

PERSPECTIVA ECOLOGISTA DE EDUCAÇÃO:

O legado reigotiano nos cotidianos aprendentes



Organizadores:

Thiago Henrique Barnabé Corrêa
Leonardo Mendes Bezerra

**PERSPECTIVA ECOLOGISTA DE EDUCAÇÃO:
o legado reigotiano nos cotidianos aprendentes**

**Thiago Henrique Barnabé Corrêa
Leonardo Mendes Bezerra
(Organizadores)**

**PERSPECTIVA ECOLOGISTA DE EDUCAÇÃO:
o legado reigotiano nos cotidianos aprendentes**



1998 - 2022


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Thiago Henrique Barnabé Corrêa; Leonardo Mendes Bezerra [Orgs.]

Perspectiva Ecologista de Educação: o legado reigotiano nos cotidianos aprendentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 139p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0808-4 [Impresso]

978-65-265-0853-4 [Digital]

1. Perspectiva Ecologista de Educação - PEE. 2. Transformação humana. 3. Estudos transdisciplinares. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - PPGE/UFTM. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ricardo Cassaro

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Quem somos...

O grupo Perspectiva Ecologista de Educação (PEE) teve início em 1998, com a liderança do Prof. Dr. Marcos Reigota. A partir das práticas pedagógicas cotidianas nos diferentes níveis de ensino, investigamos as possibilidades e alternativas de construção de conceitos, fundamentos e processos políticos-pedagógicos relacionados com a trans-formação humana. Mais do que um grupo de pesquisa, a PEE é um grande olhar para a existência e para os modos de olhar, conceber, sentir e analisar o cotidiano e os processos formativos, uma vez que é a partir do cotidiano que estudamos o que se manifesta nos fenômenos e na consciência. O grupo adota aportes metodológicos como a etnografia, a cartografia e as narrativas (ficcionais) - de modo a conectar histórias ouvidas, momentos percebidos, lidos, sentidos e compreendidos - tendo como enfoque de investigação as múltiplas dimensões da vida cotidiana, ao dialogar com autores voltados para os estudos transdisciplinares. Em 2022, o grupo foi acolhido pelo Prof. Dr. Thiago Corrêa, onde ganhou espaço junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM).

Sumário

PRÉFÁCIO: Aqui estamos, camaradas...	9
<i>Marcos Antonio dos Santos Reigota</i>	
1. Por uma perspectiva ecológica dos ventos: narrativas afetivas na perspectiva ecologista	13
<i>Antonio Almeida da Silva</i>	
2. Atilhos de uma costura ecologista	33
<i>Íris Adriane Santoro Cardoso</i>	
3. O devir-pássaro das perspectivas ecologistas em educação contra o apagamento no infer(ce)no	47
<i>Rodrigo Barchi</i>	
4. Ecologias que habitam em mim	37
<i>Andreia Teixeira Ramos</i>	
5. Corpos, sexualidade(s) e cotidiano escolar: olhares, narrativas e atravessamentos	87
<i>Eder Proença; Guilherme Faquim Simão</i>	
6. Pelos caminhos das narrativas ficcionais: uma proposta de itinerário	109
<i>Leonardo Mendes Bezerra; Thiago Henrique Barnabé Corrêa</i>	
POSFÁCIO: O legado reigotiano	137
<i>Alda Regina Tognini Romaguera</i>	

Prefácio

Aqui estamos, camaradas...

Marcos Antonio dos Santos Reigota¹

Foi na turbulência dos últimos anos que recebi o convite do colega e amigo Thiago Corrêa para escrever o prefácio de um livro que ele estava organizando. Sem ter muitos detalhes aceitei o convite e fiquei aguardando que os artigos que comporiam o livro me chegassem. A turbulência aumentou, havia indícios de queda, de fogo, de mortes, de traições, de indiferença e tudo de mais vil que existe para eliminar pessoas, mas havia também livros, canções, resistências, amizades e reviravoltas. Enquanto a turbulência arrefecia ou era revigorada eu aguardava a chegada dos textos.

Envolto na deliciosa brincadeira infantil de contar as paineiras e os ipês floridos em dias ensolarados, escondido numa cabana nas montanhas, lendo pela enésima vez Morangos mofados de Caio Fernando Abreu, numa edição com capa do Leonilson (Cia das Letras, 2019, 2019, 4a reimpressão) e desfrutando de tropicais noites frias, resolvi (num lapso) verificar os e-mails. A caixa estava cheia. Um dos e-mails era do Thiago Corrêa, com todos os artigos que compõem esse livro. Foi como um estrondo numa noite silenciosa.

O título do livro proposto por Thiago e Leonardo me enchia de orgulho e principalmente de responsabilidade. Li todos os artigos de uma só vez. Um após o outro, degustando o que lia e recordando passagens que as e os autores traziam à tona. A

¹ Doutor em Educação pela Universidade Católica de Louvain (Bélgica). Criador do grupo de pesquisa Perspectiva Ecologista de Educação. E-mail: marcosreigota@yahoo.com.br

leitura, na noite fria, esteve intercalada por goles de café e uma ou outra ida à janela para observar a lua e as estrelas. Os galos, os pássaros, outros bichos e a ventania nos quintais, iniciavam a sinfonia quando cheguei ao final. Não, não foi brincadeira (apesar da forte presença das risadas e das festas) o que fizemos por mais de 20 anos na Terra Rasgada, enfrentando e driblando as ferozes caneladas, as censuras, a institucionalização neo-liberal da atividade acadêmica e científica, as "avaliações" dos organismos oficiais e oficiosos, os pareceres das agências de "apoio" à pesquisa, os pareceres dos avaliadores das revistas, das editoras e dos congressos científicos, muito zelosos em manter a ordem, a obediência, os rituais e a ortodoxia exigidos pela "ciência normal" (Thomas Kuhn) e pelos "departamentos de ultramar" (Paulo Eduardo Arantes), colonizados e colonialistas. Não era brincadeira não o que estávamos propondo e realizamos às margens do "sistema de validação e de reconhecimento da atividade científica" (Pierre Bourdieu), que frente ao já exposto, encontrou também acolhida, solidariedade e interesse de renomados pesquisadores e pesquisadoras, revistas, congressos, editoras e universidades no Brasil e no exterior. Como nos lembrou nosso colega e amigo Leandro Belinaso Guimarães quando realizou o concurso para professor titular na Universidade Federal de Santa Catarina (<https://www.youtube.com/watch?v=bi06DQgODwE&t=2744s&pp=2AG4FZACAQ%3D%3D>.) faremos uma opção pela segunda vertente do cotidiano universitário brasileiro: aquela que coloca em destaque as alegrias, os afetos, a amizade, a camaradagem, enfim aquilo que nos constituiu como seres humanos abertos, solidários e questionadores, criativos e indomáveis, combativos e envolvidos com a construção de possibilidades de mundos outros. Mundos esses distantes da hipocrisia, da indiferença, da mediocridade e dos negacionismos." Por ser de lá, do sertão, lá do cerrado, lá do interior do mato, da caatinga e do roçado, na certa por isso mesmo..."(Gilberto Gil & Dominginhos) a Perspectiva Ecologista de Educação, como incontrolláveis esporos, encontrou aconchego

nas vizinhanças, atravessou fronteiras e chegou ao mar, rompeu barreiras e desembarcou em terras distantes, frequentou palácios e não fez feio (Chico Buarque) e das quebradas do mundaréu (Plínio Marcos) leu o mundo freireanamente, se posicionou e floresceu.

Aos textos, camaradas! É incomum escrever um prefácio para um livro, no qual o prefaciador está em foco. Sugerir aos possíveis leitores e leitoras que deglutam esses textos e saboreiem seus ossinhos até o final, pode induzir a equivocados exercícios de autoelogio e autorreferência. Ao lê-los me aproximei da sagacidade das autoras e dos autores, de suas vozes, de suas escolhas, de seus movimentos, de suas observações, de seus registros, de suas trajetórias, e dos (des)encontros vivenciados e experimentados por elas e por eles e principalmente de suas contribuições na construção e experimentação da Perspectiva Ecologista de Educação.

Os textos presentes nesse livro estão impregnados de escuta, de tentativas, de janelas abertas, de diálogos, de silêncios, de escolhas, de alternativas, etc., que podem ser sintetizados em uma palavra: camaradagem.

Nos cabe então uma questão: Por que insistir na construção de uma proposta política e pedagógica, pautada na ideia universal de camaradagem, quando a tendência predominante e consolidada nesses tempos de negacionismos e retrocessos é o seu oposto que atua como sustentação da maquinaria de construção de ausência de sentidos?

O livro nos traz inúmeros registros da pertinência e urgência de nossa proposta político e pedagógica e de nossas práticas sociais, pedagógicas, científicas, culturais e ecológicas, motivos pelos quais considero que merece ser lido, questionado, conhecido, ampliado, ganhar o espaço público, adentrar corações e mentes e contaminar a vida cotidiana.

Penso ser necessário deixar registrado que esse livro também pode ser lido como antídoto a todas e a todos que nas universidades e nos seus circuitos de poder e de submissão,

tentam de todas as maneiras eliminar possibilidades, político e pedagógicas, emancipatórias e para isso utilizam dos mais vulgares, abomináveis e conhecidos traquejos de opção pelo mesquinho.

Não poderia deixar de agradecer (e para isso me faltam palavras que possam, nesse momento, expressar toda a minha gratidão) as autoras e aos autores dos textos e aos organizadores do livro. Deixo o meu abraço mais sincero e uma passagem escrita pelo Caio Fernando Abreu que sintetiza inúmeras indagações surgidas ao longo dessa trajetória: "Será possível plantar morangos aqui? Ou se não aqui, procurar algum lugar em outro lugar? Frescos morangos vivos vermelhos, Achava que sim. Que sim. Sim" (p.167).

Florianópolis, 05.10.2023.

Promissão, 10.10.2023.

Capítulo 1

Por uma perspectiva ecológica dos ventos: narrativas afetivas na perspectiva ecologista

Antonio Almeida da Silva¹
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Primeiro evento

Nota dos possíveis e... ventos

Quando comecei a escrever, que desejava eu atingir?
Queria escrever alguma coisa que fosse tranquila e sem modas, alguma coisa como a lembrança de um alto monumento que parece mais alto porque é lembrança. Mas queria, de passagem, ter realmente tocado no monumento. Sinceramente não sei o que simbolizava para mim a palavra monumento. E terminei escrevendo coisas inteiramente diferentes²
(Lispector, 1999, p. 134).

A escrita apresenta-se aqui como um conjunto de relatos, cenários/eventos, que escapam à perspectiva informativa, mas que situa mais na dimensão da fabulação, do imaginário e do afeto, que em alguns momentos podem aparecer dispersos, mas que tentam se articular entre o exercício ficcional de narrar as inúmeras contribuições do grupo de pesquisa “Perspectiva

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE/UEFS). E-mail: almeida.uefs@gmail.com

² Por motivos estéticos as epígrafes são seguem as normas da ABNT.

Ecologista de Educação”, na minha formação de professor e pesquisador.

A escrita, aqui, apresenta-se como um gesto de agradecimento, de gratidão a todos aqueles e aquelas que passaram por essa minha introdução às pesquisas em Educação Ambiental e que ainda continuam fazendo com que cada ponto trace uma reticência e cada reticência uma linha e cada linha uma existência.

Apresento aqui um exercício de escrita ficcional, que se atravessa e é atravessada pelas memórias, pelas lembranças, afetividades e sentimentos, que nomeio de “e...ventos³”. A palavra vento chega aqui soprando e movimentando toda essa escrita. Bem, sabemos que para o filósofo da Natureza, Anaxímenes, tudo se conjuntura do ar. Tudo é ar! Tudo se define por sua condensação e rarefação!” Seguimos por essa governabilidade do ar, que o filósofo grego abraça. O ar é onde há a existência de tudo e todo cosmo é decorrente da transformação do ar.

Assim, diante da potência metafórica do vento, que é nada mais do que um fluxo de ar em grandes escalas colocando tudo em movimento. Venta aqui algumas palavras-ideias que me ajudaram a iniciar esses gestos-escritas. Os acontecimentos aqui, tal como o vento, não vieram inteiros, vieram rodopiando em cenários, que podem ser montados pelos encontros com outros eventos trazidos por cada gesto de outros colegas professores, desde do fora e do dentro. Optando aqui por uma narrativa ficcional⁴, tentando aproximar-se daquilo que Conceição Evaristo chama de “escrivivência”, em que, segundo essa autora, “um texto ficcional, fusão entre memória e ficção, com(fundindo)

³ E...ventos. Utilizaremos essa expressão criada por mim como um jogo de linguagem, onde se pode-se ler “eventos” ou também pode ser lido como a conjunção “e” seguida da palavra “vento.”

⁴ Ver em: REIGOTA, M.A.S. Da etnografia às narrativas ficcionais da práxis ecológica: uma proposta metodológica. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 25, n.1, p. 35-60, 1999.

escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência (...) uma forma de escrevivência” (Evaristo, 2017, p. 9).

Segundo evento - gestos de escrita na perspectiva ecologista

O vento não pode ser imaginado, concebido, conhecido e manipulado. Deve ser ouvido, recebido, reconhecido e seguido. Quando vento é imaginado, concebido, conhecido e manipulado, como é na técnica e teoria, deixa de ser vento e passa a ser movimento de ar, é ‘objetivado’. E o vento não é objeto: é meu Outro (Flusser, 2011).

Apresento aqui as narrativas ficcionais como um gesto da incompletude, um exercício de dizer do indizível, de explorar as sutilezas, as subjetividades, as diferenças que acontecem quando se abre para uma perspectiva ecologista⁵.

Para Marcos Reigota, o ecologista diferencia-se do ecólogo, que quase sempre se limita a estudar as inter-relações entre os organismos e seus ambientes (em outras palavras, o ecólogo estuda a ecologia), já o ecologista (que não necessariamente precisa ser ecólogo, podendo ter uma formação diversa), parte dos princípios da ecologia, tendo uma forte relação e entendimento sobre as ciências da natureza, mas que tem, principalmente, uma

⁵ “O movimento ecologista internacional conhecido como eco-pacifista e a conseqüentemente perspectiva pedagógica que o acompanha praticada com as mais diversas camadas da população está basicamente voltada para a eliminação das armas nucleares (e de tantas outras), da violência, da injustiça e do desrespeito com as mais diferentes formas de vida e particularmente com as mais frágeis tanto do ponto de vista biológico, como do ponto de vista social. Trata-se também de práticas pedagógicas cotidianas que recorrem com frequência aos textos literários, aos depoimentos e memória dos sobreviventes e às obras artísticas de forma geral como o cinema, a música, a poesia, o teatro, as artes plásticas, as histórias em quadrinhos (mangá) e a dança.” (Reigota, 2014). Verificar o artigo Akira Kurosawa, Kenzaburo Oe e a perspectiva ecologista de educação, publicado pela Fundação Japão, em São Paulo, em 2014.

dimensão política das suas práticas cotidianas, essa dimensão política que lhe da sua identidade⁶. “Essa vertente da educação ambiental tem o seu ponto de partida no questionamento da produção, uso e consequências para a humanidade e todas as outras formas de vida” (Reigota, 2014, p. 1).

Gestos de escrita caleidoscópicas, apresentados como eventos fragmentados para depois serem montados pelo leitor, caso queira adentrar calmamente nas minhas profundidades ecológicas. Trago aqui nesse texto algumas das minhas experiências desse processo inacabado de tornar-se pesquisador/educador numa perspectiva ecologista.

Pensar as narrativas que se instauram na “Pedagogia do subterrâneo”⁷, tal qual percebidas, investigadas e vivenciadas nas pesquisas de Eder Proença:

Tais narrativas desvelam o que passa despercebido ao nosso olhar, habituado, quase sempre, com os fazeres mecânicos ditados pelos órgãos oficiais e que emperram uma educação mais cidadã, libertária e democrática. Interessa-me pensar a pedagogia subterrânea, ou seja, aquilo que se passa no cotidiano escolar e não é percebido ou é considerado desimportante não merecendo a possibilidade de reflexão, [...] (Proença, 2017, p. 44).

Essa narrativa-ventos, eventos, inventa um modo muito particular de trazer ao leitor alguns relatos, encontros narrativos construídos com pensadores, pesquisadores, amigos do grupo de pesquisa “Perspectiva Ecologista de Educação” que de certa maneira in-venta-ram em mim um jeito de ser.

Uma das principais funções políticas das narrativas é, então, possibilitar que o “outro” (invisível, silenciado, subalterno,

⁶ Ver mais em: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=W94hh0g28z4>. Acesso em: 24 ago. 2023.

⁷ Vem em: PROENÇA, E. Pedagogia do subterrâneo: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas nos e dos cotidianos escolares. 2017. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2017.

oprimido, anônimo, diaspórico, [...] possa falar de si mesmo, que possa encontrar espaços de acolhida e de difusão de sua experiência da história pessoal e coletiva e “leitura de mundo” como enfatizava Paulo Freire [...] (Reigota, 2016, p. 55).

Tentamos trazer nessa escrita outros e...ventos que talvez não tenha sido escritos, registros que ficaram despercebidos durante ao minha passagem pelo grupo de pesquisa “Perspectiva Ecologista de Educação”⁸, principalmente, após a escrita da dissertação “Ciência e Poesia em diálogo: uma contribuição à Educação Ambiental”⁹. Então, para superar a visibilidade hermética, insistindo um pouco mais pela entrada de ar em todas as cavidades do texto, de tal modo, convoco todos os tipos de ventos: monções, brisas, tornados e furações, ventos variáveis, ventos improváveis, ventos do Centro Oeste, ventos do Sudeste, e principalmente, os ventos vindos do Nordeste, lugar aonde resido e trabalho como professor da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia¹⁰.

Os ventos soprados pelas perspectivas ecologistas em educação direcionaram-me aonde eu queria chegar, à docência universitária. Entendi que os ventos somente são favoráveis aos barcos, se eles sabem aonde querem ir. “Não há vento favorável para aquele que não sabe para aonde vai” (Sêneca, séc. I).

⁸ Grupo de Pesquisa Perspectiva Ecologista de Educação, da Universidade de Sorocaba, desde 1998. Para saber mais leia: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6223/4569>.

⁹ Dissertação “Ciência e Poesia em diálogo: uma contribuição a Educação Ambiental” defendida em 2009 na Universidade de Sorocaba e orientada pelo professor Dr. Marcos Reigota.

¹⁰ Atualmente sou professor adjunto de Metodologia e Prática de Ensino da UEFS e Pesquisador do Grupo Carta-imagem.

Terceiro evento – orientações que in-ventam amizade, vínculos e histórias

As pessoas são feitas de histórias. Nossas memórias não são um acúmulo imparcial de cada segundo que vivemos; elas são a narrativa que nós montamos a partir de momentos selecionados. E é por isso que, mesmo quando nós experimentamos os mesmos eventos que outros indivíduos, nós nunca construiremos narrativas idênticas; os critérios usados para selecionar os momentos foram diferentes para cada um de nós, e são um reflexo de nossa personalidade. Cada um de nós notou detalhes que chamaram nossa atenção e se lembrou o que era importante para nós, e as narrativas que criamos, por sua vez, moldam nossas personalidades (Chiang, 2019, p. 158).

Os e...ventos que narram e formam a minha trajetória de professor e a minha prática ecologista, são muito calmos, embora assinala incursões pontuais nos campos da agitação/educação, formando súbitos vendavais, tufões, tornados que nos arrebatam e nos levam a direções (in)certas. Às vezes, inesperadamente formam um ciclone (jornada cansativa na sala de aula, trabalho de casa, tudo isso ocasiona pouco tempo para investimento nos estudos), entre: APATIA, ATROFIA, ANOMIA, ATRAÇÃO, ATRITO, AGITAÇÃO que se aproximam dos percursos e desafios que passam os professores e professoras que vieram da margem¹¹, professores esses os quais me identifico.

Aqueles que vêm das margens contribuem politicamente, com suas existências e processos trans-formativos, com muito mais do que aquilo que a academia lhes reconhece. Eles e elas recriam os conhecimentos, se colocam neles, criam e modificam os sentidos do

¹¹ Ler em: REIGOTA, M. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens". TEIAS: Rio de Janeiro, ano 11, n° 21, jan/abr, 2010.

estudar, do compreender e mudar as práticas pedagógicas e políticas, nas escolas e na academia (Reigota, 2010, p. 1).

Ingressei no Mestrado em Educação em 2007, o motivo de ter buscado o mestrado em Educação na Universidade de Sorocaba – UNISO, foi exclusivamente único, a presença do professor Marcos Antonio dos Santos Reigota. Eu como leitor iniciante, contudo, já admirador de sua escrita e de sua perspectiva ecológica e política para pensar as temáticas ambientais.

Durante a pós-graduação fui muito influenciado pelos ventos vindos dos diferentes continentes, ventos ecológicos, filosóficos, poéticos e imagéticos. Ventos gentis, amigáveis, instigantes e muito generosos. No mestrado, sopros elegantes vindos do professor Marcos Reigota, dialogava, potencializava, inspirava outras formas de pensar a Educação Ambiental.

Com a orientação de Reigota¹², iniciei um movimento de repensar a minha forma de pensar as pesquisas em educação, principalmente em educação ambiental, pois cheguei ao mestrado com uma visão muito limitada e superficial sobre o que seria meio ambiente e educação ambiental. As minhas pesquisas ainda se limitavam a abordar a problemática ambiental relacionando quase sempre a ecologia, particularmente, sobre o problema dos resíduos sólidos e a percepção ambiental dos alunos, na tentativa de promover a conscientização ambiental. Tratava-se de um estudo comparativo, repetitivo, que nada trazia de inovador, algo que ainda se era exaustivamente explorado em alguns trabalhos de educação ambiental.

Assim, Reigota vinha com aqueles ventos fortes que destelham telhados, eviscera, parte e trinca em pedaços noções e pensamentos ingênuos e cristalizados sobre meio ambiente, mas muito importantes para fortalecer a escrita, mas ao mesmo tempo aquele vento era gentil e confortável.

¹² Reigota era como eu costumava chamar, pode soar um tanto formal, mas soava como algo carinho e muito intimista para mim.

Dizem que as relações seguidas entre os eventos da docência e da pesquisa são, não raras, angustiantes, rarefeitas, conflituosas, difíceis e passionais. Sem negar essa observação, gostaria de acrescentar uma importante sutileza, esses ofícios, que são antes uma vocação, nos dão oportunidade de conhecer pessoas, que nos levam a viajar em busca de ventos desconhecidos e que, às vezes, nos brindam com sua amizade.

“As relações de amizade e amor entre pessoas de culturas diferentes, entre pesquisador e pesquisado” (Reigota, 1997, p. 38), as relações de companheirismo entre o orientador e o orientando. Foi o que aconteceu com a minha relação com o grupo Perspectiva Ecologistas de Educação, particularmente pelo vínculo estabelecido com o professor Reigota.

O mestrado em educação sobre a orientação do Reigota, que me introduziu na práxis ecologista, trazendo uma enorme contribuição política, cultural, ecológica, educativa e social.

A disciplina e a orientação com o referido professor permitiram repensar a proposta de pesquisa que norteou meu pensamento ecologista, assim como a minha prática pedagógica. Tinha a ingenuidade de achar que sabia tudo ou quase tudo sobre educação ambiental, por ter lido muito sobre essa temática. Na verdade, eu não sabia nada ou quase nada sobre o que realmente seria a educação ambiental. Por meio da orientação do Reigota e suas indicações, deparei-me com novas leituras, que levaram a outra direção. Foi aí que comecei a me aproximar de uma outra visão do que seria a educação ambiental, do que viria a ser um educador ambiental, diferentemente do que se vê na mídia e nos discursos de senso comum, em que a educação ambiental está apenas atenta ao “verde”, ao conservacionismo e à ecologia, deixando de lado as questões sociais, políticas e culturais.

A perspectiva ecologista me presenteou com uma perspectiva de educação ambiental na vertente libertária, através da obra de Paulo Freire, particularmente, nas obras “Educação como prática da liberdade”, “Pedagogia da indignação”, “Pedagogia da autonomia”, “Pedagogia do oprimido” (Freire, 1983; 2000; 2004; 2014).

Nas palavras do amigo ecologista, Rodrigo Barchi:

Ao insistir que uma educação não se faz sem a presença do conhecimento do outro, ou seja, do aluno, do educando, do oprimido, a proposta freireana sugere, se alinha a uma noção de resistência insubmissa no que diz respeito não a negação da verdade do outro, mas a presença das diversas verdades. As quais, coextensivas entre si, contribuirão para a compreensão e leitura de mundo, construídas na dinâmica educacional. Ao construir uma pedagogia do oprimido, e na insistência em dar ao oprimido a possibilidade e a chance de se pensar e se enxergar como tal, Freire propõe um exercício de resistência que busca inverter a lógica da educação como um processo de imposição de saberes maiores, de normalização, hegemonização, submissão incontestes a certos tipos de conduta e a uma lógica policial de convívio social (Barchi, 2016, p. 181).

Com a vertente libertária para pensar as pesquisas em educação “sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam” (Freire, 2004, p. 134), ou seja, com essa abertura para uma educação sensível, trazida por Paulo Freire, comecei a apostar em outras experiências, vivências e produção de conhecimentos que antes eram subalternizados, tornados ausentes a partir da racionalidade acadêmica e hegemônica, desse modo, pude identificar e valorizar e propor novas perspectivas que possam melhor enfrentar os dilemas contemporâneos e propor outros modos de pensar e estar no mundo.

Quarto evento – ecologias que instauram existências

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode

ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis¹³ (Calvino,1990, p. 138).

Soprava vendaval de possibilidades para pensar as pesquisas em educação durante as disciplinas ministradas pelo professor Marcos Reigota, “Seminários de pesquisa em cotidiano escolar”, oferecida durante o 2º semestre de 2007, e “Seminários de dissertações I e II”, oferecidas no 1º e 2º semestres de 2008, respectivamente.

Nesses encontros-aulas, o professor elegantemente buscava retirar da gente o desconhecido de nós mesmos, aquilo de especial que já estava em nosso imaginário e que a gente mesmo nem acreditava que existia, foi assim que quase como um arqueólogo, fui esculpindo e descobrindo algo quase que inédito, mas que sempre esteve dentro de mim, que era minha inclinação pelas artes, particularmente pela literatura.

Marcos me devolveu a poesia, juntamente com a forma poética de perceber as coisas, que durante a graduação em Ciências biológicas ela foi sendo silenciada e reprimida. O que se instaurou, na verdade, foi a política de percepção, veja que para Lapoujade (2017), perceber é uma política. Perceber não é observar de fora, mas entrar num ponto de vista em participação. Perceber é participar. “Não existe Ser sem maneira de ser. Só podemos chegar ao Ser por meio das maneiras de ser. Só podemos chegar ao Ser por meio das maneiras que ele se manifesta” (Lapoujade, 2017, p. 13). Perceber é dar existência aquilo que precisa existir, que deseja existir em nós. Aquilo que sempre existiu, mas que de certa maneira estava sendo reprimido e negligenciado.

É assim que nos tornamos suas testemunhas, seus advogados, seus ‘porta- - existência’, segundo Lapoujade: carregamos sua existência assim como elas carregam a nossa, uma vez que, sob certo ponto de vista, só existimos na medida em que fazemos existir outros, ou que

¹³ Por um emprego estético desviamos das normas da ABNT.

ampliamos outras existências, ou que vemos alma ou força onde outros nada viam ou sentiam, e assim fazemos com eles causa comum (Pelbart, 2014, p. 253).

Quase que indiretamente, quase que propositalmente, Reigota me fez reencontrar com a poesia de Manoel de Barros e descobrir algo inaugural, reinventando um jeito muito particular de escrever, pensar e propor práticas de pesquisa em educação. “o imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto” (Barros, 2006, s/p).

A poética de Manoel de Barros me convidou a pensar de que maneira poderia a escrita habitar os vestígios ecológicos em diferentes produções que apresentam uma relação com a natureza e a ciência¹⁴.

Com Manoel de Barros experimentei um movimento estético, criando relações entre diferentes contextos e unindo estruturas e termos que dificilmente estariam juntos. “Desfazer o normal há de ser uma norma” (Barros, 2006, s/p). Nasce um gesto de escrita que acontece quando me deixo atravessar por uma estética da escrita contaminada pelas poesias de Manoel de Barros. “Encontrei na poesia de Manoel de Barros uma outra ciência, uma forma de falar de natureza e das coisas que nos rodeiam de uma maneira muito simples e, paradoxalmente, muito complexa” (Silva, 2009, p. 38).

Compreendi e interpretei que a linguagem poética exercitava uma “Ecologia das inutilidades”. “Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza” (Barros, 2006 s/p).

Fui muito influenciado por suas “didáticas da invenção” para movimentar, escavar e contaminar as ecologias improváveis e inventivas. Essas didáticas de Manoel de Barros inspiraram metodologicamente minhas pesquisas em educação.

¹⁴ Saber mais em: SILVA, Antonio Almeida. Laboratórios dos despropósitos: vestígios ecológicos entre arte e ciência. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2018. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332709/1/Silva_AntonioAlmeidaDa_D.pdf. Acesso em 5 agosto. 2023.

A poética de Manoel de Barros busca experimentar seres, palavras e coisas inúteis, busca experimentar no lodo, no limo e na matéria em putrefação, uma escrita poética. Uma poética que peregrina na natureza por meio de seus escombros e vestígios larvais; brotam dela excrementos viscosos e inventivos para tecer uma malha que encosta nos seres e coisas para grudar e tensionar a linguagem por um processo imanente e de puro devir (Silva, 2018, p. 34).

Foi na poética de Manoel de Barros que busquei inspiração para estabelecer um diálogo para a construção de uma prática ecológica de inspiração ético-estética.” (Guattari, 1997, p. 18). Esses gestos instauram uma política da percepção, isso também seria uma forma de vida, uma maneira de viver¹⁵. A minha relação com a literatura e a poesia já estava no campo virtual¹⁶, mas que precisava de um jeito particular de perceber.

As orientações e conversas com Professor Reigota alternavam, antes e depois das aulas, eram frequentes e obrigatórias, tal como o gesto caloroso do abraço, pois era o gesto inicial para início de qualquer conversa. Aquele abraço já era capaz de mudar tudo, era dizer: venha eu estou com você nessa pesquisa. Aprendi com Reigota a desenvolver outro tipo de pesquisa acadêmica, que antes não conhecia, uma pesquisa feita de afeto, capaz de fazer que encontremos um objeto de pesquisa muito singular, que diz sobre nossa existência, como se a pesquisa pudesse encontrar você mesmo, desde dentro.

A disciplina “Seminários sobre o Cotidiano Escolar” foi outro espaço para abertura da escuta atenta à abordagem ecologista de pensar as pesquisas em educação e suas complexidades. As reflexões abordadas pelos colegas mestrandos, nos diferentes seminários,

¹⁵ Gestos que Erin Manning (2019) chama de *Minor gesture*, um gesto menor que abrem para uma variação da experiência.

¹⁶ Algo que existe e se realiza em um plano ainda não atualizado e nem percebido, numa aposta ao currículo aberto às diferenças e às práticas poéticas e estéticas.

traziam muitas inspirações, ou melhor, apontavam alguns possíveis caminhos para direcionar nossos in-ventos na pesquisa.

Durante as aulas, consegui adentrar mais sobre essa dimensão política do cotidiano escolar e na corrente pós-moderna de educação, principalmente após a leitura de “Ecologistas” (1999a) e “a Floresta e a escola: Por uma educação ambiental pós-moderna” (2011). Aprofundei ainda mais minhas investigações nessa perspectiva ecologista, com os seminários, leituras e estudos apresentados pela aluna Elaine Aparecida Machado M. de Oliveira, que em sua dissertação apresentou o pensamento de Martin Buber, utilizando-se dos livros *Sobre Comunidade e Eu e Tu*. A pesquisa e construção da dissertação de Elisangela Aparecida Vieira, que fez uma releitura crítica da obra “*Casa Grande e Senzala*” de Gilberto Freyre, nos fornece dados históricos e sociais, referentes à formação de uma identidade brasileira. E, as reflexões apresentadas na escrita da dissertação do colega Eder Rodrigues Proença provocam diferentes representações sobre a construção de uma identidade sexual, a partir do pensamento de Michel Foucault, no livro *História da sexualidade*.

Tais reflexões engrenam e movimentam meu investimento nas pesquisas em educação, sendo influenciado pela noção de cotidiano escolar, apresentada por Reigota e pelas pesquisas e artigos de Nilda Alves.¹⁷

A noção apresentada por Nilda Alves (2003), sobre o cotidiano escolar, vai além do estudo epistemológico da educação, ultrapassando o conceito de educação de classes ou de um modelo de reprodução do Estado. Assim, nós, educadores, na medida em que vamos adentrando os diferentes espaços escolares, podemos questionar diversas práticas e posturas presentes nos vários discursos que legitimam uma educação escolar.

Aprendi, também, com a perspectiva ecologista, a trazer minhas narrativas autobiográficas e as narrativas ficcionais para

¹⁷ ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago, 2003.

além de um método de escrita e pesquisa, mas sobretudo, uma outra forma de olhar, interpretar, ouvir, sentir e compartilhar histórias e vivências.

No artigo “Da etnografia às narrativas ficcionais da práxis ecologista: uma proposta metodológica” (Reigota, 1999), nos é apresentado a perspectiva das narrativas ficcionais, que vai além de uma metodologia de pesquisa, mas sobretudo, é forma de produção de conhecimento. As narrativas têm um componente verdadeiro, histórico, singular e coletivo. A ficção presentifica-se, mesmo que seja escrita muito próxima a veracidade dos fatos, cada sujeito a representa da forma que a vivencia nas suas consequências e desdobramentos, o que esta em sintonia com a compreensão que Eder Proença, grande amigo e parceiro ecologista, traz sobre as narrativas, na capacidade da escrita romper modelos instituídos, Eder escreve: “As narrativas fortalecem suas (re)existências e subjetividades, rompendo com modelos e padrões estabelecidos.” (Proença, 2017 p. 59).

Essas abordagens teóricas e metodológicas ajudaram a sustentar minhas escolhas. Nesse desafio de falar de mim, da minha subjetividade para um outro, exigiu-me muita criatividade e sobretudo, coragem.

Para Reigota (1999b), as narrativas ficcionais podem proporcionar o enriquecimento metodológico, pois trata-se de situações do cotidiano, trazendo ilhas de significações e que, ao se distanciar da veracidade e legitimidade dos fatos exigidos pelo objetivismo científico, se abrem para as possibilidades do inesperado. “As narrativas (escrita, oral, visual, corporal) são uma forma criativa de organizar e comunicar situações vividas e imaginadas” (Reigota, 1999b, p. 80).

As narrativas ficcionais estão mais próximas da criatividade, da expressão, da interpretação e sobre tudo, da imaginação. Narrativas não pretendem clamar pelo desejo de verossimilhança, muito menos pela vontade de fixar uma voz verídica sobre a realidade, mas que se in-venta nas multiplicidades de vozes e na abertura aos sentidos que não se deixam fixar, pelo contrário,

desejam arrastar as memórias para o campo do sensível, do imprevisível, do efêmero e do intangível.

Durante os seminários foram sugeridas inúmeras leituras de obras referentes aos temas específicos das disciplinas, assim como também, filmes, músicas, poemas, exposições, para ficar somente nesses exemplos.

Os e-ventos me trouxeram pessoas importantíssimas na minha formação, tais como a saudosa Marta Catunda. Marta era meio árvore, meio passarinha, ela tinha aquela sombra boa de árvore, e a leveza de passarinho. Uma pessoa amável e de grande intelectualidade, tinha uma gentileza que era própria do mundo das árvores, com uma voz serena dos pássaros, seu jeito sereno e calmo, onde cada gesto é um arranjo musical para uma ecologia por vir. Suas atenciosas observações, durante cada seminário apresentado, nos sensibilizavam para uma ecologia sonora e afetiva.

Marta tinha um jeitinho do sabiá de campo, mas, às vezes, vinha vestida verdadeiramente de uirapuru, de longe tinha gente que dizia que era um sabiá laranjeira. Nessa cartografia dos pássaros¹⁸ que poderia ficar horas descrevendo, Marta Catunda, quando me aproximei mais dessa passarinha, ela bateu asas e avoou para compor o amanhecer.

Quando estávamos todos acostumados com aquele
bernardo-árvore
ele bateu asas e avoou.
Virou passarinho.
Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.
Sempre ele dizia que o seu maior sonho era
ser um arãquã para compor o amanhecer¹⁹.
(Barros, 2001, s/p).

¹⁸ Ler sobre cartografia dos pássaros em: CATUNDA, Marta. A, B, C de encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, 294 p., 2013.

¹⁹ Por motivos estéticos preferimos escapar das normas da ABNT

Um outro grande e-vento, foi a presença e participação de Ana Godoy nas atividades do grupo perspectiva ecologista de educação, que durante os anos de 2018 e 2019, trouxe os melhores e menores ventos que sopram as ecologias menores²⁰, que carregam uma potência do tufão.

Não posso deixar de lembrar que mesmo terminando o mestrado, continuei fazendo pontes com o grupo Perspectiva ecologista em educação, contudo, de forma nômade, sempre atento aos movimentos, encontros e ações, pois, essa também é uma característica do grupo, muitos pesquisadores e parceiros do grupo moram em cidades distantes, alguns em outros estados e até em outros países.

Encerro essa escrita, que tem uma forte característica de um registro de e...ventos (brisas, monções, ciclone tornados, etc), que passaram por mim, dentro de mim, nesses 25 anos de existência do grupo Perspectiva ecologista em educação. Essa escrita que, também, de certa maneira, é uma oportunidade cara de agradecer aos muitos ventos soprados por diferentes amigos e pesquisadores, que, mesmo não fazendo parte do grupo, se aproximam e experimentam abordagens conjuntas, devido a seus interesses políticos, teóricos e metodológicos, sobretudo, na vontade de estar junto e pensar as pesquisas em educação na contemporaneidade através da arte e da sensibilidade. Aos colegas do grupo “Ritmos: Estética e Cotidiano Escolar”²¹, que, juntos com o grupo “Perspectiva ecologista em educação”, exercitaram nos últimos anos várias pesquisas e criações que reverberaram em produções, parcerias para toda vida.

Assim, agradeço aos ventos amigos duradouros, temporários e ocasionais que ventaram em mim o necessário para que eu pudesse

²⁰ Para melhor compreender as ecologias menores, ver em: GODOY, A. A menor das ecologias. São Paulo: Edusp, 2008.

²¹ Grupo coordenado pela Profa. Dra. Alda Romaguera do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba (UNISO) que informalmente constituía o “Ritmos do Pensamento e Butecus” (grupo que celebra a vida para além da academia).

voar. Nomearei alguns, sabendo que me esquecerei de vários: Eder Proença, Marcos Reigota, Marta Catunda, Carmem Silvia Machado, Andréia Ramos, Soler Gonzalez, Rodrigo Barchi, Ana Godoy, Leandro Jesus, Verônica Hoffmann, Rosana Faustino, Adriana Lima, Edson Elídio, Alda Romaguera, Carlos Eduardo Ferraço, Leandro Belinaso, Thiago H. Barnabé Corrêa²², entre outros.

A cada dia, aprendo com um novo e-vento e com um novo encontro com vidas discentes/docentes in-ventadas. Como observado nas palavras de Pelbart: “Virtude impessoal do vento, com sua dose de transporte e acaso, que carrega de longe e sem alarde o que não se espera ou não se conhece” (Pelbart, 2013, p. 329).

Gosto de pensar que o caminho do ecologista, têm a ver com os ventos e com os seus “modos de existências” (Lapoujade, 2017), que estão sempre em devir, sempre em vias de se efetivar, porém, as vezes apresentam silenciadas, existências capazes de modificar e nos modificar.

Antes dos ventos lançarem os barcos à deriva, entendo que, de certa maneira, nós ecologistas temos um percurso muito próximo ao movimento que o artista belga Francis Alÿs faz ao se aproximar dos tornados. O artista tem uma certa vocação para os ventos, ao perseguir, percorrer, enfrentar e registrá-los. “Em Tornado, Alÿs insere-se, como um desafio, em tempestades de areia e tornados sazonais, que ocorrem no deserto mexicano, investindo numa tarefa aparentemente inútil, desgastante e perigosa²³”.

Esse fascínio pela procura dos ventos em Francis Alÿs reflete bem a minha relação com grupo Perspectiva ecologista em educação, que desde seu surgimento exerce uma ação e uma perspectiva militante, anormal, vibrante, ariscada, marginal, insubmissa, radical e anarquista para pensar a práxis ecológica.

²² Pelo carinhoso convite para compor esse conjunto de escritas que celebram esses 25 anos do grupo Perspectiva ecologista em educação.

²³ ANJOS JUNIOR, M. T. R.; FARIAS, A. A. **29º Bienal de São Paulo**: Há sempre um copo de mar para um homem navegar / Curadores Agnaldo Farias, Moacir dos Anjos. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010. (Catálogo de arte). 449p.

Seguimos aqui criando narrativas a partir de nossas próprias trajetórias, investigando e narrando as práticas que brotam e ventam dessas ecologias distintas, díspares e rebeldes que inspiram e mobilizam novas possibilidades de pensar educação.

Referências

ANJOS JUNIOR, M. T. R.; FARIAS, A. A. **29º Bienal de São Paulo**: Há sempre um copo de mar para um homem navegar / Curadores Agnaldo Farias, Moacir dos Anjos. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010. (Catálogo de arte). 449p.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago, 2003.

BARROS, Manoel. **O fazedor de amanhecer**. São Paulo: Salamandra, 2001.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas - A Segunda Infância**. Ilustrações de Martha Barros. São Paulo: Planeta, 2006.

BARCHI, R. Educações inversas e ecologias infernais: experiências para pensar as educações ambientais a partir dos contos de horror do Heavy Metal de King Diamond. Rev. **Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, v. 34, n. 1, p. 311-329, jan.-abr., 2016.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. Barroso, I. (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHIANG, T. **Exhalation. First edition ed**. New York: Alfred A. Knopf, 2019.

CATUNDA, Marta. **A, B, C de encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, 294 p., 2013.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FLUSSER, Vilém. **Naturalmente**: vários acessos ao significado de natureza. São Paulo: Annablume, 2011.

GODOY, A. **A menor das ecologias**. São Paulo: Edusp, 2008.

GUATTARI, Felix. **As Três Ecologias**. 12. ed. São Paulo, Papirus, 1997.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LISPECTOR, Clarice, **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, p. 190, 1999.

MANNING, Erin. **Proposições para um movimento menor**. Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 11-24, jun./dez. 2019. Acesso em 23.08.2023.

PELBART, Peter Pál. Por uma arte de instaurar modos de existência que “não existem”. In **31ª Bienal de São Paulo**. Como pensar sobre coisas que não existem (catálogo). São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2014.

PROENÇA, E. **Pedagogia do subterrâneo**: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas nos e dos cotidianos escolares. 2017. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2017.

REIGOTA, M. Grupo de pesquisa: perspectiva ecologista de educação. **Pesquisa em Educação Ambiental** (UFSCar), v. 5, p. 113-117, 2010.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 2011.

REIGOTA, M. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999 a.

REIGOTA, M. Da etnografia às narrativas ficcionais da práxis ecologista: uma proposta metodológica. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 25, n.1, p. 35-60, 1999 b.

REIGOTA, M. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan/abr, 2010.

REIGOTA, M. **Akira Kurosawa, Kenzaburo Oe e a perspectiva ecologista de educação**, publicado pela Fundação Japão, em São Paulo, em 2014.

REIGOTA, M. Aspectos teóricos e políticos das narrativas: ensaio pautado em um projeto transnacional. In: CORDEIRO, Rosineide; KIND, Luciana. **Narrativas, gênero e política**. Curitiba: CRV, 2016. p. 49-66.

SILVA, Antonio Almeida. **Ciências e poesia em diálogo: uma contribuição à educação ambiental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba- SP, 2009. Disponível em <https://repositorio-api.uniso.br/server/api/core/bitstreams/b2958307-fb66-4ba7-8cb7-868ce924e57f/content>. Acesso em 18 agosto. 2023.

SILVA, Antonio Almeida. **Laboratórios dos despropósitos: vestígios ecológicos entre arte e ciência**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2018. Disponível em http://http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332709/1/Silva_AntonioAlmeidaDa_D.pdf. Acesso em 5 agosto. 2023.

Capítulo 2

Atilhos de uma costura ecologista

Íris Adriane Santoro Cardoso¹

Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba (FEFISO)

Atilhos...

As tiras estão espalhadas, vão unir as costuras, os retalhos, agregar detalhes aos bordados, colaborar para a escrita sobre o auxílio das narrativas ficcionais para os estudos da educação física nos cotidianos escolares. As narrativas já estavam presentes nos meus diferentes processos na escola, ao tomar conta de sua importância, costurei-as nos mais diferentes cotidianos nos quais transito. Fazer parte do grupo Perspectiva Ecologista de Educação ampliou o entendimento sobre diversas questões que estão presentes tanto na educação física quanto na educação ambiental. Os diálogos aconteciam na prática, nas aulas, nos diferentes espaços escolares e nas mais diferentes formas de representação (Cardoso, 2007). O conhecimento sobre as narrativas se deu pelo encontro com o professor Marcos Reigota na Universidade de Sorocaba, como aluna especial para o mestrado, um encontro que depois da admiração se tornou amizade, escrevo sobre isso em outros textos.

Retalhos...

As costuras ecologistas as observo como as costuras com retalhos, não por serem menores, mas por serem persistentes,

¹ Mestra e Doutora em Educação pela Universidade de Sorocaba. Professora da Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba (FEFISO). E-mail: isantoro@uol.com.br

responsáveis com a sociedade que busca a mudança de paradigmas, que traz a diversidade para os encontros, que traz a “importância da responsabilidade social e a possibilidade de esperança” (Freire; Oliveira, 2016, p.14) nos reforça os autores do livro pedagogia da solidariedade. Essa costura pede que valorizemos a mescla dos tecidos, das linhas, a oportunidade de desmanchar, de refazer, de fazer pequenos chuleios para não desfiar e não perder o momento, mas sem deixar de entender que o desfiar nos dá outras possibilidades de criatividade e subjetividade.

Um conjunto de retalhos nos traz o entendimento da educação física pelos questionamentos de Jocimar Daolio (2004) que busca caminhos na educação física pela etnografia, pela pluralidade. Quando encontro na leitura do livro *Ecologistas* (1999) o percurso da etnografia para as narrativas ficcionais, e nele a importância das relações, a liberdade de escrever sobre algo de forma criativa, sem deixar de lado as informações fidedignas e não identificando os autores, Reigota (1999) traz uma nova tira de tecido que chama atenção, pois nos aproxima da academia. Também reforça que as observações dessa escrita podem ser aleatórias de encontros que são possíveis e muitas vezes não marcados e que estão no cotidiano de todos, como o mesmo nos apresenta:

As diferenças e proximidades entre a narrativa e a ficção delimitam formas de expressão do ser humano, presentes nas conversas do cotidiano, em cartas, reportagens, textos religiosos, literários, biográficos, autobiográficos e científicos, nas danças, nas artes plásticas, música, cinema, arte e dança (Reigota, 1999, p.81).

Costuramos as narrativas ficcionais, não como formas, técnicas ou métodos para se descrever alguma coisa, mas como expressões históricas. São entendimentos, controvérsias ou não, são aproximações nos espaços, das pessoas que ali frequentam e transitam, com suas ideias, com seus desenhos, com suas danças, com suas costuras...

Uma observação que sempre chamou a atenção são os vincos dos corpos, as marcas desses corpos, nos caminhos que eu trafegava como professora, incomodava-me que somente alguns quisessem deixar suas impressões corporais, ou como se diz na costura uns transpassem outros, que alguns retalhos fossem mais utilizados que outros. Era notório que cada pedaço de fazenda poderia se destacar, nos surpreender, se surpreender, se encontrar e se conhecer, mas cada tecido precisava experimentar diferentes costuras e durante muito tempo, e ainda os vemos serem utilizados mais para o esporte, mais para o corpo belo ou forte. Corpos para serem realizáveis, considerados esportivos ou competitivos e que só poderiam ser descritos, escritos e vividos de uma única forma corporal. Os corpos são plurais, são impossíveis, não estão todos dentro de uma mesma costura, de um mesmo padrão que está posto. Padrão este que elege o branco, masculino, forte e hétero e a minha caminhada seguia na pergunta: Todos os corpos cabem nas aulas de educação física em todos os cotidianos escolares? Ou: as aulas de educação física estavam para todos os corpos?

Então os retalhos me levam para a compreensão sobre a educação física que iria além dos corpos, mas que também se preocupa com questões políticas e éticas que vão contra suturas de injustiça social, que valoriza a arte e as diferentes manifestações culturais. Os pespontos com as narrativas ficcionais e com os estudos do cotidiano vão trazendo a minha costura para um outro caminho da pesquisadora, sem deixar de olhar para trás e perceber as marcas que estão ficando e reforçando a prática ecologista.

Costuras escritas

Costurar e bordar é algo que faço em meus momentos de lazer e por sugestão da mulher, professora, amiga, doutora e pesquisadora Alda Romaguera venho me propondo a enlaçar as costuras, os bordados com a escrita, não como forma de representação, mas como uma tentativa de leitura sobre a

perspectiva ecologista no/do/com² cotidianos que trás as negas da costura, que nada mais são do que tecidos triangulares que se acrescenta para ampliar o que se propõe a cerzir de forma ética e cidadã.

O cotidiano não é para quem o pesquisa algo costumeiro ou rotineiro, é o que te envolve e permeia, são as tramas que são enredadas por odos os envolvidos e que enredam de volta. Os fios não estão soltos, estão em movimento com o corpo todo, alguns arrebatam, outros desfilam no tecido, outros fazem nós e não conseguimos retirá-los. A cada laçada observa-se tudo, pois é isso que está sendo levado em conta: as mudanças e as transformações factuais que provocamos e que nos provocam e que observamos (Cardoso, 2022, p.39).

Ao buscar enlear os pensamentos e estudos para o que chamarei de costura escrita, verifico os pedaços de fazenda que podem ser utilizados, quando se trata da perspectiva ecologista, já que há mais de dezessete anos venho juntando retalhos da trajetória da mulher, professora, ecologista e pesquisadora destes tecidos todos que compõem a perspectiva ecologista de educação nos cotidianos em mais uma tentativa de alinhava-los.

Digo tentativa, pois o fato de podermos cerzir e desmanchar para contar algo novo nos possibilita a todo momento outras costuras escritas, reafirmo como dito anteriormente neste texto que cada retalho traz um sentido e significado das práticas e a cada nova busca por uni-los nos proporciona outras observações e afirmações, mas como nos mostra bell hooks em seu livro *Ensinando a transgredir* (2017, p.60),

no papel de professora, tive de abrir mão da minha necessidade de afirmação imediata do sucesso no ensino (embora parte da

² Os estudos no/do/com os cotidianos tiveram início com as professoras Nilda Alves (1999), Regina Leite Garcia (1999), Inês Barbosa de Oliveira (2001) e estão sendo produzidos em outros grupos no Brasil, dos quais muitos pesquisadores fazem parte (OLIVEIRA; SGARBI,2008).

recompensa seja imediata) e admitir que os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou de um processo.

Nesse processo de emendar tantos retalhos, no cotidiano, esse como campo de estudo, a prática das narrativas ficcionais, que nada mais são do que formas de contar algo sobre os momentos, trajetórias, instantes, de todas e todos os envolvidos preservando suas identidades e que provocam no outro o conhecimento de si. É a forma que marca uma costura, nessa forma de contar a história de quem observa, anota, interage, escuta, fala e borda. Cada um pode contar as histórias bordando os mais diferentes pontos resgatando e apresentando à sua maneira as consequências dos encontros (Reigota, 1999).

Essa forma de trabalho assim como o bordado já vem sendo ornada em muitos trabalhos e aproxima o leitor e a leitora dos estudos ecologistas. Como nos auxilia Nilda Alves (2010), as narrativas, as fotografias, aqui as costuras e bordados ou que se é contado sobre elas, ganham sentido, pois são realizados em situações culturais, as quais têm sentido para todos e todas os envolvidos. Trazer as narrativas das relações vividas em um *espaçotempo*³ descritos por Nilda Alves (2019, p.111), no livro práticas pedagógicas em imagens e narrativas, como “salas de aula, pátio de recreio, corredores, a sala da diretoria, a sala dos professores, o refeitório, a cozinha, os banheiros, o portão das escolas, a comunidade local, etc.” aqui inclui quadras, academias, salas do ensino superior.

A perspectiva ecologista em educação sobre as diferentes narrativas na trajetória da professora de educação física traz o

³ Essa forma de escrever em itálico e unidas, são assim escritos e estudados pelos grupos de pesquisa que envolvem os estudos com os cotidianos do qual estudamos, mas não temos a pretensão de evidenciá-lo nesta pesquisa. Para maiores informações, procurar na dissertação de mestrado de tecendo narrativas cotidianas e imaginárias com jovens acerca de movimentos migratórios (LOBO,2021)

manejo da agulha que junto com a linha percorre caminhos, por aqueles retalhos, no encontro dessas relações sem apontar o que é mais importante, todos os envolvidos fazem parte desse processo que além de ser político é “um fazer ecologias em cada exercício pedagógico” como nos traz Rodrigo Barchi (2020, p.12).

Sabemos que é preciso observar para realizar as costuras escritas, pois a proposta não é costurar e escrever sobre o que está em evidência, mas o que acontece, o instante, quando vai se embeber tecidos que é quando se une partes de fazendas diferentes, sem que uma fique maior que a outra ou forme uma prega, observa as diferentes, linhas, tecidos, fitas que se encontram, que ali estão juntos naquele momento. E assim poder de uma outra forma dialogar sobre as inúmeras situações que nos perpassam os cotidianos nos diversos espaços escolares e todas que ali estão alinhavados, essas são as costuras provisórias. Como escrevo em:

Ao costurar as narrativas o que se ouve chama atenção, mas precisa se estar atento ao que não se ouve, mas ao que se manifesta, não só no produto final, mas naquilo que está inacabado, dar atenção às provocações corporais, visuais, orais que são feitas e nos permitem sairmos de nossa posição estática e assim caminharmos nas muitas imagens que temos/fazemos/construímos/observamos (Cardoso, 2022, p.28).

Estão alinhavados, pois podem ou não serem usados, estão ali para serem percebidos, pensados, refletidos, discutidos, esses movimentos manuais são os que nos interessam, por mais que o projeto final da costura seja importante, o coser, os caminhos, os encontros de tecidos, de linhas, de bordado vão evidenciar o bordado da perspectiva ecologista que se compromete com a pertinência política e com a justiça. Está pespontado, ou seja, costurado ao longo das bordas ou das costuras para realçar em grandes produções literárias entre outras, Marcos Reigota (1999, 2001, 2002, 2010, 2013); Leodir Ribeiro (2004); Eder Proença (2009);

Rodrigo Barchi (2006, 2009); Maurício Massari (2014); Kleber Trevisan (2021); Andreia Ramos (2018); Tania Aversi (2022); Íris Santoro Cardoso (2007,2022).

A possibilidade de bordar as narrativas por mim criadas, propostas, experimentadas, me acompanha com meus pequenos cadernos de anotações que aprendi a usar com o professor Marcos Reigota que nos contou inúmeras vezes sobre seus cadernos de anotações (Belinaso, 2020), o que não foi difícil para mim já que eu já fazia meus cadernos de pequenos desenhos.

As anotações, o cerzir das conversas, das pequenas frases, dos diálogos entre os pares, das discussões reforçam a legitimidade de todos os envolvidos na prática pedagógica. Todo esse aglomerado de bordados, pontos desmanchados e costuras que estão diante de nós, faz com que fiquemos atentos a outros conhecimentos que ali se encontram que vão além dos conhecimentos técnicos ou esperados. Esses estão carregados de memória, de experiências, despertam atenção e de forma rápida são entendidos, mas por serem uma informação que chega pelas margens, muitas vezes não são valorizados ou entendidos como importantes. Por isso:

Ficar na mesma possibilidade de costura nos acomoda e reforça cicatrizes vividas por todos e todas que estavam nas histórias, assim como seus descendentes. Quando outras costuras são apresentadas, costuras essas que vêm de outros lugares e com diferentes linhas e fios com diversos modos de fazer, podemos desmistificar conceitos, procurar trocar ideias, abrir debates sobre as muitas questões contemporâneas. Muitas costuras chegaram por um único tipo de fio de linha que determinou os pontos e transformou em verdades sua posição diante da natureza, do ser humano, das relações de poder e de convivência (Cardoso, 2022, p.41).

Ao costurar escritas, percebemos o quanto a prática ecologista está presente nos espaços e nas ações, e com elas vamos tornando público esses processos com imagens, desenhos, danças, vivências, relatos que vão sendo narrados, costurados escritos de

forma a se fazer entender as diferentes formas de conhecimento, valorizando a heterogeneidade e a pluralidade. Na boniteza da possibilidade de reaprender, de trocar (Freire; Oliveira, 2016).

Continuamos a apontar, que nada mais é do que alinhar, aqui já aclarado com os retalhos que trazem as marcas das diferenças sejam elas nos corpos, nos pensamentos, nas ações. Nas ações, entendendo como as mais diferentes manifestações que podem ocorrer nos cotidianos escolares, que são marcados pelas mais diferentes marcas de poder e pouco valorizadas nas possibilidades de trocas de aprendizado, nos auxilia Candau (2011,2012). Além disso, trazer para a educação física outros debates que permeiam o corpo, não pelo caminho da biologia, que nos proporcionam costuras escritas outras, dos sujeitos da história.

Escolho para essa costura escrita trazer os pontos da disciplina de relações étnicas, com base na lei 11.645/2008⁴ em uma faculdade de educação física do interior de São Paulo, onde aconteceu dos anos de 2019 até 2021, sobre meu coser. Depois de algumas aulas sobre a história do continente africano e dos escravizados, em que onde notoriamente percebe-se a falta de informação e conhecimento de muitos sobre o tema. Quando se apresenta fatos, dados, informações, a curiosidade é grande e muitas questões vão sendo levantadas. Muitos alunos e alunas ficam indignados com a construção do conhecimento que chegou para eles e principalmente daquilo que não chegou, como essa construção moldou o pensamento deles sobre os indígenas e africanos. Eles vão entendendo a importância do conhecimento e do debate sobre os diferentes temas relacionados com a disciplina na educação física e na formação pessoal de todos ali envolvidos.

Pedro um aluno que perguntava muito, a cada aula ele questionava mais sobre a sua ignorância e junto com Celso um aluno tímido que pouco falava, comentavam sobre suas avós.

⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Pedro me aborda na saída e comentava que muito do que eu tinha dito naquela aula a avó dele tinha explicado, mas ele não queria acreditar e nem conhecer. Eu questionei o porquê dessa sua negação. Ele me disse bem baixinho que não falava com a avó há mais de seis anos, pois ela era mãe de santo e ele não queria saber dessa religião, mas que a cada encontro ele ficava mais curioso em querer saber e entender sobre a cultura da família dele. Depois de algumas semanas de aula e em uma apresentação teatral que tínhamos proposto montar, ele novamente me fala baixinho:

Professora, eu não acredito que na faculdade eu fui aprender sobre a minha família. Eu apenas dou um sorriso.

Ele me diz mais baixo ainda:- Fui procurar a minha avó!

Meu sorriso aumenta e eu faço um comentário:-Fico feliz por isso!

Ele me respondeu: - Eu também!

Em uma aula sobre apropriação cultural, Celso me aborda no final da aula e me fala que os comentários sobre a forma de amarrar os tecidos nas cabeças e os diferentes significados tinham chamado sua atenção, pois sua avó usava sempre da mesma maneira um tecido na cabeça. Ele me conta que sua avó conversa muito com ele sobre o que a família dele passou, que o tataravô foi escravizado e que ele era o primeiro da família que teria o diploma do ensino superior. Que toda semana a avó o chamava e dizia:

- Então diz aí: O que sua professora contou nessa semana?

Eu perguntei se tinha alguma coisa que ela gostaria de acrescentar nas aulas ou se ela queria estar presente na faculdade, ele me disse que iria conversar com ela.

O semestre estava quase acabando e Celso não comenta mais nada sobre a sua avó. Em uma apresentação de final de semestre que combinamos realizar, os familiares estão presentes. Quanto eu estou guardando minhas coisas, percebo que Celso se aproxima e ele me apresenta a sua avó, imediatamente vou reparar na forma como ela amarra o tecido na cabeça, Celso percebe, mas não comenta nada.

A avó mais tímida do que ele me diz:

- Bonito isso! Bonito esse lugar! Bonito falar da história.

Eu comento: Importante não?

Ela inclina a cabeça e se despede.

A costura escrita reforça que a perspectiva ecologista de educação está presa pelas linhas de todos, de todas em todos os cotidianos. Que traz o pensar ambiental para muito além de espaços ou formas de se trabalhar, mas para se compreender a importância do estar junto, do remendar, do costurar de entender a importância das diferenças e as alternativas que elas trazem. Uma costura escrita que pode ser desmanchada, pois não quer ser impositiva ou determinante, mas quer ser vivenciada, experimentada para abrir novas discussões e espaços de diálogos, de costuras....

Referências

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas:** memórias de processos didáticos e curriculares para pensar a escola de hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de *espaçostempos* de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Narrativas: outros conhecimentos e outras formas de expressão.** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.p.185-206.

AVERSI, Tania Lidia Ribeiro. **Pedagogias em deslocamento no cotidiano da (in)diferença: narrativas desde uma revisita à perspectiva freire(e)ana.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2021/tania-lidia-ribeiro-vversi.pdf>. Acesso em 12 abr. 2023.

BARCHI, Rodrigo. **As pichações nas escolas: uma análise sob a perspectiva da educação ambiental libertária.** Dissertação

(Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba - Sorocaba,2006. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2006/027/Rodrigo%20Barchi.pdf>. Acesso em:20abr.2023.

BARCHI, Rodrigo. **Contribuições “inversas, perversas” e menores às educações ambientais.** Revista Interações. v. 5, n. 11, abr. 2009.ISSN 1646- 2335 *online*. DOI 10.25755/int.381. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interacoes/issue/view/45>. Acesso em: 14 jun.2023.

BARCHI, Rodrigo. **Do comum da educação ambiental à educação ambiental do comum.** Educação em Revista,Belo Horizonte,v.36,e234279,2020 <https://doi.org/10.1590/0102-4698234279>. Acesso em 15 jun.2023.

BELINASO, Leandro e CODES, Davi. **Na pele do mundo.** – Florianópolis: Casa três, 2020

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar.2012. Disponível em. Acesso em 14 abr.2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas Currículo sem Fronteiras.** Revista Currículo sem Fronteiras. PUC Rio de Janeiro v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível. Acesso em 14 abr.2023.

CARDOSO, Íris Adriane Santoro Cardoso. **Educação Física e Educação Ambiental: Uma possibilidade de diálogo por meio das práticas pedagógicas cotidianas com crianças de 1ª a 4a séries.** 2007. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba,2007.

CARDOSO, Íris Adriane Santoro Cardoso. **As costuras adentram o cotidiano escolar: As práticas pedagógicas na perspectiva escolar em educação.** 2022. (Tese de Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba,2022.

DAOLIO, Jocimar. **Educação e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LOBO, Thamy. **Nós 'escritoresleitores': tecendo narrativas cotidianas e imaginárias com jovens acerca de movimentos migratórios**. Dissertação (Pós graduação em processos formativos e desigualdades sociais) - Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/16369/2/Disserta%
7%
c3%
a3o%
20-%
20Thamy%
20Lobo%
20-%
202021%
20-%
20Completa.pdf](https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/16369/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Thamy%20Lobo%20-%202021%20-%20Completa.pdf). Acesso em: 14 abr.2023.

MASSARI, Maurício. **A contribuição do mestrado em Educação da UNISO aos professores de Educação Física**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses_2014/mauricio-massari.pdf. Acesso em: 14 abr.2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos dos cotidianos & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PROENÇA, Eder Rodrigues. **Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2009/Eder_Rodrigues_Proenca.pdf. Acesso em: 19 abr.2023.

RAMOS, Andreia Teixeira. **Mulheres no Congo do Espírito Santo: Práticas de re- existência ecologista nos cotidianos escolares**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2018.

REIGOTA, Marcos A. **Ecologistas**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. **A Floresta e a escola**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Leodir Francisco. **Por entre corpos, vidas e culturas: Um (des) encontro entre a Educação Física escolar e a Educação ambiental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2004. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2004/leodir-ribeiro.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TREVISAN, Kleber. **O ser professor: narrativas do cotidiano na faculdade de educação física da acm de sorocaba**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2021. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/teses_2021/kleber-trevisam.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

Capítulo 3

O devir-pássaro das perspectivas ecologistas em educação contra o apagamento no infer(ce)no

Rodrigo Barchi¹

Universidade de Sorocaba (UNISO)

O desprezo pelos deuses, o ódio à Morte e a paixão pela vida lhe valeram esse suplício indescritível em que todo o ser se ocupa em não completar nada. É o preço a pagar pelas paixões deste mundo. Nada nos foi dito sobre Sísifo nos infernos. Os mitos são feitos para que a imaginação os anime. Neste caso, vê-se apenas todo o esforço de um corpo estirado para levantar a pedra enorme, rolá-la e fazê-la subir uma encosta, tarefa cem vezes recomeçada. Vê-se o rosto crispado, a face colada à pedra, o socorro de uma espádua que recebe a massa recoberta de barro, e de um pé que a escora, a repetição na base do braço, a segurança toda humana de duas mãos cheias de terra. Ao final desse esforço imenso, medido pelo espaço sem céu e pelo tempo sem profundidade, o objetivo é atingido. Sísifo, então, vê a pedra desabar em alguns instantes para esse mundo inferior de onde será preciso reerguê-la até os cimos. E desce de novo para a planície.
(ALBERT CAMUS, O Mito de Sísifo)

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEC-FURG). Professor-Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-UNISO). E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

Gorge of night, unseen woods
Shadows cast out, purgatory winds
Desert moans, a silent scream
Burning cosmos, sign of the beast
(ao som de Sense of Demise,
da banda holandesa de death metal Sinister)

Marta toda ave...

Nos últimos anos em que estive no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, do qual eu hoje faço parte, Marcos costumava reunir teu Grupo de Estudos “Perspectivas Ecologistas em Educação”, nas terças à tarde. Para mim era uma dificuldade, pois as terças sempre foram meus dias de pandemônio laboral nas escolas ou universidades. Sempre tinha algo pela tarde e, quando estava livre, era minha casa que requeria minha presença. E eu não me ausentei da banca do Éder Proença, por ter que limpar paredes sujas de sangue, devido às brigas de cachorros brutamontes?... Que esse texto, portanto, sirva, em primeiro lugar, como novas desculpas ao Éder e ao Marcos por essa ausência. Sempre conto essa história, pois meus vexames sempre são – cronicamente falando – mais peculiares que os êxitos.

Mas consegui atender a um desses convites e firme e forte estava eu, na Cidade Universitária da UNISO, para participar de uma das reuniões do Grupo. A qual era um momento especial, pois Marta Catunda, que fazia seu pós-doutoramento sob a supervisão de Marcos, no Grupo, apresentaria um dos relatórios finais dos avanços do teu trabalho.

A pesquisa de Marta era imanência pura. Em especial na parceria que ela estabeleceu com Rodrigo Reis Rodrigues, ao redor da cartografia-pássaro (Catunda; Rodrigues, 2018), do devir-pássaro (Catunda; Rodrigues, 2017) e da própria cantoria-pássaro que, muitas vezes, permeou a parceria com Tetê Spíndola, e seus próprios fazeres ecológicos, educativos, éticos, estéticos e

políticos. Era imanência pura, pois Marta trazia, para seus textos, intervenções e conversas, tudo aquilo que mais lhe (spinozamente) afetava e potencializava.

De um lado, sob os maus afetos, estava tudo o que ela, eu e seus últimos textos, denunciava como demolição e apagamento da existência: a violência; a destruição das paisagens naturais; o ressentimento; o ódio; o combate constante às formas outras de existir, para além das estabelecidas pelo ditame inquisitorial do ultraneoliberalismo, promotor do mau e nefasto individualismo hedonista²; a intolerância e o hediondo avanço dos totalitarismos fascistóides. Em especial aqueles de representações (pseudo)neopentecostais, que dia e noite não cansam de repetir calúnias contra os defensores das florestas, dos animais e dos modos outros de ser.

Por outro lado, sob os bons afetos, que dão ao corpo e à mente os combustíveis necessários não somente para manter-se em pé, mas também para resistir ao incessante ataque do mundo à nossa verve. Em especial, os afetos que permitem que construamos alianças e criemos agrupamentos – de dois, de quatro, de quatro mil, de 100 mil, de 60 milhões – fortes o bastante para repelir as forças que nos “despotencializam”. E para Marta, esses bons afetos da parceria e alinhamento ao mundo, não vinham somente dos outros humanos, mas dos outros seres que compartilham o planeta conosco. As árvores, os rios, as nuvens, as chuvas, os ventos, a inclinação das colinas e a “planitude” dos balneários. Mas em especial, dos cantos, das cores e dos movimentos dos pássaros.

² Essa nota se faz necessária, pois se por um lado a intensificação do sistema socioeconômico capitalista transformou todo e qualquer egoísmo hedonista em um festival desenfreado de consumo de quinquilharias, travestido de bem-estar e sucesso, é necessário sempre lembrar aqui de Michel Onfray (2001), que acusava a filosofia platônica ocidental de penalizar e condenar toda forma de hedonismo, inclusive aquela benéfica e potencializadora ao corpo e à vida humana, tão presente desde a antiguidade entre os epicureos e os cínicos.

Marta era toda ave, toda pássaro. Dos menores, como as corruíras e colibris, até das mais imponentes suindaras e harpias. Estava na sua maravilhosa tese (Catunda, 2013), estava nos seus livros, estava nos seus artigos – quase sempre em parceria – e esteve presente na minha banca de defesa de tese, na Unicamp, insistindo no porque eu havia preferido a noção de ruído, e não “sonzeira”, para falar da Música Extrema e das suas conexões com a ecologia e a educação.

E naquela terça-feira de 2018 – ou seja, ainda antes de tudo aquilo que de pior estava por vir com o avanço do fascismo nacionalistóide e pseudopentecostalóide – Marta foi toda pássaro. Na sua apresentação, foram imagens e sons de cantos, revoadas e de céus ocupados pela imensidão de aves, pelas quais a Marta era tomada e que nos afetava e contagiava.

Faz um bom tempo. Faz cinco anos. Muita coisa aconteceu de lá para cá, e não há memória que carregue todas as palavras, gestos, pessoas e considerações presentes. Especialmente após o que presenciamos nesta terra de oito milhões e meio de quilômetros quadrados – que por uma série de forças e exercícios de poderes históricos e políticos convencionou-se e impôs-se chamar-se Brasil – e que tivemos que enfrentar, sob o risco, inclusive, de morte. A qual, inclusive, se não nos pegou ainda, pelo menos nos atravessou e afetou, com a perda de gente querida, como Marta, e como um dos meus cães mais queridos, que também se foi no mesmo dia da passagem dela.

E esses parênteses precisam ser feitos, antes de eu continuar, pois é exatamente nos sentidos criados e constituídos por e nesses afetos que a perspectiva ecologista de educação precisa ser (ainda mais) enfática. Se eu, particularmente, me envolvi profundamente com as perspectivas que Marcos trazia ao falar de ecologia política, é porque elas se conectavam com aquilo que eu carregava e expunha. Seja em relação aos discursos e imagens ecologistas da Música Extrema, seja em relação à minha preocupação particular com as outras espécies, seja em relação ao (não)futuro libertário

anarquista à esquerda³, exposta no punk, no hardcore, no crustcore, no grindcore, entre outras tendências antimusicais.

As perspectivas ecologistas em educação, plurais em sua existência e dialogicidade, nos davam a possibilidade de realizar a necessária inversão proposta no pensamento ocidental, que era descentralizar e tirar do pedestal aquilo que poderia ser considerado com conhecimento institucionalizado, “curricularizado”, hierarquizante e excludente. Ao trazer para as margens a contribuição e o foco da produção de saberes e práticas em educação e meio ambiente (Reigota, 2010), as perspectivas ecologistas em educação rompiam com o modelo de construção epistemológica e metodológica não exclusivamente em educação ambiental, mas na própria educação em si.

Aliadas e tributárias não somente da reversão do platonismo proposta por Nietzsche, em especial nas últimas obras, mas também de uma série de pensamentos que negaram a verdade como tácita, obscura, escondida e inalcançável, as perspectivas ecologistas em educação impõem não mais olhar para as alturas, ou se reforçarem as arborizações dos saberes, ou mesmo supor intransponíveis estruturas que não podem ser visualizadas ou descobertas. Elas sugerem que cada folha, cada pegada na mata, cada pena, cada gota de chuva ou raio de sol que entrem pela janela são constituidoras incessantes dos nossos modos de subjetivação e compõe o ambiente que forjam e modelam o que somos e como estamos.

Marta, naquela tarde, ao se regozijar alegre e pontentemente, à nossa frente, com tua exposição de aves, cantos, cores e práticas pedagógicas com as mesmas, nos

³ Sim, temos que fazer essa ressalva, devido ao roubo barbárico (e não ao bom roubo de ideias deleuziano) que as direitas ultraliberais, anti-Estado mas pró-capitalismo selvagem, fizeram na última década no Brasil, ao se designarem anarcocapitalistas ou libertárias. Sugiro a leitura da obra de Phillippe van Parijs (1999), “O que é uma sociedade justa?”, onde o bom trabalho de tradução de... nos apresenta a distinção entre os libertários anarquistas do socialismo e os libertarianos da direita ultraneoliberal.

mostrou o quanto de potência constitutiva de si esses passarinhos foram capazes de lhe proporcionar. A Marta só poderia ser Marta com as aves e com os cantos. E as aves, para quem conheceu Marta, seriam outras e, irreversivelmente, mais potentes aves para quem se deparava com Marta.

Mas Marcos, em seu exercício didaticamente e perversamente – no sentido filosófico das educações ambientais menores (Barchi, 2016) – após a apresentação de Marta, foi estratégico e cirúrgico:

“Tudo ótimo!” “Tudo bonito os pássaros, as árvores, as paisagens, os cantos!”

Eu, conhecendo Marcos, naquele momento já há vinte anos, na hora pensei:

“Ele vai reclamar da falta de política!”

A radicalidade ecológica e política dos pássaros

Tiro certo, Marcos justamente contesta Marta no sentido de onde estava a política no trabalho? Qual era o caráter transformativo que toda aquela apresentação proporcionaria? As perspectivas ecologistas em educação, com todo seu aspecto freireano de recusa e combate à opressão, não poderiam se dar ao luxo de não somente contestar a situação econômica, cultural, social, econômica e ecológica do mundo, mas de combater fervorosamente as forças que, cada vez mais, impõe a destruição, a barbárie, o completo apagamento dos sentidos (Reigota, 2021), e a imposição crescente e ininterrupta de uma série de paisagens infernais sobre o planeta.

Aquele momento está na minha cabeça há cinco anos (visto que escrevo esse texto em junho de 2023). Eu sei que Marcos sabia onde os devires e cartografares pássaros permitiam e proporcionavam o pensar e agir politicamente, mas ele queria que não somente Marta, mas todos nós tivéssemos a nítida ciência de como os pássaros poderiam ser capazes, em nós, a ensinar e aprender política. Penso agora, talvez, que sejam os pássaros os

únicos capazes de nos mostrar efetivamente em como combater o Infer(ce)no que se desenrola. Fica adiante...

Nesse sentido, não é que responderei à questão que a Marta, naquela tarde, não respondeu. Seus trabalhos respondem por si só (Catunda, 2013; Catunda; Rodrigues, 2016; 2017). Em especial, quando sugere que a nossa crescente falta de percepção em relação aos sons, cheiros, imagens, que cada vez mais se tornam homogêneas e hegemônicas em relação ao cinza, e cujo efeito sobre nossa subjetividade é impor o imobilismo, a incredulidade nas possibilidades de mudança, o espraiamento de uma massa uniforme cor de chumbo e a universalização de um sentido único de pólis, cor de concreto durante o dia, horrivelmente branca e alaranjada das “lâmpadas ecológicas” de *led* durante a noite.

Ao realizar um trabalho intenso ao redor da necessidade⁴ de formas outras de “alfabetização” ecológica, que envolvesse a trama de existências outras e suas conexões e nossa capacidade de captá-las, e não somente um discurso que chamo a partir daqui de “economicolóide” ou “sustentabilóide”, ao redor da preocupação com os recursos, com os gastos e com o lixo, típico dos discursos dos promotores de “Agendas 2030” e ODS. Não que refutemos completamente essas perspectivas ou preocupações. No entanto, elas ainda estão não somente atreladas, como brutalmente submissas ao interesse de um capitalismo selvagem travestido de “sustentável e inovador”, cujo interesse maior não é a existência do outro (humano ou não), ou a construção de sociabilidades em paisagens e espaços menos brutais aos sentidos, mas os mercados de carbono e as premiações ecológicas feitas pelos institutos certificadores, que lhes garantirão mais pontos no cassino da sustentabilidade das bolsas de valores, agora “preocupadas com a ecologia”.

É disso que estamos falando já há um bom tempo (Barchi, 2016), quando nos preocupamos com a educação ambiental e a ecologia política estarem constantemente submetidas ao risco do

⁴ Sobre educações ambientais, possibilidades e necessidades, ver BARCHI (2021).

assédio e cooptação por parte das governamentalidades neoliberais, as quais são as mesmas promotoras de todo o processo de transformação das existências corpóreas, vias de fluxo da vida – como sugeria Bergson – em integralmente exclusivas engrenagens do movimento do capital. E, para essa empreitada, é imprescindível que nossas percepções sejam apagadas para tudo aquilo que não se conecte à completa posse que o capital busca promover aos tempos e espaços da vida humana.

É nesse sentido que aquilo que Marta propunha como outras ecologias e educações, e seus devires pássaros, eram de uma radicalidade política tão extrema quanto os discursos dos conjuntos *grindcore*, *thrash metal* e *death metal*, dos quais tanto já escrevi. O trecho abaixo é bem emblemático quando Marta Catunda e Rodrigo Reis Rodrigues – parceiro e herdeiro político, ecológico e educativo dela – sugerem trazer à baila, nessa proposta, um entrecruzamento entre Freire, Guattari, o martim-pescador e as corujas:

Assim quando há encontro, há alento para narrar esses conflitos, mas, sobretudo ter ouvidos para escutá-los com delicadeza, são como as sirenes da cigarras em sua ladainha, clamam escuta sem fim. Acreditamos que fazer educação já é em si um ato político, como bem definiu Paulo Freire em devir pássaro, uma escuta silenciosa mas não silenciada de múltiplos territórios de existência. Há necessidade de um empenho mais potente sobre o campo da ecosofia sugerida por Guattari, norteamento, reencantamento para nossas pesquisas e nossas vidas e,e,e... Um esforço de martim-pescador e um silenciamento atento de coruja (Catunda; Reis, 2017, p. 24).

Talvez nada mais exponha e explique tão bem o que significam as perspectivas ecologistas em educação do que esse encontro. Não porque Guattari e Freire, sendo os autores mais lidos e estudados nas mais de duas décadas que Reigota liderou o grupo na Uniso, oferecem a doutrina que pautaram os estudos realizados em seu âmbito. Aliás, o tempo todo, os dois são oferecidos

justamente como antidoutrinários, abertos à contestação – sendo essa uma das principais lições que o nietzschianismo de Marcos nos sugere – e até à recusa. Que eles fossem passíveis de serem dialogados e conectados com tudo o que estivesse à margem da condição humana sob a pólis infernal e o capital.

As perspectivas ecologistas em educação são o inverso da educação ambiental. É o seu menor, o seu movimento ininterrupto e a sua brecha. Ao invés de ensinar às crianças que é necessário “preservar as florestas e as árvores” para proteger os pássaros, nos propõe fugirmos de tudo aquilo que nos é “humano”, para aprendermos a voar, a gritar, a decolar e pousar, a cantar, ao esforço do mergulho do martim e ao silêncio furtivo da coruja, conforme palavras de Marta e Rodrigo Rodrigues. No reverso de julgar e condenar as pichações como “crimes ambientais”, poluição e, com todo o rigor da lei, “conspurcações”, nos permite ver a cidade e sua tenebrosa verticalização com o olhar lento, acrobático e transformativo do pichador. E, principalmente, as perspectivas ecologistas em educação são educandas e aprendizes da Música Extrema, quando essa revela que os portais do inferno não estão nas profundezas, mas nas superfícies, cada vez mais impedindo os devires-pássaro de Marta Catunda.

Recusa ao inferno, mesmo sendo diabólico

Quando afirmo que já há o inferno entre nós, e flerto com a possibilidade da já existência do Infer(ce)no, como época de produção constante e crescente das paisagens e existências infernais, levo em consideração não somente o que as capas das bandas *grindcore* sugerem sobre o contemporâneo, aquilo que Kurosawa apresenta em *Sonhos*, Kopenawa afirma na *Queda do Céu*, e também a própria condenação de Creonte a Polinices na *Antígona* de Sófocles (Barchi, 2022; 2023). Mas também, o constante trabalho sem sentido imposto, no Tártaro, àquele que desafiou os deuses.

No Mito de Sísifo, Albert Camus chama o mais inteligente dos humanos de “trabalhador inútil dos infernos”. Isso porque, após enganar duas vezes a morte, Sísifo foi obrigado a passar o resto da eternidade a carregar uma rocha até o topo de uma colina, para depois de vê-la desembestar morro abaixo, e leva-la de volta ao cume, incessantemente. Camus se ocupa não do trabalho de Sísifo em suportar o peso da rocha, mas do momento em que ele desce para buscar a mesma. É o momento da consciência, no qual sabe que trabalhará, sem esperança e sem propósito, por toda a eternidade.

É quando o absurdo e a falta de sentido desabam sobre a cabeça do primeiro rei de Éfira/Corinto. Mais do que o peso da rocha e o estafante vai e vem, o trágico da história de Sísifo é a consciência da desesperança. Para Camus, é a sina do operário, cujo desespero e temor com tal destino de trabalho infundável somente ocorrem quando há a consciência de tal situação. É quando está na Avenida 23 de maio em São Paulo, às 18:30 hs, em um ônibus lotado no corredor norte-sul, indo para o terminal Grajaú para pegar outro transporte para Parelheiros e parado em meio ao trânsito no dia de temporal de verão, que o trabalhador, cercado pelas paredes do coletivo, de gente em pé, de prédios e asfalto, percebe a condenação à miséria à sua mente, e não consegue fugir dessa percepção naquele momento, pois o carregador de celular do transporte público não funciona para carregar seu aparelho, cuja bateria não durou todo o dia, e ele não pode fugir para os vídeos da internet ou sequer ouvir música na rádio.

Some-se a isso a insalubridade do ar poluído da metrópole, o baixo salário insuficiente para as contas, a impossibilidade de estudar devido ao horário todo ocupado com trabalho e viagem diária, a péssima alimentação, a possibilidade de alagamento da moradia, o “aceitar aquela situação ou o desemprego”, o som incessante do motor do ônibus, a violência do tráfico e da polícia no bairro periférico, o qual tem tantas minúsculas casas, que não há espaço para uma minúscula árvore sequer, e cujo horizonte está tomado por prédios residenciais. Para não dizer ainda do céu,

tão poluído e totalmente tomado por edifícios, que a lua não consegue dar as caras sequer em dias limpos. Talvez melhor que Camus, sejam os Racionais MC's para nos caracterizar o trágico da consciência da condenação brutal ao inferno imanente do pobre urbanizado nas metrópoles do século XXI.

Lembro-me de que há alguns anos, fui participante de uma série de eventos ao redor da defesa animal, poucos anos após me tornar vegetariano. Uma das coisas que mais me impactou foram as campanhas de uma pequena organização chamada "Holocausto Animal", que em seus materiais contra abatedouros e frigoríficos, comparavam a situação de bois, vacas, porcos e frangos à condição dos judeus durante o Holocausto. Atraíram a fúria das instituições judaicas no Brasil, que promoveram uma série de ações judiciais contra o grupo, que foi forçado a deixar esse tipo de publicidade.

Mas resgato essa memória para comparar justamente à condição imposta aos trabalhadores e trabalhadoras, no que diz respeito à comparação com os abatedouros. Há cada vez menos espaço à consciência social, política, ética, econômica, cultural ou ambiental. A sobrevivência, dentro de um neoliberalismo selvagem e barbárico, é a palavra de ordem, e a única imposição é saber, estrategicamente, como vencer e superar. Nesse sentido, a consciência é única e exclusivamente ao redor da própria manutenção da vida e de se evitar a dor. Ora, se um dos apelos dos grupos de defesa animal contra o horror dos frigoríficos, abatedouros e confinamento dos animais de criação é justamente o fato dos animais serem senscientes, ou seja, cientes da própria dor, por que não podemos associar os mesmos às multidões de trabalhadores e trabalhadoras tratados única e exclusivamente como gado, cujas esperanças, da maioria, está post-mortem?

O capitalismo contemporâneo, ao promover o que Marcos chama de construção de ausência de sentido (Reigota, 2021), no que diz respeito à transformação das vidas humanas em exclusiva ferramenta do capital, não transforma as pessoas em gado confinado? Transportado coletivamente ou mesmo

individualmente nos veículos particulares, confinado em escritórios, escolas, departamentos de TI, bancos, entre outras celas, e enfurnado em seus cubículos chamados de apartamentos quando não estão no trabalho, no transporte ou nos cursos universitários, o ser humano não se transporta no animal que produz carne, leite, ovos, couro? E em especial com o baixo salário e as aposentadorias cada vez mais tardias, não é certo que cada vez mais gente morrerá no próprio abatedouro? Esquecida como os ratos-candangos e os trabalhadores candangos da construção de Brasília (Fausto, 2020), na projeção do inferno do apagamento de John Milton.

É desesperador, é trágico e fatalista, mas não por culpa nossa, ecologistas, educadores e pesquisadores anarquistas e iconoclastas, que somente verificamos e diagnosticamos o grau crescente da transformação das paisagens em campos infernais – e a isso damos o nome de Infer(ce)no, ou seja, o processo de transformação da Terra em inferno – de vidas insensibilizadas. Mas do próprio totalitarismo presente no capitalismo contemporâneo, que não permite mais que nem os mais radicais grupos políticos, outrora de defesa do proletariado, escapem de sua lógica.

E é aqui que, inegável e intransigentemente, necessitamos e clamamos pelos pássaros e pela escuta proposta por Marta. O intencional devir-pássaro, mais do que devaneio, é ação rebelde e revolucionária. É recusa e bloqueio à brutalidade da imposição de um imperativo, no qual só merece viver se houver utilidade, ou somente pertencer à existência o que tiver “valor” para o “humano” – leia-se lucro e benefícios individuais ou corporativos. As aves – assim como os outros seres – existem e exigem, aos berros, o direito irrefutável à existência.

Que para nós, os “humanos”, só foi possível até agora graças à própria multiplicidade de espécies, característica da vida na terra, que garantiu a proliferação e o sucesso reprodutivo da humanidade. Não necessariamente aos “recursos” providos a tanto, mas pela companhia poderosa e barulhenta, que hoje é

perdida a largos passos, com absurda velocidade. Aos seres não humanos que são autorizados a ficar, e são contidos nos criadouros, abatedouros, frigoríficos, zoológicos, clínicas veterinárias e pet shops, mata-se a diferença, em nome da utilidade, previsibilidade e lucratividade. Os que se vão, são inúteis, indesejados, quando não brutalmente inimigos. Avoantes e pardais que sujam os carros. Maritacas e bem-te-vis que acordam o cidadão domingo pela manhã. Urubus de semblantes rugosos que enfeiam a cidade, além do mau agouro das corujas que sobrevoam o terreno da casa.

Devir-pássaro e as ecologias mestiço/monstruosas no Infer(ce)no

O devir-pássaro de Marta Catunda e Rodrigo Reis Rodrigues é proposta quase que chitucênica, para utilizarmos a noção de Donna Haraway, mesmo sem a presença em seus textos – apesar do constante devir-animal de Deleuze e Guattari – ao sugerir e enfatizar a necessidade da parceria a ser (re)feita junto aos outros seres, de formas que se possa bloquear as piores consequências do Antropoceno e do Capitaloceno, que são a criação das paisagens infernais, a que chamo de Infer(ce)no (Barchi, 2023).

Haraway (2019) afirma que mais que autopoietica, a própria existência da vida e, conseqüentemente, dos humanos, é simpoietica, visto a tentacularidade e a enorme trama tecida na composição dos seres e das paisagens – ainda – multiespécies, mesmo que muitas já em ruína (Tsing, 2019). Se a vida que nos compõe e nos permitiu até hoje sobrevivermos parte do suporte simpoietico e simbiótico em sua essência (imane e material), toda intenção e ação que haja para anular a diferença e a multiplicidade da vida, na produção de uniformidades quase que fordistas (no sentido da uniformidade) na compreensão de mundo, na formação dos ambientes exclusivamente humanos (e dos companheiros animais e vegetais adestrados, submissos e previsíveis), e em cada conduta moral e policialesca dos sujeitos e coletivos amestrados, é promotora de morte, horror e inferno.

Se o devir-pássaro se mostra chthulucênico em potência e força, é porque o seu exercício experimental e educativo de agir, comportar-se e propor-se à selvageria e animalidade não-barbárica faz parte de não somente se recusar ao “não-pensar” e não dar mais sentido ao mundo (Haraway, 2019), aceitando a lógica imposta, mas de associar-se ao que sempre foi instituído como não-civilizado, não-cultural e não-humano, em um entrecruzamento perceptivo de sensações e sentidos outros, que até então não passavam de mestiçagens bestiais e aberrantes.

Ao aprender com as aves o movimento suave da garça, o silêncio da coruja, o grito do bem-te-vi, o cuidado dos pardais, o gorjeio dos sabiás, o flerte dos periquitos, a defesa dos chupins, a proteção dos sanhaços, o combate sem extermínio das avoantes, a luta dos beija-flores, o luto das maritacas, o olhar dos gaviões, o mergulho dos biguás, o assombro do canto dos urutaus e curiangos e o escutar dos pica-paus, entre outros milhares de ensinamentos, não somente nos permitimos não estar mais sós, mas fortalecermos a necessidade da existência das paisagens multiespécies que podem evitar de sermos cegados pelo cinza do concreto, ensurdecidos pelos motores dos metrô, calados pelo policialesco e amortecidos pelo dia-a-dia sem um cotidiano que faça sentido.

Ao propor seres humanos não tão humanos, rompedores da identidade e da diferenciação – tão promotoras da violência ao outro como testemunhamos, sem parar e desde sempre, o que ocorre com mulheres, jovens, negros, povos originários, periféricos, o outro na sexualidade e no gênero, e aos animais e plantas – e o apagamento da diversidade – cujo exercício micropolítico é de justamente impedir a conformidade – o devir-pássaro, como proposta de parceria chthulucênica aos outros seres, se abre e é perpassado pelas experiências de se aprender com os animais. E não somente de compreender política, como sugere Massumi (2017), mas de especular o que nos poderiam nos dizer, em especial, que mundo-ambiente os envolvem (Despret, 2021), desterritorializando incessantemente as existências, a

propriedades, as estéticas, as éticas e as políticas, criando-se sentidos que realmente façam sentido às nossas e outras presenças, individual e coletivamente.

Desterritorialização capaz de deslegitimar (Suhamy; Daval, 2016) o poder do soberano (o príncipe, o rei, o imperador, o partido, o tirano, o capital), pois ao criar outras alianças e conexões, talvez mais livres, autônomas, simpoiéticas, nômades e cada vez mais não cooptáveis, a política não se resumiria a ruminar o inequívoco exercício de poder garantido ao homem-deus, mas a pensar nas estratégias e ferramentas de uma vida não-barbárica ou não-fascista dos múltiplos devires, cada vez mais escorregadios ao uniforme do Infer(ce)no.

Mas o que é preciso destacar, e aí voltando ao Sísifo de Camus, é que é justamente ao tomar consciência do inferno, é que o trabalhador inútil dos infernos percebe tua condição miserável pela eternidade. E nisso, a fabulação ao redor do chthuluceno e no devaneio educativo do devir-pássaro, são simultaneamente as percepções do infer(ce)no e da necessidade da parceria multiespécie como combate e fuga.

Quanto mais demasiado humano, mais infernal. E isso não tem mais nenhuma relação com o jogo de forças entre deuses e demônios na guerra dos céus, mas de uma reprodução ininterrupta de um modo de existência que para se posicionar à direita do deus-capital, se identificar, modelar e ser cópia replicada de seus planos, é necessário que não haja outra paisagem, a não ser aquela que se repete nos quatro cantos do planeta, produtora de ausência de sentidos para além daqueles que obedecem à inovação, à competição e ao mérito.

As perspectivas são todas aves...

Pensar nas perspectivas ecologistas em educação sem pensar em um acontecimento cotidiano escolar, como foi aquela tarde de 2018 na Uniso, seria não somente desleixo, mas injustiça. Pois elas não são somente Marcos, mas Éder, Cristiane, Andréia, André,

Thiago, Thereza, Alda e o “Ritmos”, Antônio, Daniela, Elizângela, entre muitas outras gentes. Mas são especialmente Marta, pois depois daquele dia, apesar do horror que nos assolou nos mais de quatro anos seguintes, havia a leveza dos devires-pássaros, em especial para as perspectivas dos demônios da Música Extrema, que em nada eram alinhados ao Infer(ce)no.

Apesar da mitologia, das HQs, dos discursos messiânicos e do próprio senso comum, essas paisagens infernais em nossa existência não são o espaço onde os seres híbridos, mestiços, monstruosos, de aparências e devires-demoníacos exercem seu poder e vingança. Quem o faz é gente engravatada, limpa, higienizada, localizada nos mais altos andares da estrutura infernal, que condena o não modelado à monstruosidade e à condenação.

Ao se alinhar e ser promotora das políticas e cosmopolíticas multiespécies, as perspectivas ecologistas em educação, em seu devir-pássaro e se tornarem todas aves, recusam veementemente o Infer(ce)no, da mesma forma que assim como os yanomâmis evitam a queda do céu, Krenak propõe ideias de adiamento de fins de mundo, e as músicas extremas denunciam o horror.

As perspectivas ecologistas em educação são periféricas, marginais, anárquicas, menores, cínicas, insolentes, ruidosas, demoníacas, monstruosas e múltiplas, pois sabem que é somente assim que se fazem ecologias. Ao recusarem os discursos únicos de uma educação ambiental para o ecocapitalismo, ou um sentido único de pensamento crítico, elas não o fazem somente porque não concordam com a *episteme* e o método destas. Mas é devido à própria dinâmica da existência da vida, que impede que o modelo único se imponha, pois ele é o insustentável.

Se, como sugere Marcos, é das margens que vêm as contribuições, é também nelas onde estão as possibilidades da própria delimitação das mesmas serem modificadas, cartografadas e, dependendo, até destruídas. Mais do que enaltecer o periférico, o que foi diferenciado pela identidade e a falsa cópia, a proposta das perspectivas ecologistas em educação é fazer de todo lugar a

margem, trocando a territorialidade sedentária por uma constante reterritorialização nômade e sem fim. De todo lugar criar o limite, onde a própria existência abandone as conformações e modelizações totalitárias, de forma que nenhuma diferença seja mais classificada como não pertencente e não merecedora da vida, mas sim a própria existência.

No devir-pássaro das perspectivas ecologistas em educação não nos sentimos mais sós, pois nos acompanham os olhares, os voos, os cantos e os pousos. Não nos sentimos mais desamparados no que diz respeito ao discurso nefasto sobre a “falta dos valores que estruturaram, um dia, a sociedade”, pois nossas preocupações já não estão mais em convencer sobre boas maneiras, sobre o sucesso e sobre a dominação, mas sobre permitirmos as mais livres conexões, capazes de construir saberes, existências, ecologias e vidas outras.

Depois daquela tarde, depois da pandemia, depois daquele quatro de agosto de 2021, até nós, os diabos menores das ecologias extremas, nos tornamos também todos pássaros...

Referências

BARCHI, Rodrigo. **Poder e resistência nos diálogos das ecologias licantrópicas, infernais e ruidosas com as educações menores e inversas (e vice-versa)**. Tese de doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.966747>. Acesso em 12 de junho de 2023.

BARCHI, Rodrigo. O que a música extrema tem a dizer às ecologias?. In: Rodrigo Barchi. (Org.). **Diálogos com a Música Extrema**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

BARCHI, Rodrigo. O necessário indisciplinar das educações ambientais. In: Paula Corrêa HENNING, Gisele Ruiz SILVA. (Org.). **Educação e filosofia: fissuras no pensamento com**

Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos. Rio Grande: Editora da FURG, 2021.

BARCHI, Rodrigo. Infer(ce)no na Música Extrema: das ecologias e das trevas nas capas de álbuns grindcore. In: Cristiane BAHY; Cristiano dos PASSOS; Lucas Martins Gama KHALIL; Rodrigo BARCHI. (Org.). **Música Extrema: ruídos, imagens e sentidos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BARCHI, Rodrigo. As ecologias e as trevas: educações ambientais no Infer(ce)no. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 40, n. 2, 2023 (no prelo)

CATUNDA, Marta. **A, B, C de encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, 294 p., 2013.

CATUNDA, Marta; RODRIGUES, Rodrigo Reis. Devir pássaros: ecosofia em Conexões. **Utopia y Praxis Latinoamericana**. CESA, Venezuela, a. 22, n. 79, out./dez. 2017.

CATUNDA, Marta; RODRIGUES, Rodrigo Reis. O Eco e a cartografia dos pássaros: nas imediações aberrantes. **Linha Mestra**. ABL, v. 12, n. 35, mai./ago. 2018.

DESPRET, Vinciane. **O que diriam os animais?** Trad. Letícia Mei. São Paulo: n-1 edições, 2021.

FAUSTO, Juliana. **As cosmopolíticas dos animais**. São Paulo: n-1 edições, 2020.

HARAWAY, Donna. **Seguir com el problema: generar parentesco em el Chthuluceno**. Trad. Helen Torres. Bilbao: Consoni, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomâmi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MASSUMI, Brian. **O que os animais nos ensinam sobre política**. Francisco Trento e Fernanda Mello. São Paulo: n-1 edições, 2017.

ONFRAY, Michel. **A política do rebelde**: tratado de insubmissão e resistência. Trad. Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. A contribuição política e pedagógica dos que vem das margens. **Teias**, v. 11, p. 1-6, 2010.

REIGOTA, Marcos. Fragmentos de Havana: “Al final de este viaje...” com Nita e Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

SUHAMY, Ariel; DAVAL, Alia. **Spinoza por las bestias**. Trad. Sebastián Puente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2016.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno**. Trad. Thiago Mota Cardoso et al. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

Capítulo 4

Ecologias que habitam em mim¹

Andreia Teixeira Ramos²

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Qual meu posicionamento no mundo? Quais ecologias me habitam e quais se fazem presentes nas pesquisas que tenho feito? (Freire, 2014a): Essas perguntas traçam meus lugares no mundo como pesquisadora. Por isso, inicio este artigo inspirada no pensamento de Paulo Freire (2014a, p. 29, grifo nosso):

Mais uma vez os homens *e as mulheres*, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura.

¹ Parte deste texto foi apresentado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) em 5 de junho - Dia Mundial do Meio Ambiente - no I Seminário "Pesquisa, Extensão e Ensino nas Redes Educativas com outras ecologias", organizado pelo Grupo de Pesquisa Território de Aprendizagens Autopoiéticas (CNPq), e Projeto de Extensão "Narradores da Maré" (UFES), juntamente com outras parcerias de diversas redes educativas.

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2011-2013/CAPES). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (2015-2018/CAPES). Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020-2021). E-mail: andreiaramos.sankofa@gmail.com

Nesse sentido, em diálogo com a pedagogia freireana, pergunto-me qual é o meu posto no cosmos? Quais ecologias estão presentes em mim? Quais estão presentes nas pesquisas que realizo? Quais geografias dos afetos que vão demarcar os territórios que eu habito no mundo como mulher negra que insiste, resiste e re-existe no constante exercício de tornar o mundo mais justo e digno para todes³?

Preciso dizer que, de fato, nas travessias dos processos de criação dos trabalhos que tenho tecido, uma problematização quanto à minha própria experiência como criança negra ficou martelando em mim. Tomo aqui as palavras da pesquisadora Eliane Cavalleiro (2015), para dizer dessa experiência:

No contexto escolar, meu silêncio expressava a vergonha de ser negra. Nas ofensas, eu reconhecia “atributos inerentes” e, assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois pode-se passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável. Dada sua constância, aprende-se a, silenciosamente, “conviver” (Cavalleiro, 2015, p. 10).

Os apontamentos dessa autora me fazem lembrar mais uma vez de Paulo Freire (2014a, p. 31), quando ele pergunta: “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles [e elas], os efeitos da opressão?”. Nesse sentido, é preciso repensar as dimensões políticas, éticas, estéticas e pedagógicas nas pesquisas e as suas configurações contemporâneas, com a produção de conhecimentos radicais, pertinentes e, principalmente, antipatriarcais, anticoloniais e antirracistas.

³ Usarei no corpo do texto a expressão *todes* que contempla todas e todos, extrapolando os limites binários de gênero homem e mulher.

Nesse caminhar, é preciso, portanto, continuar lutando para descolonizar nossos corpos-pensamentos, como nos afirma Paulo Freire, que aposta nos “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire, 2014a, p. 5). Assim, nos processos de criação das pesquisas que tenho tecido, converso e convivo com múltiplas facetas e apostas epistemológicas, deslocando-me para outras travessias e outros modos de caminhar e re-existir com os sujeitos envolvidos, compondo uma geografia dos afetos.

Continuando a conversa: mas de que ecologia estou falando? Tenho convicção de que não estou falando de uma ecologia tradicional que estuda o meio ambiente e os seres vivos como conceitos científicos fixos. Aqui aposto em uma “noção contemporânea de ecologia” (Reigota, 1999, p. 19) que estão articuladas com os aspectos “políticos, sociais, culturais, filosóficos, religiosos, biológicos, físicos, químicos, geográficos, estratégicos, etc., se torna necessário ao mesmo tempo um aprofundamento teórico” (Reigota, 1999, p. 56). Sendo assim, adoto a concepção de ecologia atrelada à ação política, ética, estética e pedagógica.

Por isso, não é possível pensar em ecologia sem articular as interações dinâmicas que se manifestam nas outras formas de vida, nas artes visuais, “na arquitetura, nas artes plásticas, no cinema, no teatro, na música, na dança, na literatura, na tecnologia, na ciência” (Reigota, 1998, p. 15), enfim, na vida cotidiana, compondo desse modo uma ecologia que se relaciona com os cotidianos. Assim, para pensar a noção contemporânea de ecologia, dialogo com Marcos Reigota (1999, p. 19) que diz:

Estou considerando ecologia como “a filosofia do movimento social que agrupa militantes e teóricos conhecidos como “ecologistas e/ou verdes”. A problemática ecológica é tomada como sinônimo de problemática ambiental e meio ambiente, como noção normativa da práxis ecologista.

A partir dessa concepção de ecologia contemporânea, como uma ecologia das relações cotidianas, destaco também qual a ideia de meio ambiente aqui entendida:

O lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relação dinâmica e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (Reigota, 1998, p. 14).

Aliás, como professora pesquisadora (pedagoga e educadora ambiental), preciso dizer que, na graduação em pedagogia (Ramos, 2005) e no mestrado em educação (Ramos, 2013), realizei pesquisas atravessadas pela educação ambiental presente

Nos currículos das escolas, nos processos seletivos de vestibulares, nas políticas públicas para a educação formal e informal, no Plano Nacional de Educação, em programas televisivos sobre ecologia e meio ambiente, no discurso de manifestos de educadores ambientais em períodos partidário-eleitorais, nos componentes curriculares universitários, programas de pós-graduação, revistas acadêmicas, concursos promovidos por instituições financeiras e uma assombrosa quantidade de livros sobre o tema (Barchi, 2016, p. 23).

Nesse caminhar, com meu ingresso no doutorado em 2015, realizei estudos e pesquisas em relação à educação ambiental como uma educação política, ou seja, aquela que é por princípio

Questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; é criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitem descobertas e vivências, é inovadora quando relaciona os conteúdos

e temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas; e crítica muito crítica, em relação aos discursos e às práticas que desconsideram a capacidade de discernimento e de intervenção das pessoas e dos grupos independentes e distantes dos dogmas políticos, religiosos, culturais e sociais e da falta de ética (Reigota, 2012, p. 15).

Assim, aprofundei-me nos estudos e pesquisas acerca da perspectiva ecologista de educação, reafirmando um posicionamento político, ético, estético, ecológico e pedagógico (Barchi; Reigota; Yang, 2018) dos movimentos de resistência, especialmente no caso da pesquisa da minha tese acerca das práticas de re-existência ecologista das mulheres do e no congo.

Além disso, deparei-me com a perspectiva ecologista de educação, a partir do encontro com o meu orientador professor pesquisador Marcos Reigota, especialmente com seu livro “Ecologistas” (1999). Nesse sentido, acentuo que com meu ingresso no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Uniso, aproximei-me dos estudos do grupo Perspectiva Ecologista de Educação, coordenado por ele:

Nosso grupo adotou a denominação Perspectiva Ecologista de Educação em 2000 após a publicação dos meus livros “Ecologista” (1999) e “a Floresta e a escola: Por uma educação ambiental pós-moderna” (1999) e após a pesquisa realizada no Japão, com bolsa da Fundação Japão, sobre a memória das bombas lançadas pelos EUA sobre a população civil de Hiroshima e Nagasaki, na cultura, na educação e no cotidiano japonês. Os livros citados (e outros livros e artigos do período de 1998 a 2000) e a pesquisa no Japão foram fundamentais para que o grupo redefinisse suas prioridades teóricas e metodológicas, assim como para estabelecer as relações da educação ambiental com o cotidiano escolar e vice-versa. Nesse sentido priorizamos a abordagem teórica pautada nas contribuições dos Estudos Culturais e as suas relações com o cotidiano escolar. (REIGOTA, 2010, p. 114).

Para além disso, importa ainda salientar que [...] “o referencial cultural do grupo está situado na corrente pós-moderna de educação, o que permite utilizar como possibilidades metodológicas a etnografia, as narrativas ficcionais, as biografias” (Reigota, 2010, p. 115), além dos usos de múltiplos artefatos culturais e tecnoculturais, tais como filmes, literaturas, músicas e artes de um modo geral.

Desse modo, com a criação da minha tese de doutorado na perspectiva ecologista de educação, tive a possibilidade de pensar ecologias outras que habitam-habitavam em mim e nas mulheres do e no congo, que podem ser ecologias inventivas e inventadas (Preve et al, 2012) pelos sujeitos da história que se envolvem com o congo como prática cultural secular, considerando, conforme salienta Marcos Reigota, que a cultura é uma expressão de “ideias, experiências e sentimentos” (Reigota, 1999, p. 31).

É importante ressaltar que o congo é um gênero musical e, de acordo com o professor pesquisador Cleber Maciel (2016), é uma herança africana que se mantém graças ao esforço dos antepassados em conseguir, mesmo sob o domínio e o medo impostos pelos colonizadores, preservar sua dignidade cultural” (Ramos, 2018). Além disso, o congo foi registrado em 2014 como Patrimônio Imaterial pelo Conselho Estadual de Cultura.

Isso posto, é necessário dizer que considero o congo uma produção cultural inseparável das relações afetivas entre pessoas de diferentes culturas, sendo uma prática de re-existência ecologista que se constitui nas relações de solidariedade e amizade semeadas entre os integrantes das bandas, os quais sustentam o diálogo amoroso no enfrentamento das tensões e conflitos bem como das relações de opressão e poder. É, por isso, que o congo não desiste, mas insiste e resiste, ocupando por tantos séculos a terra capixaba.

Antes de continuar, gostaria de deixar aqui o registro de parte de uma carta pedagógica que escrevi para o professor Marcos Reigota, onde apresento o momento em que iniciei o meu letramento racial, acentuando que a “descoberta de ser negra é

mais do que a constatação do óbvio. [...] Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar em suas potencialidades. [...] Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” (Souza, 2021, contracapa).

Carta para Marcos Reigota: a aventura de tornar-se⁴

Noite de 7 de junho de 2016.

Boa noite, querido professor Reigota.

Os últimos dias foram vividos por mim de modo intenso-tenso-denso. Estive às voltas com o concurso público para o cargo de professora adjunta da Ufes para trabalhar com a educação para as relações étnicos-raciais. Tentei com empenho, durante esse período, mergulhar na bibliografia disponibilizada pelo Edital. O contato com estas leituras me fez pensar que estive míope durante todo esse tempo de minha vida, pois me aproximei de problematizações até então desconhecidas por mim; me senti imersa em histórias, pesquisas e estudos que me compõem.

Mas veja você, ontem, dos 101 candidatos/as, só compareceram 58 pessoas no dia da prova. O tema sorteado para a prova foi “Escola, currículo e as questões étnicos-raciais na educação básica”. Das 9h às 12h foi o momento destinado à escrita da prova... Iniciamos a leitura pública perto das 15h e assim fomos até [22h] horas da noite. Como em média cada pessoa escreveu de 10 a 15 páginas, isso fez com que o processo de leitura fosse lento. De acordo com a coordenação do concurso, essa foi a primeira vez que a Ufes recebeu em um concurso um número tão grande de candidatos/as – e olha que muitos faltaram! Uma situação

⁴ Para acessar esta Carta pedagógica na íntegra ver Andreia Teixeira Ramos (2018; 2021).

inesperada e incomum. Isso se deve ao fato de o Edital contemplar todas as licenciaturas e aceitar doutorados em diferentes áreas, e não apenas em Educação, como é o comum no caso do Centro de Educação.

Com tantos candidatos/as inscritos, foi preciso ampliar a leitura pública da prova para o dia seguinte. Assim, passamos a manhã do dia de hoje escutando cada candidato/a ler sua prova – algumas pessoas desistiram de participar dessa etapa, sendo desclassificadas.

Confesso que fiquei muito emocionada com a leitura pública da minha prova. Passou um filme pela minha cabeça, tantas discriminações e preconceitos raciais vividos na pele durante toda minha vida pessoal, escolar, acadêmica. Foi um momento marcante, inclusive porque esta foi a primeira vez em que participei de um concurso público, e, coincidência ou não, com essa temática-área-eixo. A escrita da minha prova foi um testemunho, e de fato os questionamentos que inseri na prova partiram das minhas experiências, pois apesar de minha certidão indicar que sou parda e o IBGE utilizar a categoria pretos e pardos; eu, hoje, me autodeclaro, numa atitude política, como negra.

Professor Reigota, apesar do imenso cansaço, escutar a leitura e conhecer os modos de escrita de cada pessoa foi simplesmente enriquecedor, posso dizer que aprendi muito. Fiquei imensamente feliz em presenciar e conhecer tantas pessoas, de diversos lugares do Brasil – São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Curitiba, Bahia, Belém – comprometidas com os estudos da educação para relações étnicos-raciais, negros/as e brancos/as juntos por um tema comum. A grande maioria das pessoas escreve e fundamenta com propriedade os textos, talvez com mais propriedade que eu; muitos citaram toda a bibliografia indicada no concurso de modo bem argumentativo. Meu texto, professor, foi modesto. Uma escrita inspirada em Paulo Freire, na “Pedagogia do Oprimido” – oprimidos, educação bancária, diálogo, amor; em Tomaz Tadeu da Silva, “Documentos de Identidade” – currículo, narrativas étnicos-raciais,

multiculturalismo – e, além disso, inseri no texto alguns pesquisadores da temática, destacando narrativas de crianças e professoras sobre o assunto. Finalizei o texto satisfeita com a escrita da prova, porém, quando conheci as outras escritas, percebi que poderia ter feito muito melhor. Recebemos a chave de correção no final da prova. Uma chave de correção completamente aberta – adequação à norma padrão da língua portuguesa e unidade do texto, capacidade de problematização, desenvolvimento e fundamentação teórica do tema, conhecimento da bibliografia indicada e atualização do debate acadêmico e clareza na escrita argumentativa e finalização do texto – a banca terá um grande desafio para avaliar tantas provas, que considero muito boas.

Com um turbilhão de sentimentos, terminei com a sensação de que valeu a pena o aprendizado [...]. Participar desse concurso me fez enxergar as relações étnico-raciais nos cotidianos na minha vida, ou seja, pensar que minha miopia está em processo de tratamento, e que preciso continuar estudando e pesquisando sobre esse assunto. Preciso também escrever sobre isso e exercitar práticas pedagógicas antirracistas nos espaços de convivência que frequento.

Peço desculpas, professor, pelo extenso texto – e pelos possíveis erros, é o cansaço físico-mental –, mas precisava compartilhar contigo minha experiência. Agora que o concurso passou, vou mergulhar na escrita dos textos da tese –[...] –, além das leituras dos livros indicados por você. Tenho muito trabalho pela frente.

Um abraço! Andreia

Figura - Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D'Água, Cariacica, ES, 2018.



Foto: Soler Gonzalez. Fonte: Andreia Teixeira Ramos.

Retomando as trajetórias que me constituem enquanto pesquisadora-mulher-negra, em 2018, defendo minha tese intitulada “Mulheres no congo do Espírito Santo: práticas de re-existência ecologista com os cotidianos escolares” (Ramos, 2018). Em 2021 lanço o livro “Geografia dos afetos: cartas, cartões postais, diário de campo e caderno de uma pesquisadora”, com parte do que foi produzido durante os anos de 2015-2018.

Aliás, gostaria de ressaltar que no capítulo final da minha tese, denominado “(In)conclusões de uma mulher insubmissa”, convido as leitoras e leitores a adentrarem “nos muitos modos de re-existência ecologista tecidos na solidariedade, na insistência e resistência com esperança, fé, alegria e coragem na vida cotidiana” (Ramos, 2018, p. 306), porque “a noite não adormece nos olhos das mulheres”, como nos ensina Conceição Evaristo.

Nesse contexto, comecei a aprofundar-intensificar meus estudos nas trilhas para *pensareexercitar* perspectivas de outras ecologias cotidianas insubmissas com inspirações na literatura negro brasileira de duas escritoras mineiras negras, as intelectuais Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

Importante dizer que essas indicações foram feitas a partir do meu encontro com estudantes negros da Ufes na ocasião em que eu estava como professora substituta em 2015-2016. Esse momento foi um marco essencial para intensificar meu letramento racial, aprofundado ainda mais quando retornei à Ufes como professora substituta em 2019, para ser docente da disciplina de Educação das Relações étnico-raciais (Brasil, 2003; Brasil, 2008; Carneiro, 2017; Domingues, 2007; Munanga, 2004; Gomes, 2003; Gonçalves; Silva, 2000; Ipea, 2013; Theodoro, 2008; Romão, 2005).

Nessas travessias, as pesquisas enegrecidas continuaram a todo vapor. Destaco aqui, especialmente, alguns textos relacionados com as escritas de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Assim, publiquei o artigo “Narrativas autobiográficas de uma mulher negra: identidades sociais de raça e gênero” na Revista Travessias (Ramos, 2019). Lancei o ensaio “Mulheres de Barro: análise fílmica de panelas, congo e amor” (Ramos, 2020a) no livro “Mulheres negras na tela do cinema”, organizado pela intelectual negra Bárbara Maia. Apresentei a comunicação oral “Mulheres do congo: educação e outras ecologias” (2020b) na Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- Sudeste, que aconteceu de modo remoto – por causa da pandemia - no Rio de Janeiro e foi promovida pelos Programas de Pós-Graduação PropED, PPGedu e PPGECC.

Escrevi também o ensaio “Marielle Franco, a potência da insubmissão!” (Ramos, 2021a), que foi publicado na Sul-Sul – Revista de Ciências Humanas e Sociais, em uma edição Especial para Marielle Franco. Apresentei ainda a comunicação oral “Pesquisa narrativa em diálogo com outras ecologias” (Ramos, 2021b) na 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-

graduação e Pesquisa em Educação, que aconteceu de modo remoto e foi promovida pela Universidade Federal do Pará/UFPA.

Além disso, escrevi o texto “Carolina Maria de Jesus, Presente!” (Ramos, 2020c) que foi publicado na Revista África e Africanidades. Participei do livro CAROLINAS – a nova geração de escritoras negras brasileiras - com um conto “Maria Rosa” (Ramos, 2021d) promovido pela Festa Literária das Periferias (Flup) do Rio de Janeiro, em comemoração aos 60 anos do livro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus, intitulado “Uma revolução chamada Carolina”. Ainda em 2021, escrevi uma crônica intitulada “Conto cotidiano” (RAMOS, 2021e), narrando um dia vivido de isolamento social e físico durante a pandemia da covid-19 que me fizeram recordar dos escritos de Carolina Maria de Jesus.

Escrevi o micro conto “Baú das memórias” (Ramos, 2022a), para o livro “Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil”, organizado pela escritora, professora, pesquisadora, intelectual negra Kiusam de Oliveira. E, recentemente, escrevi o verbete “escrevivências” (Ramos, 2022b) para o Dicionário de pesquisa narrativa que foi organizado pelas professoras Patricia Baroni, Graça Reis e Inês Barbosa de Oliveira.

Assim, destaco esses trabalhos pela potência de apresentar alguns percursos e inspirações das pesquisas e da pesquisadora, alicerçados com as vidas e obras literárias de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, em consonância com as pesquisas com os cotidianos escolares e outras redes educativas.

A vida continua... o vento virou ...o vento vira...

Diante do exposto até aqui, reafirmo que escolhi escrever acerca de uma perspectiva de outras ecologias cotidianas insubmissas como foco numa educação ambiental antirracista, partindo da minha experiência concreta de vida, como mulher negra e da vida de pessoas que me rodeiam. Escrever também a partir das experiências reais das minorias oprimidas e oprimidos,

dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dos periféricos, que persistem, insistem e resistem a todas as formas de dominação, opressão e desigualdades econômicas, ambientais e de gênero, raça, classe e sexualidade, nessa sociedade do “patriarcado capitalista de supremacia branca”, como diz a escritora, professora e intelectual insurgente e inquieta, bell hooks⁵ (2019, p. 20), uma mulher negra estadunidense, referindo-se a uma organização social definida pela dominação masculina, onde existe o predomínio econômico e político representado pelo poder do homem ocidental europeu branco desde a colonização (Bento, 2002, p. 53), sistema que inferioriza e oprime tudo que está fora deste padrão de referência.

Atualmente, outras ecologias cotidianas insubmissas com foco numa educação ambiental antirracista dialogam principalmente com a literatura Negro-brasileira de Carolina Maria de Jesus (2014a; 2014b) e Conceição Evaristo (2016a, 2016b; 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2022) bem como com a Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil da escritora negra paulistana Kiusam de Oliveira⁶, que nos ensina o valor dessa literatura como estética curativa, sendo fundamental para a cura e fortalecimento emocional de mulheres negras que com pedagogia ecoancestral, de modo circular, movimentam nossa “ancestralidade, corporeidade, imaginário, subjetividades,

⁵ “bell hooks é uma das mais importantes intelectuais feministas da atualidade. [...] Batizada como Gloria Jean Watkins, pseudônimo pelo qual ficou conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks, “uma mulher de língua afiada, que falava o que vinha à cabeça, que não tinha medo de erguer a voz”. [...] É autora de mais de trinta livros sobre questão de raça, gênero e classe, educação, crítica de mídia e cultura contemporânea” (hooks, 2019, p. 379). Para bell hooks, “nada tem mais importância do que as ideias e o conhecimento: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Por isso, bell hooks escreve seu nome desta forma: somente com letras minúsculas.” Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/>>. Acesso em: 14. Nov. 2019.

⁶ Para acessar todas as obras da escritora consultar a página disponível em: <https://mskiusam.com/> Acesso em: 16 ago. 2023.

oralidade, identidades, [memórias e] processos educativos” (Oliveira, 2022 p. 11).

Neste contexto, passei a me empenhar em dialogar com essas outras ecologias cotidianas insubmissas com foco numa educação ambiental antirracista, pois o que realizamos como pesquisadoras e pesquisadores, por pequeno que seja, nos transforma e transforma nossos cotidianos. Assim, pensamos com Paulo Freire, que nos alerta acerca da importância dos princípios éticos “[...] como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (Freire, 2014b, p. 77), afirmando o potencial das práticas pedagógicas ecologistas (Reigota, 1999) de caráter radical, crítico e libertador. No meu caminhar como pesquisadora, procuro exercitar outras ecologias cotidianas insubmissas articuladas com a educação ambiental antirracista, reafirmando uma posição política, porque age no mundo; ética, porque não ignora os tantos outros e outras; estética, porque criadora de existências bonitas, fortes e alegres e pedagógica, porque diz de um modo de conviver com o mundo e no mundo.

Na mesma direção, Ailton Krenak, um dos maiores pensadores indígenas e ativista do movimento ambientalista no Brasil, nos provoca com ideias para adiar o fim do mundo, no sentido de “experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar” (Krenak, 2019, p. 26), e acrescento: de sonhar com esperança; não de cruzar os braços e esperar (Freire, 2009), mas de, na esperança, lutar, resistir e existir, para sempre poder contar mais uma história para adiar o fim do mundo e continuar com afetos no mundo sensível (Krenak, 2020, p. 37-38). Assim, as outras ecologias cotidianas insubmissas estão relacionadas com o nosso bem viver no sentido de “colocar o coração no ritmo da terra” (Krenak, 2022, p. 118), redesenhando a vida com afetos e conexão com as outras formas de vidas do mundo.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BARCHI, Rodrigo. Educação ambiental e (eco)governamentalidade. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 635-650, 2016.

BARCHI, Rodrigo; REIGOTA, Marcos; YANG, Andre Luiz Chaves. Ecosofia tropical, educação ambiental canibal e a aventura de desnudar-se. **LINHA MESTRA**, N.35, P.265-277, MAIO.AGO. 2018.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Mulheres em movimento. Belo Horizonte: Letramento, 2017. p. 195-217.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed., 2: reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016a.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016b.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017a.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017c.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017d.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, ANPED, 2000. n. 15, p. 134-158.

GONZALEZ, Soler, RAMOS, Andreia Teixeira. Educação ambiental nas redes educativas do grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, 38(3), 73–97, 2021. <https://doi.org/10.14295/remea.v38i3.13414>

IPEA – **Dossiê das Mulheres Negras: Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. (2013) Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf. Acesso em 18 de agosto de 2021.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019b. 356p.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10 ed. -. São Paulo: Ática, 2014a.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI - SP Editora. 2014b.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Oswaldo Martins de Oliveira (Org.). Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. 2 ed. 2016.

PREVE, Ana Maria Hoepers et al. (Orgs). **Ecologias inventivas: conversas sobre educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

RAMOS, Teixeira Andreia. **Educação Ambiental no cotidiano de uma escola certificada no Programa de Comunicação Ambiental – CST – Escolas**. (Monografia). Vitória: FAESA, 2005.

RAMOS, Teixeira Andreia. **Educação ambiental entre os carnavais dos amores com os mascarados do congo de Roda D'Água**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013.

RAMOS, Teixeira Andreia. **Mulheres no congo do Espírito Santo: práticas de re-existência ecologista com os cotidianos escolares**. 2018. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo.

RAMOS, Teixeira Andreia. Narrativas autobiográficas de uma mulher negra: identidades sociais de raça e gênero. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 15-34, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 17 de março de 2020.

RAMOS, Andreia Teixeira. Mulheres de Barro: análise fílmica de panelas, congo e amor. CAZÉ, Bárbara Maia Cerqueira (org.). **Mulheres negras na tela do cinema**. Vitória: Pedregulho, 2020a. p. 21-48.

RAMOS, Andreia Teixeira. Mulheres do congo: educação e outras ecologias. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- SUDESTE, 14., 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Programas de Pós-Graduação PropED, PPGedu e PPGECC, 2020b.

RAMOS, Andreia Teixeira. **Carolina Maria de Jesus, Presente!** Rio de Janeiro: Revista África e Africanidades, 2020c (Revista digital).

RAMOS, Andreia Teixeira. Marielle Franco, a potência da insubmissão! **Sul-Sul - Revista De Ciências Humanas E Sociais**, 1(Especial), p. 35-52, 2021a.

RAMOS, Teixeira Andreia. **Geografia dos afetos** - cartas, cartões postais, diário de campo e caderno de uma pesquisadora. Vitória: Pedregulho, 2021b. 196 p. Disponível em: <https://www.editedpedregulho.com.br/downloads>. Acesso em: 6 jul. 2021.

RAMOS, Andreia Teixeira. Pesquisa narrativa em diálogo com outras ecologias. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40., 2021c, Belém. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará/UFPA, 2021c.

RAMOS, Andreia Teixeira. Maria Rosa. In: Flup - Festa Literária das Periferias (Org). **CAROLINAS**. Rio de Janeiro: Flup - Festa Literária das Periferias, 2021d.

RAMOS, Andreia Teixeira. CONTO COTIDIANO. In: NASCIMENTO, Gabriel; NOBRE, Natielly; RIBEIRO, Saulo (Org). **Combiosa uma “autologia”**. Vitória: Cousa, 2021e.

RAMOS, Andreia Teixeira. Baú das memórias. In: OLIVEIRA, Kiusam (Org). **Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil**. Rio de Janeiro: Naandyala, 2022a.

RAMOS, Andreia Teixeira. Verbete 'escrevivências'. In: graça reis; inês barbosa de oliveira; patricia baroni. (Org.). **Dicionário de pesquisa narrativa**. 1ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022b, v., p. 1-358.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, p. 1-6, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/533/446>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 292).

REIGOTA, Marcos. Aspectos teóricos e políticos das narrativas: ensaio pautado em um projeto transnacional. In: CORDEIRO, R. KIND, L. (Org). **Narrativas, gênero e política**. Curitiba: CRV, 2016. p. 49-66.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam. Apresentação Por que Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil? In: OLIVEIRA, Kiusam (Org). **Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil**. Rio de Janeiro: Naandyala, 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1º edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Capítulo 5

Corpos, sexualidade(s) e cotidiano escolar: Olhares, narrativas e atravessamentos

Eder Proença¹
Rede Municipal de Ensino de Sorocaba-SP

Guilherme Faquim Simão²
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Aproximações

Um convite do professor Thiago H. B. Correa, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), para que escrevêssemos em conjunto um texto sobre sexualidade e educação a partir das reflexões da perspectiva ecologista da educação, foi o pontapé inicial de nossa aproximação.

Os afazeres cotidianos de trabalho, família e estudo fizeram com que a conexão entre nós levasse algum tempo. Num primeiro momento, em meados de abril, uma conversa tímida pelo *WhatsApp*.

Enquanto eu, Guilherme, contava sobre as aproximações com os temas do Grupo de Estudos Perspectiva Ecologista da Educação, cotidiano escolar e narrativas ficcionais; as leituras do doutorado em educação: Rita Segato (2018), Judith Butler (2003;

¹ Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba, diretor de escola da rede municipal de ensino de Sorocaba - SP. E-mail: eder.proenca1@gmail.com

² Mestre em Psicologia e Saúde pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (Famerp), doutorando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), docente no curso de Psicologia na Universidade de Uberaba (Uniube). E-mail: guilhermefaquim@hotmail.com

2019), Giorgio Agamben (2010); demonstrei preocupação sobre quais caminhos tomar para a composição do presente texto. Minha sugestão seria utilizar algum conceito, um escrito ou esboço de texto já existente, em que poderíamos nos debruçar e iniciar nossas escritas.

Eu, Eder, demorei algumas horas para pensar e responder ao Guilherme. Só depois de uma boa caminhada com o meu cachorro, Nero, consegui lançar uma proposta um tanto quanto desafiadora: que nosso texto fosse ao encontro daquilo que Marcos Reigota (1999) propôs em *Ecologistas: um diálogo* daquilo que nos perpassa em nossos cotidianos de trabalho, estudo, pesquisa, relações, assim como o que estamos vendo, ouvindo na cena cultural. Enfim, apresentar um texto com o frescor potente e reflexivo que a perspectiva ecologista da educação propõe e tem a oferecer.

Meus argumentos ao Guilherme partiram da experiência como orientando do professor Marcos Reigota, no mestrado em educação, entre 2006 e 2009, quando me propus criar um diálogo entre Foucault (2007), Butler (2003), Louro (1999) e Gallo (2003), entre outros, perpassando pelo o que o cinema e a literatura poderiam contribuir, a fim de apresentar narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar³.

No doutorado, entre 2014 e 2017, acredito que o mergulho foi mais profundo e profícuo no sentido de apresentar as idas e vindas enquanto pesquisador e os atravessamentos vivenciados durante o percurso da pesquisa⁴. Há uma reviravolta na busca dos interlocutores, pois não queremos reproduzir, mais uma vez, escritas referendadas e tidas como canônicas na academia, mas trazer outras vozes, outras ideias, o frescor de escritores,

³ A dissertação tem por título “Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar”, está disponível em: <<https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2009/eder-rodrigue-s-proenca.pdf>>.

⁴ A tese “Pedagogia do subterrâneo: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas dos e nos cotidianos escolares”, está disponível em: <<https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2017/eder-proenca.pdf>>.

pesquisadores, artistas e tantos outros corpos e sujeitos das e nas margens, como o chileno Pedro Lemebel⁵.

Num primeiro momento, a proposta feita pelo Eder, a mim, Guilherme, soou estranha e confusa demais, levando-me a pedir um tempo para deglutir tanta informação e poder dar um *feedback*. Afinal, de que maneira essa escrita costurada a dois se daria sem termos maior intimidade? Depois de um tempo, voltei a chamar o Eder e solicitei que marcássemos uma reunião virtual para conversarmos e entrarmos em um acordo sobre as direções que iríamos tomar.

Nosso encontro foi numa tarde ainda quente no início de maio. Pudemos conversar sobre nossos compromissos de trabalho, o correr da vida, os estudos e como estamos observando o cotidiano escolar (Guilherme na universidade e Eder na escola de educação básica), atentos ao que tange questões relacionadas a gênero e às sexualidades.

Trocamos informações sobre nossa trajetória escolar no ensino fundamental e médio, dos enfrentamentos frente ao estranhamento em relação ao nosso corpo que não era adequado aos padrões esperados de um sujeito masculino: não gostávamos de futebol, não éramos de brigar, apresentávamos sensibilidade acima da média, nossas amizades eram mais com as meninas do que meninos. E com isso, os insultos, insinuações e até vigilância ocorriam de maneira acentuada.

Entre tantos assuntos, os sons característicos de uma escola de educação infantil – o vai e vem dos balanços, os gritos das

⁵ Na Folha de S. Paulo, de 27 de julho de 2023, foi publicada uma matéria assinada por Dani Avelar, que entre outras informações, noticia a publicação do primeiro livro de Pedro Lemebel em português, trata-se de *Poco Hombre*, uma antologia de crônicas do escritor, organizada pelo crítico literário espanhol Ignacio Echevarría. O livro tem a edição da Zahar e a tradução foi realizada por Mariana Sanchez. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2023/06/cronicas-de-pedro-lemebel-resgatam-verve-radical-da-comunidade-lgbtqia.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa>. Acesso em 27 jun. 2023.

crianças, o barulho da rua, o entrar e sair das crianças na sala do diretor perguntando ou contando alguma coisa – e efeitos da dengue no corpo do Guilherme, um filme e um texto nos atravessaram: “Close” (2002), dirigido por Lukas Dhont, conta a história de dois amigos adolescentes, Rémi e Léo, que tem sua relação atravessada pelos olhares, desconfianças e questionamentos dos colegas de turma na escola, e o texto “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha (2012), que trata de uma escola em que as crianças tinham que caber, cada qual em sua turma, dentro de um vidro padrão, não importando se era mais alto ou baixo, magro ou gordo, e se havia ficado retido de série ou não. Todos, sem exceção, deveriam se moldar ao vidro daquela turma.

Dessa forma, nossa aproximação passou a se estreitar e cinema e literatura passaram a ser o fio condutor dessa nossa narrativa que pretende evidenciar nossas trajetórias, de ontem e hoje, enquanto corpos que não se conformaram aos vidros que foram colocados e (re)existem aos fascismos e à produção da indiferença tão em voga na contemporaneidade.

Nossas reflexões dialogam com Paulo Freire (2009) e sua perspectiva libertadora de tornar todos e cada um, em suas singularidades, sujeitos de sua própria história e co-criadores da história coletiva.

O presente texto aposta na perspectiva ecologista da educação enquanto possibilidade de trazer para o debate público um tema caro para nós. Apresentamos as marcas em nossos corpos, frutos de um processo pedagógico e social que exigia que aduzíssemos tais ou quais comportamentos tidos como os padrões para uma boa e verdadeira masculinidade. Marcas essas que fizeram com que eu, Guilherme, odiasse a escola, passando por nove colégios diferentes ao longo da minha trajetória escolar.

Reigota (1999) argumenta que utilizar-se das narrativas é uma possibilidade mais criativa para que o contexto de vida, de trabalho, pertencimento, as experimentações pessoais e coletivas,

a atuação política e ecológica dos sujeitos, possam apontar novas possibilidades de ser e estar em grupo.

Então, trazemos recortes de nossas bio:grafias (Reigota; Prado, 2008) e os encontros e desencontros experimentados com outros corpos LGBTQIAPN+, por entendermo-nos como sujeitos enredados pelas questões culturais, políticas, econômicas e sociais dos grupos que pertencemos e pelos atravessamentos que nos perpassam.

O professor Marcos Reigota defendia arduamente durante as aulas e nas defesas das dissertações e teses que orientou, a presença das trajetórias dos pesquisadores e pesquisadoras no centro da escrita e não nos anexos e apêndices, como sugeriam um ou outro arguidor. Reigota sempre evidenciou a importância política e a pertinência pedagógica das bio:grafias de cada um e cada uma, pois a constituição enquanto sujeitos da história (Freire, 1991) é pautada pelos lugares de onde viemos, como nos alimentamos, os espaços que ocupamos, os posicionamentos que assumimos perante os ocasos do mundo e, dessa forma, como atuamos enquanto cidadãos planetários que somos. Nossas bio:grafias apontam como nos tornamos o que somos e os impactos provocados em nossas práticas pedagógicas.

Close: olhar sensível para os corpos, sexualidade(s) e cotidianos escolares

A película belga “Close” (2022), concorreu ao Oscar desse ano (2023) na categoria melhor filme internacional e retrata a amizade de dois garotos de 13 anos e sua estreita relação. Eu, Guilherme vi o filme e comentei com o Eder, imaginando que também já tivesse visto.

Após o encontro virtual com o Guilherme e ouvir suas considerações sobre o filme *Close*, me organizei para ir até São Paulo, no final de semana que se aproximava e assisti-lo no cinema. A primeira consideração a fazer, já que o filme estava há algum tempo em cartaz, foi do bom número de espectadores na

sala de cinema: jovens casais de namorados, alguns LGBTQIAPN+, uma dezena de senhores e senhoras.

A película me tocou profundamente; é sensível, possui uma bela fotografia de campos rurais floridos e apesar do drama, me soou poético. Após o final da sessão, um questionamento: quanta força tem o preconceito e a necessidade de nomear o que somos ou não somos a ponto de destruir uma amizade genuína entre dois adolescentes, a autodestruição e, conseqüentemente, dor e tristeza familiar?

O olhar de Rémi e Léo ficaram gravados em mim. O de Rémi, passa de uma alegria incontestável para um olhar perdido, desolado, de profunda tristeza e questionador - por que daquela curiosidade toda dos colegas da escola acerca de sua relação com o amigo? Por que Léo passa a se esquivar e, em certo momento, demonstra extrema violência em relação a nossa amizade?

Léo, demonstra em seu olhar marcante, sensibilidade, amor e vibração no início do filme, que vai se transformando ao longo da trama para inquietude, insegurança, medo, raiva e frustração. Talvez através de seu olhar, Léo aponte para o espectador o quanto é difícil ser o que se quer ser, ou o quanto é preciso investir para se adequar a um padrão impositivo aos corpos.

Na história, Rémi e Léo sinalizam a reassunção do desejo, o amadurecimento e os momentos críticos da constituição subjetiva enquanto seres desejanter e eróticos. Pensar em uma sexualidade que atravessa a criança e o adolescente ainda é algo perturbador em nossa sociedade.

Freud (2006) inaugura um marcador importante ao demarcar que havia uma sexualidade infantil que se constituía por pulsões inerentes à estruturação da personalidade, vinculadas a distintas zonas erógenas – oral, anal, fálica, e, por fim, a genital. De acordo com o autor, esses elementos psicosssexuais levam a curiosidade infantojuvenil de encontro com as zonas erógenas supracitadas, exponenciando o interesse no próprio corpo e no corpo de outrem a posteriori, dentro de um espectro completamente normal do desenvolvimento. Como as pulsões são de ordem inerente ao ser

humano, crianças e adolescentes também padecem dessa manifestação, e as representam de maneiras distintas, como: morder, mamar, brincar, falar palavrões, tocar-se, e tocar o outro, em algumas situações.

Para Dunker (1991) o brincar entre crianças poderia ser compreendido como um exercício de repetições autogratificadoras e uma expressão da linguagem capaz de dar conta do paradoxo entre a realidade e o desejo. Kupfer (2007, p.81) sinaliza que para as crianças “[...] as primeiras investigações são sempre sexuais e não podem deixar de sê-lo: o que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir, antes de mais nada, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual”. Tal colocação reitera o posicionamento de Freud (1905/2010) sobre a pulsão – leia-se libido – sempre enquanto pulsão sexual, ou seja, energia que mobiliza o ser humano de encontro com algo, movimentado pela energia de vida.

No filme vemos algumas cenas em que os protagonistas dormem juntos, brincam de “lutinha” e descobrem a si e ao outro durante esses momentos. É interessante pensar que não há um componente sexual nessas situações, e os garotos não demonstram estranhamento ou preocupação com tais gestos. A relação entre eles é normal, sutil, afetiva. É de fora, externo a eles, que o incômodo recairá sobre a relação, e mudará de forma permanente o rumo de suas vidas.

Para Freud, uma das características da sexualidade infantil é a bissexualidade inata: “Em todos nós, a vida inteira, a libido normalmente oscila entre o objeto masculino e feminino” (Freud; 1931/2010, p. 130). De início é pavimentada uma pulsão da criança para com ela mesma, reconhecida como autoerótica, e que mais tarde, quando atingir uma maior maturação psíquica será, finalmente, endereçada ao outro. O autor defende a bissexualidade da criança, pois a sexualidade homossexual ou heterossexual não é predeterminada a partir de seu sexo biológico. A diferenciação homem/mulher só acontecerá na fase genital, última fase do desenvolvimento para Freud (Boroto; Senatore, 2019), quando na

adolescência, geralmente, demonstra-se de forma mais clara sua possível orientação sexual. Não há, entretanto, um demarcador cronológico único para que isso aconteça.

Quando Rémi e Léo são confrontados por amigas da escola se são um casal de namorados ou não, diferentes posicionamentos são notados. Para Léo, a negativa veio de imediato: “não somos”, já Rémi se mostra pensativo e não esboça verbalmente o que pensa. Lembrei-me de algumas experiências próximas a isso quando estava no ensino fundamental. Por ter uma relação mais próxima às meninas, também era confrontado por elas sobre minha sexualidade, mas não era nada comparado ao *bullying*⁶ sofrido por outros garotos.

Segundo Silva (2010), a escola tende a refletir em maior ou menor escala como a sociedade se comporta. Meninas, normalmente, agem de forma discreta e através de mexericos e intrigas. Os meninos não. Usualmente, utilizam da força física, além de xingamentos e de demonstrações de sua masculinidade através das brincadeiras de teor físico e violência.

Léo, diante das desconfianças do grupo de colegas e perdido em seus sentimentos, afinal ainda é um adolescente e nada está posto; há muito o que se experimentar, tenta provar mais para si mesmo, do que para os outros, que é um homem. Entra no hóquei de gelo, esporte tradicionalmente masculino e bastante violento, e passa a se relacionar mais com os outros meninos, deixando Rémi de lado, e demonstrando comportamentos evasivos em relação ao amigo. “Para calar suspeitas ou insinuações, há que usar socos, palavrões, violência - a única resposta cabível num mundo indiscutivelmente viril” (Louro, 2017, p. 35).

Em minha dissertação de mestrado (Proença, 2009), descrevo como um grupo de colegas, quando tinha uns 12 anos, na escola,

⁶ O *bullying* pode ser compreendido como um problema de saúde pública, e configura-se como práticas que englobam atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, como por exemplo a discriminação, implicância e agressões físicas e verbais, em desiguais posições de poder (SILVA, 2010).

começou a me vigiar para saber se eu fazia “xixi em pé como os homens ou sentado como as mulheres” (Sic).

A sexualidade, segundo Louro (1999), não é uma questão de foro íntimo e individual, mas é, antes de tudo, uma questão social e política. Há uma pedagogia para que nossos corpos sejam moldados a partir de critérios estéticos, higiênicos e morais.

Ao pensarmos nos paradigmas masculinos hegemônicos que operam na sociedade, percebemos que para adentrar a esse mundo é preciso mostra-se forte e potente, legitimando o traço marcante e valoroso para a representação normalizada da masculinidade (Mattos; Jaeger, 2015). Remonto novamente à minha época escolar, e me lembro o quão era difícil dizer sim ou não sobre a minha própria sexualidade, pois não havia absolutamente nada definido ainda, estava em processo. Entretanto, a resposta era sempre “NÃO, não sou gay!”

Recordo-me da sensação de invasão, vergonha e de inadequação quando era questionado sobre minha sexualidade, pois não conseguia me sentir pertencente ao universo masculino com todos seus signos instituídos e bem demarcados (futebol, basquete, brincadeiras de cunho agressivo, e revistas de nudez feminina); tampouco me soava cômoda a ideia de ser gay – já que vinha atrelado à ideia de sofrimento, vergonha, culpa e marginalidade. Vários foram os insultos ao longo dos anos, e várias foram as escolas na tentativa de me livrar desse calvário.

O insulto para funcionar, como descreve Oliveira (2019), precisa ser público e com intenção de envergonhar a vítima, inscrevendo-se no cerne das estruturas culturais ligadas à vergonha. Vem, frequentemente, de alguém que se percebe como “normal” diante de um outro considerado “anormal”, “desajustado”, “marginal” ou “desviante”.

Para Rémi, vivenciar o nomeável da relação que não se fazia necessária nomear, trouxe ao consciente possíveis perturbações pela percepção de anormalidade, doença ou rejeição em relação ao amigo; logo, os afetos genuínos vividos com o seu melhor amigo precisam ser trocados por um comportamento normativo,

reconhecido e assimilado como natural e hegemônico. Não foi possível para ele vivenciar tudo isso, assim como não é possível para muitos outros corpos LGBTQIAPN+. Nesse momento, o autoextermínio surge enquanto única possibilidade por não vislumbrar alternativas melhores.

O suicídio representa cerca de 1,4% de todas as mortes no mundo, sendo a segunda causa entre jovens de 15 a 29 anos. A cada 40 segundos, de acordo com estimativa apontada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), uma pessoa se mata no planeta. São dados alarmantes e quando tratamos da população LGBTQIAPN+, são ainda mais assustadores. Uma pesquisa realizada nos EUA apontou que 8% dos homens e 14% das mulheres heterossexuais tinham algum nível de ideação suicida, enquanto no perfil LGBTQIAPN+ essas ideias subiam para 36% e 42%, respectivamente (Oliveira; Vedana, 2020).

Ainda de acordo com os autores, pessoas dentro de minorias sexuais e de gênero são consideradas como grupos de risco para uma gama de condições de saúde negativas, incluindo transtornos mentais. Dessa maneira, pessoas LGBT+ possuem estressores específicos que irão conferir um risco adicional para a saúde mental, sendo eles: preconceito, discriminação, vitimização, rejeição, marginalização social, maior possibilidade de sofrerem *bullying*, menor apoio comunitário e de suporte social (Oliveira; Vedana, 2020). A LGBTfobia também é um estressor adicional a essa população, caracterizando-se como a experiência de rejeição, desqualificação moral e violência física, verbal e psicológica. As instituições de ensino reproduzem esses e vários tipos de outros estressores para os estudantes.

Lemebel (1998) escreve na crônica “La historia de Margarito” sobre suas memórias da escola primária, onde meninos já demonstravam seu machismo através de jogos e brincadeiras violentas, insultando e humilhando Margarito, um menino que ficava distante dessas práticas, apenas observando. O autor descreve Margarito como um menino que não demonstrava a alegria típica das crianças na idade escolar. Seus olhos grandes

estavam sempre marejados e prontos a chorar por qualquer coisa, por uma piada sem graça qualquer e, principalmente, pelos insultos dos pequenos projetos de homens.

Em certa manhã, quando a escola recebera roupas doadas pelo Cáritas-Chile, os meninos identificaram, entre as centenas de camisetas, calças, shorts e casacos, um único vestido florido, perdido na montanha de roupas masculinas. Sorrateiramente o pegam e sem que Margarito percebesse, o cercam e o forçam a vesti-lo. Lemebel detalha a tristeza no olhar de Margarito, como se o mundo estivesse fechado para ele ou lhe reservado apenas essas experiências em que era o alvo das chacotas dos meninos “padrões”.

A crônica termina com as reflexões de Lemebel sobre os rumos que Margarito pode ter tomado, talvez naufragado naquele mar de intolerância, ainda mais quando chega a cruel ditadura militar de Augusto Pinochet (de setembro de 1973 a março de 1990).

Os sinais do machismo, mesmo com o avanço e visibilidade de alguns corpos LGBTQIAPN+ nas mídias de forma em geral, continuam em voga e estão mais próximos do que podemos imaginar.

Quantos Rémis, Léos, Margaritos, Ederes e Guilhermes ainda terão que viver na pele as marcas de gênero? Por quantos preconceitos terão que passar para chegar a uma vida adulta mais rica de possibilidades, plena de direitos e liberdade? Como a escola pode contribuir para que os corpos LGBTQIAPN+ deixem de ser vistos como marginais, subalternos, minoritários ou pecaminosos?

Um corpo LGBTQIAPN+ ainda clama por respeito, visibilidade e segurança. Queremos viver sem a constante demarcação do sobreviver.

“Quando a escola é de vidro”, onde cabem nossos corpos estranhos?

O primeiro contato com o conto de Ruth Rocha (2012), “Quando a escola é de vidro” foi em uma reunião de planejamento

no final dos anos de 1990, quando iniciava minha trajetória como professor de geografia na rede estadual de educação de São Paulo, ainda lá em Itaporanga, ou seja, no Brasil profundo.

Pensar esse modelo de escola a que fomos submetidos e que de alguma forma necessitava passar por uma transformação, com as quebras dos vidros, foi bastante provocador naquele momento e de certa forma, resultou em algumas propostas oferecidas em sala de aula, extrapolando aquilo que havia experimentado enquanto estudante e que Paulo Freire (2017) chamou de educação bancária.

Em diversos momentos tive que recorrer aos colegas mais experientes e até mesmo ao diretor de escola e a equipe gestora para saber como lidar com situações que saiam fora do controle como casos mais agudos de indisciplina. Mas com o tempo, fui compreendendo de forma mais prática, como cada estudante era mesmo diferente, apresentava maiores ou menores dificuldades conforme o tipo de proposta; assim, eu passei a variar cada vez mais os tipos de metodologias de ensino-aprendizagem e de recursos, em vista de atender a variedade distinta de sujeitos que compunham uma turma. Filmes, músicas, jogos, brincadeiras e desenhos passaram a fazer parte das minhas práticas pedagógicas.

Mas toda vez que eu volto ao conto, novas possibilidades de compreensão do cotidiano da escola acabam surgindo e sempre que posso, o ofereço para colegas professores. O narrador do texto é uma criança que conta sobre a escola que até então estava habituado a frequentar: uma escola autoritária, com regras bem definidas, onde as crianças ao chegarem em suas turmas deveriam se colocar dentro de vidros com o tamanho relativo à sua série, não importando a diversidade física dos corpos, nem sequer se um ou outro tivesse ficado retido, o vidro continuaria sendo do mesmo tamanho.

A julgar de quando a obra de Ruth Rocha foi publicada, é possível assuntar que a autora propunha uma reflexão sobre a ditadura militar que o Brasil atravessava e a falta de liberdade.

Ao sugerir o texto ao Guilherme, no contexto de que cada corpo é único e nem sempre é possível que todos caibam num mesmo formato e tamanho de vidro, comentávamos sobre o quanto ainda persiste na contemporaneidade, formas, mesmo que veladas, de produzir determinado corpo e comportamento para os meninos e para as meninas.

Quando o Eder se referiu ao texto da Ruth Rocha, em primeiro momento digo que não o conheço, mas a medida em que narra acerca do mesmo, lembrei-me que já havia tido contato com ele sim. Quando o revisitei, foi lindo ao mesmo tempo que suscitou-me inquietações: pensar sobre o enrijecimento encontrado em algumas instituições educacionais frente aos sujeitos que não cabem em potes de vidro já determinados, mas que se faziam caber para se adequar. E não é só na escola básica, não se enganem. No ensino superior isso também acontece. Percebo sutis movimentos de professores sobre se adequar às diversidades a fim de não causar desconforto sobre questões que abarcam tais dimensões, mas os olhares, ah...os olhares, esses entregam o desconforto.

Abramovay, Castro e Silva (2004) postulam que muitos dos profissionais da educação não estão capacitados para trabalhar questões relacionadas à diversidade sexual e gênero com os alunos, faltando-lhes, dentre outras coisas, orientações sistemáticas. Dessa maneira, o viés biologizante acaba sendo o único recurso encontrado por professores para tecer algumas questões sobre a temática. Se o viés biologizante é o que determina e baliza a experiência de *ser-estar* no mundo do sujeito enquanto homem-masculino e mulher-feminino, o que escapa a essa ordem é considerado estranho, doentio e precário. E o que é estranho precisa ser punido, subvertido ou readequado.

Os estudos de Foucault irão sinalizar que as verdades de cada tempo são construções históricas e sociais, e por isso também podem ser desconstruídas, como nos apontam Dinis e Cavalcanti (2008). Para o teórico em questão, a sexualidade deveria ser lida como um dispositivo histórico de poder da modernidade,

constituído por práticas discursivas e não-discursivas que irão produzir uma concepção do indivíduo como sujeito de uma sexualidade; tais saberes e poderes irão subjugar todas as formas de subjetivação que fogem a essa “normatização”, controlando as verdades acerca do indivíduo, da sua relação com o corpo e os prazeres (Foucault, 2007). Assim, a escola também opera sob a égide das relações de poder-saber sobre os corpos “como a mais importante instituição capaz de moldar disciplinarmente os indivíduos que ela toma para si” (Veiga-Neto, 2007, p. 145). Escola é também produtora de normas, violências e segregação.

Discussões acerca da sexualidade e diversidade sexual serão caladas principalmente nas escolas, mesmo que em livros didáticos e outros recursos pedagógicos sejam mencionadas tais formas de subjetivação. Vão para além do se calar, mas do apagar e deturpar tais questões, deixando quem se encontra dentro do espectro LGBTQIAPN+ silenciado. Aliás, como nos aponta Soares (2006), esses sujeitos podem ser considerados doentes e suas práticas também adoecidas. Ao se pensar em crianças, tal silenciamento retumba mais forte, segundo o autor, pois ainda as vemos como assexuadas, angelicais e etéreas.

De acordo com Louro (1999), há, na escola, um propósito além dos conteúdos, competências e habilidades previstas nos documentos oficiais, mesmo que, na maioria das vezes, seja subliminar: a formação de homens e mulheres de verdade. Isto é, marcas que correspondam à construção da identidade heterossexual e todo aquele que se desvia dessa identidade acaba atraindo os olhares e se torna alvo redobrado de vigilância.

O investimento mais profundo, contudo, o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres “de verdade”. Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da “norma” desejada. Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos

conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (Louro, 1999, p. 18-19).

A alternativa seria, de acordo com a autora, o investimento em uma pedagogia *queer* (cuir), ou seja, transformar o cotidiano escolar em um espaço mais diverso, com menos padronização, onde as diferenças podem e devem estar em convivência, gerando menos certezas sobre as identidades e findando a necessidade de produção de novos vidros para conformar os corpos.

Louro (2004) acredita que uma pedagogia e currículo *queer* objetivaria o processo de produção de diferenças, enquanto a precariedade de todas as identidades. Assim, o jogo político implicado na produção das diferenças passaria a ter destaque, “[...] em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (p. 49)”.

E se não houvesse a necessidade de conformar corpos-sujeitos em vidros e as vivências pudessem transitar soltas-livres dentro dos *espaçostempos*⁷ que ocupam?

⁷ Emprestado de Alves e Garcia (2008), se refere a ação criativa que possibilita que o conhecimento aconteça de forma natural, através da socialização - professor-estudante, professor-professor, estudante-estudante, estudante-professor. Nesse sentido, o investimento da escola deixa de ser focado apenas no currículo oficial e passa a ser, muito mais, nos acontecimentos cotidianos e nas socializações que as múltiplas redes de conhecimento possibilitam descobertas e aprendizagens outras.

Sobre(vida) dos corpos e sexualidade(s) outras no cotidiano escolar e para além dele

Pensar corpos e sexualidade(s) no cotidiano escolar requer romper com a barreira dos silêncios impositivos que sofremos desde sempre e mais atualmente, ampliado pelos discursos conservadores de grupos políticos da extrema direita que defendem um modelo de família nuclear tradicional, em detrimento dos novos e diversos arranjos sociais que adentram a escola.

Margareth Rago (1999) já trazia esse questionamento do silenciamento sobre temas tabus na escola, enquanto na mídia há uma sexualização massiva em relação aos corpos. Temas como aborto, masturbação, menstruação e sexo permanece fora dos currículos oficiais, aparecendo, quando muito, nos chamados temas transversais - que todas as disciplinas deveriam trabalhar, mas que nenhuma se incumba de fazer uma reflexão e um mergulho real, contribuindo para uma educação sexual eficaz e que empodere meninos e meninas em relação ao seu corpo e sexualidade.

Uma alternativa emancipatória para o cotidiano escolar, talvez seria, pensarmos a partir das reflexões de Marcos Reigota (2010), quando apresenta “A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens”, texto emblemático do autor e que nos possibilita compreender como nossas vidas e presença nos espaços educacionais já é em si, uma possibilidade de alterarmos o que está posto.

A contribuição pedagógica dos que vêm das margens fica explícita quando essas professoras e professores, agora pesquisadoras e pesquisadores, conseguem produzir e dar sentido às suas práticas sociais e pedagógicas cotidianas e desobedecer os padrões oficiais, oficiosos e extra-oficiais, fazendo assim com que a escola e suas margens se transformem em laboratórios de possibilidades existenciais, de produção de conhecimentos e subjetividades e de intervenções social e política (Reigota, 2010, p. 5).

E se quisermos ir mais adiante, podemos acolher as propostas de Guacira Lopes Louro (2017), que foram vividas na pele e na escrita por Pedro Lemebel (2013). A grande possibilidade emancipatória para o binarismo masculino-feminino imposta aos corpos é passar a pensar as/e nas fronteiras. Afinal, somos sujeitos em constante construção.

A produção das identidades sexuais e de gênero se dá ao longo de toda a existência dos sujeitos (de todos os sujeitos) e nada tem de harmoniosa e estável. Muito pelo contrário, revela-se como um processo sem qualquer garantia de estabilidade ou coerência; um processo que pode ser, e é, marcado por imprevisibilidade e provisoriedade (Louro, 2017, p. 84).

Lemebel sempre ousou apresentar sem medo suas muitas identidades, sempre cambiantes, sempre à margem, denunciando as imposições e padrões da sociedade chilena, que cada vez mais queria se adequar ao modelo desenvolvimentista estadunidense, relegando as raízes indígenas, migrantes e pobres. O autor chileno punha seu corpo em performances artísticas e de cunho altamente político, utilizava sua escrita, sempre driblando os meios oficiais de divulgação, panfletando ruas santiaguinas e colocando em xeque o poder militar sobre os corpos marginalizados.

Por fim, ao pensarmos sobre o trágico desfecho de Rémi no filme, pensamos também sobre tantos outros corpos que se autodestroem todos os dias, principalmente, pelo medo, culpa e sentimento de não-pertencimento a essa sociedade que apregoa o certo e o errado sobre tantos corpos-vidas. Dessa maneira, a luta pelo fim dos vidros que nos querem formatados, a ampliação da garantia das subjetividades de existência e experiência sexual e identitária, e, finalmente, a redução da violências contra os corpos LGBTQIAPN+ precisa ser assinalada como um dos componentes de prevenção ao suicídio. Para isso, é de vital importância o envolvimento de ações inovadoras entre os diversos setores da sociedade e a construção de políticas públicas (Oliveira; Vedana, 2020) com potencial endereçamento a essa população.

A escola não está imune a essa violência, e, caso não repense e institua formas mais humanas, libertadoras e diversas de pensar o currículo e a ação pedagógica, múltiplas serão as bestialidades sofridas por todos esses sujeitos que não se conformam aos vidros. Então, façamos como os personagens do conto de Ruth Rocha e quebreemos todos os vidros! Vamos libertar todas as subjetividades sexuais! Que Léos e Rémis possam ser o que queiram ser! Façamos valer nossas re(existências) enquanto instrumento de luta e sobre(vivência)!

Afinal, sobre(vida), segundo o Dicionário Online de Português (2023), é o prolongamento da existência além da morte. Vivamos!

Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BOROTO, Ivonicleia Gonçalves; SENATORE, Regina Célia Mendes. A sexualidade infantil em destaque: algumas reflexões a partir da perspectiva freudiana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.2, p. 1339–1356, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12583. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12583>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BUTLER, Judith. **Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 99-109, maio/ago. 2008.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **O lúdico e o agressivo na psicose infantil: contribuições da etologia à psicopatologia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, p.225, 1991.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREUD, Sigmund. A feminilidade. In: **O mal-estar na civilização**, Novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2007.

LEMEBEL. Pedro. **De perlas y cicatrices**. Santiago de Chile: Ediciones LOM, 1998. Disponível em: <<https://docplayer.es/35329510-De-perlas-y-cicatrices-pedro-lemebel.html>>. Acesso em 07 maio 2019.

LEMEBEL, Pedro. **Poco hombre**: crônicas escogidas. Selección y prólogo de Ignacio Echevarría. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2013.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Flor de açafão**: takes, cuts, close-ups. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATTOS, Michele Ziegler de; JAEGER, Angelita A. BULLYING E AS RELAÇÕES DE GÊNERO PRESENTES NA ESCOLA. **Movimento**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 349–361, 2015. DOI: 10.22456/1982-8918.48001. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/48001>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

OLIVEIRA, Elias Teixeira de; VEDANA, Kelly Graziani Giacchero. Suicídio e depressão na população LGBT: postagens publicadas em blogs pessoais. **SMAD**, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.), Ribeirão Preto, v. 16, n. 4, p. 39-48, dez. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762020000400005&lng=pt&nr=iso>. Acesso em 03 jul. 2023.

OLIVEIRA, Leandro de. A “vergonha” como uma “ofensa”: homossexualidade feminina, família e micropolíticas da emoção. **Horizontes Antropológicos**, v. 25, n. 54, p. 141–171, mai. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/FJ9DqKDW3BHx5kJ3yWVztf/#>>. Acesso em: 24 jun. 2023.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Estatísticas Mundiais de Saúde**. Organização Mundial de Saúde, 2019.

PROENÇA, Eder Rodrigues. **Cartografia dos corpos estranhos**: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar.

2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2009.

PROENÇA, Eder Rodrigues. **Pedagogia do subterrâneo: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas dos e nos cotidianos escolares.** 2017. 347f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2017.

RAGO, Margareth. Prefácio. *In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal.** Coordenação Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora Universidade de Campinas, 1999. Educação em pauta: temas transversais. p. 9-12.*

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, p. 01-06, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/533/446>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara Heliodora Soares do. **Educação ambiental: utopia e práxis.** São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção cultura, memória e currículo; v. 8).

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. *In: **Este admirável mundo louco.*** Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de La Crueldad.** 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOARES, Emanuel Luís Roque. Foucault: sexualidade e escola. *In: VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto (Orgs).*

Pesquisas Pós-doutorais em história e memória da educação.

Fortaleza: Imprece, 2018. p. 91-108.

SOBREVIDA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sobrevidas/>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Capítulo 6

Pelos caminhos das narrativas ficcionais: uma proposta de itinerário

Leonardo Mendes Bezerra¹

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Thiago Henrique Barnabé Corrêa²

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Narrativa?

Toda pesquisa é uma narrativa, mas nem toda narrativa é (por enquanto...) pesquisa. Essa afrontosa afirmação vai ao encontro do desafio que a escrita deste capítulo nos traz. Afinal, como justificar e fundamentar a pesquisa narrativa como metodologia? Acreditamos que para responder a essa pergunta, precisamos não perder de vista a tríade que constitui os caminhos de qualquer investigação “rigorosa/vigorosa”: ferramentas, procedimentos e posicionamentos (Lockmann, 2013).

As narrativas são exposições de fatos de forma escrita ou oral, em imagens fixas ou em momentos, e também nas múltiplas combinações nos modos de contar habilmente uma história como via de adquirir conhecimento. As narrativas são entes vivos que

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba. Diretor e Professor no Curso de Pedagogia e Chefe do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Balsas. E-mail: leonardobezerra@professor.uema.br

² Doutor em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM). E-mail: correa.uftm@gmail.com

se manifestam como forma de “estar-no-mundo e com-o-mundo” (Bezerra, 2022), por carregar saberes e experiências compartilhadas empiricamente.

Ainda existem, na comunidade acadêmico-científica, fios conectados em rede e solidificado na proposta cartesiana-mecanicista que consideram, de forma privilegiada, a observação dos fatos e desconsideram os conhecimentos que não podem ser comprovados cientificamente por testes. Talvez, a dificuldade que muitos apresentam em transgredir olhares, instrumentos e técnicas no que tange o campo das humanidades, está no fato de que a academia, e com ela, seus guardiões quantitativos, só considera um dos dois mundos descritos pelo poeta inglês Leigh Hunt: o mundo que podemos medir com a régua e o mundo que sentimos com a alma e a imaginação. É sobre este segundo mundo que a pesquisa narrativa – a qual se situa em uma abordagem qualitativa, já que está baseada na experiência vivida – busca desbravar. Um mundo que vê utilidade em saberes, até então, considerados, inúteis!

A utilização de narrativas está além da escolha estilística por conter elementos que podem ser explorados, analisados e comparados para explicar os diversos fenômenos sob diversas perspectivas. Por serem organizadas cronologicamente, são focadas em histórias coerentes, por muitas vezes descritivas em vez de analíticas, tem se preocupado com as pessoas envolvidas na história. Os estudos de Lawrence Stone (1979) destacam que os historiadores – em uma época em que a nova história social buscava novas formas de análise das ciências sociais – tem usado as narrativas como instrumento retórico e estavam “[...] tentando descobrir o que estava acontecendo dentro da cabeça das pessoas no passado, e como era viver no passado, questões que inevitavelmente levam de volta ao uso de narrativa”.

Compreendida como uma potencialidade do ato de escrever para não deslembrar, para reviver o vivido, para compartilhar com outrem as tomadas de posições nos episódios da vida e em relação as pessoas e os ambientes que estavam envolvidos na

história, assim é a narrativa “uma explosão da necessidade de escrever para não esquecer” (Serodio; Prado, 2020, p. 85).

Para Larossa (1996), a narrativa é uma modalidade discursiva associada à nossa identidade. Na mesma direção, Ribeiro e Ávila (2013) pontuam que a narrativa é uma prática social que constitui os sujeitos. Isso nos faz pensar que desde o nascimento cultural (Pino, 2005), quando nós, seres humanos, adquirimos domínio sobre a linguagem, somos atravessados por narrativas, ao passo que essa constrói e modifica a nossa identidade, ou seja, o nosso ‘quem sou’ no mundo. É como nos diz Castro (2015, p.222), “o narrar enquanto palavra se torna um narrar inaugural da linguagem, não sendo esta nada mais do que o sendo se realizando naquilo que é em sua essência originária, no isto que cada sendo é, ou seja, acontecendo poeticamente”.

Considerando os aportes de Larossa (1996), somos fruto de uma complexa e polifônica conversação de narrativas que é a vida. O que inclui as pessoas que conheci, os livros que li, os lugares que passei. Todos esses pedaços de mim falam (de/sobre) mim. Nesse bojo, podemos entender as narrativas como “formações discursivas através das quais os significados” da vida “vão sendo produzidos nos diversos contextos culturais” (Ribeiro; Ávila, 2013, p.73).

As narrativas têm uma função política e pedagógica por possibilitar aos sujeitos invisíveis, oprimidos e silenciados, tornarem-se vivíveis para si, e falarem por si mesmo e estarem em espaços de acolhida (Cunha, 1997; Reigota, 2016). É um reunir de fios e tecidos para costurar e bordar espaços diversificados de criação, de outros avessos, de outros enlaces é um fiar e desfilar constante, possibilitando, assim, “[...] um espaço diferente de criação para oferecer possibilidades de conhecimento de quem assim quiser” (Cardoso, 2022, p. 26).

Para o percurso metodológico de produção científica, as narrativas dão sentido à experiência dos fatos vivenciados, dos fatos registrados, dos fatos aleatórios ou multicausais da/na vida cotidiana. Assim, as narrativas evitam o apelo das escritas

endurecidas. Assim sendo, as narrativas expõem fatos em diversos espaços, nas notícias de jornais; nos diálogos nos quintais de casa, na fila do banco e em outros espaços de vivências; nos contos e imagens estampadas nas redes sociais, nas histórias em quadrinhos, nas exposições artísticas, nos contos, crônicas, romances, poemas, novelas e em outros gêneros literários.

As narrativas assumem um rastro que precisa ser difundido como estratégia técnica das pesquisas em ciências humanas. A escolha pelas narrativas visibiliza várias vozes que (des)constroem os discursos hegemônicos e coloniais, que emergem histórias e vivências que foram silenciadas ou que se fizeram silenciar por se encontrarem às margens da legitimação acadêmica (Bezerra, 2022), também e (re) constroem os argumentos situados à margem que se legitimam nos direitos universais da construção científica.

Ficcinar narrativas!

Na vida real, a ficção parece coisa de cinema;
enquanto, na ficção, a vida real é, realmente, coisa de cinema.

Saint-Clair Mello

O ato de ficcionar narrativas é trabalhar com subjetividades que são achadas pelos percursos que transpiram na vida, pela “arqueologia antropofágica” (Bezerra, 2022), pelas bordaduras e costuras (Cardoso, 2022), por se envolver com o subterrâneo (Proença, 2017), por “caminhar no jardim das memórias” (Garcia, 2022) que estão amparadas nos fundamentos da epistemologia qualitativa.

As narrativas trazem em sua essência verdades percebidas, vividas, presenciadas, contadas... As narrativas ficcionais, de modo geral, têm em si componentes de verdade, históricos, culturais, políticos, coletivos e/ou individuais. Como forma ética para garantir o anonimato das pessoas, a partir do momento em que é relatada, a “[...] ficção vai se tornando presente. Por mais

próxima que seja da verdade dos fatos, cada pessoa conta a história de sua maneira, enfatizando ou eliminando elementos, deixando implícitas ou explícitas as suas representações sobre o fato concreto, suas consequências e desdobramentos” (Reigota, 1999, p. 81).

Nas narrativas ficcionais existe uma particularidade linguística sobre os achados nos relatos ouvidos, vistos e presenciados, pois as representações, os fatos e as biografias dos sujeitos se (entre)cruzam em diversas visões e leituras de mundo em que cada pessoa conta o mesmo fato de forma diferente. Nesse sentido, as pesquisas que se dispõem em mostrar narrativas ficcionais não se resume apenas em apresentar dimensões sensíveis, pois elas também envolvem juízos de valor e indicam a elaboração de novos conceitos.

A pesquisa narrativa ficcional busca emergir e elucidar perspectivas existenciais, ontológicas e epistemológicas do pesquisador em seu contexto vivente segundo seus níveis de produção de sentidos ou de constituição da realidade pela leitura do mundo e das letras (Bezerra, 2022). As investigações que utilizam as narrativas ficcionais possuem uma estrutura lógica na razão, na expressão, na argumentação por dar sentido para aqueles que veem, leem e ouvem. Essa estrutura lógica e argumentativa que produz sentido tem uma natureza rigorosa mas não rígida, pois, o rigor significa nesta produção não usar argumentos falaciosos e tautológicos³ para gerar conhecimento. Enquanto que a rigidez é sinônimo de imobilidade, inflexão, aquilo que resiste as mudanças e transformações, é manifestada

³ Tautologia é uma proposição composta ou declaração que sempre será verdadeira, independentemente do valor lógico das proposições simples, pois, a sua verdade se expressa em todas as possíveis combinações de valores e interpretações, ou seja, quando se diz que um determinado argumento é tautológico é no momento em que ele se autoexplica de modo redundante sem acrescentar novas informações. Evitar e/ou corrigir argumentos/textos tautológicos tem relevo a medida em que deixa a comunicação mais clara na escrita e no discurso.

na resistência em acatar outras visões e em ampliar olhares por estar encadeada em posturas rigidamente fixas e em amarras metodológicas.

Nas narrativas ficcionais o quantitativo de sujeitos e locais não são considerados como elementos classificatórios para legitimar as pesquisas, pois estas narrativas não carecem da rigidez dos cálculos em última instância para medir, mensurar e testar argumentos, mas sim trazer das profundezas vozes silenciadas e que se fazem silenciar em gritos mudos ecoados. Esse modo de narrar o cotidiano vivido ou vivente não carece de uma rigidez para alcançar a perfeição, mas contém em sua essência o rigor dos argumentos construídos pelo pesquisador nas ações de sentir, ler, entender, refletir e se encontrar como sujeito no mundo em diversas condições históricas.

Trata-se de se procurar elucidar a natureza rigorosa da pesquisa qualitativa, a partir da atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, segundo seus diversos níveis de constituição e de realidade, percebidos e elucidados na autocompreensão e na compreensão compartilhada de sua condição histórica – sua gênese como indivíduo, sociedade e espécie – seu ser-aí como dado e seu ser-outro como acontecimento volátil aberto no tempo instante (Galeffi, 2009, p. 15).

O rigor das narrativas ficcionais encontra-se no modo lógico não falacioso e não tautológico de organizar e dar sentido para produzir uma representação teórica da realidade investigada. Esse cotidiano real agrega os aspectos processuais da organização da mensagem e na sua transmissão que é essencial para fazer sentido aos leitores. O fazer sentido encontra-se em textos coesos e coerentes de uma forma de produzir ciência maleável que se (trans)forma em ‘espaços de inteligibilidade’ (Gonzalez-Rey, 2005).

Contudo, é útil sempre lembrar que somente uma ciência maleável pode atravessar a rigidez da mente calculadora condicionada que fundamenta a pretensão atomista de reduzir tudo ao cálculo e à

mensuração operacional e controladora. Como se a existência de um mundo ideal todo perfeito e esfericamente matematizado e geometrizado fosse uma evidência apodítica em si, só refutável na mente defeituosa dos sujeitos humanos comuns e ignorantes do conhecimento evidente por si mesmo (Galeffi, 2009, p. 20).

As narrativas ficcionais não se fixam na rigidez matematizável, não tem a intensão de criar mundos perfeitos e irrefutáveis e sim em revelar o dito que não é dito ou que é dito na surdina, que se revela nas experiências da vida, sem expor a identidade dos sujeitos, preservando a intimidade pela axiologia epistemológica.

As pesquisas que assumem essa perspectiva buscam tornar a “aventura de narrar-se” (Rago, 2013) em a “aventura de desnudar-se”, permitindo expor e valorizar a liberdade de desconstruir cotidianamente os dispositivos de controle e de submissão às normas em ambientes de aprendizagem, experimentação e conexões (Yang; Reigota; Barchi, 2018).

Ousamos dizer que a narrativa ficcional traz as polifonias para a compreensão do binômio razão-sentido, de modo a tornar esse fazer um “exercício da escuta do vivido/sentido” (Araújo, 2008). Talvez, essa seja uma das formalidadezinhas da pesquisa narrativa, ser “sensível à escuta” (Catunda, 1998; Marton, 2008).

Acreditamos, ainda, que o narrar-se, no processo pedagógico, possui tanto uma dimensão ontológica [análise da existência como compreensão de ser] como ontosófica. Ainda que o exercício pedagógico da narrativa permita ao narrador construir-se como gente (pessoa), ele corrobora para a procura permanente do saber que se traduz na busca da compreensão e da vivência dos sentidos humanos (Araújo, 2008). Radicalizando a pedagogia freireana, a dimensão política (e ética) é outra esfera que constitui a narrativa ficcional, pois se trata de pesquisas humanas, demasiadas humanas.

Exercitar a narrativa (ficcional) enquanto caminho para o exercício pedagógico, político e gnosiológico é necessário ter um

espírito livre, ou pelos menos movimentar-se em devires para se desencadear das amarras acadêmicas positivistas-mecanicistas.

Embora o entendimento de narrativa ficcional possa parecer redundante, sob o ponto de vista de que toda narrativa é uma ficção, o que queremos enfatizar e explorar é que essas narrativas são construídas por meio dos sentidos captados pelo autor que se baseia em fatos, depoimentos da vida ordinária, no “[...] próprio cotidiano, tem-se a ação política e social mediatizada pelo mundo. É nessa mediação que vê, ouve, sente e reflete as histórias, os relatos, as narrativas que chegaram ao pesquisador” (Bezerra, 2022, p. 38).

A proposta de trabalhar com as narrativas, mais especificadamente, as ficcionais, enquanto proposta metodológica para se produzir conhecimentos científicos originou-se por meio dos vibrantes estudos de Marcos Reigota (1999) e da sua perspectiva ecologista de educação. Reigota (1999) apresenta as narrativas ficcionais que expõem as histórias para além da hegemonia dos relatos cansados que se travestem na neutralidade científica. As narrativas ficcionais tidas em sua linhagem resguardam as pessoas envolvidas, narradas de modo ficcional na consideração aos acontecimentos que são verídicos e mantém as personagens intangíveis (Aversi, 2021; Bezerra, 2022; Bezerra; Martins, 2022; Cardoso, 2022).

Na Perspectiva Ecologista de Educação as narrativas ficcionais trazem à casca tênue das histórias legitimadas em (des)confortos materializados em conceitos e preceitos do exercício hermenêutico-crítico-reflexivo da produção de sentido. No processo de construção das narrativas ficcionais a história é dinâmica que valorizam os fragmentos vividos e sentidos na arte da “arqueologia do sujeito” (Bezerra, 2022).

Assim, as narrativas ficcionais possibilitam além dos fatos narrados, expor o capital simbólico e carregar a axiologia das ações da vida, da relação com o mundo, com as conquistas; não se resume em uma única história e sim em histórias coletivas, pois, nelas estão presentes “[...] as ‘crenças’ (Michel de Certeau),

as 'visões de mundo' (Max Weber), as 'representações sociais' (Serge Moscovici), as 'leituras de mundo' (Paulo Freire) e os modos como o sujeito se relaciona com essas subjetividades" (Aversí, 2021, p. 65).

A subjetividade das narrativas ficcionais não é algo que "[...] camufla e/ou falseia a realidade, mas sim como um caminho para a produção, elaboração de textos que carrega em si algo construído, criado, - narrativas que valorizam as pessoas, as histórias, o ambiente sociocultural nas investigações cotidianas de compreensão do mundo" (Bezerra, 2022).

As narrativas dão sentido à vida e a vida expressa sua essência na narrativa, sejam elas por meio das crenças, das formas como as pessoas veem o mundo, das diversas formas de realizarem leituras do mundo e também das representações sociais que elas carregam. As narrativas expressam-se em palavras, escritas ou orais, de situações, de marcas, de presenças, ausências; nas formas de atuar, de rever e de refletir-se em diversos contextos, posicionamentos, em fazeres éticos, políticos, culturais, epistemológicos, ontológicos.

Mas, o que faz com que a narrativa ficcional transcenda a dimensão literária ou cinematográfica para atingir a dimensão investigativa? Ousamos dizer que uma possível resposta está nas intencionalidades por trás do ato/fenômeno de narrar(-se), no qual o perpétuo devir registra os possíveis momentos de análises de uma permanente [preferimos chamar de continuada], metamorfose (Larossa, 1996). Em outras palavras, a pesquisa narrativa ficcional não é o narrar pelo narrar, mas sim, o narrar em sua essência, onde o real depende do referencial e é criado [e interpretado] a todo instante em nossa mente. Assim, a narrativa ficcional no âmbito da pesquisa e na área das humanidades é um exercício ontológico (relativo ao ser em si mesmo) e axiológico (de valor) para *escrever* e viver um profundo "rasgar-se e remendar-se", conforme nos apresenta Guimarães Rosa.

É na inquietude e na problematização/indagação do ser cognoscente, que há busca... que há produção de novos saberes

inter/multi/pluri/trans dimensionais. Nesse exercício existencial, e no movimento de 'olhar para dentro', notamos que a visão de mundo que portamos não é estanque, ela é caleidoscópica e ficcional, pois apresenta um padrão que vai se alterando ao passo que é criada/fabricada/inventada/nutrida.

Nas palavras de Castro (2015, p.88), "o como do conhecer é o que constitui a essência do narrar enquanto narração de um narrador. Problematizar o narrar e o narrador, nas suas diferentes formas, é trazer para cena a questão epistemológica da subjetividade, seja como eu superficial, seja como eu profundo".

Considerando o exposto, a narrativa ficcional anuncia a liquidez do como interagimos com o real. Vale dizer que a narrativa (ficcional) não é apenas uma ferramenta ou um processo que utilizamos para chegar em possíveis explicações; ela nos ajuda a conceituar, assim como, nos subsidia a acessar nossos esconderijos epistemológicos, configurando-se como o meio pelo qual acessamos as entranhas da nossa incompletude ontognosiológica. É nessa ótica que o narrar imprime nossos posicionamentos, portanto, não pode ser visto como a projeção de um pensamento isento, neutro (apolítico) e acabado.

A neutralidade (política e científica) é um posicionamento epistemológico e metodológico colonial da hegemonia dos saberes positivistas que indicam várias facetas de dominações da produção de conhecimento. Nas pesquisas cotidianas da Perspectiva Ecologista de Educação, o *pensarfazer* nesta arte saltam de paraquedas coloridos na possibilidade de in-ventar novos modos dar sentido aos saberes e de produzir novos conhecimentos (Bezerra, 2022).

Nesse percurso, as orientações das várias dissertações e teses⁴ que foram gestacionadas no grupo de pesquisa criado pelo professor Marcos Reigota, notamos algumas características que

⁴ Para consultar as teses e dissertações orientadas pelo Prof. Marcos, consulte respectivamente os seguintes sítios do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, na Universidade de Sorocaba: 1. <https://educacao.uniso.br/view/teses> 2. <https://educacao.uniso.br/view/dissertacoes>

compõem as narrativas ficcionais construídas nas pesquisas educacionais: - É ficcional no sentido de ser (ou anunciar) um inédito-viável⁵; - É um embaralhado da realidade; - Traz personagens e fatos reais “camuflados” pela ficcionalidade; - É ética, já que preserva a imagem dos personagens de inspiração; - Apresenta temporalidade conectiva, porém, não linear; - Não é neutra; - Produz sentidos; - Insurge de um processo transformativo; - Comporta-se como metodologia: ora como estratégia de pesquisa formativa, ora como atitude frente ao mundo; - A própria narrativa ficcional é um dado sistêmico em (auto)análise; - Prevê a subjetividade na análise; - Visa discutir inquietações e dilemas, apontando possíveis caminhos e olhares; - Apoia-se no movimento de narrar a vida e literaturizar a ciência; - Permite outras formas de expressão como elemento estético do texto.

As narrativas como arte de pesquisar

O estudo para se alcançar um determinado fim ou resultado é chamado de metodologia, ou seja, é o estudo dos métodos. Por método entende-se que é um conjunto de sequencias básicas dos procedimentos para produção de conhecimentos. É um processo de organização lógica das etapas para se organizar dados que vão gerar informações advindas do rigor metodológico. Conhecer os métodos de pesquisa é importantes a medida que é necessário salientar os percursos e caminhos percorridos (ou que serão traçados) na execução (ou no planejamento) do processo de produção do conhecimento.

A concepção da narrativa enquanto método, aqui chamado por nós como arte de pesquisar, está intimamente conectada com os procedimentos investigativos que valorizam as dinâmicas do

⁵ O pensamento de Nita Freire (1992, p. 206) aponta que o "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade".

cotidiano no encontro com o pesquisador, com as pessoas que integram todo o processo investigativo em que ambos compõem o processo narrativo.

O processo de narrar histórias é uma forma de compreender a experiência, a vida, o viver... Escrever as experiências é (re)afirmar nas dinâmicas das histórias contadas e recontadas que geram aprendizagens. Em outras palavras, a narrativa como método de pesquisa valoriza os movimentos e interações entre as vidas que se encontram, o cotidiano vivido e o cotidiano pensado, e a narrativa “[...] como a sua expressão, levam-nos a eleger a narrativa como uma técnica metodológica apropriada aos estudos que se fundamentam nas ideias fenomenológicas e existenciais” (Dutra, 2002, p. 374).

Apresenta-se aqui os caminhos percorridos por Leonardo Bezerra (2022) na elaboração da sua tese de doutorado. Para a elaboração dela, o autor escolheu algumas rotas para a construção das narrativas ficcionais, a saber, 1. (Des)encontros nos micro-lugares; 2. As leituras das teorias e de outros achados; 3. Recortes, embaralhamento e agrupamento dos dados por temáticas; 4. Elaboração das narrativas ficcionais.

(Des)encontros nos micro-lugares

O lugar tem muitos significados e aqui a inspiração veio dos autores Tuan (1975) e Ferreira (2000) ao apontarem que estes traduzem espaços que se (re)conectam ao subjetivo, com as ações e eventos das pessoas. Essa subjetividade implica na ideia de micro-lugares como pensamento figurativo (Menegon; Spink, 2005) nas pesquisas cotidianas e na proposta das narrativas ficcionais. Os micro-lugares dão acesso diário aos encontros e desencontros do visto, ouvido, falado, silenciado, dos longos e breves encontros, dos espaços que nos (re)conhecemos, que construímos que se perpetua na existência de pessoas no cotidiano vivido, alterado, (re)visto e modificado, como por exemplo, nas filas de bancos/supermercados, nos corredores

escolares/empresariais, nas comunidades, nos pontos turísticos, e em outros diversos lugares de convivência humana.

As leituras das teorias e de outros achados

Embriagar-se em diversas fontes é um caminho que foi inspirado no terceiro movimento de Nilda Alves (2008a) “beber de todas as fontes” em que será possível ampliar tudo o que é percebido, sentido e contado para ser organizado nas narrativas. Assim, para realizar essa revisão da literatura e de outros dados lidos é relevante a medida em que a leitura auxilia no desenvolvimento do conhecimento reflexivo, crítico e imaginativo, assim como selecionar o que faz sentido para a pesquisa. Esse processo de leitura não se resume somente a leitura de produções bibliográficas, documentais e imagéticas, nela é importante considerar a leitura de mundo, pois, segundo Paulo Freire (1989) a leitura de mundo antecede a leitura das palavras e, nesse movimento de (re)escreve-lo, transforma-lo pela ação práxica. Nesta etapa investigativa existe uma interação significativa do pesquisador com as diversas leituras dos dados com o intuito de transcender a mensagem explícita e ir em buscas de pistas e indícios para criar um corpus de recortes, embaralhamentos e agrupamentos dos dados.

Recortes, embaralhamento e agrupamento dos achados por temáticas

Os recortes dos achados é uma técnica de análise (ou melhor dizendo é um modo que o pesquisador aproxima ou distancia histórias que são silenciadas pelo poderio hegenomista que ainda circula na cultura socioacadêmica) que age como filtros que colaboraram para selecionar achados que são basilares para atender aos objetivos da pesquisa e para responder aos problemas propostos na investigação.

O recorte dos achados pode acontecer de diversas formas, como apresentam-se a seguir, seleção de imagens, partes de letras de músicas, fragmentos de poemas, poesias, notícias em jornais, falas significativas que são lembradas e registradas entre outras. O recorte dos achados realizados pelo pesquisador considera os caminhos planejados ou não percorridos ou a percorrer no processo investigativo. Os recortes dos achados serão embaralhados (Reigota, 1999) e tratados/analísados/pensados/sentidos de forma ética a garantir o anonimato dos sujeitos que foram encontrados no cotidiano da pesquisa.

Os achados serão embaralhados e agrupados a critério do pesquisador que pode se (re)aproximar ou se distanciar expondo a criação na/da forma de pensar/sentir as temáticas que indicará o que será efetivamente tratado nas narrativas ficcionais, pois, estes achados serão discutidos por meio da produção de sentidos do pesquisador em conjunto com a leitura das letras e do mundo.

A proposta que se faz aqui para realização do recorte é seguir as seguintes etapas: 1. Seleção dos achados relevantes e que atendam as curiosidades do pesquisador e os objetivos da pesquisa; 2. Pertinência dos achados sejam de forma homogênea (com os critérios pensados, estabelecidos e/ou planejados/criados) ou heterogênea (com diversos critérios que surgem pelos caminhos da pesquisa que não foram planejados, mas que tornaram-se relevos singularizados para a investigação). A partir dos recortes, o agrupamento é essencial para explorar os materiais das unidades de registros temáticos representativos e latentes de interpretações e produções de sentidos, conforme a perspectiva do pesquisador.

Elaboração das narrativas ficcionais

Para elaborar narrativas ficcionais a capacidade inventiva e criativa deve ser valorizada. Nela deve conter as etapas organizadas de forma lógica, não linear, que se apresentam nas seguintes fases nas pesquisas com e no cotidiano. Como exemplo,

Bezerra (2022) propõe as seguintes fases que contribuem para a estruturação da narrativa ficcional: Episódios narrativos, Bio:grafia, Dinâmica dos lugares, Produção de sentidos, Criação de personagens fictícios, Produção textual das narrativas ficcionais.

Episódios narrativos

Os episódios são acontecimentos, fatos, forma de ação individual ou coletiva que está relacionado com uma série de ações que ocorrem no cotidiano. Os episódios narrativos é uma parte de um trabalho minucioso que não são registrados na sua integralidade porque é uma das partes de uma sequência de histórias e memórias que podem ser mostradas com rupturas, rachaduras, lineares e não-lineares. O episódio narrativo, na produção de narrativas ficcionais são relevantes a medida em que “[...] se refere ao espaço em que as histórias, memórias, observações, diálogos, sensações foram se mostrando no cotidiano do pesquisador-conversador” (Bezerra, 2022, p. 46). Os episódios narrativos consideram os modos de ser, viver, sentir, agir e refletir na relação do pesquisador com as outras pessoas que são importantes para a investigação. Neles, consideram a bio:grafia, a dinâmica dos lugares, a produção de sentidos do pesquisador, a criação de personagens fictícios e a elaboração das narrativas ficcionais.

Bio:grafia

A biografia é um gênero literário, que é registado geralmente na terceira pessoa, dedica-se à descrição e narração dos eventos relevantes da vida de uma determinada pessoa. A ação de biografar, segundo Carino (1999) é registrar o percurso único de uma pessoa, é traçar a identidade que se manifesta em atos, posicionamentos e palavras, é cunhar-lhes a vida por meio do testemunho, é interpetá-lo, (re)construí-lo para se aproximar da (re)vivência. A intenção central da biografia é salientar e

compartilhar as vivências, ações e experiências dos sujeitos que conquistaram reconhecimento social para um determinado grupo, num espaço histórico e cultural. Quanto na biografia, o biógrafo registra a vida do biografado nas modalidades biografia autorizada pelo biografado, biografia não autorizada pelo biografado, minibiografia do biografado que foca apenas em uma parte da história do sujeito; existe também a autobiografia que é uma autonarração da sua própria vida que geralmente é escrito na primeira pessoa.

Autores como Lejeune (2014) e Pereira (2000) reforçam a ideia de que a biografias e autobiografias tem sido um privilégio reservado às classes hegemônicas e não integra de forma sólida a cultura dos oprimidos. Contudo, com os avanços tecnológicos do século XX, os relatos das vidas humanas passaram a ser registrados maciçamente e publicados em forma de livros, filmes e documentários que são colocados à disposição do público. Sendo assim, segundo Recoeur (2010) as narrativas se transformam com o percurso histórico da humanidade e a metamorfose da narrativa a transforma e transfigura, pois, “[...] as formas narrativas não constituem simples artefatos linguísticos orais ou escritos e sim espaços sociointerativos nos quais podemos encontrar [...] experiências decorrentes de uma herança cultural compartilhada” (Moura, 2013, p. 127).

No decorrer das transformações humanas, as narrativas foram se transformando e transformadas por outros modos de pensar/fazer registros, e a proposta de Reigota e Prado (2008), a bio:grafia não se restringe apenas em fazer o registro da vida de uma pessoa ou o próprio registro da vida [biografia], não é apenas uma narração pela narração, pois, a bio:grafia não tem apenas o papel de revelar a vida como ações socialmente situadas e historicamente registradas. A bio:grafia proposta pelos autores carrega em sua escrita o prefixo “bio” acrescendo de dois pontos “:” e com o sufixo “grafia”. A bio (vida) é a relação existencial, político, social, profissional entre outras dos sujeitos, e a “grafia” é

a escrita narrada na/com a presença do sujeito no mundo na relação ‘eu-tu-nós de ação-reflexão-ação’ (Bezerra, 2022).

Bio:grafar é um exercício singular de existencialidades políticas, epistemológicas e pedagógicas que se acendem em múltiplas formas de dar sentido aos saberes e produzir conhecimentos que visam uma efetivação da cidadania, da identidade do sujeito-pesquisador na sua prática investigativa e nas suas performances gráficas como um modo de fundir formas e conteúdo da bio.

Assim, a bio:grafia apresenta múltiplos caminhos e roteiros inspirados, copiados, criados e gerados das rotas ‘não-lineares e estratigrafiados’ (Bezerra, 2022) como possibilidade das ações aprofundadas teórico-metodológico (teórico-das-artes-de-pesquisar) que (re)inventam, (re)criam e inovam para (re)significar novos modos de produzir sentidos. A construção das bio:grafias consideram as (entre)linhas, a ‘arqueologia antropofágica’ (Bezerra, 2022), as diversas formas ordinárias ou não de estar-no-mundo em ‘caças não autorizadas’ (Certeau, 1994).

Entre uma dessas caças não autorizadas o uso da bio:grafia pode assumir possibilidades metodológicas (trans/inter/multi) disciplinares.

O uso das bio:grafias pode ser uma possibilidade metodológica pois, [...] seu conteúdo pautado nas trajetórias pessoais relacionadas prioritariamente com a temática ambiental, nos seus aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos e ecológicos, e por serem resultantes de processos pedagógicos [...] expressam representações sociais [...] e conhecimentos obtidos da observação e vivências cotidianas. Dessa forma, favorecem a visibilidade de “zonas desconhecidas” e são um convite para adentrarmos à intimidade e privacidade com cumplicidade e abertura ao diálogo entre autor/a e leitor/a. Para isso, as bio:grafias precisam refletir a veracidade dos fatos e sentimentos narrados. Por último, as bio:grafias permitem a presença de “múltiplas vozes” no espaço público sobre temáticas, conhecimentos, vivências e aspectos do cotidiano de locais

específicos através dos relatos de seus cidadãos e cidadãs [...] (Reigota; Prado, 2008, p. 129).

As várias conexões da bio:grafia valorizam os olhares, ouvires, sentires, pensares e refletires nas veracidades das histórias narradas que se entrelaçam em várias outras bio:grafias e, o fato de exercitar a vida e seus (entre)cruzamentos é uma ação metodológica ou da arte de pesquisar, pois, “o exercício da escrita da bio:grafia torna-se o próprio exercício de resgatar pela memória a própria existência e reconhecer-se como construtor da própria história, um ser consciente e autônomo” (Bezerra, 2022, p. 254).

Dinâmica dos lugares

A dinâmica que acontecem nos diversos lugares é a produção do espaço geográfico nas diversas instancias sociais, econômicas, culturais, sociais, históricas, educacionais entre outras. Moraes e Costa (1987) destacam que a produção do espaço geográfico realizam-se sobre as formas preexistentes da natureza e das atividades humanas não ocorre de forma homogênea e geram espaços singulares e dispare. Essa dinâmica dos lugares carrega elementos do passado que refletem no presente, nas axiologias de várias épocas dos períodos históricos. Assim, o dinamismo dos lugares acumula trabalhos pretéritos, guardam vários ciclos criativos e transformativos do pensamento e das ações humanas. Por esse motivo, nas pesquisas narrativas, compreendê-los é um modo de entender o próprio ser humano e se potencializar a leitura de mundo.

Produção de sentidos

Viver é produzir sentidos! As pessoas produzem sentido em seus percursos de viver, nas suas múltiplas relações, na objetividade e subjetividade que se constitui nas ações de expressar-se no cotidiano. O ato de anunciar-se na vida ordinária está relacionada a

tornar-se senhor(a) da sua própria história e das suas próprias (re)criações e invenções dos vários aspectos do mundo.

As criações humanas são produtoras de sentido que expressam de forma singular complexos processos da realidade. Esses processos são criações humanas que integram diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecendo em cada sujeito ou espaço social de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas (Gonzalez Rey, 2003).

A produção de sentidos se aproxima das teorias freireanas ao apontar que produzir sentidos é narrar-se, ou seja, a arte de contar-se, pois, cada pessoa traz para a narrativa todos os elementos de sentidos que habitam em si (Vilas-Boas; Corrêa, 2022). É a expressão da sua biografia em conexão com o mundo e com o outro (Bezerra, 2022) que torna a narrativa ficcional uma vertente de experiências (re)significadas.

Os estudos de Spink e Medrado (2013) apontam que dar sentido ao mundo é um ânimo forte e inadiável nos contatos entre as pessoas, com as suas vidas, histórias, memórias, lembranças, imagens entre outros. Assim, destacam que “em nossa perspectiva, dar sentido ao mundo é uma força poderosa e inevitável na vida em sociedade. [...] Trabalhar no nível da produção de sentido implica retomar também a linha da história de modo a entender a construção social dos conceitos que utilizamos no *métier* cotidiano de sentido ao mundo” (Spink; Medrado, 2013, p. 22-29).

Para esta obra, assumimos que produzir sentidos não é uma ação fácil, é necessário jogar-se no mundo, pois “requer sair da zona de conforto de reprodutores de saberes, é jogar-se ao mundo e com o mundo de forma consciente, inventiva, criativa, livre, humanizada e autônoma. É a tentativa de não deixar o céu cair ou, se ele cair, saltar de paraquedas coloridos em busca de novas alternativas” (Bezerra, 2022, p. 180-181).

Criação de personagens fictícios

A criação de personagens inventados é relevante nas pesquisas narrativas por assumirem papéis sociais, identidades, modos de se apresentarem no mundo e de se relacionarem com os outros personagens, com as teorias bibliográficas, com os dados documentais e também como modo de se relacionar com o pesquisador. As personagens nas investigações científicas podem ou não possuírem nomes e assumem quaisquer personalidades. A invenção de personagens nas pesquisas narrativas, modo técnico-moral-ético, é uma forma de garantir o anonimato que, torna-se necessário devido as legislações dos direitos das pessoas. A não indicação por nomes, características físicas singulares, dados documentais entre outros é uma forma de não expor os seres humanos e manter uma relação de confiança e de proteção para o pesquisador e para os sujeitos anônimos com quem ele teve contato e coletou dados. Assim, a criação de personagens fictícios é uma adaptação cônica do pesquisador face o que está estabelecido pela letra da lei estabelece e exige.

Produção textual das narrativas ficcionais

Para produzir textos narrativos no viés ficcional é necessário pensar nos cotidianos aprendentes; é “supor o plural como originário” (Certeau, 1994, p. 223). Nessa proposta, a originalidade e as inspirações advindas das leituras de Nilda Alves (2008a, 2008b) apresentam movimentos que podem decifrar a lógica dos cotidianos que são contadas e recontadas na perspectiva de produção de sentidos dos pesquisadores.

A primeira dinâmica para a produção é o “sentimento do mundo” em que as submersões nos cotidianos são necessárias para ir além do visto, para ultrapassar os limites e mergulhar em vários sentidos que se deseja analisar (Alves, 2008a).

A segunda é “virar de ponta-cabeça” (Alves, 2008a) que subverte as teorias conhecidas e tidas como verdades, é pensar-

refletir de forma antropofagicamente na mediada que se reinventa o cotidiano (Bezerra, 2022).

A terceira dinâmica é “narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves, 2008b) que propõe a participação do pesquisador – mesmo que indiretamente, pois não existe neutralidade científica em pesquisas narrativas (Bezerra, 2022) – em que se propõe modos de registrar a escrita inventiva com um estilo leve, criativo e rigoroso, como por exemplo, em cartas, diários, contos, poemas, poesias, micronarrativas ficcionais, crônicas entre outras formas criativas-inventivas, para que as narrativas tragam para o presente momentos, pensamentos, sentimentos que estão ou estiveram coevos nas teias ou redes de pessoas que compõem ou compuseram a realidade cotidiana.

Palavras ao vento: guizos de efêmera conclusão

Na vida real, a ficção parece coisa de cinema;
enquanto, na ficção, a vida real é, realmente, coisa de cinema.

Saint-Clair Mello

Contrariando a frigidez da escrita acadêmica, a narrativa ficcional – transgressora, subversiva, antropofágica, potente – busca, nas diversas formas de expressão: situar-nos na complexidade do mundo; compreender as tramas cotidianas que nos constituem; e, descrever o pensar-sentir que é a vida.

Devemos nos lembrar que a reflexão profunda não se dá exclusivamente no seio da academia – ela se manifesta onde as mentes retumbam expressões de produção de sentidos. Historicamente, criamos constructos intelectuais em poemas, na cinematografia, em fotos, músicas, etc. Em contextos adversos, esses foram os nossos subterfúgios de resistência e existência. Portanto, por que limitar a potência do pensar e do produzir em gráficos e tabelas que ignoram a mais bela dimensão do humano? A arte de sentir! Essas produções consideradas “menores” frente a soberana Ciência não precisam ser excluídas ou marginalizadas;

elas podem pintar e dar cor aos mentefatos do nosso pensamento criativo [e assim o fazem!].

Mais do que um movimento de resistência, a narrativa ficcional é um movimento de “emergência”; pois nos convida a pensar modos outros de habitar a pesquisa em Educação, assim como, de produzir Ciência.

Na tentativa de trazer possíveis fundamentos de uma proposta teórico-metodológica permeável e transitável, as narrativas ficcionais incitam insubordinações criativas (D’Ambrósio; Lopes, 2015), as quais em seu rigor podem ser interpretadas [dependendo do olhar de quem as analisa] como exercícios de um não-método que visam permitir deslocamentos metafóricos de um pesquisador conversador (Spink, 2008) que é, na sua essência, um intelectual crítico.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008b.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA, 2008.

AVERSI, Tania Lúcia Ribeiro. **Pedagogias em deslocamento no cotidiano da (in)diferença: narrativas desde uma revisita à perspectiva freir(e)ana**. Tese (Doutorado em Educação). Sorocaba-SP: Universidade de Sorocaba, 2021.

BEZERRA, Leonardo Mendes. **Arqueologia antropofágica em rotas não lineares**: narrativas educacionais reveladas no sertão maranhense. Tese (Doutorado em Educação). Sorocaba-SP: Universidade de Sorocaba, 2022.

BEZERRA, Leonardo Mendes; MARTINS, Carliane Silva. **A produção de sentido adentra o cotidiano universitário: nos rastros da formação de professores**. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88054>>. Acesso em: 11/10/2023.

CARDOSO, Iris Adriane Santoro. **As costuras adentram o cotidiano escolar**: as práticas pedagógicas na perspectiva ecologista em educação. Tese (Doutorado em Educação). Sorocaba-SP: Universidade de Sorocaba, 2022.

CASTRO, Manuel Antônio de. Obra de arte: presença e forma. In: CASTRO, Manuel Antônio de. **Leitura**: questões. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2015.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf> . Acesso em 18 ago 2023.

CATUNDA, Marta. Na teia invisível do som: por uma geofonia da comunicação. **Revista Famecos – mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre: PUCRS. n. 19, p. 118-125, dez., 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EdUfu, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**, v.23, n.1-2. São Paulo, jan./dez. 1997.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, 2002, 7(2), pp. 371-378. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/vc3HmxqjLnrQpFpLwskhzm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jun 2023.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, ano 5, nº 9, pp. 65-83, jul./dez., 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Nita. Notas. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EdUFBA, 2009, p. 13-73.

GARCIA, Daniela Oliveira. **No Jardim das memórias**: cotidianos escolares a partir das narrativas dos trabalhadores rurais. Tese (Doutorado em Educação). Sorocaba-SP: Universidade de Sorocaba, 2022.

GONZALEZ-REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003.

LARROSA, Jorge. **La Experiencia de la Lectura**: estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Laertes, 1996.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: UFGM, 2014.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (Org.). **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: FURG, p. 41-52, v. 18, 2013.

MARTON, Silmara Lidia. Escuta Sensível e Autoformação. **Revista FAMECOS** (Impresso), v. 20, p. 56-63, 2008.

MENEGON, V. M.; SPINK, P. Micro-lugares como produto e autor de sentidos. **XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**, Belo Horizonte, 2005.

MORAES, A. C. R.; COSTAS, W. M. da. **Geografia Crítica**: a valorização do espaço. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOURA, Heliud Luis Maia. Atividades de referenciação em narrativas afiliadas ao universo do lendário da Amazônia: implicações sociocognitivas e culturais. (Tese de doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 2013.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. in: III ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL. **Mesa-redonda**: História Oral e as tramas da subjetividade. Mariana-MG, 2000, p. 117-127.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural e a criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PROENÇA, Eder. **Pedagogia do subterrâneo**: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas nos e dos cotidianos escolares. 2017. 347f. Tese (Doutorado em Educação). Sorocaba-SP: Universidade de Sorocaba, 2017.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade.** Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

REIGOTA, Marcos. Aspectos teóricos e políticos das narrativas: ensaio pautado em um projeto transnacional. In: CORDEIRO, Rosineide; KIND, Luciana. **Narrativas, gênero e política.** Curitiba: CRV, 2016. p. 49-66.

REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara Heliodora Soares (Orgs). **Educação ambiental: utopia e práxis.** São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; ÁVILA, Dácia Amaro. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... A narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (org.). **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos.** Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a configuração do tempo na narrativa de ficção.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SERODIO, L.; PRADO, G. V. T. Percursos interpretativos de formação docente e discente. In: COSTA, A. A. F. et al. (org.) **Narrativas, formação de professores e subjetividades democráticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentido no cotidiano. SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas, p. 22-41, 2013.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, n. 20, Edição Especial, p. 70-77, 2008.

STONE, Lawrence. The revival of narrative: reflections on a new old history. **Past and Present**, v. 85, 1979, pp. 3–24.

TUAN, Y. Place: na Experiential Perspective. **Geographical Review**, 65, 1975, p. 151-165.

VILAS-BOAS, Magda Lucia; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. A produção de sentidos na escola contemporânea. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. **Educação e Linguagens em interação: saberes, práticas e sentidos**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores. 2022. YANG, André Luiz Chaves; REIGOTA, Marcos; BARCHI, Rodrigo. Ecosofia tropical, educação ambiental canibal e a aventura de desnudar-se. **Linha Mestra**, n. 35, p.265-277, maio/ago., 2018.

O legado reigotiano

Alda Regina Tognini Romaguera¹

Recebo com alegria o convite para escrever estas linhas que chegarão a vocês no depois da leitura de um livro-festa, que comemora os vinte e cinco anos do grupo de estudos perspectiva ecologista em educação. O convite me aciona a memória, que faz o liga-pontos com as ações, que rememora o cotidiano vivido. Ponto traço reticência traço linha traço existência, como nos “venta” Antônio logo no capítulo inicial.

Conheci Marcos Reigota em uma banca de concurso para ingresso na Universidade de Sorocaba e, a partir de então, passamos a compartilhar uma linha de pesquisa, uma sala de trabalho, algumas disciplinas, a produção de congressos e simpósios, a participação em projetos internacionais e inúmeras bancas. Para além de todos os fazeres, compartilhamos um posicionamento político, ético e estético em nossas pesquisas e afazeres acadêmicos. E no exercício cotidiano de viver e de optar por uma vida não fascista. Nossa amizade extrapola muros e perdura, assim como o amor e respeito que lhe dedico. Se faz rodeada por amigas e amigos conquistados no enquanto vivemos cotidianos educacionais.

As páginas deste livro trazem algumas das reverberações do legado reigotiano, escritas por pessoas que produzem o sentido de amor-filia que só a amizade pode traduzir. Tive a satisfação de acompanhar de perto esses pesquisadores e pesquisadoras, seja como integrante das bancas, em parcerias em artigos e projetos,

¹ Doutora em Educação pela Unicamp. E-mail: aldaromaguera@gmail.com

ou em nossos encontros da ritmos de pensamentos que abraçavam as perspectivas ecologistas, numa dobradinha intensa de pensamentos e afetos.

Ler cada capítulo me devolveu o sentido FreireAno de inéditos viáveis que Marcos plantou, regou e colheu nesses anos dedicados à pesquisa e docência em educação.

Este livro traz visibilidade a alguns desses bons encontros, quando a Íris nos presenteia com a boniteza das costuras ecologistas e dos retalhos na constituição de cotidianos recheados de sensibilidades, de produção de sentidos na sua prática docente; quando Rodrigo nos devolve a presença da Marta, seu devir-passarinha e a potência de um pensamento desviante que não coube nas universidades; e nos apresenta ao conceito de Infer(ce)no em potente construção teórica. Quando Andreia nos fala de suas experiências e constrói outras ecologias cotidianas insubmissas com foco numa educação ambiental antirracista, nos espaços educacionais e literários que habita. Quando Eder e Guilherme trazem a força de suas pesquisas e de suas vidas com o frescor e sensibilidade ativadas pela presença de um filme, um livro infantil e o diálogo com autoras e autores que provocam boas perguntas. Quando Leonardo e Thiago colocam à espreita a narrativa ficcional e a importância de bio:grafar, operando no campo dos cotidianos escolares em distintos *espaçostempos*.

Os capítulos-aperitivos aqui apresentados a modo de exemplos do rizomático legado reigotiano, nos oferecem a possibilidade de observar tal legado com lentes caleidoscópicas, vibrantes e coloridas. Sob esse prisma vemos esparramar-se - não só nas produções acadêmicas daqueles e daquelas que experimentaram essa perspectiva teórica, como também em suas, em nossas vidas -, uma produção de sentidos, de alguns possíveis que ainda não se realizaram e que a abordagem ecologista em educação impulsiona.

Dos oito anos de convívio próximo e dois anos de encontros esporádicos com Marcos, guardo comigo as preciosas conversas no banco da Casa 04 sob a silenciosa presença de uma amoreira

frondosa. As festas, algumas comidinhas, os livros, os filmes e exposições, os quadros, as dores, as perdas e as vitórias.

Aprendi a observar a inteireza do pensamento construído em forte lastro por esse filho de Tupã acolhido num lar deste Brasil profundo por um caminhoneiro e uma costureira em um dia de abril, cujo percurso abriu portas, janelas e mundos nesse mundão afora. Os caminhos e viagens o levaram ao exercício de arqueiro zen: certo, preciso, disciplinado, estudioso, metuculoso em palavras e passos. Vem daí - e da avidez por leituras preciosas, por discos raros, por cultura popular, arte e todas as suas combinações -, a abertura às possibilidades de criação de um pensamento transformador em educação, inaugurando perspectivas ecologistas para enfrentar seus desafios contemporâneos. Sim, adoto o plural para elas, por defender que após a leitura deste livro constatamos a multiplicação de perspectivas ecologistas que se abrem a cada tese defendida e a cada vez que esses pesquisadores e essas pesquisadoras se posicionam política, ética e esteticamente no exercício de sua profissão.

Como nos diria Marcos, ao expor suas ideias e defender a perspectiva ecologista:

É disto que se trata!

Alda Romaguera,
primavera de 2023.

"Mais do que um grupo de pesquisa, a Perspectiva Ecologista de Educação é um modo de olhar, conceber, sentir e analisar o cotidiano e os processos trans-formativos do ser-humano. Na acepção Freire(e)ana, os constructos deste livro tornam o legado de Marcos Reigota inéditos-viáveis como ventos epistêmicos que espalham sementes pelo mundo".

Thiago H. B. Corrêa

