profissionalizante veio como alternativa aos marginalizados (mão-de-obra excedente) (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994).

Também com a Proclamação da República, instalou-se um entusiasmo pela educação. O analfabetismo passou a ser visto como um dado negativo. Várias reformas foram instituídas. Pelo contexto da industrialização e da urbanização, a educação escolar torna-se cada vez mais necessária. Entre 1910 e 1960, houve o crescimento da organização escolar em seus três graus. Especificamente nos anos 20, por influência norte-americana, surge o conceito da Escola Nova. Nos anos 60, têm início os movimentos de educação popular, Paulo Freire dissemina suas idéias de educação para a liberdade, e é criado o Plano Nacional de Alfabetização.

Os anos 70 foram marcados por incentivo ao consumo e ao milagre econômico. “A visão da educação é tecnicista e utilitária, de preparação do homem para o mercado de trabalho” (Idem, p. 250). O militarismo busca na educação um fator de desenvolvimento, o Brasil-potência, por isso, investe no ensino superior e técnico. Em 1971, é criada a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece o conteúdo comum obrigatório (para uma universalização do ensino) em todo o país. Quatro anos mais tarde, o presidente Geisel municipaliza o ensino primário.

Em 1982, o MEC, através da Secretaria Especial de Informática, e o CNPq já falavam na informatização da Educação. No ano seguinte, criou-se o Projeto Educom (Educação por Computador) com algumas experiências nas escolas de 2º grau, monitoradas por universidades. Em 1988, começaram as discussões sobre uma nova LDBEN, como alguns princípios básicos: gratuidade, laicidade, democratização, qualidade e recursos financeiros. (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994).

Atualmente, estão em vigor, desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais, e a Proposta Curricular de Santa Catarina, que dispõem sobre as políticas de educação no país, no estado e os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos nas disciplinas, respectivamente.

A educação sempre esteve a serviço da sociedade, acompanhando seu desenvolvimento histórico e social. Com o passar dos tempos, a escolar foi chamada a formar e socializar os estudantes para uma sociedade midiaticizada, uma vez que já chegam até ela assim.

As Mídias: na linha do tempo

No âmbito dessas reflexões, pontuamos também alguns momentos na história da comunicação e suas mídias.

Nesta perspectiva, convém destacar que a impressora tipográfica de Gutemberg - inventada no século XV, pode ser considerada a primeira tecnologia moderna de massa. A partir de Gutemberg, o modo de comunicação iria promover mudanças e até transformações na vida de muitas as pessoas. Essa invenção possibilitou o surgimento de jornais e de livros impressos, muito mais baratos do que os pergaminhos e os livros manuscritos. O livro proporcionaria a educação sua entrada na modernidade, pois seria o primeiro recurso, ou a tecnologia de ensino a distância. Os conhecimentos poderiam ser partilhados de maneira irrestrita, em diferentes lugares e a qualquer momento.

Benjamim Franklin, em 1753, com a eletricidade, deu início às duas grandes descobertas: o telégrafo e o telefone. Já em 1894, o britânico Oliver Lodge demonstra a possibilidade de transmitir e receber ondas eletromagnéticas possibilitando o surgimento da radiotelegrafia. Tempos depois, viria o rádio. De acordo com Ferraretto, “Sarnoff inventou o conceito do meio de comunicação rádio, Conrad lançou as bases da emissora comercial. Caberia, nessa linha de raciocínio, a Guglielmo Marconi o pioneirismo em termos de indústria eletro-eletrônica. (FERRARETTO, 2001, p. 89). O rádio ganharia popularidade e transformaria em um importante meio de comunicação. Na sequência, o tubo iconoscópio de Vladimir Zworkin, em 1923, possibilitaria o surgimento da televisão eletrônica, que teve sua grande difusão depois da Segunda Guerra Mundial. Também foi na Segunda Guerra Mundial, que a Marinha America juntamente com a Universidade de Harvard desenvolveriam o Havard Mark I, precursor dos atuais computadores.

Com a chegada dos rádios e sua massificação, surge o termo Comunicação de Massa, já que seus produtos passam a estar disponíveis, em princípio, a uma “grande pluralidade de destinatários”. (THOMPSON, 2002, p. 30). A comunicação de massa veio modificar os intercâmbios e as interações simbólicas. Apesar de os indivíduos necessariamente não receberem as mensagens de maneira acrítica, o fluxo é de mão única. Thompson (2002, p. 31) esclarece este processo:

As mensagens são produzidas por um grupo de indivíduos e transmitidas para outros situados em circunstâncias espaciais e temporais muito diferentes das encontradas no contexto original de produção. Por isso os receptores das mensagens da mídia não são parceiros de um processo de intercâmbio comunicativo recíproco, mas participantes de uma processo estruturado de transmissão simbólica.

Todas as inovações despertaram o interesse pela sua exploração comercial. Com a proliferação das mídias e a competição econômica entre as mesmas, surgem as críticas à “Indústria Cultural pela mercantilização da informação e da cultura promovida pela mídia” (SANTAELLA, 2003, p. 36).

Por isso, Thompson (2002, p. 73-77) fala que, no final do século XIX, havia três tendências, em se tratando de comunicação: a transformação das instituições da mídia em interesses comerciais de grande escala; a globalização da comunicação; e o desenvolvimento das formas de comunicação eletronicamente mediadas.

De acordo com Johnson (2001, p. 9), “a explosão de tipos de meios de comunicação no século XX nos permite, pela primeira vez, apreender a relação entre a forma e o conteúdo, entre o meio e a mensagem, entre a engenharia e a arte”. Essa explosão e a velocidade das mudanças é que permitem percebermos como os meios de comunicação moldam nossos hábitos de pensamento.

Pensando na transição entre a comunicação de massa e as tecnologias surgidas nos últimos anos, Santaella (2003) propõe a expressão *cultura das mídias*. Se aquela é correspondente a “meios de produção que estão sob poder político de uma minoria economicamente privilegiada, sendo suas mensagens produzidas por poucos para serem recebidas por uma massa de consumidores que não participa da escolha das mensagens que lhes são dirigidas”, a nova expressão faz pensar a convivência dos meios existentes com outras mídias que não de massa. Isso indicaria, “em primeiro lugar, que elas (novas mídias) proliferam através do reaproveitamento das mídias já existentes” (p. 49).

O desenvolvimento e o aprimoramento das mídias disseminaram o processo comunicativo e a conexão entre os povos. As mídias obtêm participação efetiva na educação. Sua penetrabilidade no processo educativo torna-se, pois, um acontecimento marcante e irreversível.

Mídia e Educação: a interação e a relevância de políticas pedagógicas

As considerações apresentadas procuraram mostrar a relação entre a mídia e a educação. Neste contexto, destacamos que, se por um lado “(...) a atração dos processos midiáticos” atua de maneira contundente em nossa “sociedade mediatizada”, conforme apontam Braga e Calazans (2001), por outro lado, faz-se relevante à educação apropriar-se de forma crítica e criativa das mídias (e ou das tecnologias midiáticas), de modo a torná-las em multiplicadores e circuladores dos saberes.

Salientamos que as convergências e possibilidades entre os campos da Comunicação e Educação são variadas. A primeira é a reciprocidade, pois as duas áreas podem aproveitar a construção interior de cada uma. Vemos, com frequência, os dois campos em interação, ainda mais que a comunicação estimula o processo simbólico das atividades da sociedade. A interface mais comum é a utilização dos meios de comunicação no processo formal de ensino. Quanto mais houver essa aproximação, mais cada campo desenvolve a competência de interagir com o outro.

Com intuito de exemplificar como podem ocorrer as convergências, a reciprocidade, a interação, apresentamos algumas informações sobre o Projeto a Rádio na Escola, desenvolvido durante pesquisa do mestrando Leonir Alves, orientado pela Profa. Dra. Jussara Bittencourt de Sá no PPGCL.

O “Projeto A Rádio na Escola” contou com a participação da Rádio Maristela de Torres. O objetivo foi, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, criar propostas para inserções da comunidade escolar na Rádio Maristela e vice-versa. Procurou-se ainda, com o decorrer das atividades, resgatar a trajetória dessa emissora. A metodologia abrangeu atividades que envolveram contribuições culturais, artísticas, informativas, conhecimentos gerais, curiosidades, enfim, apresentações que mostraram e divulgaram os valores da Educação. Secretaria Municipal de Educação, através das equipes diretivas das escolas e dos professores, também apoiaram o “Projeto Rádio na Escola” que conseguiu atingir com o cerca de quatorze (14) Unidades Escolares. A Rádio Maristela fez-se presente na escola, uma vez por semana, no horário entre 10h e 11h30min,

normalmente na quarta ou quinta-feira, dentro do programa *Revista Maristela*. As Unidades Escolares preparavam previamente os alunos e a comunidade para participar com depoimentos sobre a escola, história da comunidade e da Rádio Maristela. As participações contemplavam trabalhos dos alunos, músicas, teatros e declamação de poemas. Além disso, as escolas aproveitaram a oportunidade para realizar exposições com cartazes sobre o tema. A outra etapa do Projeto, desenvolvida no segundo semestre de 2008 e primeiro de 2009, procurou promover a integração dos alunos das Unidades Escolares à história da Rádio Maristela. Elaborou-se um questionário que foi aplicado com os alunos. Este era composto por dez (10) perguntas que abordavam a história da rádio, os apresentadores que mais marcaram a história, os programas mais ouvidos, a atual programação, sugestões de novos programas e a importância da rádio para a comunidade.

Procuramos incentivar, através da Secretaria de Educação, às Unidades Escolares a encaminhar as respostas e os materiais fornecidos pelos alunos à Rádio Maristela. Ficou também de responsabilidade das Unidades Escolares a escolha das repostas e os alunos que atuariam na programação da Rádio. Cabe destacar que, além das respostas do questionário, os alunos apresentaram músicas, poesias, jograis, e outros.

Um outro projeto foi a pesquisa que resultou em tese de doutorado da Prof^a Heloisa Juncklaus P. Moraes intitulada “**A descoberta e a vivência do virtual por crianças de baixa renda: a esperança da comunicação**”.

O referido estudo analisou a significação e a apropriação de conteúdos virtuais por crianças de baixa renda. Teoricamente, abordou as noções de Pós-modernidade, Proxemia, Barroco e Mundo Imaginal, de Michel Maffesoli; Educação, de Edgar Morin, e Inteligência Coletiva, de Pierre Lévy. A pesquisa pretendia saber como se dava a relação da criança com a Internet, a busca por conteúdos, sua significação e os usos que faz dos mesmos, tanto na escola como na cotidianidade familiar. Pelo método da Sociologia Compreensiva, optou-se por um estudo de caso do Projeto de Inclusão Digital oferecido pela Universidade do Sul de Santa Catarina a crianças de baixa renda.

Como técnica de pesquisa, estabeleceu-se a observação participante das aulas do projeto, entrevistas com pais, diretores e professores das escolas que freqüentavam. O *corpus* foram 10 crianças. Da descoberta à vivência do virtual, as crianças mostraram-se encantadas, compartilhando informações, complementando as pesquisas do ensino formal e, ainda, divertindo-se. Apropriam-se dos conhecimentos em diferentes momentos (da escola ao ambiente familiar). Os pais reconheciam a significação e a apropriação, mas vêem o projeto com um olhar profissionalizante e não educativo no seu sentido amplo. As escolas públicas analisadas não estavam preparadas para incluir o virtual nos currículos, seja por motivos estruturais ou de reflexão pedagógica disseminada, apesar de reconhecerem as mudanças positivas nos alunos que já têm esse acesso. Os amigos compartilhavam e reconheciam a competência com o virtual. Diante da realidade difícil, a comunicação, através de seus dispositivos tecnológicos, configurava-se como uma esperança. Esperança de transformação e inclusão.

Conforme percebemos nesses exemplos, a comunicação, nesses termos, pode funcionar como mediadora do vínculo social: a relação entre o eu e o outro. Está pondo em disponibilidade um meio para a troca, para a discussão de algo em comum, uma conversação social. Há, porém, uma estreita ligação entre o mundo imaginário e o mundo real. É, sem dúvida, um lugar de trânsito. A mídia, como *modus operandi* da Sociedade do Espetáculo (DEBORD, 1997), estabelecendo *habitus* sociais (BORDIEU, 1982), estimulando o Imaginário Coletivo (SILVA, 2003), e estabelecida como autoridade discursiva da realidade representada, (BUCCI e KEHL, 2004; JAGUARIBE, 2007) é formadora. E é por isso que se faz necessário o diálogo com a Educação.

Esses projetos, assim como outros, ressaltam que, na medida em que houver um engajamento da Educação para a formação de receptores midiáticos mais críticos e reflexivos, os campos se complementam.

Outras considerações

O indivíduo busca as informações conforme sua necessidade e carrega em si o potencial para ser formador de opinião. Os meios de comunicação de massa fornecem material para a formação de opinião e para o posicionamento diante dos fatos. E essa mídia, aliada às novas técnicas, facilita a participação e a interação entre as audiências.

Do mesmo modo, a comunicação pode convergir para a educação no momento em que possibilita essa estrutura aglutinadora de saberes que é o ciberespaço. São complementos sadios. Se bem utilizadas, as competências educativas dos dois campos fortalecem o imaginário, o simbólico. E, quiçá, isso reflita um maior interesse e motivação para a aprendizagem, pois, hoje, aprender é também fazer experiência de ambientes que permitem apropriá-los de diversas [outras] maneiras... Trata-se portanto de uma aprendizagem que tem muito de disposição geral (na medida do acesso, por muitos, a um mesmo material simbólico) e muito de experiência singular, vivida (na especificidade das interações e das interpretações ativadas pelos usuários) (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 62).

Morin, em suas obras, defende a complexidade do pensamento. Não poderia, portanto, deixar de falar na questão do ensino e, mais do que isso, da educação. Defende (2000, p. 11) a necessidade de um ensino educativo, cuja missão é “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajuda a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. Além disso, argumenta que “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte mais prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”.

A questão nos dias de hoje, e justamente por causa da grande quantidade de outras formas de buscar a informação, é que a escola não constitui o único espaço de aprendizagem. Há outros meios, mesmo que não formais, de se adquirir conhecimentos. Como fica, então, a escola? Como proceder? Morin (*apud* FORESTI, 2001, p. 26) dá uma dica:

o Conhecimento progride, principalmente, não por sofisticação na formalização e na abstração, mas através da capacidade em contextualizar e em globalizar. Essa capacidade necessita de uma cultura geral e diversificada, e, estimulada por essa cultura, o pleno emprego da inteligência geral, isto é, o *espírito vivo*.

Nesse mesmo pensamento, Lévy (1993) analisa as novas tecnologias – técnicas – como uma possibilidade de potencializar a prática do conhecimento, formando uma Inteligência Coletiva. Essas técnicas trazem novas maneiras de conhecer o mundo, representar e transmitir o conhecimento, através da linguagem. Todo esse conhecimento fica latente, à espera de ser acessado, capturado, utilizado e reutilizado. A formação dessa nova geração passa, de forma natural, pelo mundo imaginal. As imagens trazem o mito pronto, resumido, sem a necessidade da narrativa. E a sucessão de novas imagens é uma imposição do próprio espetáculo.

Os latino-americanos Jesús Martín-Barbero (2002) e Jorge A. Gonzales (1999) discutem a interface entre Comunicação e Educação, cruzando o terreno da Cultura, à luz das novas tecnologias. O primeiro enfatiza que, mais do que instrumental, a comunicação na educação passa a

ser estrutural, uma vez que remete a novos modos de percepção e de linguagem. Há uma nova sensibilidade. A tecnologia desloca, segundo o autor (2002, p. 80), as condições do saber.

O que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, e sim um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição de bens e serviços (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 81).

Em contraposto com o próprio pensamento, o sistema escolar (desde a concepção do livro) foi formatado linearmente, só que, agora, deve conviver com o saber sem lugar próprio, único. E, mais do que isso, a disputa dos discursos com as imagens.

Concluindo, salientamos que uma pessoa estrutura e distribui aquilo que absorve por meio das mídias está diretamente ligada ao lugar social de origem. Logo, o distanciamento das mídias, (como das novas tecnologias) pode também provocar certa distância social simbolicamente construída e percebida. Neste sentido, a possibilidade dos saberes construídos através do processo educativo em consonância com os saberes da comunicação, suas mídias, contribuirão na aquisição do conhecimento, aprimoramento da sensibilidade, para a formação de cidadãos conscientes do exercício pleno de sua cidadania.

Bibliografia

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.
- BUCCI, Eugênio; KRHL, Maria Rita. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004. DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Paulus, 1997.
- FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio: o veículo, a história e a técnica**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.
- FORESTI, Joadir Antônio. **A complexidade da teleeducação no Canal Futura**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- FREITAS, Luiz de. Dos povos primitivos à polis grega: comunicação, educação e atualidade. **Palavra**, Tubarão, v. 1, n.1, p. 27-44, jan./jul. 2002.
- GONZALES, Jorge. Tecnologia y percepción social: evaluar la competencia tecnológica. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**. Época II. v.5. n. 9. p. 155- 165, Colima, jun. 1999.
- JAGUARIBE, Beatriz. **O choque do real: estética, mídia e cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- JOHNSON, Steve. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2002.
- MARTINO, Luiz C., In.: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Veiga Vera. (Org.) **Teorias da Comunicação**. Conceitos, Escolas e tendências. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. 3. ed. São Paulo: Experimento, 2003.
- SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Laura; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

INTERDISCIPLINARIDADE: AS PRÁTICAS POSSÍVEIS¹⁶

Luiza Helena Oliveira da Silva¹⁷
Francisco Neto Pereira Pinto¹⁸

Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. Edgar Morin, A cabeça bem feita

Resumo

Este trabalho põe em confronto dizeres sobre a interdisciplinaridade na escola. De um lado, encontram-se as conceitualizações expressas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1998) e Médio (1999), documentos que preconizam a necessidade de um ensino interdisciplinar; de outro, situa-se a fala de professores que têm nas mãos o desafio de um ensino não compartimentalizado e que expressam os sentidos que atribuem à interdisciplinaridade a partir da prática docente. Como pretendemos mostrar, se podem ser identificados equívocos e desvios que impedem a consecução de efetivas experiências interdisciplinares, é necessário que se compreendam algumas interdições advindas do próprio universo escolar, seja pelo modo de divisão do trabalho, seja pela interdição ao diálogo e trabalho compartilhado pelos professores. Como fundamentação teórica, valemo-nos de trabalhos de educadores que discutem a interdisciplinaridade e de reflexões sobre o dizer trazidas pela Análise do Discurso de linha francesa (AD).

Palavras-chave: ensino interdisciplinar; discurso; Parâmetros Curriculares Nacionais.

Abstract

This work puts in confrontation saying about interdisciplinarity in school. In one side, there are the conceptualizations expressed in the Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1998) e Médio (1999), documents that advocate the necessity of a interdisciplinar education; in other side, is located the speech of teachers that have in the hands the challenge of an education not compartmentalized and who express the meanings that attach to interdisciplinarity from the teaching practice. As we pretend to show, if can be identified misunderstandings and deviations that stops the achievement of efective interdisciplinarity experiences , it's necessary that be understood some barriers resulting from the scholar universe, be by the division way of work, be by the barrier to dialogue and shared work by the teachers. As theoric grounding, we used woks of educators who discuss the interdisciplinarity and reflections about the saying brought by the Discurse Analysis with french bias.

Keywords: Interdisciplinary education; discourse; Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹⁶ O presente trabalho é produto do projeto *Construção da interdisciplinaridade em contextos institucionais de formação*, coordenado pelo prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT) – financiamento CNPq, processo 401127/2007-9.

¹⁷ Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína. Desenvolve pesquisas nas áreas de semiótica, análise do discurso e ensino de leitura.

¹⁸ Acadêmico do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína.

Introdução

Em um dos capítulos de seu livro “Nós dizemos não”, o escritor Eduardo Galeano cita uma conhecida fábula. Segundo esta, três cegos encontram-se certo dia diante de um elefante. O primeiro apalpa a cauda do animal e conclui tratar-se de uma corda. O segundo, acariciando as patas, declara que o objeto à frente seria uma coluna. O terceiro, apoiando-se no corpo do elefante, opina tratar-se de uma parede. Terminada a narrativa, o escritor uruguaio define qual seria a moral a ser dela subtraída:

Assim estamos: cegos de nós, cegos do mundo. Desde que nascemos, somos treinados para não ver mais que pedacinhos. A cultura dominante, cultura do desvínculo, quebra a história passada como quebra a realidade presente; e proíbe que o quebra-cabeças seja armado. (GALEANO, 1990)

Há certamente outras leituras possíveis para essa historieta, determinando distintos ensinamentos e possibilidades de compreensão, mas, para os propósitos de nosso trabalho de pensar a práxis educativa, valemo-nos da perspectiva de Galeano. Conforme o autor, há uma tradição escolar que se vale da fragmentação e da compartimentalização, incidindo sobre o modo como interpretamos o mundo. De acordo com essa tradição, que encontra suas raízes no próprio modo como se compreendeu o fazer científico nos últimos séculos, para apreender um objeto é necessário dividi-lo em partes, o que em certos casos vai resultar que o quebra-cabeças nem sempre seja passível de reconstituição, que a totalidade nem sempre possa ser reconquistada, nem que se levem em conta as relações entre os elementos dessa totalidade. Perde-se o todo, na atenção ao detalhe, ao que é particular. Galeano atribui essa perspectiva de fragmentação aos interesses dos grupos dominantes: dividir é impossibilitar o acesso ao conhecimento na sua complexidade, capaz de gerar uma mobilização que pode pôr em risco as estruturas de poder. Confirmando a direção do autor uruguaio, vemos o quanto o modo de produção capitalista se beneficiou da fragmentação no processo produtivo e, assim, a produtividade estaria de mãos dadas com a alienação do trabalhador, que executa mecanicamente repetidas tarefas, sem que seja capaz de apreender ou experimentar diferentes etapas da produção. Enclausurado nas dimensões de um ofício mecânico, reduzido em sua capacidade de criação, mobilização e contestação, o trabalhador seria desqualificado da condição de sujeito e, portanto, incapaz de reagir, organizar-se, questionar a ordem estabelecida.

A esse tipo de ciência e a esse tipo de trabalho correspondeu um modelo de escolarização, que vai resultar na divisão das disciplinas estanques que organizam o currículo tradicional. A reconstituição da totalidade¹⁹ se daria como produto do esforço individual do sujeito aluno que, após ter tido acesso ao saber fragmentado, deveria empreender o esforço de reorganizá-lo, estabelecendo as relações entre os diversos modos de saber oferecidos nas aulas, o que certamente não é tarefa fácil para quem aprendeu a ver e pensar por partes, sem que lhe fosse exigido e estimulado anteriormente semelhante exercício.

A fragmentação tem sua história. Nos mundos clássico e medieval, os pesquisadores não estavam muito preocupados em estabelecer limites significativos entre os vários conhecimentos disponíveis à época (LEIS, 2005, p. 3). É com a consolidação das primeiras universidades, organizações de cursos e o surgimento de novas carreiras, que as disciplinas passam a ser relacionadas com as

¹⁹ A metáfora do “quebra-cabeças” empregada por Galeano remete à noção de reconstituição de uma totalidade. Na perspectiva da interdisciplinaridade, porém, não há pretensão de se alcançar uma totalidade em relação ao conhecimento de um dado objeto, por maior que seja o resultado do esforço conjunto de diferentes disciplinas. À idéia de totalidade contrapomos a noção de complexidade.

estruturas organizacionais e administrativas das universidades. A expansão das universidades favorece, então, a formação de disciplinas (PAVIANI, 2008, p. 31) que envolve não apenas critérios epistemológicos, mas também políticos (PAVIANI, 2008, p. 37).

Disciplina, nesse sentido, pode ser definida como “arranjos lógicos e político-administrativos que atendem padrões de racionalidade de uma dada ordem histórica” (PAVIANI, 2008, p. 28) que, como bem observou Eco (2005, p. 5), estabelece “modelos” que podem “servir de parâmetros capazes de sancionar a inclusão ou exclusão de vários tipos de estudos” no âmbito da disciplina. Se assim for, não é de admirar que, como observa Héctor Leis (2005, p. 4), nos chamados departamentos, “os pesquisadores se entrincheiram nas suas especialidades ou sub-especialidades, compartilhando seus conhecimentos apenas no interior de um círculo próximo e restrito”.

O advento do arranjo disciplinar trouxe consigo a fragmentação de conhecimento e a especialização que perde de vista “a visão do todo” (PAVIANI, 2008, p. 14). Se, como diz Michel Foucault (1996:36), a “disciplina é um princípio de controle de produção de discurso” e que “ela precisa se dirigir a um plano de objetos determinados” (PAVIANI, 2008, p. 32), pode-se dizer que as disciplinas engessam-se em seus limites fixos, bem como seus pesquisadores e/ou professores, uma vez que estes precisam falar a partir de um lugar institucional, enclausurando, assim, seus “objetos” de pesquisas e/ou ensino, tolhendo-lhes a complexidade.

Ocorre, contudo, que tanto ciência e mundo do trabalho se reconfiguram na contemporaneidade, exigindo-se agora da escola um novo perfil de sujeito do saber. As novas habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento da ciência e para as complexidades do mundo do trabalho e da produção não mais se compatibilizam com a manutenção do velho modelo de escola, que tão bem serviu aos propósitos estabelecidos em momentos anteriores.

Ensinar, então, segundo uma perspectiva interdisciplinar e, portanto, tendo em vista trabalhar com objetos complexos, envolve, no mínimo, sair dos limites fixos das previsibilidades disciplinares e lançar-se nas zonas movediças das incertezas; pois é aí que reside o múltiplo e com ele o poder criador do não previsível ou, no dizer de Gilles Deleuze e Felix Guattari (2006, p. 33) de “todo tipo de devires”. Não obstante, necessário aí se faz o rigor, inerente ao ensino sério e comprometido; livre, contudo, da clausura limitante da fixidez disciplinar.

Essa relação entre exigências produtivas e reformulação da escola se materializa nos documentos do MEC com vistas ao esforço de uma orientação para a interdisciplinaridade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (lembrando-se que nessa etapa se acentuam as reflexões relativas à inserção dos alunos no mercado de trabalho) ou ainda nas diretrizes e pareceres relativos à educação profissional e tecnológica no âmbito da graduação. Veja-se, por exemplo, que a interdisciplinaridade, ao lado da atenção à flexibilização, contextualização e atualização permanente de conteúdos e currículos, define-se como um dos princípios gerais enunciados pela LDB, reiterados por tais diretrizes para cursos tecnólogos, que, embora sejam cursos em nível superior, têm como uma de suas especificidades um diálogo mais pragmático com as forças produtivas do mercado de trabalho:

Tal organização curricular enseja a interdisciplinaridade, evitando-se a segmentação, uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional. Assim, somente se justifica o desenvolvimento de um dado conteúdo quando este contribui diretamente para o desenvolvimento de uma competência profissional.

Os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam,

ampliam e influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais. (BRASIL, 2002, p. 30).

Como se pode ver, ao lado da discussão em torno da concepção de disciplina como “recorte do conhecimento” tendo em vista a transposição didática do saber científico, o documento acena para a necessidade de uma organização curricular que privilegie a interdisciplinaridade, uma vez que os saberes exigidos pelo mundo do trabalho não coadunam com a fragmentação do conhecimento correspondente à organização estanque de disciplinas que não dialogam entre si.

Presente como orientação e princípio nos documentos oficiais e nos textos dos projetos pedagógicos, a interdisciplinaridade, entretanto, continua, por uma série de razões, como uma meta ainda distante de ser alcançada, como um fazer que se almeja, mas que ainda carece de encontrar caminhos para sua efetiva consecução.

Este trabalho discute os conceitos de interdisciplinaridade atualizados em documentos do MEC e algumas das práticas decorrentes da proposta interdisciplinar, mais especificamente considerando o ensino de língua e literatura. Selecionamos para nossas reflexões os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998) e Médio (1999) e as Orientações Curriculares Nacionais (2006), considerando o papel norteador sobre a prática docente que esses documentos exercem na educação básica. Inicialmente, registramos a ocorrência dos termos interdisciplinar/interdisciplinaridade nesses documentos visando a identificar os sentidos a eles atribuídos e o que neles se concebe como fazer interdisciplinar. Num segundo momento, discutimos o modo como a interdisciplinaridade ganha corpo nas práticas escolares a partir do discurso dos professores.

Além da análise dos documentos acima relacionados, a pesquisa conta com entrevistas realizadas junto a professores de uma escola pública municipal do município de Araguaína, norte do Tocantins, diários de campo e relatórios de estágio produzidos por docentes em formação, acadêmicos do curso de Letras da UFT – Universidade Federal do Tocantins, envolvidos na pesquisa nos anos de 2007-2008²⁰.

Pelo caráter etnográfico, pretendemos “descrever e interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula por exemplo), os resultados de suas interações”, isto é, considerar “o conjunto de entendimentos e de conhecimento entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico, ou seja, a cultura daquele grupo” (WIELEWICKI, 2001). Aliada à perspectiva teórica da Análise do Discurso (AD) francesa, o que se analisa, nesse caso, é o confronto ou as convergências entre discursos sobre a interdisciplinaridade: o que parte dos órgãos oficiais frente ao que é produzido pelos docentes efetivamente envolvidos com a prática, mediante a enunciação de seus entendimentos e crenças.

O Tocantins é um dos Estados brasileiros que apresentam os índices mais negativos em relação à qualidade da educação segundo indicadores nacionais. Em avaliações externas como a do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), vem se situando nos últimos anos entre as regiões que

²⁰ Agradecemos aqui as contribuições das alunas de iniciação científica do curso de Letras da UFT, campus de Araguaína, sobretudo na geração de dados: Geovana Dias Lima (PIBIC/CNPq); Nadizenilda Sobrinho Rêgo (PIBIC/CNPq); Élcia Tavares dos Santos (PIBIC/UFT) e Josefa Rodrigues dos Santos (voluntária).

alcançam os piores resultados. Sem pretender alcançar status de “salvadores” ou de pesquisadores distantes em sua objetividade e neutralidade, a pesquisa se encaminha para a reflexão em termo de questões que são comuns à universidade e à escola pública. Dentro das perspectivas teóricas assumidas, buscamos rigor e objetividade, certos, contudo, da possível provisoriamente das certezas e conclusões a que chegaremos.

Finalmente, as questões a que nos propomos em relação à interdisciplinaridade são: trata-se, afinal, de uma prática possível? Que práticas interdisciplinares a escola declara como (im)possíveis?

A interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Existe uma única ocorrência para o termo interdisciplinar nos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (PCNLP, 1998). A ocorrência remete aos temas transversais e às articulações passíveis de serem estabelecidas por essa disciplina:

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares.

Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos. (PCN, 1998, p. 40-41)

Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) responderiam em parte a uma nova proposta de reorganização dos conhecimentos, mediante necessidades e interesses da atualidade. Sem se instalarem como disciplinas a somar ao currículo, incidindo ainda mais na compartimentalização, essas temáticas deveriam atravessar os conteúdos das várias disciplinas, impregnando-as. Conforme Moreno (1997), as disciplinas tradicionais da escola respondem aos problemas que foram ao longo dos séculos se assentando como fontes legítimas de preocupação das ciências e da filosofia e que, portanto, hoje devem ser revistas diante de novas urgências e distintos modos de pensar, considerando que aquilo que no passado foi tornado objeto de investigação científica correspondeu a modos históricos de conceber e recortar a realidade, não dissociados, portanto, de relações históricas de poder. Nesse sentido, os temas transversais remetem a novos problemas, a novos recortes, privilegiando aspectos que até então não foram privilegiados como objeto de reflexão:

Não podemos esperar que os campos de pensamento que se iniciaram com a ciência clássica – de cuja vigência atual ninguém duvida – proporcionem conhecimentos sobre tudo aquilo que os homens e as mulheres do presente precisam saber, porque vivemos em uma sociedade que está clamando pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre o homem e a mulher, pela preservação e melhora do meio ambiente por uma vida mais saudável, pelo

desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permite melhorar as relações interpessoais; uma sociedade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo. Estas questões não são contempladas na problemática da ciência clássica. (MORENO, 1997, p. 35-36)

Para a autora, os temas transversais, refletindo novos conteúdos que mobilizam a atenção das ciências e da escola, favoreceriam ainda um outro arranjo para o conhecimento escolar, re-significando-o, mobilizando-o para novas configurações, mais atentas para as habilidades e competências exigidas pelo mundo contemporâneo.

Ao remeter à interdisciplinaridade, os PCNLP apontam para as relações privilegiadas que a Língua Portuguesa pode estabelecer com os temas transversais, ao proporcionar ao aluno conhecimentos lingüísticos, discursivos e pragmáticos que o capacitem para enunciar seus pontos de vista sobre as diferentes temáticas, ler e compreender textos. Ao mesmo tempo, o que se propõe é que na abordagem desses temas sejam garantidas a liberdade de expressão e a convivência com distintas posições ideológicas, isto é, que ao conhecimento da língua se associe o exercício efetivo da democracia (1998, p. 40).

Ao discutir essas articulações entre as áreas de conhecimento, o documento apressa-se em rejeitar a redução da abordagem da língua a uma perspectiva instrumental. Nesse caso, o documento aponta não apenas para uma compreensão equivocada acerca do lugar da língua nos projetos com pretensões interdisciplinares como ainda evidencia que a contribuição da disciplina para esses projetos parte daquilo que constitui suas especificidades: aí se encontram as reflexões sobre as condições de produção dos textos, a identificação das marcas da enunciação no enunciado, a recuperação das relações intertextuais, ou seja, nos projetos interdisciplinares os conhecimentos de língua portuguesa têm um papel distinto e expressivo, não se confundindo com o olhar que as demais disciplinas lançam sobre o texto. As especificidades dos saberes sobre a linguagem não se apaga, pois, no confronto com os saberes advindos de outras áreas de conhecimento. Muito pelo contrário, contribui decisivamente no esforço de apreensão dos textos enquanto produtos históricos e sociais. A citação alerta, ainda, para o fato de que o trabalho com a linguagem não é exclusivo desta, o que indica a necessidade de que seja também objeto de atenção por docentes de outras áreas.

A ocorrência solitária do termo interdisciplinar no documento relativo à Língua Portuguesa, porém, vai denunciando o que um certo descompasso entre um *dever fazer* e um *como fazer o que se deve*. Como ocorre com os PCNEM, que discutiremos a seguir, as discussões sobre a interdisciplinaridade são registradas de modo mais enfático no nível dos fundamentos legais, das orientações teóricas que introduzem as discussões da área, mas pouco presentes nos documentos específicos que buscam se aproximar mais das orientações pedagógicas para a sala de aula.

Nos PCNLP, há uma preocupação em definir como se dará a seleção dos textos que serão objeto de estudo, a organização didática a partir de gêneros textuais, as atividades de produção e reescrita dos textos, o trabalho com a oralidade, partindo de uma concepção de linguagem na perspectiva sócio-interativa etc., mas dessas questões todas fica de certo modo apartada a problemática da interdisciplinaridade. Esta, como podemos constatar, se encontra unicamente orientada para os temas transversais, sem haver indicações para um diálogo mais efetivo com as disciplinas tradicionais do currículo. Como essa ausência é preenchida pelo professor na escola?

Se tomarmos esse posicionamento numa perspectiva discursiva, no ponto em que o fazer discursivo nos remete a práticas, então perceberemos que a concepção de interdisciplinaridade acima esboçada tem a ver com aquele tipo de prática que toma a interdisciplinaridade por alvo e não como processo. A atenção, como se percebe, recai sobre o objeto alvo do fazer interdisciplinar e não no processo de produção de conhecimento, que neste caso, não parece precisar de um objeto em específico, podendo ser, nesse caso, qualquer um.

Assim, não há nenhuma necessidade de que apenas os temas transversais sejam trabalhados numa perspectiva interdisciplinar e, depois, mesmo que eles não se constituam como objetos de disciplinas específicas, não significa que dialoguem com a disciplina “x” ou “y” interdisciplinarmente. Como declara Borges Teixeira (2007, p. 67), “o que torna uma atividade interdisciplinar não é o sujeito nem o objeto, mas os aspectos processuais da atividade”.

Dessa forma, desnecessária é a busca por este ou aquele conteúdo que melhor se adequa a atividades que tenha por meta serem interdisciplinares. Ao cabo, é o próprio fazer que denuncia a presença da interdisciplinaridade neste ou naquele fazer. Não fica difícil perceber então que quando desajustado o enfoque a interdisciplinaridade “pode torna-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma” (TEIXEIRA, 2007, p. 59).

Interdisciplinaridade nos PCNEM

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999), a interdisciplinaridade se faz de modo mais presente que no documento do Ensino Fundamental equivalente, sobretudo num primeiro momento.

A primeira parte apresenta as bases legais para o que então se define como um novo Ensino Médio, pela apresentação de um novo perfil de currículo (1999, p.13) mediante o que é preconizado pela Lei 9.394/96 (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM). Conforme texto da apresentação, assinado pelo Secretário de Educação Média e Tecnológica, Rui Leite Berger Filho, a contextualização e a interdisciplinaridade seriam as linhas mestras a orientar essa proposta de mudança:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (1999, p. 13)

Abaixo apresentamos uma tabela com algumas das ocorrências dos termos interdisciplinar/interdisciplinaridade, que vão elucidando o que estes são concebidos:

O que é / Para quê	O que não é
“utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou aprender determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (p. 34-36)	“não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes” (p. 34)
“tem uma visão instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (p. 36)	“deve ir além da mera justaposição de disciplinas” (p. 88)
“deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática	“evitar a diluição em generalidades” (p. 88)
	“não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade” (p. 89)

escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência” (p. 36) “A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem sentem a necessidade de procedimentos que, numa única visão disciplinar, podem parecer heterodoxos” (p.88)

Conforme as indicações acima, a interdisciplinaridade tem um “visão instrumental”, sendo exigida diante da necessidade de compreensão de um dado problema complexo, provocado pela própria natureza do objeto de estudo (PAVIANI, 2008, p. 16). Não é justificada, portanto, senão por uma urgência do que se toma por objeto, urgência sentida pelos “sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem”. Não se trata de modismo pedagógico, de uma determinação dos órgãos reguladores da educação, mas de um modo de lidar com o conhecimento, seja do ponto de vista da ciência, seja do ponto de vista da sua abordagem na escola.

Ao mesmo tempo em que diz o que é, os PCNEM se apressam em evitar alguns equívocos: a mera justaposição de disciplinas (que caracterizaria a multidisciplinaridade), o de que envolva necessariamente a criação de novas disciplinas²¹ ou a diluição das disciplinas em generalidades.

No capítulo destinado à área Conhecimentos de Língua Portuguesa, os termos interdisciplinar/interdisciplinaridade comparecem em menor proporção que nos documentos introdutórios. São apenas 4 (quatro) referências, ressaltando-se, contudo, uma presença mais efetiva se consideramos a extensão do texto, bem mais sucinto que o da área de Língua Portuguesa relativo ao Ensino Fundamental.

A discussão sobre interdisciplinaridade surge já no primeiro parágrafo, justificando a organização de um eixo interdisciplinar, o que irá apontar para uma primeira orientação não compartimentalizada dessa área de conhecimento: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (PCNEM, 1999, p. 137). Aí já se anuncia a necessidade de encaminhar as reflexões a partir dos usos sociais, como também indica a filiação à concepção sócio-interativa de língua, ancorando-se, de modo não explícito por citações, em teóricos como Bakhtin²².

No parágrafo seguinte, uma outra orientação contrária à fragmentação consiste na negação da divisão entre estudos de gramática, literatura e redação. Essa segmentação corresponderia ao que o documento entende como resultado da dicotomização da disciplina em Língua e Literatura pela LDB 5692/71. Contrários a essa segmentação, os PCNEM vão estabelecer que esses estudos sejam todos contemplados na área de Língua Portuguesa, o que se reflete no documento, que não secciona o capítulo na discussão dessas temáticas:

²¹ Para Olga Pombo, a interdisciplinaridade pode resultar em novas disciplinas – as “interdisciplinas”: “a interdisciplinaridade traduz-se na emergência de novas disciplinas, que são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas” (2006, p. 210). Nessa direção, temos disciplinas que surgem do entrecruzamento de várias outras, ou ainda das interciências (Cf. POMBO, 2006).

²² Bakhtin é citado textualmente apenas no capítulo anterior, no qual é apresentado o eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esse eixo compreende as áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática (PCNEM, 1999, p. 125).

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (PCNEM, 1999, p. 144)

Linguagem, literatura e produção textual são aí contemplados a partir da eleição de alguns princípios gerais, deixando clara a proposta de ruptura com algumas práticas relativas a essas áreas: o texto deve ser a unidade básica da linguagem verbal; os conteúdos compreendidos como tradicionais (estudo de gramática e da história da literatura) são deslocados para um segundo plano; a gramática deve ser vista como estratégia para a compreensão, interpretação e produção de textos, afastando-se da ênfase até então dada à nomenclatura gramatical; a literatura passará a integrar a área de leitura (PCNEM, 1999, p. 139). Num texto sucinto (10 páginas), que busca fazer convergir o que até então era apresentado separadamente, muitos aspectos são superficialmente abordados, principalmente no que diz respeito à literatura. Essa superficialidade e generalização vai motivar que, em 2006, alguns aspectos sejam reconsiderados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p. 49).

A tradução nas escolas dessa perspectiva interdisciplinar assumida em 1999 resultou em alguns equívocos, como o de que na leitura do texto literário sejam desconsideradas suas especificidades. Como se inseriam na área de leitura e esta seria organizada a partir dos gêneros textuais – devendo a escola privilegiar os gêneros mais valorizados socialmente –, os textos literários em muitos casos passaram a ser lidos a partir de uma orientação puramente lingüística. Se antes o texto literário podia comparecer nas aulas de Língua Portuguesa como pretexto para ensino de nomenclatura gramatical, agora o texto de literatura necessariamente vai comparecer nessa aula, mas disputando espaço com outros gêneros, sendo sua leitura orientada por atividades como a identificação de elementos de coesão e coerência ou a progressão textual, questões que interessam às reflexões sobre a textualidade, mas bem pouco podem contribuir para a formação do leitor literário. Não é incomum ainda que a literatura seja de todo suprimida da sala de aula. Conforme dados colhidos em entrevista informal junto a professora que atua na Diretoria Regional do Ensino de Araguaína, não há um trabalho sistemático com relação à literatura nas escolas públicas tocantinenses. Os conteúdos ministrados seguem as propostas dos livros didáticos e o ensino de literatura fica a depender do professor: aqueles que apreciam a literatura destinam-lhe atenção especial, mas grande parte dos docentes centra o tempo das aulas no ensino da língua/redação.

Assim, a orientação de uma proposição interdisciplinar vai sofrer as conseqüências de uma leitura simplificadora, que, em última instância, vai encontrar suas causas em modelos de educação que se voltam para aspectos mais pragmáticos, vinculados ao mercado de trabalho e a uma sociedade que privilegia a técnica em detrimento da arte e de valores humanistas (OCEM, 2006).

Uma outra menção à interdisciplinaridade nos PCNEM remete à carga horária da disciplina, preconizando que as unidades escolares terão autonomia para sua definição, tomando como critérios “os objetivos da escola e a da aprendizagem interdisciplinar” (1999, p. 138). Seguem-se a essa orientação referências aos objetivos previstos na LDB e em Parecer do CNE²³, mas não é retomada a discussão sobre em que constituiria essa “aprendizagem interdisciplinar”. O termo só ressurge ao final do documento, quando se discute a leitura:

²³ Esse Parecer do Conselho Nacional de Educação não é identificado.

Relacionar os discursos com contextos sócio-históricos, ideologias, simulacros e pensar os discursos em sua intertextualidade podem revelar a diversidade do pensamento humano.

Deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugar-lo. (...)

Dirão muitos que esse não é trabalho só para o professor de Português. Sem dúvida, esse é um trabalho de todas as disciplinas, mas pode ser a Língua Portuguesa o carro-chefe de tais discussões. A interdisciplinaridade pode começar por aí e, conseqüentemente, a construção e o reconhecimento da intertextualidade. (PCNEM, 1999, p.140).

A interdisciplinaridade aí se justifica mediante a complexidade do que se pretende compreender, considerando que o texto porte articular-se mediante relações não explícitas, que vai remeter a estratégias e finalidades diversas, que atualiza ideologias, ou seja, para a construção de sentidos vão ser demandados pelo aluno conhecimentos que extrapolam a especificidades da disciplina²⁴. Ressaltamos, contudo, que a intertextualidade pode confundir-se com um fim, e não como um meio para compreender o modo de constituição dos textos, as implicações estabelecidas pelos distintos modos de alusão e chegar à percepção da “diversidade do pensamento humano”. Também se deve lembrar que nem todos os textos dialogam explicitamente com outros (o que caracteriza a intertextualidade), embora todo texto atualize discursos que remetem a outros (o que define a interdiscursividade) e que os efeitos de sentido produzidos decorrem desse modo de relação.

Como pretendemos discorrer, a interdisciplinaridade aparece de modo mais incisivo e decisivo nos PCNEM, ao pretender restituir o que fora fragmentado (língua, literatura e redação) e ao explicitar que, para a compreensão dos textos – numa proposta que ultrapasse a dimensão da decodificação de elementos imediatamente explícitos –, outras disciplinas compareçam. Da mesma forma, fica subentendido que nas demais disciplinas estejam presentes os conhecimentos advindos dos estudos da linguagem, problematizando o que se diz e o como se diz, pressupondo-se que nenhum texto/discurso é inocente.

Considerando que os documentos analisados têm um papel crucial na orientação da prática pedagógica, a questão é: como os conceitos nele expressos se traduzem na escola? Analisaremos, nesse momento, algumas dessas traduções.

A interdisciplinaridade na escola

Partindo dos documentos que visam a nortear o fazer pedagógico, constituindo-se pois como uma orientação para um *dever fazer*, vamos agora analisar o fazer que é enunciado na fala de sujeitos efetivamente envolvidos com as práticas escolares. Nossas reflexões nesse momento se voltam para a fala dos professores em relação às práticas que definem como interdisciplinares, tomando como pressuposto que, embora também discursos, discursivizam o que vão desenvolvendo, as condições em que o fazem, os limites que dão contorno ao que se efetiva no universo escolar. Não consideramos, nesse caso, o dizer como verdadeiro ou falso – segundo a tradição da lógica – ou ainda como capaz de reproduzir de modo transparente o que o sujeito efetivamente quer comunicar, subjetiva ou objetivamente reproduzindo sua prática.

²⁴ Pela perspectiva teórica por nós assumida (AD), afastamo-nos da idéia de que os textos ilustrem ou retratem um dado contexto. A sociedade, a realidade, o contexto não preexistem como totalidade da qual a linguagem seria uma forma mais ou menos (im)perfeita de espelhamento.

Tomando como perspectiva teórica a análise do discurso (AD) francesa, consideramos linguagem se caracteriza por uma opacidade (ORLANDI, 1999). Assim, não há possibilidade de esgotarmos os sentidos últimos e literais do que é dito, até porque a linguagem não é “nem precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta” (ORLANDI, 1996, p. 20), não possuindo um centro, mas “só margens”, que vão produzir “derivas de interpretação”. O enunciador, aquele que toma a palavra, uma vez atravessado pelo inconsciente e pela ideologia, não controla os efeitos do que diz e, nesse caso, o equívoco deixa de ser compreendido como um desvio à norma, sendo então considerado justamente como “o que se deve esperar” (POSSENTI, 2005, p.362).

Uma vez que toda leitura, como a enunciação, também instaura sentidos, a análise aqui realizada constitui-se como um gesto de leitura e, portanto, situada ela também dentro de limites e determinações. Por isso mesmo, não pretendemos que o que é aí dito corresponda à realidade da escola situada numa certa localidade e o correspondente ensino aí ministrado, até porque não há como se poder dizer o que é a realidade senão pelo que a linguagem, o discurso e os sujeitos constroem como tal. Como discurso, como efeitos produzidos na/pela linguagem, o que temos para investigação são sentidos enunciados, que vão apontando como os sujeitos envolvidos com a educação fazem significar a sua prática, como ainda para sentidos que são lidos ou silenciados, mediante determinados recortes do dizer.

Tomamos para tal entrevista com três professores de uma escola da rede pública municipal de Araguaína, que atende ao Ensino Fundamental, situada em bairro de periferia. Omitimos os nomes dos docentes, identificados aqui como professores A, B e C.

A questão inicial que ressaltamos diz respeito à enunciação das carências que envolvem a escola, que corresponderia metonimicamente ao lugar onde se situa e aos sujeitos que ela atende. Pela lógica que parece reger as políticas públicas para a educação, para as comunidades economicamente mais pobres, a escola correspondente é também a que mais vai sofrer com a falta de infraestrutura e recursos, revelando a precariedade das condições de ensino para aqueles que da escola mais necessitam de atenção.

Fragmento 1

Na verdade, o perfil dos nossos alunos... eles são alunos de comunidade bem carente, os alunos que os pais têm dificuldade financeira, em geral. A minoria são alunos onde os pais acompanham. Mas são crianças mais desenvolvidas que os pais acompanham. Tem crianças que a gente fica até sem saber o que fazer por eles serem tão carentes. A gente tem exemplos de crianças que usam a escola como uma forma de se alimentar. (professor A)

Fragmento 2

Nós temos cartolina, a escola dispõe de régua, esses materiais que temos aqui. E para o conteúdo temos o livro didático. Agora, falta mais, né? Falta computador. Seria ideal, disponível para elaborar provas, para produzir. Nós não temos isso aí. (professor B)

Fragmento 3

A escola não tem biblioteca, não tem internet. (...) A escola falta jornal, revista. A escola não tem assinatura de jornal, de revista, não tem internet, não tem como passar pros alunos. Esse é o problema maior. (...) A escola não tem copiadora. Nem sempre a gente tem disponível uma máquina para tirar cópia. (professor A)

Fragmento 4

Só [temos] televisão e vídeo. Não temos data-show, não temos computador. Não temos retroprojektor. (professor C)

No fragmento 1, o professor *A* apresenta o perfil dos alunos da escola e da comunidade. Aí temos ainda uma preocupação que transparece em todas as falas: a necessidade de que os pais acompanhem de perto o envolvimento dos filhos com a escola: os melhores resultados são os obtidos com os alunos cujos pais mais se comprometeriam com o processo. Esse dizer vai apontar para questões que extrapolam os muros da escola, remetendo para a complexidade da educação. A escola ancora-se no mundo, não se constituindo como uma realidade à parte e independente, alheia e indiferente a problemáticas sociais, históricas, econômicas e culturais. Daí também não poder resolver solitária e autonomamente a totalidade dos problemas que nela repercutem.

Ao mesmo tempo, porém, esse dizer pode denunciar que o fracasso dos alunos não é assumido pela escola, que dele se livra ao transpô-lo para o âmbito da família. Assim, a escola deixa de avaliar os possíveis equívocos de seus projetos e procedimentos ou encarar ainda a sua própria impotência para responder por tudo que lhe atribuem em relação ao sucesso ou ao fracasso escolar, encontrando imediatamente um outro “culpado”: a família “errada”²⁵. Veja-se nesse sentido que, quando indagado acerca da percepção dos alunos sobre as relações entre saberes estabelecidas pelos projetos interdisciplinares, um professor vai responder fazendo alusão ao acompanhamento dos pais, isto é, aquilo que é da ordem do espaço da sala de aula, resultante do diálogo entre professor e aluno e dos encaminhamentos da proposta pedagógica, deixa de ser problematizado, responsabilizando-se outros sujeitos.

Fragmento 5

Pesquisador: Você percebe que os alunos fazem relação entre os conteúdos das diferentes disciplinas curriculares? Exemplifique.

Professor: São poucos os pais que acompanham. Conta-se nos dedos né? No momento que a gente mais precisa, comunica, manda bilhete para que esteja acompanhando de perto. Geralmente os que aparecem são aqueles que não precisa. São os melhores alunos. (...) (Professor B)

A não correspondência entre pergunta e resposta aponta, assim, para uma espécie de fuga estratégica, sinalizando uma recusa em dar conta do que é da competência da escola, na especificidade das funções que lhe são inerentes.

Se partimos do pressuposto de que o silêncio significa e de que por meio dele também são produzidos sentidos, o enviesamento na resposta acaba por ser bastante eloqüente. Dizer é administrar sentidos; para se enunciar algo, apagam-se, necessariamente, outros enunciados possíveis, mas por uma série de motivos indesejáveis. Como explica Eni Orlandi: “quando o homem, em sua história, percebeu o silêncio como significação, criou a linguagem para retê-lo” (1993, p. 29). A linguagem é, assim, uma também tentativa de não dizer, de apagar, de fazer silenciar o que não deve/não pode ser dito.

²⁵ Fazemos aqui uma alusão ao raciocínio apresentado por Magda Soares (1995) em relação à “mãe errada” – justificativa apresentada por docentes para explicar o insucesso dos alunos oriundos das classes economicamente desfavorecidas nas aulas de língua materna, na medida em que se dispense um tratamento diferenciado e preconceituoso em relação às variedades lingüísticas.

Dessa forma, a não coincidência da resposta do professor à pergunta pode representar obstinação por parte do docente em trazer à tona questões que lhe parecem mais urgentes: as condições sociais que fariam fracassar seus esforços. Por outro lado, a recusa, a fuga, o enviesamento no modo de tentar driblar o questionamento ficam aí significando uma incapacidade de dar conta da interdisciplinaridade por um não saber o que dizer, um não saber como dizer, ou ainda deixando transparecer um não saber reconhecer quando os alunos dão ou não mostras das relações que estabelecem entre as disciplinas, descuidando-se de considerar a própria formação fragmentária.

Nos fragmentos 2, 3 e 4, são trazidos elementos para compreensão das condições materiais em que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva. As negativas pontuam as muitas ausências de recursos que interferem objetivamente na organização e condução das aulas. Diante de tantas ausências, do que dispõem professores e alunos? Dos materiais mais convencionais – cartolina, régua, livro didático. A relação desses materiais, cujos usos se encontram mais confundidos com as peculiaridades quase estritamente atribuídas à escola, revela os limites que a escola se vê objetivamente impedida de ultrapassar: o mundo dos jornais, das notícias, dos conhecimentos que chegam pelos livros (além dos didáticos) e pela internet fica além dos seus muros. Acresce-se a isso que a precariedade de elementos para instrução atinge não apenas os alunos, mas também aos docentes.

Fragmento 6

A parte da gente pesquisar a gente só tem o livro didático. A gente utiliza, e além dele a gente usa outros livros enviados para fazer escolha deles. (Professor A)

Fragmento 7

(...) o material que é trabalhado é mais o material humano. (...) Geralmente a gente costuma trabalhar em cima do GESTAR e do PRALER. Então a metodologia utilizada é a do GESTAR. Ela trabalha em cima da interdisciplinaridade. (Professor A)

No fragmento 6, temos reiterado o que já apontava há dez anos Coracini, em artigo referente à pesquisa realizada junto a docentes da escola pública do Estado de São Paulo: “Nessas escolas, o único material de consulta e leitura do professor, na disciplina que ministra, é(são) o(s) livro(s) didáticos” (CORACINI, 1999, p. 34). Conforme o fragmento, o professor A utiliza para sua “pesquisa” ora o próprio livro adotado para a sua disciplina, ora reforça sua consulta a outros livros didáticos que a escola recebeu para orientar o processo de avaliação e a escolha. O livro funciona, assim, conforme discutia Coracini, como uma espécie de “portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos” (1999, p. 34), uma vez que estes não encontram condições de contrapor as verdades dos livros a diferentes perspectivas, em graus mais complexos que os previstos para o aluno. Simplificação, restrição, descontextualização, fragmentação: que conseqüências esse modo de acesso ao conhecimento vai produzir à formação dos docentes e dos alunos? Tendo em vista relações tão precárias com o saber, é possível chegar à complexidade demandada por um fazer interdisciplinar?

No fragmento 7, encontramos a indicação de um material de apoio que vai subsidiar o trabalho docente, mediante programas de formação continuada em serviço dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática que atuam nas séries iniciais do E. Fundamental, GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem), e de alfabetizadores, PRALER (Programa de Apoio à Leitura e à Escrita), ambos implementados pelo MEC. Temos aqui documentos que orientam a prática

pedagógica, centrando-se na perspectiva construtivista. Ambos se voltam para o “como ensinar”, mediante a opção de uma orientação teórica, que vê o aluno como *centro do processo de ensino-aprendizagem* (GESTAR, 2007).

Tanto pela referência aos livros didáticos como pela referência aos documentos de formação continuada, evidenciam-se os limites do material mobilizado pelo professor, como se a escola fosse um sistema que se auto-alimenta, numa espécie de circularidade, independente e indiferente ao que se produz na sua exterioridade. Restringe-se a abordagem teórica dos conhecimentos à precariedade e uni- direcionamento advindos do livro didático ou se restringem as reflexões relativas à problemática educacional à exclusividade do que é tematizado nos programas de capacitação.

Todas essas ausências e precariedades elencadas revelam como sujeitos envolvidos com o processo educacional percebem e dão sentido às condições de trabalho, questões muitas vezes subestimadas por políticas que se centram exclusivamente na mobilização da vontade e capacidade dos docentes. Estamos diante de sujeitos, mas também de condições que produzem seu assujeitamento e passividade, do que resultam discursos da impotência, do um *não poder* ou de um *não saber fazer*.

Essas condições materiais, que chegam à própria de organização do trabalho docente, reforçam a compartimentalização, na medida em que interdita o diálogo, o trabalho conjunto, impedindo a percepção e o enfrentamento de problemas comuns. Do mesmo modo, interferem na elaboração de projetos que pudessem ser coletivamente construídos e, desse modo, vão concretamente agir como forças contrárias à interdisciplinaridade.

Segundo os docentes entrevistados, o tempo de planejamento compartilhado fica restrito a ocasiões esporádicas, rigidamente previstas no calendário escolar:

Fragmento 8

Esses planejamentos são no início do ano, todos os professores voltam uma semana antes do início das aulas para planejar todas as temáticas do ano. E aí vem também o fluxo da Diretoria Regional de Ensino pra gente trabalhar no decorrer do ano, quais os conteúdos a gente deve trabalhar durante o ano letivo. (Professor A)

No fragmento 8, constrói-se uma imagem bastante desfavorável do ambiente escolar frente à prática pedagógica interdisciplinar, ficando em evidência a divisão social do trabalho no âmbito da escola. A divisão fragmenta o processo, dicotomizando o pensar e o fazer e, assim, o que deveria corresponder a uma opção teórico-metodológica dos docentes pode apenas se transformar no cumprimento de uma meta burocrática, muitas vezes acompanhada de arrojadas metas e suas quantificações, acentuando-se a assimetria entre os que decidem e os que executam: “merece destaque (...) a hipertrofia do administrativo sobre o pedagógico, com o estranho desenvolvimento de uma postura autoritária e autocrática no exercício do poder” (SEVERINO, 1995, p. 159). Essa lógica é reforçada no fragmento abaixo.

Fragmento 9

O conteúdo é planejado a partir da Secretaria, no início do ano eles mandam um currículo e baseado nisso a gente se organiza. Durante o ano, para cada bimestre a gente organiza, separa os conteúdos baseado em cada tópico desses. São temáticas. A gente trabalha em cima do que vem da secretaria. (...) (Professor B)

Depois da referida semana de planejamento anterior às aulas, não parecem acontecer momentos de troca ou discussão, e cada docente retorna para a sua sala de aula com o desafio solitário de atender às demandas da interdisciplinaridade. Esta, por sua vez, vai ser confundida com o trabalho solitário do docente, que, diante de um tema, vai tentar fazer convergir conhecimentos de várias disciplinas:

Fragmento 10

Às vezes você utiliza o tema, o texto numa determinada aula e o aluno aos poucos vai percebendo ou então, até com o auxílio do professor. De início, ele não sabe de que aula é. O aluno chega e pergunta para o professor que aula é, se é Português, é História, é Ciências e, às vezes, com um único tema, você aborda várias disciplinas. (Professor A)

Para Severino, não deve ser descartada a possibilidade de que um professor possa desenvolver um trabalho interdisciplinar solitariamente. Como esclarece o autor, o saber interdisciplinar pode se realizar “ainda que mediado pela ação singular e dispersa de indivíduos” (SEVERINO, 1995, p. 172). A visão de que a interdisciplinaridade se realiza apenas mediante o envolvimento de vários docentes em um mesmo empreendimento decorre do enfoque da chamada cultura científica brasileira que, conforme Leis, “privilegia as dimensões humanas e afetivas” (2005, p. 7).

No entanto, quer a poucas, quer a muitas mãos, o fazer interdisciplinar sempre corre o risco de cair na mera “justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos” (FRIGOTTO, 1995:47) ou ainda nas generalizações e simplificações, como parece sugerir o docente quando declara que “com um único tema, você aborda várias disciplinas”.

O objetivo não deve ser chamar à cena várias disciplinas. Como discutimos anteriormente, a interdisciplinaridade é um meio, não um fim. O que determina a urgência da presença de outras disciplinas é a natureza do objeto.

Depois do planejamento coletivo inicial, o único momento de reunião posterior coincide com a chamada “culminância” do projeto, quando os alunos apresentam trabalhos e que serve para avaliação dos resultados obtidos, inclusive por parte da Secretaria de Educação que, eventualmente, indica um representante para avaliar os sucessos do ano letivo.

Fragmento 11

Toda a comunidade participa, primeiro dando idéias e depois vendo como vai acontecer durante o ano. Quando termina o bimestre tem a culminância, onde os alunos passam o que aprenderam. A comunidade escolar é todos que integram a escola. Na verdade a comunidade não tá completa. Hoje, na verdade, é o corpo docente. Tá faltando a participação dos pais, como colaboradores, e dos alunos.
(Professor A)

No fragmento 11, o professor se preocupa em deixar transparecer que sabe como deve ser feito, isto é, que há um discurso para a escola que prevê a mobilização e a participação de toda a comunidade escolar na elaboração de projetos. Assim, se inicialmente diz que “toda a comunidade participa”, apressa-se em rever o que foi enunciado – “a comunidade não tá completa” e, portanto, estão faltando outros atores.

À falta de tempo para o trabalho conjunto e à não mobilização de todos os sujeitos envolvidos com a escola é acrescido o dado de que o planejamento segue uma direção pré-determinada – “eles mandam” –, restando ao professor apenas adequar-se – “baseado nisso a gente se organiza” – ao previsto nos documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação ou Diretoria Regional de Ensino (fragmentos 8, 9 e 12). Reforça-se, assim, a divisão do trabalho: de um lado situam-se os que pensam, decidem e têm o poder de determinar; de outro encontram-se os que executam e buscam meios para tornar possível o que foi alhures pensado e definido – nesse caso, os professores.

Fragmento 12

Esse ano, eu vou falar nesse ano, né? Esse ano esses temas já vieram da secretaria, da regional. Já vieram de lá. Aí, os coordenadores passam pra gente e a gente trabalha. (Professor C)

Dessa divisão entre definição de temas (o que vai ser problematizado nos projetos) e o planejamento das ações (como o tema vai ser desenvolvido) vai resultar num certo alheamento em relação aos próprios encaminhamentos do projeto, como vemos no fragmento abaixo.

Fragmento 13

Além da culminância, para expor o que os alunos aprenderam, tem a avaliação da secretaria. Na verdade, o projeto é dividido em etapas, bimestral, cada bimestre, a cada etapa, como se fosse a construção de um grande projeto. Assim, a gente avalia, tenta analisar como os alunos se saíram, se realmente teve algum mérito, se a gente conseguiu atingir algum ponto do projeto. Nos dias pedagógicos, também eles tocam nesses assuntos do projeto. (Professor A)

Apesar de dizer que os momentos de culminância servem para avaliar os alunos e o próprio desempenho docente - “se a gente conseguiu atingir algum ponto do projeto” –, o professor A ainda remete à avaliação pela Secretaria Municipal de Educação, que na ocasião especial aí comparece para sancionar os resultados da escola. Como é a Secretaria quem determina, também é ela quem parece dar a palavra final, de certo modo relativizando a avaliação dos que se acharam envolvidos na execução dos projetos.

A fala do docente revela a pouca atenção dada ao projeto durante o ano letivo: “Nos dias pedagógicos também eles tocam nesses assuntos do projeto”. Sabemos, pois, que além da reunião de planejamento inicial, ao longo do ano, tematiza-se o assunto do projeto. Mas quem o faz? “Eles”. O emprego do pronome de terceira pessoa, em substituição ao uso do “a gente” (nós) – que vinha até então pontuando as frases – traduz o alheamento e a passividade. Os docentes saem da posição de sujeitos, ficando agora na condição de observadores/ouvintes: “eles tocam”. Se considerarmos ainda o verbo “tocar”, podemos entrever a superficialidade com que o tema é objeto de atenção nas tais reuniões pedagógicas. Assim, o projeto atende a uma demanda externa (da secretaria), é executado solitariamente, não é amplamente discutido por todos durante seu processo de desenvolvimento, mas os nele envolvidos (e silenciados no percurso) são avaliados (pela secretaria).

Finalmente, depois da atenção despendida às condições que objetivamente tornam possível ou impossível a execução de projetos interdisciplinares, vamos problematizar a compreensão dos docentes sobre o fazer interdisciplinar, trazendo para a discussão o modo como entendem e fazem ser a interdisciplinaridade no espaço escolar. Para isso, organizamos três tópicos, que discutem algumas especificidades retiradas das falas dos professores.

Diferença

Para o professor A a interdisciplinaridade sinaliza para uma abordagem que rompe com a compartimentalização das aulas tradicionais, resultando em aulas percebidas pelos alunos como “diferentes”, “novas”, “mais divertidas e atraentes”.

Fragmento 14

Eu acredito que a interdisciplinaridade da forma que a gente pretende trabalhar é tentar conciliar várias disciplinas, trabalhar aulas diferenciadas, ou seja, onde pode debater vários temas, temas de um único assunto pode ser abordado. Exemplo: a gente pode usar um texto para trabalhar diversas disciplinas como português, história, geografia, ciências. Onde a gente objetiva a dar uma aula diferente, onde não vai sobrecarregar muito o aluno e a gente vai tentar também amenizar os problemas que a gente tem na sala, porque o aluno acha aquela aula corriqueira, e diz, ah, hoje é aula de história, de matemática, de ciências, ou seja, o aluno trabalhar várias disciplinas sem que os alunos muitas vezes até perceba que você tá trabalhando. Você trabalha de forma diferente, onde o aluno vai gostar mais. É uma aula diferente, aulas novas, nova informação, o aluno tende a achar mais divertidas, mais atraentes. (Professor A)

Para esse professor, a interdisciplinaridade é construída ao buscar articulação de saberes (PAVIANI, 2008, p. 8), “conciliando disciplinas”. Essa conciliação, como as falas dos três entrevistados vão declarando, se dá pelo esforço individual, isto é, no tempo de suas aulas, o professor busca articular os saberes, tendo em vista as próprias demandas do tema abordado e seus conhecimentos (não existem momentos de efetivas partilhas e trocas). Como os temas parecem ser ancorados em questões que dizem respeito à realidade vivida pelos alunos (dengue, saúde, higiene etc.), menos abstratos e menos escolares, a novidade resulta em aulas que produzem maior interesse. A isso se acresce que os projetos devem produzir elementos para serem apresentados no dia da culminância, o que certamente acaba por exigir uma maior mobilização dos alunos, com tarefas em grupo como confecção de cartazes, produção de “comidas” e realização de ensaios, quebrando-se, pois, a rotina das aulas e dos conhecimentos estanques. Trata-se de um tema que recebe tratamento especial, que culmina num momento especial. Escapando a esse tratamento diferenciado, segue-se a rotina das demais aulas e dos demais temas, sem que o conhecimento produzido sobre a articulação dos saberes alcance outros momentos e espaços (SILVA, 2009).

Contextualização

Nos fragmentos 15 e 16, vemos que o conceito de interdisciplinaridade é confundido com o de contextualização. A contextualização visa a dar significado ao conhecimento escolar, ao evocar áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas (PCNEM, 1999, p. 91), ou seja, o aluno dá significado ao que aprende na medida em que estabelece relações entre os conhecimentos trazidos pela escola e as situações que vivencia socialmente.

Na contextualização, os conhecimentos escolares não se dissociam de seus interesses e de suas vivências; muito pelo contrário, ampliam sua compreensão, respondem aos dilemas socialmente enfrentados²⁶. Como vemos nos referidos fragmentos, os exemplos fornecidos pelos professores não necessitam do olhar de outra disciplina para serem compreendidos – o que caracterizaria a interdisciplinaridade. O que se discute, então, é a aplicação, as razões práticas que motivariam o aluno a aprender, ou seja, a contextualização.

Fragmento 15

O conteúdo chama atenção para eles [os alunos] porque é mais dinâmico, uma coisa vivida no dia-a-dia. Então faz com que ele venha observar lá fora aquele aprendizado que ele vê lá fora ele pode aproveitar em sala de aula também. Por exemplo: porcentagem, muito trabalhada no comércio. Quando ele vai fazer uma compra tem um certo desconto. Quando às vezes atrasa alguma prestação, tem um certo juro em cima daquilo ali. Então é um conteúdo que eles gostam de trabalhar. É isso aí. (Professor B)

Fragmento 16

Porque, às vezes, a gente trabalha assim. É tipo assim... porcentagem. É, a gente faz estimativa tipo assim, de um caso acontecido, mas com a realidade do aluno. É mais com a realidade do aluno. (Professor C)

No fragmento 15, a contextualização traduz o conhecimento em “coisa vivida no dia-a-dia”. No 16, o professor busca relacionar os problemas da disciplina a “um caso acontecido com a realidade do aluno”. Contextualização e interdisciplinaridade são características que devem estar presentes no ensino, conforme orientação dos PCNEM (1999), mas não se confundem como conceitos. Por todas as questões que já relacionamos anteriormente, fica mais fácil ao professor, dentro dos limites de sua disciplina e de seus saberes, caminhar em direção à contextualização, a um ensino significativo. Mas para a interdisciplinaridade é necessário que outras disciplinas dialoguem, ainda que de modo não convergente e para isso são necessárias algumas condições, nem sempre presentes no universo escolar.

Flexibilização

Para o professor C, a interdisciplinaridade aponta ainda para o que compreende como flexibilização:

²⁶ Reportamo-nos aqui à compreensão de contextualização atualizada nos PCNEM (1999). É importante, contudo, considerar outros sentidos atribuídos ao termo. Contextualizar é situar num dado contexto, que, em princípio, pode ser tudo o que cerca um dado elemento (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2006, p. 127). Assim, num texto, o contexto pode ser reduzido a uma dimensão estrita (a cena enunciativa, os sujeitos que pelo texto estabelecem interlocução, a situação imediata) ou ampla (que remeteria à memória discursiva, ao interdiscurso, às relações intertextuais). Na abordagem da porcentagem – exemplo fornecido pelos professores B e C –, podemos considerar o contexto do aluno (que deve perceber como necessário um dado conhecimento para a vida prática), mas também podem ser consideradas as dinâmicas do mercado e a política de juros e seus impactos sociais, a inflação ou deflação, no quadro da economia nacional ou mundial, mecanismos que regem o lucro nas atividades comerciais. O aluno pode estender o que se aprende na escola ao que vivencia no dia-a-dia, como pode ser levado a compreender que as dinâmicas que regem a sociedade encontram explicações que ultrapassam os limites imediatos, remetendo a uma conjuntura bem mais ampla. Por isso mesmo, para a contextualização, pode ser demandado um exercício interdisciplinar. Veja-se, nesse sentido, o que defende Edgar Morin para quem uma revolução científica que surge nos anos XX vai gerar “grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permite articular as disciplinas umas às outras, de modo mais fecundo” (MORIN, 2008, p. 26).

Fragmento 17

É muito bom porque a gente alcança um nível de aprendizagem assim mais alto, entendeu? Porque, enquanto você tá falando de um assunto, aí surge outro. É flexível, eu gosto de trabalhar. (Professor C)

Nesse caso, a interdisciplinaridade é vista como um posicionamento flexível em relação ao tema abordado – este pode remeter a outros, havendo, portanto, uma maior liberdade na sua abordagem. Mas isso é interdisciplinaridade? Outras disciplinas aparecem? Outras disciplinas se somam no exercício de compreensão do tema, do objeto de estudo?

Conclusão

Como podemos analisar, a interdisciplinaridade surge nas falas dos docentes quando instigados a dela dar conta, mas não se relacionando às práticas que evocam. As práticas discursivizadas acenam para outros fazeres, distintos do que é preconizado como interdisciplinar por aqueles que se debruçam sobre esse fenômeno pedagógico e científico.

Assim, de um lado se situam as elaborações teóricas advindas da ciência e as proposições dos documentos que regem a educação; de outro, encontra-se o professor, que, ao remeter ao fazer interdisciplinar, pode apenas fazer ecoar sua incompreensão ou ainda as lacunas que impedem a existência de uma outra escola, de um outro modo de lidar com a produção do conhecimento. A interdisciplinaridade surge, pois, como discurso obrigatório, como alvo a ser alcançado, como projeto de um fazer, mas não como prática efetiva que o dizer possa traduzir.

Essa distorção pode encontrar suas raízes na própria formação docente: quem aprendeu a “pensar por pedacinhos”, como nos diria Eduardo Galeano, pode ser capaz de fazer pensar e fazer ser o conhecimento de outra forma? Mas a responsabilidade pode ainda recair sobre as condições em que o professor executa sua tarefa: isolado e solitariamente, sem vivenciar situações coletivas de troca e aprendizado com os docentes das demais disciplinas, sendo reduzido a executor de projetos que são decididos em instâncias acima da escola, é possível ainda assim fazer ser diferente?

Referências Bibliográficas

- BRASIL. *Programa gestão da aprendizagem escolar*. Gestar I. Guia Geral. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico*. Brasília: MEC, 2002. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CHAREAUDEU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2006.
- ECO, Umberto. *Tratado geral de semiótica*. Trad. de Antônio de Pádua Danesi e Gilson Cardoso de Souza. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. pp. 25-49.
- GALEANO, Eduardo. *Nós dizemos não*. Rio de Janeiro: Revan, 1990. GESTAR
- LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos pesquisa interdisciplinar em ciências humanas*. Florianópolis, 07 jul. 2007. pp. 3 – 22.
- MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et. al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2008.
- ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1996.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.
- POSSENTI, Sírio. Teorias do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SEVERINO, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico de interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Wagner R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista brasileira de lingüística aplicada*. Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009.
- SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- TEIXEIRA, Evilázio F. B. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 1, p. 58-90.
- WIELEWICKI, Vera H. G. . A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum* (UEM), Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

PEDAGOGIA SOCIAL: EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS

Margareth Martins de Araújo²⁷

Resumo

O artigo em tela contém reflexões teórico-práticas produzidas nas Jornadas de Pedagogia Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) e, em especial a XI Jornada. O objetivo geral do evento era propiciar, a partir de movimentos de interação e interlocução entre educadores sociais, em formação inicial e permanente, considerações acerca da amplitude da Pedagogia Social que realizamos dentro e fora do âmbito da FEUFF, e nos vários municípios atendidos pelo Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão (PIPAS-UFF). Tratava-se de um espaço agregador, solidário e ético, no qual a generosidade intelectual travou diálogo com a generosidade cotidiana de pesquisadores que em construção se fizeram em pleno *devoir*. O *servir* foi o mote do evento, junto com o trabalho altruístico que se fez presente, e a partilha que proporcionou a realização do evento, de um encontro, que abrigou 444 participantes, sendo 44 conferencistas.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia Social; Formação de Educadores Sociais; Altruísmo.

Abstract

The article on screen contains theoretical and practical reflections, produced during the Social Pedagogy, at the Faculty of Education of the University Federal Fluminense (FEUFF) and, especially the XI Journey. The general objective of the event was to provide, based on movements of interaction and dialogue between social educators, in initial and permanent training, consideration of the breadth of Social Pedagogy that we carry out within and outside the scope of FEUFF, and in the various municipalities served by Research, Teaching and Extension (PIPAS-UFF). It was an aggregating, solidary and ethical space, not one of which the intellectual generosity engaged in dialogue with the daily generosity of researchers that was under construction of *can do*. The *server* was the main event, along with the altruistic work that was present, and the sharing that provided the realization of the event, of a meeting, which hosted 444 participants, 44 of whom were lecturer.

Keywords: Education; Social Pedagogy; Social Educator Training; Altruism.

Pedagogia social: iniciando a jornada

Uma longa viagem começa com um único passo.
Lao-Tsé

As Jornadas de Pedagogia Social realizadas no âmbito da FEUFF podem ser consideradas como uma bela e desafiadora viagem. Desta feita estamos, aqui, para registrar um pouco mais sobre ela, e nos remetemos ao primeiro de muitos passos que, estariam e estão por vir lembrando-nos da afirmação de Lao-Tsé, filósofo e escritor da Antiga China, situado por volta do século VI a.C; ao dizer: *Uma longa viagem começa com um único passo*. De fato, assim o foi. Ousamos dar o primeiro passo, movidos pela perspectiva de uma forma diferenciada, de realizar o trabalho pedagógico, onde quer que ele ocorra.

²⁷Professora Associada- SSE e PPGE e Coordenadora do Projeto PIPAS-UFF e Coordenadora do Curso de Especialização em Pedagogia Social.

Já tínhamos o motivo para dar o primeiro passo. Desse modo, o espaço eleito foi o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC); um importante centro de formação da cidade de Niterói. Ele tem a honra de sediar Curso de Formação de Professores e de ser o primeiro do Brasil com essa proposta. Nesta casa encontramos abrigo para aprender com seus professores e desenvolver nossa forma de ser e estar educador a partir da concepção de uma Pedagogia Social como uma Educação sem fronteiras.

Partimos em busca de delinear quais seriam as fronteiras, suas demarcações, como eram construídas e, em especial, quais os sujeitos que as demarcavam. Compreender tais questões nos ajudaria a mapear os caminhos a serem percorridos em um curso de formação de pedagogos sociais. O conceito de Pedagogia Social com o qual trabalhávamos encontra-se em Martins (2015), ao dizer “*A Pedagogia Social é um componente da Pedagogia que se responsabiliza diretamente com a inclusão das crianças em situação de vulnerabilidade social no universo escolar. Sinalizamos que o momento era pensar a Pedagogia Social no universo escolar. Compreender nosso espaço de ação nos era e, é muito caro*”.

Precisávamos de um processo a ser vivido, na estrada escolhida. Recentemente, Thainá Quitete, uma integrante do nosso Grupo de Pesquisa nos brindou – como o faz com frequência –, com a seguinte reflexão: *A lagarta não precisa de um milagre para virar borboleta, ela precisa de um processo.* Como estávamos às voltas com a produção do referido artigo, *caiu como uma luva.* O processo vivido no IEPIC era o que precisávamos para aprender sobre o caminho a ser trilhado. Foi um processo que durou de 2002-2007, foram cinco anos de projeto piloto de profícuo aprendizado e, nos permitiu construir o arcabouço teórico das jornadas, as quais se iniciaram em 2008.

Por que realizar uma Jornada de Pedagogia Social?

Tudo vai ganhando novos contornos à medida que nos debruçamos sobre o vivido, de forma a perquirir o experienciado. Compreendemos, com o passar do tempo, ser necessário reunir pessoas que estudam e vivem a temática da Pedagogia Social, para um momento de troca, aprofundamento e reflexão. Foi exatamente o que aconteceu. Nossa percepção e se corporificou na fala de Fátima Alzira, também integrante do nosso Grupo de Pesquisa e do quadro de professores do IEPIC, durante um dos processos de avaliação: *Nossa como o trabalho é bonito, importante... Como seria bom se mais pessoas participassem. É uma pena só a gente ter acesso.*

Tudo se conectou. Tudo fez sentido e, a pergunta que subsequente foi: Por que não? Aqui foi lançada a semente das Jornadas de Pedagogia Social e, como toda semente, trouxe consigo o como: conteúdo e forma. Não tardou se configurar um possível designer no qual **três aspectos** se mostravam como fundamentais: **a formação de professores, processos de locução e interlocução em sala de aula e o adocimento docente.**

A fala de Fátima Alzira encontrou ressonância em parte significativa do grupo que contava na ocasião com 23 professores, dos quais 3 eram integrantes da Equipe Técnico-Pedagógica e os demais Regentes de Turma. Dos vinte e três professores, dois não estavam presentes no dia da avaliação e não retornaram com a mesma. A avaliação do projeto piloto de Pedagogia Social do IEPIC se deu no processo. A cada encontro sentávamos e discutíamos o **vívido/experienciado**, e pautávamos temáticas para o encontro seguinte. Vale à pena ressaltar, embora não seja objeto desse artigo que, a atividade desenvolvida no IEPIC também serviu para a elaboração do Curso de Extensão e, nos anos vindouros o Curso de Especialização, ou seja, trata-se de ações que organicamente se interpenetram e, de forma articulada compõem a Pedagogia Social da FEUFF.

Apresentarei a seguir uma breve reflexão sobre os três aspectos descobertos no Projeto Piloto de Pedagogia Social desenvolvido no IEPIC, a saber: formação de professores, processos de locução e interlocução em sala de aula e adoecimento docente. Importa ressaltar que essa tríade se delineou a partir da incidência com a qual apareciam nos encontros realizados. Eles apareciam com grande incidência e proporcionalidade de angustiados cursistas. Era como um grito a ecoar e revelar o sofrimento de profissionais que, como nas demais escolas há época e, agora em maior número, funcionavam como front, um braço do Estado em regiões de periferia a atender jovens em vulnerabilidade. Vamos a eles.

A **Formação de Professores** apareceu como o carro-chefe das denúncias e anúncios detectados durante o curso. O binômio: denúncia-anúncio apresenta-se como estratégia metodológica de trabalho, que insere o cursista em uma esfera de impossibilidades e possibilidades, capaz de alçá-lo à condição de um profissional que consegue para além da denúncia, anunciar um mundo novo de possibilidades.

É uma estratégia metodológica a ser desenvolvida no coletivo de professores que, de posse de uma escuta sensível e compreensiva, vislumbra algumas possibilidades de superação. O próprio grupo então, ao detectar a questão se coloca a tarefa de buscar pistas de superação a partir de onde estão e com o que têm. Quando necessário entrávamos para ajudar a pensar-construir em alternativas de superação das questões desafiadoras. Outro aspecto interessante era pensar os problemas como desafios, retirando-os do lugar de vítima para o lugar responsável pela busca da solução.

Processos de locução e interlocução em sala de aula ocorrem todo momento nesta e, nos últimos anos estamos presenciando o distanciamento cada vez maior entre professores e alunos. Não falamos da totalidade dos atores sociais da escola, porém esses representam a grande parte, fato que contribui significativamente para o próximo item a ser abordado que é o adoecimento docente. De acordo com as escolas por nós acompanhadas na última década, é possível detectar que o tecido social escolar está se esgarçando a cada ano, ao ponto de parecer um cenário de guerra, no qual alunos e professores se encontram em trincheiras separadas lutando um contra o outro.

A falta de escuta e diálogo, de compreensão e afeto, características que se ausentaram da sala de aula a provocar um afastamento crescente entre professor e aluno, construíram um fosso abissal a arruinar as relações pessoais e interpessoais no cenário escolar. Como se não bastasse assistimos a cada política pública equivocada para a educação, uma trama macabra contra o futuro de crianças e jovens tornou ausentes da escola orientadores educacionais, assistentes sociais e psicólogos, por exemplo, profissionais sem os quais uma escola de padrões classe a, jamais faltariam. O desmonte da escola é tramado pelos governantes e o fracasso dela é construído.

É impensável conceber, por exemplo, uma escola que não consegue alfabetizar seus alunos, uma vez que todos os professores alfabetizadores sabem ler e escrever. Podemos afirmar que não basta ler e escrever para ser um exímio alfabetizador, porém trabalho com a concepção de não ser o método a questão. As políticas de alfabetização do Brasil desviam o foco da questão e investem milhões em formação de alfabetizadores que, não conseguem tirar os dados estatísticos do lugar.

Permanecemos no mesmo patamar ou até decaímos. Em busca de dar o melhor de si, professores estudam seriamente, mas não obtêm resultados favoráveis, por quê? Nossas pesquisas (MARTINS, 2015), apontam não ser uma questão de forma, mas de conteúdo. Enquanto professores correm atrás do método ideal, abrindo mão da autonomia docente na construção do próprio método, perde a oportunidade de alfabetizar, como sabem e podem. Estão presos e não arriscam ousar. É apenas um exemplo que bem ilustra o perfil de uma escola abandonada à própria sorte pelos governantes e encontra na figura de seus professores os bastiões, a última reserva de forças.

Toda essa situação promove o afastamento daqueles que, em harmonia, deveriam configurar o sucesso da escola. Cada um luta para dar o melhor de si, e acabam por se afastar cada vez mais. É um processo árduo no qual a insatisfação se generaliza e as pessoas se perdem umas das outras. Longe de ser um desafio de fácil solução, exige-se, de nós, o exercício permanente do diálogo, da escuta e da troca em prol de um projeto que unifique o fazer e o pensar de todos. Importa saber que existe saída, aliás, saídas, e cabe ao coletivo da escola construí-las com a expertise de cada um. É tarefa para muitos e desafio para todos.

Ao viver o sonho da construção de um projeto coletivo, a escola voltará, aos poucos, a se unificar, conversando, dialogando, se escutando. Estabelecendo novas bases e convivência, e aceitando uns aos outros em sua legitimidade, a escola certamente voltará a crescer e reconhecerá a importância do seu papel para si e para a sociedade. Nossas pesquisas apontam (MARTINS, 2015), não ser nada superior às forças da escola. Ela é perfeitamente capaz de se reinventar na busca da superação dos fatos que a impedem de existir em plenitude. Restaurando os processos de interação e interlocução, em seu interior, a escola se potencializará novamente, e as relações pessoais e interpessoais serão erguidas sob bases humanamente potentes. A humanização se faz necessária no momento de reconstrução da escola, pois o diálogo a ser travado, dela depende. Ativar a inteligência emocional se faz necessário em momentos como esse. Não há lugar para *bullying*, polarizações e segregações. Sigamos agora para reflexões acerca do adoecimento docente.

O adoecimento docente é o terceiro aspecto. Fruto, em especial, dos dois aspectos anteriores, esse se apresenta como o resultado, de anos após anos, de falta de perspectiva e no espaço profissional associada à insatisfação permanente. A sociedade mudou, os alunos mudaram, mas a escola não conseguiu acompanhar tais mudanças, se colocando a reboque de um processo inevitável. Os rituais escolares ao reproduzirem antigas práticas fizeram com que o diálogo desaparecesse e perdesse a dimensão principal do seu fazer. Com a comunicação entre os integrantes do processo escolar enfraquecida, a escola foi perdendo o sentido para alunos e professores.

Por outro lado, a escola ao tentar mudar, não tardou a reproduzir-se, pois era o velho travestido de novo. Havia a falsa impressão de mudança, mas o que de fato ocorreu foi a cisão entre o apregoado e o executado. Tratou-se de um processo com base em tentativas de acerto, pautado em boas intenções por parte de todos os envolvidos, porém o oposto do esperado ocorreu. Certa lentidão em mudar o rumo da história fez com que a ficasse a reboque das exigências de transformação que se apresentavam. Todavia é sempre processo e por isso possível de ser mudado.

À medida que os professores trazem para si a tarefa de pensar e repensar a escola, fazer e refazer coletivamente suas histórias se potencializará e marchará em direção à superação do estado do adoecimento docente. Ao reencontrarem o sentido da docência permitir-se-ão ousar e o trabalho renovado é/será o antídoto contra o adoecimento docente.

Não é passe de mágica, mas sim fruto de um processo, tudo o que precisamos para a transformação. Falamos de uma transformação que se processa de dentro para fora, e encontra diferentes razões para permanecer na perspectiva transformadora. Eis uma percepção que surge acompanhada pela potencialização de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional que, de forma coletiva, descobrem-se capazes. Vivenciar tal processo promove a compreensão de que é possível mudar desde que se coloquem a caminho. Estudar, refletir, construir alternativas de mudanças, aplicá-las e avaliá-las é um processo que os remeterá ao encontro da sonhada saúde mental. Não é magia, é fruto de esforço e trabalho pensado, planejado e bem executado.

Muitas escolas já fizeram esse caminho, e muitos alunos e professores revitalizaram-se. Compreenderam ser necessário sair do lugar de vítima e galgar instâncias de poder e transformação. É um processo que passa pelo querer-fazer. Não cai do céu, dá trabalho, exige competência técnica, compromisso político e, acima de tudo, vigilância permanente. Vigiar as intenções e processos, formações e reflexões. Longe de um processo a ser vivido pelo coletivo da escola, dificilmente a transformação ocorrerá. É preciso ousar!

Eis uma breve reflexão acerca do caminho trilhado pela Pedagogia Social, da Universidade Federal Fluminense, durante as fases da implantação do Plano Piloto do projeto PIPAS-UFF. Apenas um dentre inúmeras possibilidades, porém é revelador da diversidade do vivido, pesquisado, teorizado e aprendido. Fica aqui nossos agradecimentos ao IEPIC e seus profissionais que permitiram a construção do trabalho que realizamos. Vocês estão inscritos, de forma indelével, em nossas vidas, histórias e memórias. Sem a garra compromisso e ousadia de vocês não seria possível o trabalho realizado e o presente artigo. Aceitem, mais uma vez, nossas Saudações Sociais!

Foi com essa formação interativa na qual universidade e escola mutuamente se formaram que chegamos ao designer das Jornadas atuais. Compreendemos, ao longo do tempo, ser a Pedagogia Social mais ampla e partimos para estudar outros espaços, conhecer outros profissionais e o processo de formação permanente continua fortemente ativado. Foi com essa formação interativa, na qual universidade e escola mutuamente se formaram que chegamos ao designer das Jornadas atuais. Observem a fala, de uma das professoras, Alice, com 15 anos de dedicação ao magistério público estadual, ao término de encontro:

– Puxa vida, nunca pensei que seria assim, em roda de conversa, oficinas e produções coletivas. Vocês da universidade com a gente. Todo mundo junto, sem separação. Muito legal mesmo! Ainda bem que topei fazer!

A fala da professora Alice nos deu importantes pistas. Funcionou como alerta e fonte de reflexão. Também revelou o quanto estávamos *pari passo*, com os objetivos traçados pela pesquisa para o Projeto Piloto. Conseguimos tirar as ideias do papel sem deturpá-las. Os processos avaliativos ocorridos ao longo do curso também apontaram a direção a ser seguida. O próximo passo sempre era dado a partir da avaliação do encontro anterior. Era uma construção permanente advinda das falas, posturas e olhares de todos.

Vários profissionais com múltiplas e complexas expertises compõem o quadro de conferencistas das Jornadas e compõem a configuração atual, que é reveladora, da trajetória da Pedagogia Social que fazemos no ensino, na pesquisa e na extensão.

As temáticas abordadas nas últimas Jornadas de Pedagogia Social assim se organizaram: Pedagogia Social na educação física; Pedagogia Social na Cultura; Pedagogia Social na Formação de Professores; Pedagogia Social na Educação Infantil; Pedagogia Social na Favela; Pedagogia Social na Universidade; Pedagogia Social na Assistência Social; Pedagogia Social na EJA; Pedagogia Social na Família; Pedagogia Social e Infâncias; Pedagogia Social e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No ano 2019, tivemos 440 participantes, sendo 40 conferencistas. Para nós, da Pedagogia Social, da Universidade Federal Fluminense é uma honra poder contar com o trabalho altruísta, de tantos profissionais altamente qualificados, na formação ampla de educadores sociais. Cada um, com sua expertise, compôs o quadro seletivo de seres humanos que, são capazes de doar tempo, qualificação profissional, acadêmica e intelectual em prol de outros seres humanos. Essa é mais uma importante característica do trabalho que realizamos. Fazemos o que podemos de onde estamos, e com o que temos. Estivemos e estamos, em especial, agora, em plena pandemia, e estaremos sempre à serviço da vida, em prol da humanidade. Frisa-se, novamente, fazemos o que podemos de onde estamos, e com o que temos.

É uma ação que faz todo sentido para nós. Somos marcados pela vertente pela compreensão do SERVIR, como metodologia de formação humana. À medida que servimos, mais aprendemos e desenvolvemos nossa inteligência emocional. Desta forma o *ethos* humano, da Pedagogia Social, se fortalece e imprime em cada um de nós conhecimentos ainda não acessados. Eis a nossa Pedagogia Social, como Educação sem Fronteiras. Ela move o universo interno e externo ao homem, em pleno processo de ensino ou acolhimento, colocando-o em sintonia com as forças preservadoras da vida, como a solidariedade, a humanidade, a coletividade, a partilha e a comunhão, por exemplo. Conteúdos a serem vivenciados, não podem ser transmitidos. Somos alquímicos sociais. Propomos a transmutação da educação, em uma Pedagogia Social, como fraternidade sem fronteiras.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma Teoria da Prática**. In: Ortiz, Renato (org.). Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. & PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **O Educador: Vida e Morte**. São Paulo: Graal, 1985.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- _____. **A invenção do cotidiano 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Terra 1985.

- _____. & TORRES, Carlos Alberto. **Estado e Educação Popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.
- MARTINS ARAÚJO, Margareth. **Pedagogia Social: Diálogos com crianças trabalhadoras**. São Paulo: Editora Expressão e Arte, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- _____. & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- SILVA, Roberto da & NETO, João Clemente de Souza & GRACIANI, Maria Stela Santos (Org.). **Pedagogia Social: A Pesquisa em Pedagogia Social**. São Paulo: Editora Expressão e Arte, 2018.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

SOBRE ARTESÃOS E OFICINAS: PEDAGOGO SOCIAL UM ARTÍFICE EDUCAÇÃO

Margareth Martins de Araújo²⁸

Resumo

O presente artigo é fruto de reflexões acumuladas ao longo das últimas décadas de pesquisa na área de Pedagogia Social. Guarda diálogo sobre atividades de oficinas e ampliação do seu conceito para metodologia teórico-prática, sendo um instrumental importante à formação do Educador Social. Inspirado pela lógica da inclusão, contém reflexões oriundas de práticas voltadas à emancipação humana, pautadas na educação como direito, na justiça restaurativa, na pedagogia da convivência e cultura da paz. Examina a assertiva de não haver trabalho manual que prescindia de trabalho intelectual, apontando ser o pedagogo social, antes de tudo, um teórico-prático.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Formação de Educadores Reflexivo. Justiça Restaurativa.

Resumen

Este artículo es el resultado de las reflexiones acumuladas durante las últimas décadas de investigación en el área de la Pedagogía Social. Mantiene el diálogo sobre las actividades del taller y amplía su concepto a la metodología teórico-práctica, siendo una herramienta importante para la formación de Educadores Sociales. Inspirados en la lógica de la inclusión, contienen reflexiones de prácticas orientadas a la emancipación humana, basadas en la educación como derecho, la justicia restaurativa, la pedagogía de la convivencia y la cultura de paz. Examina la afirmación de que no hay trabajo manual que no requiera trabajo intelectual, señalando que el educador social es, ante todo, teórico-prático.

Palabras clave: Pedagogía social. Formación de educadores reflexivos. La justicia restaurativa.

Artífices: matéria prima da arte do saber-fazer

Procuró ser um artesão das palavras. Escrevo e reescrevo continuamente cada parágrafo, dia e noite, como fosse um escultor compulsivo.

Augusto Cury

Somos integrantes do Grupo PIPAS-UFF (Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Formação Inicial e Permanente de Educadores de Jovens e Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social). Formamos educadores sociais há dezoito anos no âmbito da FEUFF (Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense). Para tanto, buscamos compreender o motivo pelo qual, em nossa sociedade, a violação dos direitos humanos ocorre muito antes da entrada das crianças na escola e perdura por toda a vida. Com base neste viés reflexivo trabalhamos para construir uma formação que considere a exclusão dos excluídos e auxilie no processo de superação das condições de indigência em que se encontram.

²⁸ Professora do Departamento Educação Sociedade e Conhecimento (SSE), da Faculdade de Universidade Federal Fluminense.

Trata-se de uma tarefa desafiadora que nos instiga cotidianamente a buscar na realidade de crianças e jovens que estão em situação de vulnerabilidades, camada da população alvo das mazelas sociais, pistas para nos auxiliar a compreender a realidade na qual estão imersos, para melhor formar seus educadores. Desse modo, coloca-se em diálogo a realidade encontrada com a teoria estudada, fazendo do educador social um teórico-prático, comprometido em contribuir para a realização de um processo educativo, seja dentro ou fora da escola, que se preocupa com a emancipação desses seres humanos.

Abraçamos a Pedagogia Social como tema de trabalho e foco do nosso interesse e reflexão. Com este trabalho percebemos o quanto precisamos aprender com os sujeitos do flagelo social brasileiro para com eles trabalhar. Trata-se de milhões de crianças e jovens alijados do processo do qual, seus próprios pais e avós, quem sabe também os foram? Por mais que possa parecer uma “questão hereditária”, trata-se de um processo histórico de exclusão que, ao longo dos anos, transforma em marginais seres humanos capazes, competentes e brilhantes.

“Pedagogia Social na Veia: uma pedagogia necessária” é um trabalho que tem circulado pelo Brasil com o objetivo de divulgar a importância da Pedagogia Social, em espaços formais e não formais, como uma pedagogia sensível, humanizada, dialógica, política, teórico-prática e, necessária, para crianças, jovens, adultos, idosos, familiares e educadores.

Trabalhar com oficina em encontros, aulas, seminários e congressos é altamente pedagógico; e que nos leva à superação, ao novo e à produção científica. Longe de ser uma “atividade menor”, como alguns consideram, ela nos desafia ao diálogo, ao pensar com o fazer, do ser e do estar, da teoria com a prática. Ao nos colocar em contato direto com os educadores sociais, com os quais trabalhamos, nos chama para a roda e nos convoca ao diálogo. O monólogo não tem espaço nas oficinas e ouvir o outro e considerar o dito, se impõe.

Cabe então perguntar: Qual seria a diferença entre coordenar uma oficina e realizar uma palestra, por exemplo? Seria uma mais importante do que a outra, ou será mero equívoco das nossas mentes cartesianas a nos pregar uma peça? Existe de fato uma hierarquia na produção da ciência ou trata-se de um engodo ao nos envaidecer? O que de fato ocorre entre uma e outra? Exigem níveis de preparação diferenciados de preparação entre ambas? Há níveis distintos entre o monólogo e o diálogo, ou estamos falando de status acadêmico? O que de fato está em jogo entre uma e outra? Será que é a antiga e equivocada distinção entre trabalho manual e intelectual? Ainda há muito que examinar nesta questão, mas a Pedagogia Social nos informa não ser de bom alvitre polarizar e sim detectar o quanto uma e outra podem dialogar e guardam mais semelhanças do que dissemelhanças.

Trata-se de uma arena de embates na qual as ideias, como em um caleidoscópio, constroem múltiplas e complexas configurações à medida que os educadores sociais dialogam, ampliam o campo de visão, examinam o conhecimento prático e, produzem teoria. Sim, oficinas para nós, educadores sociais, é uma atividade que traduz um permanente diálogo teórico-prático, e traduz uma forma inovadora de produzir ciência. Cuida-se de um momento altamente desafiador para quem coordena e para os demais integrantes da oficina. É a prova concreta do dito por Freire (2004): “Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes. Aqui todos portam conhecimento a ser compartilhado. Todos são capazes. Todos podem!”

Por *ser* altamente desafiadora, a oficina exige de quem coordena uma postura de humildade perante o seu próprio conhecimento, e exige que ele se abra às novas formas de produzir conhecimento. Exige celeridade e expertise por parte de todos. Agrega talentos e possibilidade. Envolve competências múltiplas e perspectiva de futuro. O “correr riscos” se faz presente a todo o momento. Lidar com o *dever* se faz necessário durante todo o processo. Exige planejamento e não engessamento.

A oficina assume um caráter social pedagógico ao socializar o conhecimento *in natura*, de forma coletiva e, em seu nascedouro; ao transbordar conhecimento e se reverter em perspectiva de futuro, pois proporciona condições de se realizar um conjunto de reflexões teórico-práticas, emanadas das mãos dos artesãos que nela trabalham, com afinco, para o sucesso de educadores e educandos. Ela é fonte de criação, inovação e superação ao nos exortar a saber mais, e nos desafiar ao infinito.

É uma atividade que não pode ser apenas planejada. Incansavelmente nos exorta a sair da perspectiva cartesiana da nossa formação e ousar a ampliar nossas próprias habilidades. É nesta hora que o pedagogo social pesquisador se pergunta: POR QUE NÃO? Assim abrimos um leque de novas e possíveis possibilidades de interligar o mundo, dialogando com ele. É de peito aberto, cômicos de suas possibilidades e impossibilidades as quais nos colocamos nesta metodologia de produção de conhecimento. É de forma humilde e sabedores de que o sabido é infinitamente menor do que o não sabidos.

A Pedagogia Social assume a oficina como metodologia de estudo, pesquisa, trabalho e produção de conhecimento, por compreender tratar-se de uma atividade que está no mundo e com ele interage de forma a extrair aprendizados. Aprender com o seu movimento, com a sua pedagogia e, em especial, aprender com a sua forma de nos ensinar. O mundo, como um livro aberto, traz a vida como mestra e a oficina como metodologia epistêmica.

Verifica-se que é significativo a Pedagogia Social poder contar com uma metodologia de trabalho ousada, integradora e capaz de nos levar ao não conhecido, ao não visto, ao impensado. É desta forma que chegamos a ver, o ainda não visto, e trabalhar nesta direção torna-se um ato de ousadia. É assim que nós, educadores sociais, “lançamos nossa rede em águas mais profundas”, em busca do conhecimento profundo. Concebemos conhecimento profundo como um conhecimento não aparente, não superficial e, de difícil percepção.

Obra de artesão

A mente que se abre para uma nova ideia, jamais voltará ao seu tamanho original.
Albert Einstein

O conceito de vulnerabilidade com o qual trabalhamos aponta para pessoas ou famílias que estão em **processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos**. O estado de vulnerabilidade social é marcado por condições precárias de moradia e saneamento, os meios de subsistência inexistentes e a ausência de um ambiente familiar, por exemplo. Compreendemos risco social como o período da vida do ser humano, onde há desequilíbrio socioeconômico.

A pedagogia social com a qual trabalhamos aponta para a necessidade imperativa de o educador se interessar pela biografia do educando, buscando compreendê-la e, ao compreendê-la, se responsabilizar por contribuir positivamente com o futuro da mesma. É mais do que transmitir conhecimentos. O que se pretende é, ao transmitir conhecimentos, disseminar valores e educar pelo exemplo. É uma pedagogia que exige convivência e diálogo, acarretando experiência.

O ser humano, independente da classe social, ao longo da sua existência, sempre está exposto a alguma espécie de vulnerabilidade. Nunca há segurança total, certeza total, capacidade total. Há sempre o *dever* a nos espreitar, a nos lembrar do inacabamento e da probabilidade da vida. A pedagogia social trabalha exatamente com este *espaço-tempo*, fazendo-se presente de forma preventiva, processual e curativa quando necessário. Somos, enquanto educadores sociais, artífices do tempo quântico no qual passado, presente e futuro coexistem. Por este motivo ouvir as pessoas e apostar em suas histórias de vida sempre nos importa.

Fiori (2011), nos ajuda a pensar na história de vida das pessoas como um “processo em que a vida como biologia passa a ser vivida como biografia” Compreender vida como biografia auxilia ao educador social a construir proposições de atividades que incorpore este conceito como metodologia de trabalho, ampliando a possibilidade de comunicação, locução e interlocução na interação entre os sujeitos da educação.

É uma concepção de educação que, aponta para o compartilhamento de ideias. É um processo através do qual todos têm direito a voz e, a fala funciona como um pleno exercício de *poder ser, poder ter, poder existir*. Falamos sobre uma trilogia que compõe uma atividade pedagógica capaz de pressupor a identidade do ser como fundamento epistêmico e social.

É um processo pedagógico, através do qual, as histórias de vida são valoradas e o aprender a falar é tão importante quanto o aprender a ouvir. A partir desse ponto de vista o respeito pelas histórias e memórias das vidas cotidianas que, se tecem paulatinamente, passa a ser uma importante categoria de trabalho. Saber falar e ouvir nos remete a conversa, ao encontro e ao diálogo.

Para Paulo Freire, ao pôr o diálogo em prática, o educador não poder colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhece que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém quem tem experiência de vida e por isso também e, portanto, de um ser.

Narrativas de artesãos

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertença. É a transmissão, é o compartilhável, que transforma a vivência em experiência.

Walter Benjamin

Até agora tratamos do encontro do artífice com sua obra, encontros marcados por possibilidades e impossibilidades, por planejamento e metodologias que expressem cada vez mais o sentido-vivido. Falamos da obra do artesão. Toda obra nos leva a algum lugar e, longe de ser o fim, marca um recomeço, uma inspiração para novas obras que passaremos a tratar.

Toda atividade de oficina, como toda atividade acadêmica, visa a produção textual desta feita procuramos abrir os guardados da pesquisa elaborados em oficinas ao longo de algumas décadas em diálogo com as oficinas realizadas no e pelo Grupo PIPAS-UFF. Não obstante, é possível revelar o potencial intelectual de uma metodologia de pesquisa como essa, capaz de ampliar os horizontes formadores em níveis diferenciados de coletas de dados e de reflexão sobre os mesmos. A pesquisa ação se faz presente neste e em outros inúmeros processos que envolvem a Pedagogia Social.

Coordenar uma oficina, independente do tema e do evento, no qual esteja inserida, demanda cautela, determinação e flexibilidade em consonância com o movimento intelectual advindo da realização da mesma. Longe de ser tarefa fácil, ela é complexa e envolve diálogo permanente, exposição pessoal e intelectual e, traz como seu maior desafio a articulação teórico-prática dos temas emergentes. Você é retirado da sua “zona de conforto” e se vê obrigado a trabalhar com o inesperado, o não planejado, o aleatório em dinâmicas constantes de produção diferenciadas de conhecimento. Há de se construir habilidades de trabalho em grupo e coletivo, na qual as múltiplas, variadas e complexas lógicas se fazem presente. Exige trabalhar com a diferença e inclusão, sob a perspectiva de não ser a nossa a única lógica existente.

Como o mote da oficina é teórico-prático, a produção textual se faz presente como necessidade imperiosa deste *saber-fazer*. É exatamente neste ponto que o coordenador, de posse de suas atribuições, solicita o registro do vivido-compreendido, em forma de apontamentos mais apropriados para cada participante. Nosso compromisso é a produção escrita individual em articulação com a produção escrita coletiva, movimento que exige a percepção de que o todo é muito mais do que a soma das partes. Torna-se o momento de detectar os múltiplos talentos existentes, para que através da expertise de cada componente da oficina cheguemos a um todo organizado. Exige maestria por parte do coordenador e o exercício de múltiplas habilidades adquiridas no decorrer de muitos anos de realização de oficinas. Cada oficina é uma oficina, porém é preciso buscar o generalizável.

É possível detectar nas oficinas um forte componente de potencialização dos seus integrantes, uma vez em que há, nesta atividade, o fortalecimento de todos os envolvidos. Todos se percebem capazes de contribuir, cada um do seu jeito, cada um de sua forma, mas todos são capazes de deixar sua marca pessoal em todas as fases do processo de uma oficina. Trata-se, portanto, de uma atividade de inclusão, na qual talentos são descobertos e potencialidades são expostas. Ninguém deve ficar sem contribuir no e para o coletivo e, se faz necessária uma concepção de convívio humano na qual a concepção de múltiplos saberes dialoguem, sem competição.

Vivenciamos em oficinas a revelação de um *saber-poder*, muitas vezes calado e desqualificado, por certos modelos de ciência e de escola. Nesta perspectiva, na qual todos podem, desde que queiram, há um aspecto promotor de liberdade de expressão e autonomia através do qual cada um se descobre a partir do não sabido e do intuído. As pessoas se potencializam e se descobrem portadoras de novas possibilidades de *ser* e de *estar* no mundo. Com a metodologia de pesquisa em oficinas, é possível afirmar o direito do exercício pleno do *dever* humano, ultrapassando as barreiras impostas pela interdição de políticas públicas equivocadas para a formação do educador social. A oficina é, antes de tudo, um *espaço-tempo* de *saber-fazer*, de *saber-poder*, e de potencializar.

A cada oficina realizada, novos achados, novas descobertas, novas desconstruções e construções. Longe de ser a panaceia da educação, a oficina é uma metodologia de trabalho altamente afinada com a concepção do educador Social pesquisador, aquele profissional, intelectual em processo contínuo de formação.

É um *espaço-tempo* de múltiplas configurações no qual o *ser* está a serviço da ação humana no mundo, descomprometido com a competição, exclusão e submissão de muito. Falamos de um pleno processo de pesquisa revelador das potencialidades do *ser*, associado ao vir a ser constante em nossas vidas, não havendo espaços para a competição, ranking ou pódios. Falamos de um movimento de construção coletiva, através do qual, ampliamos nossas potencialidades em diálogo com a ampliação das possibilidades do grupo. Assim vamos percebendo que o avanço do todos está diretamente vinculado ao avanço do indivíduo; não havendo um sem o outro. Neste processo compreendemos que o ser humano faz parte de uma comunidade de destino, na qual todos crescem com o crescimento de um e, todos decaem com a queda de um.

No ponto em que nossas reflexões agora se encontram, é possível afirmar a existência de um vislumbre de felicidade para a raça humana, pois percebemos, através do diálogo entre o todo com as partes, a possibilidade do exercício de humanidade capaz de se direcionar a pesquisa e os pesquisadores. Sim, é um privilégio perceber e atuar desta forma. Traz sentido diferenciado à pesquisa e ao ato de pesquisar, imposto cada vez mais por práticas solidárias de superação humana. O pedagogo social é um artífice da educação. Falamos de outra lógica e de outra concepção de ciências... Mas por que não?

Bibliografia

- ARAÚJO, Margareth Martins de. *Pedagogia Social: diálogos com crianças trabalhadoras*. V. VIII, São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2015.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Prefácio. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma Biobibliografia*, São Paulo, 1996.
- HOWARD, Gardner. *Teoria das Inteligências múltiplas*. Companhia das Letras. São Paulo, 2004.
- JARES, Xésus R. *Pedagogia da Convivência*. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. Editora Palas Athena, 2008.
- LARROSA, Jorge Bondía. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes. 1. Ed. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora. 2016.
- MELO, Maria de Fátima Aranha Queiroz. Algumas aprendizagens construídas durante a brincadeira de pipa: o que está em jogo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200005. Acesso em 04 de fevereiro 2019.
- ROSA, Guimarães João. *Grande Sertão Veredas*. Biblioteca Luso-Brasileira, Série Brasileira, Primeira Edição, Rio de Janeiro, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2018.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. Companhia das Letras, São Paulo, 1994.
- SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009
- SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente de; GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia Social. A Pesquisa em Pedagogia Social*. Expressão e Arte. V.10 – Tomo I. 1ª edição. São Paulo, 2017.
- XESÚS R. Jares. *Educar para a paz em tempos difíceis*. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. SP: Editora Palas Athena, 2007.

PEDAGOGIA DELLA TERRA, PEDAGOGIA DEGLI OPPRESSI: DIALOGO CON MOACIR GADOTTI²⁹

Paolo Vittoria³⁰

Introduzione. L'era eco-tecnologica

Nel 2007 è stato approvato alla Conferenza sul clima di Bruxelles il rapporto del Comitato intergovernativo sui cambiamenti climatici (organismo delle Nazioni unite) che lancia un grave allarme sulle conseguenze dell'effetto serra. Esso allerta sul surriscaldamento globale causato dalle attività umane, che metterebbe a serio rischio di carestia 61 paesi nel mondo entro il prossimo secolo.

I preoccupanti sviluppi climatici richiamano un allarme inquietante sullo stato di salute del nostro meraviglioso pianeta celeste. La terra madre, che ci ospita ed offre la vita grazie agli equilibri atmosferici, sembra non sostenere più i passi dello sviluppo umano, che arrecano degrado e comportano distruzione ambientale. Nella nostra epoca, definita da più parti l'era tecnologica, siamo spettatori e attori, osservatori e partecipi di uno “sviluppo insostenibile”, di un processo distruttivo degli equilibri biofilici. A partire dalla rivoluzione industriale, con la meccanizzazione diffusa del lavoro, il modello di avanzamento economico ha suscitato squilibri ambientali e provocato una crisi profonda nel sistema ecologico, minacciando la stessa sopravvivenza del genere umano e la serenità quotidiana. Per secoli sembra che le teorie economiche siano state congegnate per produrre ed accumulare ricchezza, piuttosto che adoperarsi per sistemi di produzione in grado di rispettare l'ambiente e distribuire equamente le ricchezze (Vittoria, 2006).

I grandi sistemi del pensiero politico-economico appartenenti al ventesimo secolo, capitalismo e socialismo, si sono mostrati inadatti a favorire un progresso che aspiri ad una società rispettosa della natura e cosciente dell'interdipendenza tra il genere umano e gli eco-sistemi.

Nella nostra epoca ci troviamo di fronte ad un bivio: arenarsi su questo modello di sviluppo e contribuire alla devastazione della terra, oppure valutare pagina costruendo uno sviluppo che sia sostenibile ed ecologicamente responsabile. Siamo in presenza di una necessità che non è più ignorabile: passare dall'era *tecnologica* all'era *ecologica o eco-tecnologica*.

²⁹ Intervista rilasciata da Moacir Gadotti a Paolo Vittoria nel corso del V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire: “*Sendas de Freire e novos paradigmas de vida*” (Percorsi di Freire e nuovi paradigmi di vita) svoltosi a Valencia il 14 Settembre 2006. Moacir Gadotti, professore di Pedagogia alla USP (Università di São Paulo) e Direttore dell'Istituto Paulo Freire, è autore, tra i tanti scritti, del libro “Pedagogia da Terra”. *Culture della sostenibilità, anno II, n. 4, 2008*

³⁰ Prof. Dr. Faculdade de Educação – UFRJ.

L'ecologia critica

La salute precaria della terra richiede che l'essere umano cambi nel suo agire e pensare quotidiano e riconosca nella terra la “propria casa”, quello che Moacir Gadotti definisce il nostro indirizzo vitale (Gadotti, 2000). L'ecologia profonda, teorizzata da Arne Naess, ci insegna che il rispetto dell'ambiente è il rispetto per l'essere umano, perché noi siamo parte integrante dell'ambiente³¹. Ecologia profonda significa porsi interrogativi profondi: un'ecologia che non è profonda, non chiede a se stessa che tipo di società dobbiamo costruire per mantenere un ecosistema vitale. In questo senso bisogna passare da un pensiero ecologico a quello che Naess definisce Ecosofia (Naess, 1994); come ha scritto Leonardo Boff interpreta il pensiero ecologico con un'ispirazione mistica, considerando l'essere umano come la terra in una sua successiva evoluzione, e la terra come creazione divina (Boff,1999)³². Assumere la coscienza di appartenere alla terra comporta il riconoscimento che le nostre azioni quotidiane determinano lo stato di salute del pianeta e di chi lo abita (Gutierrez, Prado, 2000).

Siamo in una relazione dialettica con la terra, parte della terra e non suoi padroni. La terra è un organismo vivo, che – come tutti gli organismi vivi – necessita di cura. In quanto esseri umani, siamo un processo biologico parte di questo organismo; non siamo corpi estranei alla terra. La terra, nelle sue manifestazioni – l'acqua che beviamo, l'aria che respiriamo, i prodotti che coltiviamo – fa parte della nostra vita e del nostro organismo. Le nostre azioni individuali e collettive hanno un'incidenza permanente sugli equilibri ambientali, quindi sul nostro *essere nel mondo*, sul nostro relazionarci quotidiano. Non si può prescindere da un'eco-pedagogia o da un'eco-formazione (Gutierrez, Prado, 2000).

Di qui la necessità di pensare ad un'ecologia critica che sia in grado di lavorare in modo partecipativo per lo sviluppo della coscienza ambientale nelle scuole, nelle università, nei luoghi di lavoro. Si evidenzia l'esigenza di un'ecologia che superi l'idea tradizionale di ambientalismo come preservazione di determinate specie animali, ma che allarghi tale pensiero ad una specie a noi molto cara: quella umana.

Emerge la necessità di ripensare la *cittadinanza* in termini *planetari* ed *ambientali* abbattendo le frontiere culturali ed aprendo processi dialogici tra le diverse etnie, lingue, religioni, credenze (Morin, 2001). La cittadinanza planetaria, o eco-planetaria implica che la specie umana si ingegni per costruire uno *sviluppo sostenibile*, in grado di incontrarsi con gli equilibri atmosferici ed evitando di contrastarli. L'ecologia critica ci insegna a vivere la *terra* come ente che ci appartiene e a cui apparteniamo, quindi “*nostra casa*” o “*nostra madre*”, nella cui vita organica abbiamo una responsabilità individuale e collettiva, locale e globale. L'ecologia critica costruisce una nuova forma di civiltà o di cittadinanza, sottolineando il peso determinante del nostro agire quotidiano per la sopravvivenza della terra e della comunità umana che la abita e di cui è parte. Si tratta di un'ecologia – o di un'ecopedagogia – che, strutturandosi come comunitaria e partecipativa, ci insegna il rispetto dell'ambiente a partire dal rispetto dell'essere umano e viceversa.

³¹ Arne Naess, filosofo norvegese, teorico della *deep ecology*, mediante la quale superando le teorie antropocentriche o biocentriche, propone un'armonia tra terra ed essere umano.

³² Leonardo Boff, filosofo brasiliano, esponente della Teologia della Liberazione latino-americana, lega il discorso ecologico a quello della povertà e della disuguaglianza sociale.

Apprendere la terra

Di qui, il concetto di *pedagogia della terra* teorizzato da Moacir Gadotti e espresso in modo profondo e chiaro nel suo libro *Pedagogia da Terra* (Gadotti 2000). Moacir Gadotti, direttore a São Paulo dell'Istituto che porta il nome del grande educatore Paulo Freire – di cui è stato amico e collaboratore – è uno dei più rinomati pedagogisti dell'America Latina, autore di molti testi, tra cui *Pedagogia, Dialogo e Conflitto* (Gadotti, 1995) e *Leggendo Paulo Freire* (Gadotti, 1995 b) sono stati tradotti in italiano. Gadotti osserva la terra nelle sue manifestazioni e provocazioni a partire da una prospettiva educativa. Ritiene che, per comprendere l'essere umano, bisogna imparare il linguaggio della terra, le sue forme comunicative, il suo vivere biologico: *apprendere la terra*.

La *pedagogia della terra* si propone come strumento di comprensione di un dato incontrovertibile: l'azione di liberazione e comprensione della terra, diviene un'agire di emancipazione e conoscenza dello stesso essere umano. Liberando la terra, liberiamo noi stessi, perché ci educiamo ad una cittadinanza partecipativa, planetaria, ecologica.

Moacir Gadotti, nel seguente dialogo, offre la sua prospettiva eco-pedagogica, affrontando – a partire dalle sue ricerche e dalla sua sensibilità sociale ed ecologica – i temi che sono pertinenti ad un'eco-formazione. I suoi scritti e le sue riflessioni non sono il frutto di un'elaborazione individuale ma di un movimento di pensiero, nato nella conferenza di Rio de Janeiro del '92, sviluppatosi mediante numerosi appuntamenti internazionali, elaboratosi attraverso la produzione di documenti (non normativi ma orientativi) di cui Moacir è uno degli interpreti.

La terra, la grande oppressa

L'essere umano è oppresso: oppresso dalla povertà, dalla violenza, ma anche dallo smog, dall'inquinamento dell'acqua, dal deterioramento della terra, dall'eccesso di cemento, dall'invasione dei rifiuti, da ritmi troppo frenetici di un vivere che si rende progressivamente sempre più inadeguato alla sostenibilità dei nostri corpi e delle nostre menti. È oppresso dall'alterazione dei ritmi naturali e dall'alienazione al sentimento della terra. Del resto oppressione crea alienazione e viceversa.

L'essere umano è oppresso, ma al tempo stesso è oppressore, perché è artefice dell'oppressione della terra e di quella propria, costruttore delle condizioni psico-ambientali che determinano il degrado.

Finché l'oppresso non riconoscerà la propria duplicità di essere oppresso ed oppressore al tempo stesso sarà difficilmente praticabile ogni forma di liberazione, quindi di educazione (Freire, 2002). Si rende necessaria una riflessione seria, critica, partecipata sulle possibilità ed i limiti di un'educazione liberatrice dalle oppressioni, non solo in ambito sociale ma anche in un campo più complessivo come quello ecologico.

In questo senso, la *pedagogia della terra* è *pedagogia degli oppressi*.

Dialogo con Moacir Gadotti

Paolo Vittoria: *Il tema della pedagogia della terra è quanto mai attuale, in considerazione dei mutamenti climatici che stanno modificando gli equilibri del nostro pianeta, minacciato dall'irresponsabilità della specie umana. Le ricerche che hanno portato alla luce lo stato debilitato del pianeta terra potrebbero risultare vane qualora non si aprisse un profondo percorso educativo che inviti a riflettere sui nostri comportamenti quotidiani e sull'influenza che essi hanno negli equilibri ambientali e, di conseguenza, nella vita comune.*

Come nasce in voi il bisogno di affrontare e divulgare questo tema a livello mondiale ...

Moacir Gadotti: La discussione è cominciata quando io e Francisco Gutierrez mostrammo a Paulo Freire una relazione sulla pedagogia dello Sviluppo Sostenibile scritta da Francisco per il PNUMA (Programma delle Nazioni Unite per l'Ambiente)³³. Si aprì una discussione tra noi. Paulo cominciò a parlare di ecopedagogia, che è più di una pedagogia per lo sviluppo sostenibile.

Successivamente io ho avviato una riflessione sul tema dell'eco-pedagogia, perché *eco* e *terra* sono la stessa cosa. Ragionando sulla pianificazione, che è quel paradigma che pensa la terra come unica comunità, ritenevo appropriato reconsiderarla come *pedagogia della terra*, in considerazione di una cittadinanza che non sia solo ecologica, ma anche planetaria. Paulo Freire se ne interessò e propose di cominciare a scrivere su questo tema, programmando di scriverne un libro. Per la verità lui iniziò a scrivere un articolo che è stato pubblicato sul libro *Pedagogia da indignação*, edito postumo grazie al lavoro della moglie di Paulo, Nita Freire. In questo libro Nita include il testo di Paulo ancora incompleto, in cui lui tratta il tema dell'ecologia (Freire, 2005)³⁴. La sua intenzione era quella di trattare il tema dell'ecologia ancor prima di quello della pedagogia: giustizia sociale, giustizia ecologica, i diritti della terra, i diritti umani. Ritengo che fosse la base per preparare un libro su questo tema.

Successivamente, nell'Istituto Paulo Freire abbiamo continuato ad approfondire i temi relativi all'*ecopedagogia*, o alla *pedagogia della terra*, anche a partire dalle riflessioni di Paulo in *Pedagogia degli Oppressi* (Freire, 2002). La terra è una grande oppressa, è un grande organismo oppresso. La causa risiede nella questione ecologica, come in quella ambientale; nelle bombe che Bush comanda di gettare sul territorio iracheno, afgano. Rompe la terra, distrugge la terra ed il suolo risulta invaso, minato: questo non è più sostenibile. Quello che Israele sta facendo in Libano è uccidere e minare. Basta pensare che alcune mine sono addirittura esplose quando gli stessi soldati israeliani calpestarono il suolo. Questo è distruggere vite umane, maltrattare la terra e disprezzare l'amore per la terra. I teorici e governanti della "guerra preventiva", come Condoleezza Rice e Bush, sono governanti che non hanno nessun amore per la terra, così come non hanno amore per gli uomini e le donne.

La terra è un organismo vivo ed è in evoluzione: noi siamo parte di questo organismo. Se facciamo del male alla terra, lo facciamo a noi stessi. Se puliamo l'aria, puliamo i nostri polmoni. Se puliamo le acque, per noi che per il 70% siamo fatti di acqua, puliamo il nostro corpo. Il nostro corpo è

Cominciò, ma non ebbe tempo. Iniziò alla fine del 1996 e nel maggio del 1997 è morto. È un peccato: si sarebbe trattato di un contributo molto importante alle attuali discussioni sull'educazione per uno sviluppo sostenibile, l'educazione ecologica, l'educazione ambientale che fa parte della coscienza umana di essere cittadini di un solo pianeta.

³³ Francisco Gutierrez, tra i fondatori dell'Istituto Paulo Freire di São Paulo, è uno studioso latino-americano della pedagogia freiriana e dell'eco-pedagogia. Autore di numerosi libri sull'educazione formale, l'educazione popolare e la comunicazione. Autore, con Cruz Prado, di *Ecopedagogia e Cittadinanza Planetaria* (2000).

³⁴ Si tratta della *Terceira Carta: Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxo*.

pieno di sali minerali che vengono dalla terra; mangiamo i frutti della terra e se inquiniamo la terra, inquiniamo noi stessi. Noi non inquiniamo qualcosa di esterno a noi, perché la terra non è esterna all'essere umano. *L'essere umano fa parte della terra*. Vive permanentemente in una relazione di scambio reciproco con la terra. Io penso che qualsiasi pedagogia degli oppressi debba considerare *la terra come oppressa*. Paulo Freire voleva elaborare questo pensiero.

Penso che le divisioni e le frontiere che sono state imposte dalla storia un giorno finiranno, perché noi siamo un'unica razza, un popolo unico e siamo cittadini della stessa patria, che sarebbe più corretto chiamare “*ma-tria*”, perché *la terra è madre di tutti noi*.

Paolo Vittoria: *Moacir, nella prospettiva di una cittadinanza planetaria, le divisioni nazionali andranno superate, ma le differenze devono permanere ... sono un valore! La Pedagogia della Terra è anche una pedagogia delle differenze?*

Moacir Gadotti: Mi piace molto questa domanda. Penso alla *società* come *una e diversa*. Noi, in quanto specie umana, siamo unici nella nostra intelligenza e coscienza. Le condizioni, gli equilibri ambientali, che hanno generato la vita intelligente e cosciente sono rare.

Sul tema è stato scritto un libro – *Rare Earth* (“terra rara”) – da un fisico che ritiene molto improbabile la creazione di una vita intelligente e cosciente su altri pianeti, lasciandoci riflettere sull'unicità del pianeta Terra, come condizione di vita per la specie umana.

Per questa ragione, la responsabilità dell'essere umano in relazione all'universo conosciuto e svelato è molto grande. Io credo che esista qualcosa di comune tra tutte le culture. Quando l'essere umano non è in grado di riconoscere nulla di comune nelle diversità, l'unica alternativa è la guerra tra le differenze. Al contrario, le differenze devono essere valorizzate. Non devono essere soltanto riconosciute, rispettate, ma considerate come la grande ricchezza dell'umanità. Le differenze, la soggettività, l'individualità, presuppongono l'esistenza di qualcosa di comune che è nella stessa natura dell'essere umano. Le differenze esistono, perché l'essere umano è diverso. L'umanità, il modo in cui noi viviamo l'esistenza non deve essere unica, nel senso di omologa, ma unica nelle sue differenze.

In questa contraddizione risiede il disastroso equivoco di quei paradigmi classici che ricercavano una teoria sola atta a spiegare tutto. Un'unica teoria non potrebbe spiegare il mondo globalizzato, il mondo delle differenze. Non c'è un solo paradigma che possa risolvere il problema della produttività, della produzione.

È necessario che si rifletta sulla diversità umana nella produzione e riproduzione dell'esistenza: penso che l'omologazione non sia solo una conseguenza del capitalismo, ma che sia stato anche un errore dei socialisti classici, cioè di quella scuola dei marxisti-leninisti che pensava di sottomettere l'essere umano a un unico modello di produzione. In verità il modello di produzione richiama anche un modo di vita delle persone, che non può essere unico. Ciascuna persona ha il diritto di essere felice in ciò che fa. L'essere umano non è omologabile in un'unica forma di produzione.

La tua domanda è molto importante, perché rompe con i paradigmi classici, rivalutando l'importanza delle differenze.

Io penso che l'educazione possa formare alcune pre-condizioni perché ciò si verifichi. La valorizzazione delle differenze non è tolleranza delle differenze: la tolleranza non è sufficiente, bisogna fare un passo in più, che risiede nella valorizzazione dell'essere umano. L'educazione alla differenza non può essere un progetto individualmente improvvisato da un professore a scuola, ma deve far parte dei progetti eco-politico-pedagogici della scuola, formati in modo collettivo. L'educazione alla differenza deve far parte delle politiche pubbliche sull'educazione, perché non

può essere un tema aggiunto, un “qualcosa in più”, un’appendice, ma deve assumere un’importanza centrale. Riconoscere la differenza implica incoraggiare l’inclusione: inclusione con l’identità propria.

Non si tratta di un’inclusione in un progetto che già esiste, ma dell’inclusione in un progetto che deve essere costruito insieme a partire da una concezione fondamentale: quella dell’esistenza delle differenze, come punto centrale delle politiche pubbliche. Ritengo che queste siano le “pre-condizioni” per un lavoro educativo sulle differenze.

Ritengo che gli stati-nazioni siano nati per unificare le differenze. L’unificazione degli stati ha creato sistemi educativi atti ad eliminare le differenze: questo è accaduto in Italia e Germania. Tali sistemi educativi sono andati in crisi o lo sono tuttora, perché non prendono in considerazione il fatto di essere stati costruiti artificialmente per unificare le differenze.

Il tema delle differenze, della soggettività, della cultura, richiede che il sistema cambi. È necessario confrontare le *differenze* con *l’universalità*. La *pedagogia della terra*, da un lato si basa sull’idea della terra come unica nazione e madre di tutti noi; dall’altro sottolinea come ciascun figlio o figlia sia diversa. Per questo, la *madre terra* non rifiuta un figlio per essere alto o basso, grasso o magro, bello o brutto, biondo o castano. Voglio dire che la terra, per sua stessa natura, ammette la ricchezza delle differenze, integrandole. L’importante è integrare. La condizione più giusta è porre in relazione e in rete le differenze, perché tutti noi possiamo avvalerci di questa ricchezza.

Paolo Vittoria: *Se la terra è madre di tutti noi, esseri diversi, ... in quanto figli e figlie nelle nostre unicità, dovremmo imparare a rispettarla. Il rispetto passa per la conoscenza e ritengo che la paura sia il più grande limite alla conoscenza. Paulo Freire in Pedagogia degli Oppressi (Freire, 2002) approfondisce il tema della paura della libertà, in Professora sim, tia não (Freire, 1993) analizza, invece, la paura delle difficoltà. Per migliorarci abbiamo bisogno di riconoscere le nostre paure e superarle.*

Pensi che siano riconoscibili o rintracciabili delle paure nell’avvicinarci alla conoscenza della madre terra, e che la paura del diverso sia un limite alla pedagogia della terra?

Moacir Gadotti: Paolo, anche questa è una domanda molto interessante. L’essere umano ha sempre convissuto con la paura... paura del sole, paura della luna, paura dei raggi, paura della foresta, paura dell’oscurità. Tramite quella che – in termini freiriani – potremmo definire *umanizzazione*, supera le paure. Grazie ai processi conoscitivi ed esperenziali, potrebbe approfondire una *relazione antropologica con la terra*. Il legame dell’essere umano con la terra è ancestrale. La terra è archetipa. Tuttora permangono paure ancestrali. Io penso che la storia della psicanalisi mostri quanto conserviamo le paure dall’era tribale. Le paure dell’essere umano sono nei primordi dell’umanità. Le paure, le rabbie sono spesso depositate nell’inconscio, ma i bambini dimostrano che c’è un legame molto forte con la terra. Penso che la paura sia per lo più una creazione degli adulti. I bambini giocano con la terra, hanno un contatto più forte con la terra. Sono capaci di creare migliaia di oggetti, inventare mille immaginazioni nella relazione con la terra. Noi pensiamo che la terra è sporca – anche quando non lo è – e allontaniamo i bambini dal contatto con la terra. Così i bambini finiscono col pensare che la terra è sempre sporca. Siamo oggetti di un concetto astratto della terra in generale... non solo della terra.

Storicamente le paure sono superabili tramite la conoscenza. Ci si è avvicinati agli alberi, al sole, al fuoco attraverso la conoscenza di questi elementi. Va anche detto che veneriamo ed adoriamo quello che non conosciamo. La *pedagogia della terra* ci invita ad approfondire la

conoscenza degli elementi della natura, non per manipolarli, ma per comunicare profondamente con essi, entrando in comunicazione con la *madre terra*.

In Brasile, c'è una pianta molto comune, che si coltiva spesso in casa ed è sensibile alla musica; ha bisogno di ombra, ma cerca la luce. Come ogni altra pianta, necessita di cure. Alle piante piace essere curate, essere odorate. Il nostro agire non è indifferente alle piante, come a qualsiasi elemento della natura. Per questo nella condizione in cui l'essere umano si allontana dalla terra, rompe con la terra, rompe con se stesso, si allontana da se stesso. Come ho detto prima, l'essere umano è parte della terra. Qualsiasi allontanamento dalla terra, dall'ambiente, è un allontanamento dell'essere umano dagli altri esseri umani: un'alienazione. Ci sono ricerche empiriche nel campo delle scienze ambientali che dimostrano come il degrado dell'ambiente provochi relazioni sociali degradanti. Il degrado dell'ambiente favorisce il deterioramento delle relazioni interpersonali. C'è una relazione diretta tra il degrado dell'ambiente e quello delle persone.

Personalmente ritengo che la *conoscenza* e la *coscienza* rappresentino un veicolo, un mezzo di avvicinamento all'ambiente, ma c'è n'è un altro che è la *sensibilità*, ed è un'altra categoria importante per superare le paure. Credo che le paure della natura siano fortemente relazionate alle paure che abbiamo degli altri esseri umani. La paura dell'avvicinamento tra cristiani ed islamici ad esempio, o di entrare nella mentalità di culture religiose o spirituali diverse di qualsiasi altra appartenenza. È lo sconosciuto – ciò che non si conosce – a provocare la paura. Per questo può accadere che la differenza provochi paura. Paulo Freire nei suoi primi scritti cita uno studioso brasiliano, Alceu Amoroso Lima³⁵, che è morto nel 1983. Posso riportare le ultime parole di Alceu, perché sono diventate famose in quell'epoca: «Grata sorpresa della vita... gli uomini sono meglio di quanto pensassi!». All'epoca non era diffusa la scrittura di genere, per cui utilizzava il termine “uomini”, per intendere gli “esseri umani” in senso ampio, cioè “le donne e gli uomini”. Noi dobbiamo credere nell'essere umano, aver speranza nell'essere umano, nella sua capacità di risolvere i problemi. Se noi esseri umani non risolviamo i nostri problemi, non è a causa della natura, non è a causa delle teorie imperfette, ma perché non riusciamo a vedere le possibilità che abbiamo di costruire un cammino di vita generoso ed aperto a tutti. Siamo ancora frutto dell'egoismo che domina la nostra cultura, dell'egocentrismo; vogliamo imporre i nostri valori. Questo può risultare dannoso, lo è stato storicamente. L'euro-centrismo della colonizzazione ha creato la distruzione di più di mille lingue e, dunque, di culture indigene in Brasile. C'erano cinque o sei milioni di razze indigene, attualmente sono duecento o trecentomila. La colonizzazione ha annullato le culture indigene in America Latina. Erroneamente si accomuna, tuttora, con il nome di indigeni, tantissime etnie differenti.

L'arroganza euro-centrica della colonizzazione accomunava gli indigeni agli animali. Le prime immagini degli *indios* da parte di pittori europei del secolo XVI li rappresentavano con la coda: raffiguravano come animali, degli esseri umani che nella loro cultura erano perfettamente rispettati.

L'occidente, nonostante la grande mole di sapere che aveva, creò la schiavitù. Era una civiltà che pensava alla schiavitù come a qualcosa di naturale. Era normale che i negri fossero schiavi. Noi siamo frutto delle nostre culture e tutte le culture hanno delle paure. In fondo tendiamo a difendere i nostri valori, perché abbiamo paura degli altri, abbiamo paura del differente, abbiamo paura degli immigrati, abbiamo paura del nuovo. Di conseguenza, la nostra

³⁵ Alceu Amoroso Lima è stato un critico letterario, professore, pensatore e scrittore, leader cattolico brasiliano.

società non si apre all'altro. Non considera l'altro come me stesso. La paura è superabile nel considerare l'altro come parte di me. La stessa cosa accade nei confronti della natura. Non la consideriamo come parte di noi stessi e per questo ne abbiamo paura.

Paolo Vittoria: *ogni nostra azione provoca una reazione negli eco- sistemi. D'altra parte, ogni azione della natura provoca una reazione in noi esseri umani. Siamo in relazione dialettica con la natura. Tuttavia, è ancora carente una coscienza collettiva di tale corrispondenza dialettica e comunicativa. Pur essendo in un rapporto di reciprocità con la terra, non comunichiamo, non dialoghiamo con la natura, non la consideriamo un'autentica ed indispensabile interlocutrice. Questa è una delle ragioni della paura della diversità...*

Moacir Gadotti: Sì, la *pedagogia della terra* deve essere la pedagogia dell'azione comunicativa con la terra. Herbert Marcuse in *L'uomo a una dimensione* (Marcuse, 1999) propone una teoria della conoscenza basata sull'azione comunicativa con la terra. Considero Marcuse come uno dei precursori della *pedagogia della terra*. Io sono affascinato molto da Marcuse e credo che non sia stato ancora completamente scoperto: lo leggo come filosofo della natura, filosofo critico, filosofo delle scienze sociali. Potrebbe essere letto di più oggi. Marcuse, trattando la questione dell'azione comunicativa con la terra, tende a ricostruire la relazione con la natura.

Siamo in guerra con la terra. La relazione con la terra è stata intesa dall'essere umano come atto di dominazione. Questa relazione di dominazione è molto evidente nello stato di salute della terra.

Venendo qui a Valencia per partecipare al Seminario, ho notato come fosse presente solo vegetazione costruita artificialmente dall'essere umano. Ho osservato le piantagioni, ma non ho visto natura incontaminata. In Europa, la natura sembra scomparsa. Noi dobbiamo mantenere la terra così come sta. Dobbiamo apprendere a vivere in pace con la terra, in una relazione sostenibile con la terra. Bisogna evitare la distruzione della terra! Non possiamo dominare la terra.

Herbert Marcuse esprime la necessità di costruire una relazione amorosa con la terra. Pensa ad una scienza che non tenda a speculare sulla terra, ma si adoperi per conoscerla. Il principio basilare, secondo l'espressione di Marcuse, è quello di *“avere una relazione fraterna con la terra”*. Ho rintracciato in un autore “classico” della sociologia, della politica, della filosofia, ispirazioni ad un pensiero ecologico ancor prima della nascita del movimento ecologico, che comincia negli anni settanta. Nel 1972 si è svolta la prima riunione a Stoccolma sulla questione della terra. Un'altra data importante è il 1992, in cui è stato organizzato l'incontro di Rio de Janeiro. Negli anni novanta è emersa prepotentemente una riflessione sociale sulla coscienza ecologica.

Negli anni Sessanta, Marcuse propose il suo pensiero su una relazione alternativa con la terra in un'epoca in cui nessuno parlava di questo. Prima di lui c'è stato un grande autore francese, Pier Teilhard de Chardin³⁶, che negli anni quaranta ha scritto un inno alla materia. Egli fu perseguitato a causa della concezione materialista. Era un teologo che aveva una visione mistica della terra: pensava alla terra come al corpo mistico di Cristo. Divinizzava la terra e la materia, parlando di un cristo-centrismo in cui la terra sarebbe stata lo spazio di unità degli esseri umani. È una visione mistica della terra, ma ispira tratti ecologisti. Si può considerare anche lui come precursore del pensiero ecologista: *Marcuse* – come filosofo –, *Chardin* – come teologo –. Un altro

³⁶ Pierre Teilhard de Chardin (Orcines, 1 maggio 1881 – New York, 10 aprile 1955) è stato un sacerdote francese della Compagnia di Gesù. Teologo e scienziato evoluzionista

riferimento letterario importante è nell'opera e nel pensiero dello stesso *Paulo Freire*, per le ragioni che abbiamo già dibattuto. Alla luce della filosofia educativa esposta in *Pedagogia degli Oppressi* si può intuire come la terra sia una grande oppressa. Il teologo della liberazione, *Leonardo Boff*, è un altro grande pensatore della questione ecologica.

Sono felice di vivere in questo momento storico, perché sento che stiamo creando un nuovo paradigma. Del resto il tema del Seminario in cui ci siamo incontrati è *Sendas de Freire e novos paradigmas de vida* (percorsi di Freire e nuovi paradigmi di vita).

Dobbiamo creare paradigmi nuovi: una pluralità di paradigmi, che non siano prigionieri di un unico paradigma. Questa è l'apertura dell'essere umano: la capacità di domandare sempre e incuriosirsi.

Paolo Vittoria: *per contribuire alla costruzione di questa pluralità di paradigmi, la scuola dovrebbe attrezzarsi per sviluppare la sensibilità ecologica, provocando la curiosità, invece di confezionare "pacchetti di conoscenza".*

Moacir Gadotti: Immaginiamo che i bambini riflettano sulla relazione che hanno con la terra e che, quando vanno a scuola, pongano dei quesiti agli insegnanti. Poniamo il caso che i docenti non abbiano le risposte, perché si basano su un programma completamente differente. In tal caso, i bambini crescono, arrivano all'università e non fanno più domande, non si interrogano più. Paulo Freire definiva questo modello di educazione come pedagogia bancaria, in cui il sapere si accumula senza curiosità. Questa pedagogia è molto diffusa: gli studenti universitari non sono abituati a chiedere, ad interrogarsi. Entrano in aula, ricevono un "pacco di conoscenza pronto" e non chiedono altro. L'effetto formativo è che, negli anni che trascorrono tra scuola e università, smarriscono la capacità di chiedere, domandare, incuriosirsi. Credo che la crisi profonda di questa scuola sia una crisi di valori e di etica. Non tanto economica, sociale o politica, ma etica! Non si chiede niente, ci si aspetta il sapere confezionato e pronto. Penso che l'ecopedagogia ci richieda di tornare ad alcune domande ancestrali: chi siamo noi, da dove veniamo, dove andiamo. Penso che dobbiamo camminare molto in questa pedagogia, di cercare radici antropologiche per la pedagogia. Non è una tecnica o un metodo pedagogico, ma una *filosofia di vita*.

Io penso che l'eco-pedagogia non possa essere una pedagogia disciplinata a priori. Credo che bisogna lavorare molto col collettivo. Guardo alla collettività come ad un progetto eco-politico-pedagogico: la scuola deve assumere la capacità di pensare criticamente la propria azione.

Tuttora, la scuola non pensa in modo critico, ma propone "ricette" del tipo: "oggi studiamo da pag. x a pag. y". In questo modo non sviluppa una pedagogia dell'autonomia e i bambini vanno a scuola unicamente per fare amicizia. In effetti, i ricordi che abbiamo della scuola, sono molto più legati alla socializzazione che ai contenuti.

Una metodologia che si fonda sulla *pedagogia della terra*, deve basarsi sui principi che abbiamo discusso e sulla preoccupazione costante di costruire scienza, costruire sapere in modo collettivo. Costruire una scienza che consideri la terra come essere vivo. È necessario avere coscienza di come tutta la materia sia sacra e la materia tutta sia viva. Ci sono vegetali che hanno migliaia di anni di vita...

Paolo Vittoria: *La percezione delle diverse età degli organismi biologici che popolano la terra e dei differenti tempi che la segnano può educarci alla relatività...*

Moacir Gadotti: Sì, può educare alla relatività del tempo. È importante tener presente l'idea del tempo nella vita. L'universo della vita è in trasformazione permanente con le sue molecole, i suoi atomi, le sue particelle. La vita è movimento. Se fossimo in grado di vivere in modo più cosmico, olistico, avremmo più pace e potremmo costruire una pedagogia della pace. *La pedagogia della sostenibilità è pedagogia della pace.* Bisogna valorizzare la tenerezza, la serenità, evitando di vivere in una confusione acustica: il rumore è violenza.

Costruire vincoli amorosi con la terra ci porta ai vincoli amorosi con gli esseri umani.

Recentemente, ho ascoltato la frase di un soldato americano. Diceva che anche dietro una bambina di nove anni era nascosto un nemico. Non aveva alcun dubbio. Mi sono chiesto come si possa pensare in questo modo? Loro sono formati per che cosa? Per essere cani da guerra? Vivono nella convinzione di stare agendo per la libertà, per liberare un popolo da un tiranno, un grande tiranno... sì è vero, Saddam Hussein sarà pure stato un tiranno. D'altra parte, la maggior parte degli americani ha votato per Bush, che è criminale di guerra, così come lo è Condoleezza Rice. Loro sono solo dei personaggi di un sistema di dominazione creato dal capitalismo per difendere gli interessi e mantenere intatta la miseria umana. Si tratta di personaggi che, nei loro grandi hotel, nelle loro grandi riviere, si allontanano, si chiudono in campane di vetro e non hanno nessuna contaminazione con il mondo della povertà, il mondo della miseria. Si tratta di un meccanismo molto perverso. L'eco-pedagogia deve denunciare questo, deve essere una pedagogia politica, una pedagogia della pace, della sostenibilità. La sostenibilità è socio-cosmica. Non è solo sociale, ma socio-cosmica.

Concludendo, non possiamo fornire una “ricetta metodologica” per l'ecopedagogia, ma un insieme di valori che possano orientare il nostro lavoro. Poiché l'ecopedagogia, la pedagogia della terra è una pedagogia etica, non può essere ridotta a ricette. Non si insegna l'etica, ma la si apprende tramite la pratica etica, nell'insieme di valori e morali in cui impregnare la nostra azione concreta di relazione etiche ed ecologiche.

Riferimenti bibliografici

- Boff, L. (1997), *Grido della terra, grido dei poveri*, Assisi, Cittadella. Naess, A. (1994), *Ecosofia*, Como, Red.
- Freire, P. (1993), *Professora sim, tia não: cartas a quem osa ensinar*, São Paulo, Olho Dagua.
- Freire P. (2000), *Pedagogia da indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos* (org. de Ana Maria Araújo Freire), São Paulo, Editora Unesp.
- Freire P. (2002) *Pedagogia degli Oppressi*, Torino, Ega. Gadotti M. (1995), *Pedagogia, dialogo e conflitto*, Torino, SEI.
- Gadotti M. (1995), *Leggendo Paulo Freire, sua vita e sua opera*, Torino, SEI. Gadotti M. (2000), *Pedagogia da Terra*, São Paulo, Peiropolis.
- Gutierrez F., Prado C. (2000), *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, Bologna, EMI.
- Marcuse H. (1999), *L'uomo a una dimensione*, Torino, Einaudi.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Vittoria P. (2006), “Ecologia, l'utopia del nostro tempo. Il movimento internazionale per l'ecopedagogia”, in Strollo M.R. *Ambiente, Cittadinanza, Legalità*, Milano, Franco Angeli pp. 146-154.

DALLA NARRAZIONE AL TEATRO SOCIALE: L'ESPERIENZA DEL TEATRO FORUM

Rosaria Capobianco³⁷
Paolo Vittoria³⁸

Riassunto

Questo articolo riflette sulle potenzialità della narrazione nell'ambito pedagogico e, in particolare, del teatro sociale. La narrazione non è una semplice presentazione di sé o della propria storia, ma una possibilità di trasformazione che si manifesta negli aspetti ermeneutici, costruttivi e decostruttivi che il proprio racconto propone. In particolare, il narrare può divenire ricerca di spazi e strumenti di emancipazione, come nel Teatro Forum di Augusto Boal, che rappresentando concrete situazioni di oppressioni, cerca possibilità altrettanto concrete di liberazione mediante la drammatizzazione. Gli autori riflettono in modo trasversale sulle diverse valenze della narrazione e le possibilità di cambiamento che essa propone.

Parole chiave: *narrazione, teatro forum, emancipazione, educazione.*

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre as potencialidades da narração no âmbito pedagógico e particularmente do teatro social. Narrarse não significa apenas apresentar sua própria história, mas mergulhar nas possibilidades de transformação que se manifestam nos aspectos hermenêuticos, construtivos e desconstrutivos que a própria narração proporciona. O ato de narrar pode buscar espaços e instrumentos de emancipação como no Teatro Fórum de Augusto Boal que, representando situações concretas de opressão, procura possibilidades de libertação através da dramatização. Os autores refletem transversalmente sobre os diferentes significados da narração e as possibilidades de mudança que ela proporciona.

Palavras chave: *narração, teatro forum, emancipação, educação.*

Narrare, narrarsi

Il *narrarsi* è un'operazione cognitiva, in quanto ogni narrazione autobiografica da una parte fissa la *presentazione di sé*, dall'altra si proietta verso la *ricerca del sé*. Il racconto autobiografico è espressione dell'identità assunta dal soggetto nel tempo in cui narra, per cui, più o meno consapevolmente, è qualcosa che viene "ricercato", un qualcosa che si desidera affiori da una ricerca, da un'emozione, da un sentire, che va al di là di un logico ordine aprioristico.

Pertanto la riflessione autobiografica, capace di svelare i cambiamenti e di scoprire i mutamenti più profondi, fa emergere la grande *valenza trasformativa* delle esperienze vissute. È attraverso la narrazione della propria esistenza che il soggetto coglie nel *cambiamento* un elemento presente all'interno del corso della propria storia ed il ruolo del *formatore*, secondo tale prospettiva, è quello di sostenere ed incoraggiare il *narratore* per aiutarlo nella scoperta della dimensione educativa e trasformativa del proprio percorso esistenziale. Nelle fasi di trasformazione e di cambiamento la

³⁷ Università degli studi di Napoli Federico II

³⁸ Prof. Dr. Faculdade de Educação – UFRJ.

narrazione autobiografica diviene, quindi, un importante collante tra i diversi *ruoli* vissuti attraverso la continuità e la discontinuità del racconto. Ecco perché è di fondamentale importanza il *narrare* la propria esistenza soprattutto in quei momenti in cui il contatto con se stessi sembra disgregarsi. Il *raccontarsi* è, pertanto, anche un momento di aiuto, una risorsa per comporre nuovamente la *propria esperienza*, per comprendere quei bisogni ancora inespressi e quei desideri spesso soppressi.

Il racconto autobiografico, quindi, nasce proprio per dare senso, pertanto la narrazione autobiografica *costituisce* il soggetto, ricostruendo gli episodi della propria vita in storie (McAdams, 1993). Di conseguenza ogni racconto di sé, pur non producendo nell'immediatezza dei veri e propri cambiamenti, certamente ne fa nascere la *«pensabilità»* e la *«possibilità»*, in quanto la riscoperta della propria storia attraverso la narrazione avvia non solo il processo del ricordare, ma rigenera il senso di unicità del soggetto, favorendo l'edificazione di un futuro in potenza diverso dal presente, quello che potrebbe essere definito come *«un tempo della possibilità»* in cui realizzare i sogni (Formenti, Gamelli, 1998).

Ma perché narriamo?

Secondo Ricoeur, noi narriamo delle storie perché le vite umane meritano di essere raccontate, in quanto il racconto è per ciascuno un *«bisogno»* (Ricoeur, 1983). Il *narrare*, in particolare il *narrare di sé*, ha il potere di ricondurre ciascuno alla propria identità e risulta chiaro come il racconto non sia altro che la ricerca che il soggetto fa di questa identità. Per non essere dimenticato il soggetto *cerca* il suo racconto, lo *desidera* perché solo attraverso di esso può recuperare la coscienza del suo essere *unico*, del resto l'*identità narrativa* è costruita proprio dall'insieme delle storie che il soggetto si *autoracconta* (Ricoeur, 1985).

Con la narrazione autobiografica ognuno entra all'interno della propria vita, compiendo così un rispecchiamento che permette di consolidare la percezione della propria personalità nei vari momenti di cambiamento. Alla luce di tale *«rispecchiamento»* il soggetto può valutare il mutamento verificatosi negli eventi vissuti, come fenomeni di miglioramento e di rigenerazione interiore. Del resto il potere rigenerativo dell'autobiografia dà la facoltà al soggetto di affrontare i cambiamenti con serenità, ravvisando una valenza autoformativa nei principali momenti di crescita. Risulta chiaro, quindi, che la narrazione autobiografica non solo permette al soggetto di riappropriarsi della sua formazione attraverso la piena *«consapevolezza di sé e del proprio sé»* (Cambi, 2003, pp.36-37), ma anche di delinearli come processo di autoformazione, in quanto l'autobiografia è a tutti gli effetti paradigma pedagogico (Demetrio, 2003).

Nell'educazione degli adulti, in particolare, il racconto della storia di vita si presenta come una tecnica esperienziale che permette al soggetto-adulto di realizzare una forma di *apprendimento autodiretto*, ripercorrendo la propria vita ed apprendendo da *«quelle cose»* che ha bisogno di sapere o semplicemente di essere in grado di fare per riuscire ad affrontare efficacemente le varie situazioni di vita reale (Knowles, 1989).

Il franco-canadese Gaston Pineau è stato tra i primi a riconoscere il valore educativo delle *histoires de vie* (*storie di vita*), infatti partendo da una prospettiva eco-sistemica ha sottolineato come l'autobiografia al di là del suo aspetto oggettivante di descrizione, si determini qualificandosi soprattutto come pratica di azione *riflessiva*. All'interno di tale filone di ricerca, collegato all'insegnamento di Pineau, è presente uno dei temi più classici dell'approccio autobiografico in educazione: la *«presa di parola»* (Pineau, 1983). Questo aspetto sottolinea come *l'histoire de vie*,

raccontata direttamente da chi l'ha vissuta, abbia un effetto *emancipatorio*, consentendo al soggetto non solo l'acquisizione di poter scegliere, ma anche l'esercizio della stessa capacità decisionale (Pineau, Legrand, 2002), svelando i vincoli (familiari, sociali, materiali, istituzionali) che non solo gli hanno impedito o talvolta hanno ostacolato i processi di trasformazione e di autonomizzazione, ma che sono stati «*interiorizzati*», ossia sono entrati al suo interno mediante l'assunzione di abitudini mentali, di ruoli e di idee (Formenti, 1996, p.11).

In educazione, infatti, oltre alla dimensione *emancipatoria* vi sono altre due dimensioni che rendono i metodi della ricognizione biografica una via privilegiata per apprendere e per educare: la *componente ermeneutica* e la *componente esperienziale*.

La prima, la componente *ermeneutica*, presente del resto in ogni attività cognitiva, assume all'interno della ricognizione autobiografica un significato esistenziale, permettendo al soggetto di ricostruire o di riscrivere il passato «*attraverso un processo di attribuzione di senso*» (Formenti, 1996, p.XI). La componente *esperienziale*, sottolineata ampiamente da Knowles, è strettamente collegata con l'apprendimento, non ci può essere apprendimento senza esperienza (Knowles, 1989), ma un'esperienza a *trecentosessanta gradi*, intesa sia come *risorsa* (la conoscenza pregressa), sia come *terreno di sperimentazione* (la costruzione di saperi).

Si dimentica spesso che è *formazione* anche ascoltare il racconto altrui, in quanto si attiva ugualmente un processo di *coscientizzazione* grazie al quale nel momento in cui si ascolta o si legge la storia di un *altro* si attivano dei processi di immedesimazione nei vissuti, che permettono non solo di condividere o meno le posizioni, ma di rivedere anche i propri punti di vista. Colui che ascolta o che assiste all'attività, pertanto anche lo spettatore che assiste alla *messa in scena* di un copione autobiografica si forma. Come vedremo più avanti, nel teatro sociale di Augusto Boal, oltre ad ascoltare, lo spettatore può entrare in scena e mettere in atto delle strategie che si intersecano con la narrazione del soggetto. L'ascolto, quindi, diviene premessa per l'azione.

Narrarsi in scena

Il passaggio dalla *narrazione* alla *messa in scena* avviene soprattutto attraverso un processo di *distanziamento* in cui il mutamento di prospettiva dello sguardo genera nel narratore un cambiamento ampio. In questo modo il narrare, reclamando una «*distanza*» dei fatti della realtà, della memoria, della fantasia, schiude la via a rielaborazioni che, deviando dai soliti percorsi logici, mettono in atto strategie nuove di pensiero e di azione, così come determinano nuove forme di conoscenza e di emozione.

Dalla narrazione si passa poi alla rappresentazione teatrale di ciò che si è espresso col racconto: all'interno dei *laboratori per il Teatro Sociale* il soggetto è invitato a raccontare la propria storia che eventualmente potrà poi rappresentare agli altri; l'obiettivo è quello di costruire un racconto-lettura da restituire al pubblico di un teatro o di altri contesti sociali come scuole, università, ospedali, carceri. Spesso, infatti, durante i laboratori insieme allo scrivere, viene fatto fare un lavoro di interpretazione teatrale degli scritti autobiografici. Grazie al confronto della scrittura con la narrazione ad alta voce, con eventuali variazioni ritmiche e espressioni corporali, il soggetto scopre realtà che altrimenti resterebbero nascoste tra le righe della pagina. Si tratta di quelle sfumature, di quei suoni, di quei toni, di quelle pause che, sebbene silenziose, vengono ascoltate, perché altrimenti resterebbero non pronunciate, imprigionate tra gli spazi bianchi della pagina. La scena teatrale diventa il laboratorio privilegiato per poter sperimentare le molteplici possibilità del rapporto tra la costruzione della soggettività e conoscenza. Le narrazioni autobiografiche, quindi, possono fungere da stimolo per attivare riflessione di ampio respiro, su tematiche non solo individuali, ma anche collettive e sociali.

A partire dalle premesse riportate si evidenzia come la narrazione non sia una semplice descrizione, ma uno svelamento di situazioni e condizioni esperenziali che, fluendo nella condivisione del gruppo, permettono di rileggere e riscrivere il racconto della propria vita. La narrazione può assumere una valenza dialogica, politica o ermeneutica a seconda del contesto sociale e epistemologico nella quale si inserisce e del significato che le attribuiamo. La parola assume un senso ed una valenza di atto, azione del pensiero, ma con valenze e sfumature diverse.

Il passaggio dal *raccontarsi* al *mettersi in scena* non deve essere considerato un passo obbligato, anche se mettere in scena uno spettacolo alla fine di un percorso narrativo è di certo una possibilità non tanto artistica, ma soprattutto pedagogica e politica di forte valore. Il *teatro sociale* permette a tutti i soggetti di comunicare l'uno con l'altro, di crescere insieme attraverso differenti modalità (Bernardi, 2005).

Offre a ciascuno di *rispecchiarsi* nello sguardo dell'altro, a ciascun corpo di rispecchiarsi in un altro corpo, attraverso uno scambio, una “messa in comune” di energie, emozioni, parole, suoni, gesti. Partendo dal racconto di un *sé*, inteso come singolo, si arriva, quindi, al racconto di un *noi*, inteso come comunità, ad una narrazione collettiva: ecco perché lo spettacolo finale è da considerarsi un valore aggiunto al percorso, un'ulteriore occasione di crescita, ma non l'obiettivo unico, perché lo scopo si realizza nel percorso di costruzione delle scene, di formazione di spettatori e di attori, di interpretazioni del narrato e del narrante che diviene occasione di costruzione e decostruzione di soggettività e scoperta delle potenzialità del dialogo.

Il teatro politico di Augusto Boal

Nell'ambito del teatro sociale, esistono proposte in cui le questioni di carattere politico-culturale assumono significati di profondo interesse. Oltre al noto teatro politico di Bertold Brecht, pensiamo ad esperienze contemporanee come quelle che Jana Sanskriti dirige in India su patriarcato, democrazia e questione di genere o al Teatro dell'Oppresso fondato da Augusto Boal in Brasile all'inizio degli anni Settanta e che, in seguito al suo esilio, si è diffuso mondialmente e anche in Italia grazie al lavoro di gruppi come “Teatro il Giolli” o “Livres como o vento”.

Proprio nel Teatro dell'Oppresso e, in alcune sue tecniche specifiche, la narrazione diviene una possibilità concreta per far emergere situazioni di oppressione (prioritariamente legate a relazioni di potere) e di pensare eventuali strategie di liberazione.

Il Teatro degli Oppressi, come lo stesso Boal ha voluto specificare, “*non potrebbe mai essere un teatro equidistante, che si rifiuta di prendere parte ; è teatro di lotta! È teatro degli oppressi, per gli oppressi, sugli oppressi, fatto dagli oppressi*” (Boal, 2005). Ispirato dalla pedagogia di Paulo Freire, Boal stravolge le regole classiche del teatro per creare spazi e tempi di partecipazione ed esplora le potenzialità comunicative della relazione teatrale con uno scopo esplicitamente formativo e politico.

La ricerca sociale volta alla trasformazione della società è alla base della sua proposta che, fin dai primi tempi della sua attività teatrale, è stata fortemente influenzata dall'opera di Bertold Brecht. Boal ha in comune con Brecht un'idea di teatro volta ad interpretare le contraddizioni della realtà sociale e che al tempo stesso si rende arte e scienza politica.

Boal radicalizza la partecipazione dello spettatore in scena. Rinterpreta in chiave dialogica e dialettica il rapporto spettatore-attore, così come Paulo Freire aveva fatto per la relazione professore-alunno. Costruisce una relazione partecipativa, aperta, circolare e, per questo, con potenzialità critiche.

Boal ha immaginato il Teatro dell'Oppresso come un albero le cui radici affondano nel terreno *dell'etica*, della *politica*, della *filosofia* e della *storia* e il cui tronco, mediante la *solidarietà* e la *moltiplicazione*, conduce ai rami del *Teatro Forum*, *Teatro Invisibile*, *Teatro Legistalitivo*, *Teatro Arcobaleno*, *Teatro Immagine*, *Teatro Giornale*, ossia delle molteplici tecniche ed esperienze teatrali pensate dal drammaturgo brasiliano. Tra esse, il *Teatro Forum* è senz'altro, una delle più diffuse e probabilmente quella dove è maggiormente significativa l'ispirazione della pedagogia di Paulo Freire.

In cosa consiste il Teatro Forum? Un gruppo di attori e/o non attori accomunati da interessi sociali o di categoria convergenti costruisce uno spettacolo che ha l'obiettivo di rappresentare situazioni concrete di oppressione vissute dai componenti del gruppo.

Inizialmente il gruppo è invitato dal coordinatore a narrare condizioni o esperienze di oppressione. Questa è una fase profondamente significativa, perché la narrazione descrive situazioni concrete inserite in contesti sociali, come la scuola, le relazioni di lavoro, la famiglia.

Narrare una condizione di conflitto o dominazione mette il soggetto nelle condizioni di identificarsi nel racconto dell'altro e in un contesto generale che si compone mediante le singole narrazioni. Riconosce una propria oppressione, la comunica e, comunicandola, la scopre simile a quelle degli altri. Questo rappresenta una possibilità di decostruire la realtà narrata e di inserire la sua condizione di potere in una sfera che, trascendendo interpretazioni di carattere individualistico, la rilegge nel suo significato politico-sociale. In altri termini, esistono delle condizioni oggettive che determinano l'oppressione: la precarietà, l'incomunicabilità, l'invasione mediatica, la cultura patriarcale. Soggettivamente ci relazioniamo a queste condizioni.

La narrazione può essere espressa utilizzando soltanto la parola, oppure tramite tecniche e giochi teatrali che includono esercizi, improvvisazioni, lavori di gruppo: oltre alla voce, il corpo, il movimento, il sentire. La narrazione diviene opportunità per una drammatizzazione e per dare voce ad una molteplicità di narrazioni: possiamo raccontare con lo sguardo, col gesto, col suono, col mimo. Diviene gioco: gioco del soggetto e del gruppo.

La storia narrata viene decostruita, scomposta come la luce si scompone nei colori dell'arcobaleno e, in questo modo, compresa, rivista secondo colori e sfumature fino a quel momento inedite. In un certo senso, può essere anche ammirata, decostruita e ricomposta in una sfera estetica e poetica. La logica non predomina sulla sensazione, ma nasce dal sentire, dal sentirsi. Il sentire detta il tempo ed il ritmo delle narrazioni che entrano in dialogo tra loro.

Successivamente, a partire da una riflessione di gruppo, si sceglie la storia che può essere più significativa in prospettiva di una rappresentazione pubblica e che presenti anche dei chiari elementi di drammatizzazione. La narrazione diviene azione scenica. *La parola si traduce in atto.*

Si mette in scena la storia: durante la rappresentazione pubblica della scena in un teatro, in una piazza, in un ospedale, in un carcere, in una scuola o in altri contesti sociali, il coordinatore interrompe la scena e pone delle domande al pubblico, del tipo ...

vedete in questa scena una situazione di oppressione?Quale? In che contesto?E chi sarebbe l'oppresso? Chi l'oppressore?Perché lui\lei è l'oppresso\ a?

In questo modo il coordinatore provoca il pubblico ad interrogarsi su un problema oggettivo, una situazione reale narrata in scena e a codificare quella realtà. La narrazione si estende dal palco alla platea, diviene ampia riflessione su una condizione codificata. Spetta al pubblico rintracciare l'oppressione, il che vuol dire che non è sempre visibile o facilmente riconoscibile. In un certo senso è chiaro come essa si formi nelle relazioni di potere e diviene una premessa per discutere il potere, le sue forme, la sua incidenza ed è per questo che il teatro di Boal lavora in situazioni particolarmente esposte alla discriminazione sociale, alla violenza, alla questione di genere, allo sfruttamento nel lavoro, alle difficoltà relazionali. L'oppressione è letta nel suo significato storico- politico e non prettamente psicologico.

La narrazione si sdoppia, si moltiplica ed il pubblico che cerca risposte comincia a mostrare idee diverse e si trova, accettando il gioco, a ragionare in dialogo col coordinatore: il pubblico, esponendo il suo pensiero, si trova provocato a verbalizzare le possibili soluzioni su cui sta riflettendo. A questo punto si apre uno scenario totalmente nuovo perché lo spettatore non è sfidato soltanto ad utilizzare la parola, ma a rivelare il proprio pensiero nell'azione scenica mediante il suono, l'immagine, il corpo, il movimento. Ad *entrare in scena* per narrare la sua soluzione.

Entrando in scena, lo spettatore travalica il confine tra spettatore e attore, tra narrazione e azione, tra palcoscenico e platea e, come dice Boal, in questa fase non ci sono più spettatori e attori, ma *spett-attori*. Quello che è il linguaggio interiore (pensiero) diviene linguaggio esteriore (parola). La narrazione si fa discorso, ma ciò che è più sorprendente è che può divenire azione perché lo spettatore, ora *spett-attore*, sostituendo l'attore che rappresenta l'*oppresso* propone in scena le proprie strategie di superamento della condizione narrata. La dinamica del Teatro Forum non si esaurisce con l'entrata in scena di uno spettatore, perché l'azione di risoluzione proposta viene sottoposta ad una nuova esperienza di problematizzazione:

Gli spettatori cercano altre soluzioni da proporre e le comunicano al conduttore che li invita a rappresentarle in scena. Gli interventi in scena da parte degli spettatori si susseguono nel tentativo di problematizzare la condizione descritta e cercare una soluzione.

Narrazione, dialogo e azione si alternano: la quarta parete che divide metaforicamente spettatori e attori si dissolve, la macchina scenica si apre al pubblico che diviene protagonista. Ci si immerge nella situazione rappresentata, si cercano insieme soluzioni, scomponendola e ricomponendola, entrando nel fenomeno, nel suo nucleo più profondo.

Entrando in scena lo *spett-attore* perde la certezza assoluta delle proprie idee. E' un percorso critico che mette in crisi le verità, ma è una crisi creativa perché le convinzioni individuali divengono incerte e confluiscono nella ricerca collettiva attraverso il gioco del teatro. Il gioco, che è uno straordinario ed efficace strumento di ricerca sociale, si realizza come sorprendente insegnamento di umiltà. L'umiltà di sapere di non essere gli autori delle soluzioni certe, ma di essere co-autori di un processo di ricerca. La narrazione scenica non provoca catarsi (liberazione nell'immedesimazione), ma praxis poetica (liberazione mediante azione e riflessione sull'azione poetica).

Un'esperienza di Teatro Forum

Riflessioni su narrazione, estetica, esperienza politica sono nate da una recente esperienza di un laboratorio di Teatro Forum che abbiamo realizzato all'Università degli Studi di Napoli Federico II. Il laboratorio è nato da una collaborazione tra il LEPE (*Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione*) dell'Università napoletana ed il Progetto *Educação Popular no LUAR* dell'Università di

Rio de Janeiro. Collaborazione che mette in dialogo pratiche, esperienze, teorie, relazionate in particolar modo al teatro, la narrazione, la musica: formazione degli insegnanti attraverso percorsi estetici (Vittoria, Strollo: 2012). Il laboratorio di Teatro Forum è stato coordinato insieme alla prof. Maria Rosaria Strollo: circa trenta studenti universitari hanno riportato conflitti tra insegnanti e alunni ai tempi della scuola. Le narrazioni erano inizialmente espresse oralmente per poi, successivamente, essere rielaborate mediante la scrittura. Nel fluire delle narrazioni si percepiva come le storie che emergevano non erano dovute esclusivamente a condizioni individuali, ma frutto di situazioni oggettive che si ripercuotono nel vissuto soggettivo: incomunicabilità, assenza di dialogo, individualismo, solitudine, condioni inadeguate di lavoro e studio.

La storia scelta per la rappresentazione del Teatro Forum narrava la condizione di un'insegnante che si mostrava eccessivamente rigida con gli studenti e fortemente insensibile rispetto ad un lutto vissuto dal gruppo in classe. Tale insensibilità provocava profonda sofferenza e rabbia nella studentessa protagonista della storia narrata. La storia è stata messa in scena durante un seminario aperto a studenti, educatori, dottorandi e docenti che, nella maggiorparte dei casi, non conoscevano le tecniche del Teatro Forum.

Nel corso della rappresentazione, nonostante l'intervento di vari *spett-attori* in scena, sembrava che la dinamica dell'azione non potesse cambiare, in considerazione della difficoltà quasi endemica dell'insegnante, magistralmente rappresentata da una studentessa, di mettersi in discussione. La docente non riusciva a rivedere la sua posizione e ripensare la sua relazione con gli studenti. Non riusciva a vedersi in un ruolo diverso da quello dettato dalle esigenze del controllo, dell'ordine e della disciplina.

In virtù di questo immobilismo, la scena sembrava quasi “congelata”, finchè la strategia di una spettatrice non ha rotto il ghiaccio: entrando in scena nel ruolo della studentessa, la *spett-attrice* invitò la classe intera ad alzarsi e, senza proferire parola, ad abbandonare l'aula in segno di protesta. Il gesto fu dimostrativo e esplicitamente politico, ma non sarebbe maturato senza la lunga riflessione-azione che ha caratterizzato i ripetuti interventi degli spettatori in scena. La ricerca di soluzioni costituita, in sostanza, una tessitura di narrazioni che intersecandosi, creava uno spazio aperto per riflettere in modo partecipativo.

Dopo il Forum, il gruppo di studenti si è riunito per riflettere e il dibattito riportato alla luce come le oppressioni perpetuate sugli alunni erano caricate di oppressioni vissute dall'insegnante stessa per l'inadeguatezza delle condizioni di lavoro o per l'incapacità di vivere con umanità e sensibilità la propria professione. L'insegnante era presa dalla maschera del suo ruolo e viveva condizioni interiori che, se non pienamente comprese, possono indebolire la struttura relazionale ed anche la tenuta dell'insegnante stessa. Ripercuotendosi sugli studenti. D'altra parte gli studenti individualmente non avevano strumenti per comprendere e per controbattere la condizione della docente. Cosa si rendeva necessario? Certamente il dialogo tra docente e alunni, il superamento dell'individualismo nel gruppo classe, la formazione degli insegnanti (nel senso di formazione di emozioni e sensibilità e non solo di conoscenze).

Il Teatro Forum si è reso, mediante le sue molteplici narrazioni, strumento di formazione. La tessitura narrativa ha coinvolto aspetti complessi della relazione professore-alunno e del contesto scuola: dall'aspetto relazionale, all'emotivo, al politico, laddove il gesto collettivo della classe richiamava il necessario superamento dell'individualismo e l'apertura ad azioni sociali.

Le riflessioni sono nate dall'azione e hanno modificato la struttura di una narrazione che, oltre ad essere ermeneutica ed esperenziale, si è resa perpetuamente disposta a riflettere sulle possibilità di trasformazione. Questo desiderio-azione di trasformazione ci ha insegnato a vedere la politica a partire da un'altra prospettiva: quella in cui si decostruisce l'idea di una politica che “sta fuori di noi”, quella dei “politici” o dei “governanti corrotti egoisti e rissosi” che suscita molta amarezza e spesso anche rifiuto. E si discute a partire dalla politica che sta dentro di noi, che vive in noi, quella politica che dovrebbe accendersi ogni qualvolta entriamo in relazione, quella politica che dovrebbe orientare le nostre scelte e manifestarsi nelle relazioni tra i soggetti e gli stessi soggetti con la comunità.

La studentessa, anni dopo l'evento narrato, ha rivisto la sua rabbia, l'ha oggettivata, l'ha compresa in modo diverso, rendendola ragione di riflessione. Piuttosto che interiorizzare la rabbia, ha lasciato emergere nuove letture della storia narrata a partire dal gioco della rappresentazione. La narrazione sfociata nell'azione poetico-teatrale, si è concretizzata nel suo significato sociale e formativo, ossia in una perpetua disposizione alla riflessione sull'azione.

Bibliografia

- Bernardi C. (2005), *Il Teatro sociale*, Carocci, Roma.
- Boal, A. (2005), *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- Boal, A. (1994), *L'arcobaleno del desiderio. Manuale per la pratica del teatro dell'oppresso*. La Meridiana, Molfetta
- Cambi F. (2003), *L'autobiografia come metodo formativo: luci e ombra*, in Gamelli I. (a cura di), *Il Prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano.
- Capobianco R. (2006), *Educare narrando. La pedagogia narrativa tra i banchi di scuola*, Bonanno editore, Roma-Catania.
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Damasio A.R. (1999), *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt Brace, New York.
- Demetrio D. (2003), *Il sogno antico di imparare ad apprendere da soli*, in Gamelli I. (2003) (a cura di), *Il Prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano.
- Demorest A.P. (1995), *The personal scripts as a unit of analysis for the study of personality*, in «*Journal of Personality*», 63, pp.569-591.
- Fichera A. (2003), *Educazione e teatro*, Del Cerro, Pisa.
- Formenti L. (1996), *Prefazione*, in Knowles M.S. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano.
- Formenti L., Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Freire (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino.
- Gigli A., Tolomelli A., Zanchettin A. (2008), *Il teatro dell'oppresso in educazione*, Carocci, Roma. Grotowski J. (1970), *Per un teatro povero*, Bulzoni, Roma.
- Knowles M. S. (1989), *The Making of an Adult Educator. An autobiographical journey*, San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- McAdams D. P. (1993), *The stories we live by. Personal myths and the making of the self*, The Guilford Press, New York.
- McAdams D. P. (2006), *The role of narrative in personality psychology today*, in «*Narrative Inquiry*», 11-18. Neisser, U. (1994), *Self-narratives: True and false*, in Neisser U., Fivush R., *The remembering Self: Construction and accuracy in the self-narratives* Cambridge: Cambridge University Press.
- Perina R. (2008), *Per una pedagogia del teatro sociale*, Franco Angeli, Milano. Pineau G. (1983), *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Edilig, Paris. Pineau G., Legrand J.L. (2002), *Les histoires de vie*, PUF, Paris.
- Ricoeur P. (1983), *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*, Le Seuil, Paris. Ricoeur P. (1985), *Temps et récit. Tome III: Le temps raconté*, Le Seuil, Paris.
- Smorti A. (2007), *Narrazioni. Cultura, memoria e formazione del Sé*, Giunti, Firenze.
- Tolomelli, A., (2011) *Dalla pedagogia degli oppressi al Teatro degli Oppressi: da Freire a Boal*, in “Educazione Democratica”

– rivista Semestrale, Edizioni del Rosone, Foggia

Vittoria, P. Strollo, M.R., (2012) *A formação de educadores através de percursos estéticos: teatro, música e narração*. Atti del VI Coloquio Internacional de filosofia da educação. Filosofar: aprender e ensinar. UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

Vittoria, P. (2008), *Narrando Paulo Freire. Por uma pedagogia do diálogo*, Editora UFRJ, Rio de Janeiro. Vittoria, P., Vigilante A. (2011) *Pedagogie della Liberazione: Freire, Boal, Capitini, Dolci*. Edizioni del Rosone, Foggia.

Vittoria, P. Strollo, M.R., (2012) *A formação de educadores através de percursos estéticos: teatro, música e narração*. Atti del VI Coloquio Internacional de filosofia da educação. Filosofar: aprender e ensinar. UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

Vittoria, P. (2011) *Praxis e Conscientização: duas palavras da pedagogia da libertação* in Revista de Filosofia Universidad Del Zulia, Maracaibo (Venezuela): pagg. 107 - 120.

OS OCIOSOS, AO FIM DA VIDA, SENTIRÃO REMORSO PELO TEMPO PERDIDO³⁹

Ubiratan Rocha⁴⁰

Resumo

O estudo chama a atenção para duas lógicas que marcam profundamente as organizações escolares e as suas práticas pedagógicas: o taylorismo e o behaviorismo. Embora apenas alguns de seus traços estejam presentes, combinados, eles são, no entanto, estratégicos para a ordenação econômica de pessoas no (e do) espaço-tempo escolar. A complementaridade entre o tipo de ensino baseado no estímulo-resposta (o professor ensina, o aluno aprende) e as ações contra o desperdício do tempo demonstraram ser eficientes na escola excludente. No passado, o exame de admissão ao ginásio e a reprovação homogeneizava pela exclusão. Hoje a escolarização obrigatória trouxe a diversidade para a sala de aula. A escola barata baseada apenas na concentração de alunos numa sala, no rodízio dos professores e na exposição didática tornou-se insuficiente. As práticas de ensino e o estágio supervisionado têm mostrado aos estudantes de História a necessidade de compreender as lógicas que informam a instituição escolar e de desenvolvimento de pesquisas didáticas voltadas para o ensino de massa.

Palavras-chave: escola, práticas pedagógicas, ordem econômica.

Abstract

The study points to two logics that profoundly marked the schools and their teaching practices: the taylorism and the behaviorism. Although only some of their traces are present, combined they are, however, strategic to economic ordering of people in (of) space-time school. The complementarity between the type of education based on stimulus- response (the teacher teaches the student learns) and actions against the waste of time have proven to be efficient in exclusion school. In past, the examination for admission to the school and disapproval was homogenized by exclusion. Today the compulsory schooling brought diversity into the classroom. Schools with few resources based only on the concentration of students, the rotation of teachers and didactic exposure has become to be insufficient. The practice of teaching and the supervised training have shown to the students of history the need to understand the logic that inform the academic institution and the development of research and teaching focused on the teaching of mass.

Keywords: school, pedagogical practices, economic order.

Escola é um termo polissêmico. Os sentidos de escola enquanto instituição e enquanto estabelecimento são diferentes. Quando digo vou à igreja, na verdade, eu vou a um templo e não à instituição igreja. Do mesmo modo, quando eu digo que vou à escola, não vou à instituição escola, mas sim a um estabelecimento de ensino. A instituição é uma lógica (Baremblytt, 1992) que se materializa, fundamentalmente, através das organizações e das práticas. As instituições sociais caracterizam-se pela duração, os estabelecimentos, normalmente, não. Algumas podem ser datadas, como a Igreja Católica e o Estado brasileiro. Outras, como a família, não podem ser datadas, pois não sabemos quando foram criadas.

³⁹ O resumo do texto foi publicado nos anais do XXV Simpósio Nacional de História, realizado de 12 a 17 de julho de 2009, na Universidade Federal do Ceará.

⁴⁰ Prof. Dr. Ciências Sociais – Faculdade de Educação UFF.

O Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, se incluído o período colégio de instrução pública, tem quase a idade do Estado brasileiro. O espaço onde se encontra a sede, na Avenida Marechal Floriano, no centro do Rio de Janeiro, remonta ao Colégio dos Órfãos de São Pedro, fundado em 1733. Por serem muito antigas, algumas organizações são também consideradas instituições.



Prédio do Colégio Pedro II, no Centro do Rio de Janeiro. Copiado de <http://fotolog.terra.com.br/luizd:631>

A investigação procurou conhecer não a lógica institucional, mas o tipo de lógica organizacional que orienta o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e, secundariamente, a influência dessa lógica na concepção de ensino-aprendizagem praticada.

A questão metodológica enfrentada foi: como investigar uma lógica, uma vez que se trata de algo invisível? A ideia de percepção intelectual, no sentido conferido por Merleau- Ponty (1990), orientou a observação. A cognição influi na percepção, podendo tornar perceptível o que antes não era. Houve, pois, uma intencionalidade no olhar. O objetivo foi enxergar para além das práticas, das rotinas e, sobretudo do tácito, isto é, do inconsciente organizacional - daquilo que muitas vezes não se pode, não se deve ou não se consegue verbalizar. A intenção foi enxergar traços tayloristas na rotina e nas práticas dos estabelecimentos de ensino. Os princípios tayloristas foram utilizados como uma espécie de tipo ideal para produzir estranhamento: discrepâncias, mas, sobretudo semelhanças, entre as lógicas que organizam o espaço-tempo dos estabelecimentos de ensino e as que organizaram as rotinas no espaço-tempo das fábricas. Não se vai afirmar que a gestão escolar é taylorista, mas que algumas das rotinas de (antigas) fábricas e de escolas se assemelham.

Algumas das fontes são evocações. Estão na memória do investigador: o Colégio Brasil⁴¹,



desativado na década de 1980 e o Liceu Nilo Peçanha, onde estudou; e as escolas do estado e do município do Rio de Janeiro em que lecionou. Outras provêm de observações sistemáticas realizadas nas escolas estaduais de Niterói que integram o campo de estágio dos licenciandos da Universidade Federal Fluminense.

Taylor considerava o operário ocioso por natureza. A frase que dá título à comunicação – Os ociosos, ao fim da vida, sentirão remorso pelo tempo perdido - foi uma lembrança. Ela estava escrita numa parede externa, da ala masculina, do Colégio Brasil e ficou inscrita no meu subconsciente. O uniforme do colégio era calça cáqui e camisa branca. No emblema afixado no bolso da camisa constava a frase *Labor Omnia Vincit* (O Trabalho Sempre Vence)

O trabalhador taylorizado

O engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) pesquisou os movimentos corporais realizados pelos operários, sob três dimensões temporais: a duração, a sucessão e a simultaneidade. Após identificar os gestos realizados, ele cronometrava a sua duração. A partir das observações e dos registros efetuados, estudava e testava alternativas para simplificar e eliminar os movimentos considerados desnecessários à produção. Reduzidos aos gestos mais simples, sincronizava-os com a sucessão de gestos, também simplificados, dos outros trabalhadores. Levava em conta, também, o *layout* (a configuração das instalações) e o posicionamento topológico do trabalhador em relação às ferramentas e às máquinas. Com movimentos e tempos padronizados, o trabalhador funcionava como uma peça de engrenagem, aumentando a produção e a produtividade do trabalho. A esteira da linha de montagem, concebida por Henry Ford, fornecia ritmo à produção fabril. Nesse sentido, fordismo e taylorismo complementavam-se.

⁴¹ O prédio do Colégio Brasil pertenceu a Constantino Pereira de Barros, Barão de Icará (1821–1896). Empreendedor capitalista, o Barão de Icará foi proprietário de terras no município do Rio de Janeiro, no bairro de Botafogo, e em Niterói. O seu brasão continha a divisa *Parvitas et Labor* (Economia e Trabalho). Fachada do palacete do Barão de Icará, onde funcionou o Colégio Brasil, no bairro do Fonseca, em Niterói. A foto foi copiada do seguinte endereço:

<http://www.worldisround.com/articles/60960/photo63.html?photosize=large>

O modo de trabalhar estabelecido pela tradição dos diferentes ofícios perdeu importância nessa nova ordenação capitalista voltada para a produção em massa. Algumas atitudes adquiridas pelo trabalhador na aprendizagem do ofício foram enquadradas como vadiagem pela chamada gerência científica.

A dissociação entre gerência, (trabalho intelectual), de um lado e produção (trabalho braçal) do outro, exigia habilidades e competências diferenciadas. A organização formal do trabalho braçal demandava trabalhadores psicologicamente ajustados ao estilo e ao ritmo da produção padronizada. Isto é, trabalhadores que se enquadrassem à rotina do trabalho monótono, repetitivo e com pouco estímulo intelectual. O conhecimento sobre o como fazer e o controle do ritmo da produção fabril havia sido apropriado pelo capital.

O processo de taylorização do trabalho não se deu sem resistência. Além das greves e dos embates entre gerentes e operários, organizações informais no chão da fábrica procuravam reduzir o ritmo do trabalho e as metas de produção. Foram reações do trabalhador às tentativas de domesticar a sua força de vontade.

Tempo, escola e taylorismo

A escola é um “projeto” iluminista. Um espaço regulado em que se desenvolvem práticas construtoras de subjetividades. Duas práticas convergem para que os objetivos institucionais sejam alcançados: a força de trabalho do estudante sobre objetos curriculares, gerando aprendizagem, e sobre si mesmo, contra o ócio. A socialização escolar está voltada para a produção de senso comum cognitivo e de vontades disciplinadas. A intenção das práticas no confinamento escolar é prover a sociedade de agentes portadores de esquemas comportamentais e simbólicos sintonizados com as expectativas de cada época.

Através da repetição de padrões temporais diacrônicos e sincrônicos as instituições escolares projetam-se no tempo, ordenando o tempo futuro. A escolaridade é estabelecida em anos; os anos contêm os dias letivos obrigatórios; os dias letivos dividem-se em tempos de aula. O soar da sirene sinaliza a sucessão das aulas e a duração do turno. As organizações são as responsáveis pela ordem e pela programação desenvolvida no espaço- tempo em que exercem o poder institucional.

A sincronia de movimentos é fundamental para a ordenação da rotina escolar. Um professor que falte ou atrase desorganiza a seqüência temporal pré-estabelecida, podendo gerar entropia. O modelo não foi pensado para incluir o tempo ocioso e a desordem. O recreio, contraditoriamente, possui uma intencionalidade prática: foi pensado para regular o gasto de energia física e mental, com a ingestão de merenda e com um descanso para renovar a atenção para os novos tempos de aula. Essa rotina lembra a linha de produção fordista: os alunos vão passando pela “esteira”, representada pelas séries, e os professores vão “encaixando” conteúdos disciplinares nos alunos até o acabamento na última série do ciclo.

A permuta de professores em relação às classes aumenta a produtividade do trabalho, o que não significa aumentar o rendimento escolar do aluno. A relação entre espaço, alcance da voz do professor e visibilidade do quadro de giz orienta a quantidade de alunos por turma. A racionalização do espaço-tempo escolar também lembra a importância que o *layout*, a economia dos movimentos e a sincronia em relação à sucessão dos gestos tiveram para as empresas taylorizadas.

A lógica organizacional, como a percebida nos estabelecimentos de ensino observados, visa eliminar desperdícios. São rotinas enxutas, isto é, sem professores e espaços sobressalentes. As escolas públicas, de um modo geral, foram organizadas para as chamadas aulas de cuspe e giz. As rotinas pré-estabelecidas objetivam otimizar o uso do tempo e do espaço construído, deixando pouca margem para inovações pedagógicas. As cobranças da sociedade por uma escola e um ensino mais criativo esbarram nesse desenho de escola que visa em última instância baratear os custos do ensino.

Os pressupostos dessa escola barata são: a concepção de aluno, pensado como se fosse um produto passível de ser fabricado em série, o professor como correia de transmissão de informação e o currículo como sendo algo que pudesse ser adicionado ao aluno, como numa linha de montagem.

Ensino de massa e a lógica que organiza a escola

Não é casual que alguns termos sejam comuns às organizações fabris e as organizações escolares. Por exemplo, quando se usa a palavra transformação, como na frase ouvida de um professor: “é gratificante quando percebemos a transformação dos alunos”. Ou quando se usa o termo produção, como em “produção textual dos alunos”. As palavras transformação e produção possuem o mesmo sentido quer se trate da fábrica ou da escola, mas transformar pessoas ou produzir conhecimento não é o mesmo que transformar ou produzir objetos.

A contradição é que, o que é visto pela escola como “objeto” a ser transformado é o sujeito da aprendizagem; não é o sujeito de uma aprendizagem qualquer, mas da aprendizagem dos conteúdos curriculares historicamente estabelecidos, “gerenciados” pelo professor e regulados pelo Estado. O aprender confunde-se com um sujeitar-se. Em primeiro lugar, às regras que organizam o ensino no estabelecimento e depois à aprendizagem de conteúdos e formas de pensar dominantes.

O termo currículo, é bom lembrar, vem do latim *correre*, correr. O conhecimento escolar é pensado, pois, como percurso. De um lado, são os deslocamentos textuais: os intercâmbios entre textos acadêmicos, textos curriculares, textos didáticos e textos orais dos professores. De outro, a corrida entre o aluno e a informação. O professor veicula mensagens sob um formato didático. O aluno, receptor da mensagem, necessita transformá-la em conhecimento para, depois, transformá-la novamente em informação como prova de que reteve a mensagem emitida pelo professor. A informação é o contrário da entropia, o contrário da desordem. Para emitir mensagens significativas, professores e alunos necessitam do conhecimento, sobretudo disciplinar para organizar e dar sentido às mensagens. (Rocha, 2008)

Existe um tipo de aprendizado escolar em que a apropriação do saber se dá de forma inconsciente. Ele provém do chamado currículo oculto. O não-aprendizado das lógicas organizacionais, do tácito e das idiosincrasias de cada estabelecimento pode dificultar ou mesmo impedir o aprendizado do currículo formal. Esse aprendizado é, também, um sujeitar-se. O não-enquadramento à cultura escolar leva parcelas consideráveis de alunos à auto-exclusão. Esses alunos alimentam os indicadores oficiais de evasão escolar.

Diferentemente da produção em série da linha de montagem, o resultado da escola são “produtos” que - “apesar do controle de qualidade” aferida pelas provas – apresentam diferenças em relação ao padrão proposto, no caso o currículo oficial. Sujeitos que compartilham subjetividades, mas que apresentam competências e desempenhos diferenciados.

Taylorismo e behaviorismo ou o barato que sai caro

A divisão intelectual do trabalho no (Imperial) Colégio Pedro II do Rio de Janeiro pode servir de contraponto em relação às escolas atuais. Além das aulas (para uns poucos alunos), professores pesquisavam, publicavam, elaboravam currículo, escreviam compêndios didáticos. Havia uma grande proximidade entre o pensar e o executar. Capistrano de Abreu (1853-1927), pesquisador e autor de livros de História, é um bom exemplo. Aprovado por concurso para a disciplina Corografia e História do Brasil (1883), recusou-se a ministrar uma nova disciplina após a mudança curricular implementada pelo governo Epitácio Pessoa (1919-1922), preferindo usar o tempo para a pesquisa.

O Colégio Pedro II possui um ensino considerado de excelência para os padrões brasileiros de hoje. São mais de dez mil alunos em diferentes unidades de ensino. O ingresso se dá por concurso e por sorteio para alunos provenientes da rede pública. É um colégio público diferente dos estabelecimentos estaduais e municipais. Pela Portaria nº872/1999, confirmada por decisão judicial do TRF, o Colégio Pedro II não é obrigado a ter em sala de aula alunos com necessidades especiais e a rematricular alunos repetentes (bi-repetentes) ou fora do limite de idade por série. O Colégio Pedro II possui, pois, um processo interno de exclusão que atinge, sobretudo o contingente que entrou por sorteio (Galvão, 2008).

A lógica econômica existente nas escolas públicas praticamente não mudou. O que mudou, sobretudo a partir das últimas três décadas do século 20, foi o perfil do alunado. Políticas públicas de universalização e obrigatoriedade do ensino facilitaram o ingresso das massas ao ensino básico. A contradição é que não se pode ter, a um só tempo, uma escola obrigatória e excludente.

A escola excludente, pensada para atender às “elites”, se transformou nas últimas décadas do século 20 em escola de massa, mas sem transformar a sua lógica interna. Isto é, a lógica pensada para funcionar com base na exclusão.

No passado, poucos alcançavam o ensino secundário. Além da exclusão espacial e econômica, havia o corte representado pelo exame de Admissão ao (antigo) Ginásio. Só os adaptados às rotinas, ao ritmo e às exigências cognitivas da escola completavam o ciclo. Assim, a lógica funcionava perfeitamente. Esse era o modelo de escola de excelência a que muitos saudosistas se referem.

A alternativa pensada, a partir da entrada das camadas populares na escola, foi criar mecanismos que facilitassem a aprovação do aluno. O objetivo dessa escola barata deixou de ser o ensino de qualidade, mas a modelagem do estudante em relação às normas da cultura escolar existente.

A instituição da *lei do bônus* pelo governador José Serra, em São Paulo, parece adicionar mais um traço taylorista à escola. Taylor concebia o trabalhador como *homo economicus*: o trabalhador podia ser estimulado a aumentar a sua produtividade em troca de gratificações salariais. O objetivo da Lei é melhorar o desempenho dos alunos através do cumprimento de metas fixadas pela Administração para a unidade de ensino. Cumprida a meta, o professor poderá ganhar um bônus de até 2,9 vezes o seu salário. Um dos critérios que compõe o índice é a frequência do docente.

Ao que parece o governo de São Paulo repete o equívoco do Programa Nova Escola, do Rio de Janeiro. Uma visão simplista que não alterou a lógica que leva a evasão do aluno, às faltas e ao desestímulo do corpo docente.

A mensagem transmitida para a sociedade é que o professor não se esforça o suficiente. Para o docente, conhecedor dos problemas da escola, a mensagem do governo é “se quiser ganhar mais um trocado, se vire”. Por trás desse tipo de política pública está o mesmo pressuposto que Taylor tinha em relação à natureza do operário: a indolência. Mas ao contrário do taylorismo, não há preocupação com o layout ou como nas concepções do alto fordismo, com a melhoria do ambiente físico da fábrica, visando melhorar a produtividade. Não se leva em conta que o professor é movido também por ideais e pelo reconhecimento social do seu trabalho.

Na essência, o behaviorismo (estímulo-resposta) pensado para o professor se repete em relação ao aluno. O estímulo oferecido (ou retirado) é o valor da nota. O aluno é valorado pela sua produtividade: o quanto aprendeu num dado conjunto de aulas. A Nota, nos dois casos - dinheiro ou aproveitamento escolar - se parece com o signo triádico. O referente do dinheiro são os produtos que ele pode comprar. No caso da escola, a nota se refere aos conteúdos apreendidos pelo aluno. As mesmas notas recebidas por alunos de diferentes organizações escolares não possuem, contudo, os mesmos referentes e, portanto, os mesmos significados. O *status* da organização escolar relativiza as notas do histórico escolar. Por sua vez o número de anos de escolarização - mesmo sem levar em conta o conhecimento apropriado - é um indicador de persistência e adaptação às regras da organização; uma organização que não foi pensada para ser democrática ou para aceitar críticas. Tal fato é percebido por certo tipo de empregador como algo positivo: um funcionário que persevera teria em tese menos dificuldade para se adaptar a rotina e às normas da empresa.

As novas tecnologias estão impondo um novo ritmo ao tempo presente. As interações humanas são cada vez mais midiáticas por equipamentos digitais. A escola está imersa num ambiente cultural marcado pela interatividade e saturado pela quantidade e velocidade da informação. A ambição enciclopédica do currículo, diante do acúmulo de conhecimento disponível em todas as disciplinas, precisa ser questionada. A postura de receptor passivo, como nas aulas tradicionais, não estimula o aluno. A organização escolar está fora de sintonia em relação ao tempo em que o estudante vive. A escola necessita de novos ambientes pedagógicos para que o estudante desenvolva as suas potencialidades. Isso implica em diversificação de opções curriculares e ritmos de aprendizagem. Espaços concretos destinados a práticas que estimulem a auto-organização cognitiva, ou seja, práticas da autonomia, da resolução de problemas, da reordenação de informações e de interações solidárias. A lógica econômica da escola barata destinada às massas tem gerado uma “deseconomia”. São gerações que não adquiriram as qualificações suficientes para o exercício pleno da cidadania: um tempo perdido para estudantes, professores e para o país.

Referências bibliográficas

- BAREMBLITT, Gregório F. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- GALVÃO, Maria Cristina da Silva - *Colégio Pedro II - 12 anos de escolaridade: investigando os alunos que vencem este percurso*.
http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero6/artigos/9_Colegio_Pedro_II_12_anos_de_escolaridade.pdf (Acessado em 01/05/09)
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. LEI DO BÔNUS PARA PROFESSORES DE SÃO PAULO -
<http://digao.bio.br/rizomas/politica/164-lei-do-bonus-para-professores-em-sao-paulo-texto-completo-da-lei-complementar-107808.html> (Acessado em 01/05/09)
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas:

Papirus, 1990.

RAGO, Luzia Margareth e MOREIRA, Eduardo F. P. *O que é taylorismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROCHA, Ubiratan – *Caos e incerteza: os profetas do passado e a dissolução da tradicional História ensinada*. XIII Encontro de História. ANPUH Rio, 2008.

http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212864962_ARQUIVO_CAOSEINCERTEZA-OSPROFETASFINALANPUHRJ2008.pdf

(Acessado em 01/05/09).

ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1998.

ESCOLA E REVOLUÇÃO DIGITAL⁴²

Ubiratan Rocha⁴³

Resumo

Os estudantes da escola básica estariam vivenciando experiências cognitivas provenientes de “tempos históricos distintos”. De um lado, do “espaço-tempo escolar taylorista” idealizado para a transmissão de mensagens recorrentes, behavioristas, face a face. Do outro, das possibilidades de acesso rápido a conhecimentos diversificados através das tecnologias da informação e da comunicação. O pressuposto da investigação é que herdamos um modelo de escola que não atende às atuais demandas por auto-organização cognitiva, autonomia e criatividade. Essa escola foi pensada para produzir subjetividades voltadas para a obediência e para o trabalho repetitivo ao estilo fabril. Os tradicionais textos escolares, desenvolvidos para o suporte de papel, convivem com textos não lineares, os hipertextos, disponibilizados na rede. A aprendizagem através da internet foge ao controle do currículo escolar. A investigação lança um olhar sobre a relação entre currículo oculto e a lógica que organiza os estabelecimentos de ensino e sobre as possibilidades educacionais representadas pelas TIC.

Palavras-chave: Escola; taylorismo; hipertexto.

Abstract

Elementary school students were experiencing cognitive experiences from "different historical times". On one hand, the "space-time Taylorist school" idealized for the transmission of applicants messages, behaviorists, face to face. The other, the possibilities for quick access to diverse knowledge through information technology and communication. The assumption of this investigation is that we inherited a school model that does not meet current demands for cognitive self-organization, autonomy and creativity. This school is designed to produce subjectivities geared to obedience and repetitive work style manufacturing. The traditional school texts , developed for the paper, deal with non-linear texts, the hypertext, available on the network. Learning via the Internet beyond the control of the school curriculum. Research takes a look at the relationship between hidden curriculum and logic that organizes educational institutions and about the educational possibilities represented by ICT

Keywords: Elementary school; taylorism; hypertext

Escola, significado e representação

Visões de mundo são formações sincréticas compostas por crenças, mitos e ideologias, mas também por interpretações fidedignas da realidade. Estas últimas possuem um núcleo estável reforçado pelas determinações causais recorrentes e pela confirmação dos eventos cotidianos considerados prováveis. Expectativas não confirmadas e o impensável podem produzir mudanças cognitivas, reestruturando esquemas mentais anteriores. Reinterpretações do real têm um caráter necessário. São demandas da consciência e da realidade.

⁴² Este texto é uma reelaboração ampliada da versão apresentada sob o título *Ensino de História em dois tempos*, no XIV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO: Memória e Patrimônio (UNIRIO), entre 19 e 23 de Julho de 2010.

⁴³ Professor Faculdade de Educação – UFF

No entendimento da teoria matemática da informação, a semântica é vista como um problema que se interliga a dois outros: o problema técnico (a relação entre informação, ruído e certeza) e o da influência (a relação entre comportamento e ocorrência de eventos). As expectativas em relação aos acontecimentos do mundo derivam da recorrência, isto é, da frequência dos resultados numa série de eventos (Weaver, 1973). Daí, os frequentes ajustes dos mapas mentais, alterando as bases de interpretação do mundo em relação ao que se considerava certo, incerto, provável ou improvável (Ribeiro, 2002).

O signo, do ponto de vista da semântica formal, possui sentido e referência. Pressupõe um mundo que pode ser objetivamente representado. O sentido é o que permite, através da inspeção no mundo, averiguar a veracidade do que é representado. Do ponto de vista da semântica da enunciação, a linguagem institui o mundo, ordenando-o, deixando-o inteligível. O enunciado é polifônico e a referência é construída no jogo discursivo. A impressão de que os signos se referem é criada no jogo da linguagem; é atribuída aos dêiticos: “o”, “a”, “este”, “aquele” etc. (Oliveira, 2001). Sob a perspectiva pragmática, o significado emerge do uso do termo, isto é, do contexto em que a palavra é empregada. Já do ponto de vista da semântica cognitiva, o sentido deriva de representações imagéticas de esquemas psicomotores. O sentido se baseia, portanto, em estruturas não linguísticas.

Se numa interlocução o signo não necessariamente se refere à coisa em si, o significado é o que cada um tem em mente? Escola é uma generalização, a escola da infância, da adolescência, a escola em que se trabalha? Ou é uma representação composta, imagética, contendo faces conhecidas de diferentes estabelecimentos de ensino? O sentido de escola é estar dentro? E o sentido de currículo é caminhar? Problematizar algo tão simples como o conceito de escola faz lembrar Santo Agostinho. Dizia que todos sabem o que é o tempo; a dificuldade surge quando tentamos defini-lo. Kant, referindo-se também ao tempo, afirmava ser possível a consciência (transcendental) de um nada, de algo que não existe, isto é, do tempo.

O conceito de escola compartilhado no cotidiano - uma generalização de uma particularidade ou uma representação sincrética - difere do que, normalmente, se entende por um conceito científico: uma abstração dos traços comuns a uma classe, excluídas as particularidades e singularidades. Por outro lado, a escola, subsumida ou concebida como um conceito científico não é a mesma coisa que um espaço-tempo real, um estabelecimento de ensino, lócus de encontro entre agentes que protagonizam práticas institucionalmente reguladas. A investigação parte do pressuposto de que existe uma relação dialética entre o significado e a coisa em si. As representações são mediações que sofrem a influência do sistema linguístico, das trocas intersubjetivas, da experiência individual, dos avanços do conhecimento e, obviamente, da coisa em si. A representação, nesses termos, não é necessariamente idêntica ao real - que é dinâmico, complexo, caótico, contraditório, incerto - mas é influenciada por ele.

Escola, instituição e duração

As instituições sociais são durações. São invenções humanas que se opõem ao fluxo entrópico que naturalmente desagrega as coisas. São contrapontos lógico-ideais que dão o sentido último às organizações. São, ao mesmo tempo, constituintes e instituintes do real. Reduzem as incertezas, fazendo com que o futuro fique mais parecido com o presente. Algumas instituições se aproximam da ideia de tempo histórico de longa duração. Aspiram ser atemporais.

A duração esconde uma realidade descontínua (Bachelard, 1994). O persistir institucional é, na verdade, um recomeçar monitorado pela memória, pelas normas, pelos costumes, pelo sistema

linguístico. São essencialmente entropias negativas: intencionalidades não facilmente percebidas porque naturalizadas, indissociadas que são dos grupos sociais, das organizações e das práticas.

As atividades desenvolvidas nas organizações – e também fora delas - são balizadas por instituições consorciadas. A escolarização obrigatória é, por exemplo, inseparável da divisão do trabalho (técnica e intelectual), do “encarceramento”, dos regulamentos e controles estatais, da comunicação, da religião e da família. Assim, além da intencionalidade primeira – o ensino –, outras lógicas aparecem consorciadas: as que regulam a libido, a violência, as horas em que os estudantes são confinados e submetidos às disciplinas intelectuais e corporais; a relação custo- benefício estimulada pelos prêmios e punições que apontam para um determinado caminho a ser trilhado.

Organizações escolares e taylorismo

As organizações são fluxos e ritmos. São formações lógicas que congregam interesses afins. Operam práticas de ordenação e são ordenadas por práticas. Perseguem objetivos, missões ou negócios. São, na essência, tecnologias do exercício do poder, pois manipulam vontades. Atendem às necessidades de produção e de reprodução econômico-social. Não estão imunes às demandas insaciáveis do desejo.

O exercício do poder na organização escolar incide sobre a liberdade individual. Liberdade de deslocamento, do uso do tempo e de pensamento. A gestão de indivíduos, do território e do conhecimento pressupõe estratégias antientrópicas, isto é, o estabelecimento e a preservação de zonas de previsibilidade como o calendário escolar, a delimitação de territórios, o rol das disciplinas curriculares etc. As demarcações espaços-temporais são necessárias para o estabelecimento das rotinas e para a regulação do uso seletivo da violência simbólica.

Os estabelecimentos de ensino aproximam-se – uns mais, outros menos – de uma lógica similar ao taylorismo-fordismo: fabricação em série, simplificação dos gestos; movimentos sincronizados, produtos padronizados; gerentes que mandam e trabalhadores que obedecem; resistência do operário à rotina, ao trabalho repetitivo e, no chão da fábrica, para reduzir o ritmo da produção; expurgo do trabalhador não-taylorizável; layout associando forma à função; consumo de massa.

As salas de aulas são dimensionadas para a interação face a face, portanto, para o alcance da voz e do olhar: sobretudo para a escrita na lousa e no caderno, para leituras e exposições orais. Os atuais estabelecimentos de ensino são herdeiros de tecnologias pensadas na interface entre o mundo manufatureiro e o fabril. A condição para o sucesso desse modelo de escola é o nivelamento cognitivo dos estudantes e o seu agrupamento por classes. O conhecimento disciplinar escolarizado é, normalmente, concebido como cumulativo; dosado com graus crescentes de dificuldade; ordenado de tal modo que o conteúdo posterior pressuponha um patamar prévio, anterior, de apropriação. É, pois, um conhecimento curricularizado. Daí, o recurso aos procedimentos de exclusão por déficit cognitivo, para tornar o grupo-classe homogêneo e desse modo adequar e sincronizar conteúdos e processos de ensino ao ritmo de aprendizagem desejado que, uma vez alcançado, representa um ganho de escala. Esse tipo de escola se torna disfuncional se os estudantes agrupados numa classe possuírem desequilíbrios cognitivos significativos, incompatíveis com procedimentos niveladores da aprendizagem.

A escola é também um lócus de idiosincrasias: as particularidades e singularidades, as diferentes situações vivenciadas pelos agentes; as diferenças entre estabelecimentos, turmas e

professores; o que resulta em subjetividades diferenciadas. A exposição do estudante às antiquadas rotinas de ensino e ao tradicional tipo de gestão do espaço-tempo escolar é social e economicamente valorizada.

Escola e novo ambiente capitalista

Um sistema só fica velho, só perdura, se resiste ou absorve os impactos externos que tendem a dissolvê-lo. Morre quando perde a razão de existir. Morre também pela esclerose, isto é, pela perda da memória, inscrições que reconhecem o lugar e a função das partes em relação ao todo. Quando não mobiliza mais as forças contrárias à sua dissolução.

A tradicional organização escolar, ainda hoje dominante, confunde-se com a instituição ensino. É um contínuo recomeçar sem, praticamente, se reinventar. Passa a impressão de que é imune ao tempo. As mudanças estruturais que ocorrem ao seu redor parecem não afetá-la significativamente. A escola possui um ritmo próprio. O seu entorno tecnológico e as filosofias de gestão corporativa pouco afetam os seus fundamentos. Mesmo considerada anacrônica, a escolarização tradicional está associada à produtividade do trabalho e à socialização cidadã. A média do número de anos de escolarização do país é usualmente correlacionada com as possibilidades de desenvolvimento econômico-social.

No Brasil dos anos 1990, importantes segmentos empresariais foram reestruturados. A implantação da chamada gestão pela qualidade total e de processos de reengenharia reduziram níveis hierárquicos e aumentaram os controles entre as etapas da produção. A ideia central é não deixar o erro passar para o nível seguinte. Objetivava-se diminuir os prejuízos com as mercadorias descartadas por estarem fora do padrão e economizar em mão de obra. Tal concepção fez com que as organizações demandassem trabalhadores mais escolarizados, que assumissem maiores responsabilidades. As indústrias automatizadas descartaram grande parte do trabalho repetitivo. O trabalho taylorizado, sob a concorrência de máquinas inteligentes, foi relegado para os setores tecnologicamente mais atrasados.

O computador pessoal e alguns dos novos dispositivos móveis são também instrumentos de trabalho. Aumentam a capacidade de produção instalada do sistema. Ligados à rede sincronizam a produção e a gestão em diferentes espaços. A baixa qualificação da massa trabalhadora, ao contrário do antigo sistema fabril taylorizado, é vista hoje como um entrave à aceleração do crescimento econômico.

Diante da realidade modelizada pelas novas tecnologias e da emergência de novos tipos de subjetividade - novas formas de agir, de se comunicar e de conceber o mundo - é possível a escola se reinventar?

Escola e mundo digital

As instituições disputam entre si o tempo das pessoas. A introdução de novas tecnologias pode alterar a correlação de força entre elas. As famílias, por exemplo, se reúnem menos para conversar ou para assistir aos programas da tevê. Igrejas eletrônicas chegam às casas. As tarefas que as escolas destinam ao lar são facilitadas pela internet, mas sofrem a concorrência de conteúdos não desejados pela escola e não filtrados pela família. O que está em jogo é a captura da atenção, mesmo em situações de interatividade. Outros espaços têm, do mesmo modo, o tempo destinado às suas práticas específicas disputado por diferentes orientações institucionais.

Diferentemente das antigas mídias unidirecionais, como a rádio e a tevê, as novas mídias permitem amplificar opiniões pessoais; facilitam a mobilização política, como na chamada Primavera Árabe; e, sobretudo nas redes sociais permitem feedbacks em tempo real.

A Web lembra um território de caça. Não se sabe bem quem é a caça e quem é o caçador. O usuário captura informações, mas deixa rastros, sendo, portanto, capturado. Informações-chave circulam pela capilaridade da rede. São dados estratégicos para os diferentes mercados e para a segurança das organizações e do Estado. Daí o grande investimento em criptografia, em algoritmos de busca por relevância, e em registros da quantidade e gêneros de informação acessada e transmitida. A revolução digital alcança camadas sociais e faixas etárias da população de modo diferenciado. Os mais jovens (nativos digitais) que assimilam e naturalizam com mais rapidez as inovações, estranham a dificuldade dos mais velhos (migrantes digitais) em lidar com elas. Alguns estudantes percebem a escola e muitos dos seus professores como ultrapassados.

Os estabelecimentos de ensino, se comparados com o seu entorno digitalizado, parecem um mundo à parte, sem novidades. Um mundo do esperado, das rotinas conhecidas, dos antigos conhecimentos. Entretanto, um olhar mais atento pode descortinar marcas digitais indiretas em seu cotidiano. Professores e alunos acessam a internet, utilizam telefones celulares, textos são digitados e fotocopiados, o livro didático em papel é perpassado, da concepção à impressão, por tecnologias digitais etc.

O professor funciona, normalmente, como um “multimídia artesanal”. Ele expõe a matéria, escreve no quadro e, às vezes, utiliza-se de imagens. Desempenha a função do hipertexto, ao sair e voltar novamente à sequência lógica da exposição, explicando e enriquecendo o tema da aula; respondendo às questões da classe. Ele é um modesto hiperlink. A “interatividade” é, assim, mediada e filtrada pelo professor. O alcance do procedimento está associado à amplitude cognitiva do docente. Ele mantém o controle do processo, mesmo quando opera computadores e Datashow em classe.

Os novos suportes para a leitura e a escrita não são uma tábula rasa como o papel e a lousa. Eles contêm memórias, processadores e softwares. Softwares são signos com significado e função. Uma vez ativados, os programas tomam decisões e num dado momento podem apresentar resultados. Trata-se da interatividade entre pessoas, máquinas e rede. Os novos dispositivos tendem a fugir ao controle do professor e da escola, portanto, ao controle do instituído.

Escola e internet têm um ponto em comum: a informação. E o que é informação? É entropia negativa; é o contrário da desordem. No ensino, significa capacidade de produção de sentido e de influenciar o comportamento do decodificador semântico, o estudante. Na definição de informação (Weaver, 1973) encontra-se uma ideia central: a liberdade. A liberdade de escolha da fonte de informação quando seleciona uma mensagem dentre outras possíveis. A liberdade associa-se, pois, à escolha. É, portanto, probabilística, mesmo que não se conheça ou se tenha consciência do universo das mensagens possíveis.

Os professores antes de serem professores foram estudantes, isto é, submeteram-se à escola e às outras instituições a ela consorciadas. Eles foram sujeitos sujeitados como os estudantes que ajudam a formar. O currículo da sala de aula (nem sempre explícito) é, praticamente, a parte final de um processo de ordenação e controle que começa bem antes. As organizações escolares foram concebidas para filtrar, hierarquizar e dosar informações, isto é, para a execução do currículo - do latim *correr, correre*. Os professores gerenciam o processo de aprendizagem e avaliam o “produto” no âmbito dos estabelecimentos.

A internet disponibiliza conteúdos não regulados pela escola. Daí a dificuldade em incorporá-la ao cotidiano escolar. Por outro lado, os dispositivos móveis, operados em classe pelos estudantes, sobretudo pela liberdade de conexão, tendem a desviar o foco da atenção dos conteúdos programáticos em si e dos comandos do professor. Através deles os estudantes escapam com facilidade do espaço-cárcere para o espaço virtual.

O acúmulo crescente de representações sobre o mundo disponíveis na rede não significa que para o usuário o mundo ficou mais conhecido. O receptor semântico, que é também uma fonte de informação, possui limitações cognitivas naturais. Mesmo com os algoritmos de relevância, que realçam os assuntos mais acessados, é impossível ter-se consciência plena do tempo presente; do real significado dos acontecimentos e das inovações sem que se construam amplas perspectivas históricas que as incluam.

A instituição ensino disseminou-se pela rede. Nela encontram-se conteúdos que tornam as pessoas mais sábias, embora nem sempre chancelados pelas comunidades acadêmicas. Encontram-se, também, conteúdos equivocados, incorretos, tendenciosos. Dentre os corretos, realmente relevantes para o desenvolvimento humano, não se percebe, no conjunto, a preocupação com a sistematização e a hierarquização didático-disciplinar. O espaço escolar perdeu o monopólio do ensino, mas não perdeu a sua importância.

As organizações escolares detêm tecnologias de ensino-aprendizagem, ainda não superadas. Organizam, socializam e legitimam conhecimentos e certificam a sua apropriação. Mas para que conservem a hegemonia é necessário que compreendam o sentido do tempo em que se inscrevem. E o sentido está sendo dado pela revolução digital. Disponibilizar notebooks ou tablets para os estudantes e criar algoritmos e intranets para filtrar conteúdos é insuficiente. É necessário sintonizar a gestão das rotinas espaço-temporais e do processo ensino-aprendizagem com a ideia de complexidade e de auto-organização cognitiva que estão associadas às tecnologias da memória. A nova ordenação escolar, certamente, não estará referenciada no tecnicismo e no taylorismo.

Referências bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1994.
- BAREMBLITT, Gregório F. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FALCON, Francisco Calazans. História e representação. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e MALERBA, Jurandir (org.). *Representações: contribuição a um debate interdisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em curso de línguas*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2010.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KANT, Emmanuel. *Crítica da razão pura*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.
- KNYAZEVA, Helena. Teleologia, co-evolução e complexidade. In: MENDES, Candido, LARRETA, Enrique (ed.). *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001317/131796por.pdf#page=45>
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*. Campinas: Papyrus, 1990.
- OLIVEIRA, Roberta Pires. Semântica. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras, vol.2*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAGO, Luzia Margareth e MOREIRA, Eduardo F. P. *O que é taylorismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- RIBEIRO, Francisco Carlos. *Hayek e a teoria da informação: uma análise epistemológica*. São Paulo:

Annablume, 2002.

ROCHA, Ubiratan – *Caos e incerteza: os profetas do passado e a dissolução da tradicional História ensinada*. XIII Encontro de História. ANPUH Rio, 2008.

http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212864962_ARQUIVO_CAOSEINCERTEZA-OSPROFETASFINALANPUHRJ2008.pdf (Acessado em 01/05/09).

_____. Os ociosos, ao fim da vida, sentirão remorso pelo tempo perdido. Revista Querubim- revista eletrônica de trabalhos científicos Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais-

http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/os_ociosos_e_o_tempo_perdido.pdf (Acessado em 02/12/11).

_____. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições introdutórias à Filosofia Analítica da Linguagem*. Primeira parte / primeira versão. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

WEAVER, Warren. A teoria matemática da comunicação. In: COHN, Gabriel (org.).

Comunicação e indústria cultural. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

WIENER, Norbert. *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1973.