

MARINALDO FERNANDO DE SOUZA

ALÉM DA ESCOLA:
reflexões teórico-metodológicas com base na análise de
práticas educativas alternativas descobertas em áreas
rurais da região de São Carlos S.P..



ARARAQUARA – S.P.
2016

MARINALDO FERNANDO DE SOUZA

ALÉM DA ESCOLA:
reflexões teórico-metodológicas com base na análise de
práticas educativas alternativas descobertas em áreas
rurais da região de São Carlos S.P..

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2016

Souza, MARINALDO FERNANDO DE SOUZA

Além da Escola: reflexões teórico-metodológicas com base na análise de práticas educativas alternativas descobertas em áreas rurais da região de São Carlos S.P. / MARINALDO FERNANDO DE SOUZA Souza – 2016
192 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

1. Escola e Ruralidades. 2. Teorias da Complexidade.
3. Educação do Campo. 4. Cultura. 5. Meio Ambiente.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARINALDO FERNANDO DE SOUZA

ALÉM DA ESCOLA:
reflexões teórico-metodológicas com base na análise de
práticas educativas alternativas descobertas em áreas rurais da
região de São Carlos S.P.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 11/03/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Doris Accioly e Silva
Universidade de São Paulo – U.S.P.

Membro Titular: Profa. Dra. Elis Cristina Fiamengue
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Membro Titular: Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Membro Titular: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha querida mãe sempre muito cuidadosa com as pessoas e ao meu querido pai (*In Memoriam*)

A Roque José Florêncio – o homem negro escravizado que apelidaram de Pata Seca (*In Memoriam*); à todas as forças que das suas memórias emanam.

AGRADECIMENTOS

À Dulce Whitaker, minha orientadora querida, a quem devo todo meu progresso intelectual acadêmico e também muito do meu amadurecimento e fortalecimento humano; agradeço a sua acolhida amorosa de amiga e mãe; também por ter me ensinado o valor máximo da docência, que é o respeito à vida e à cultura, despertando o que há de melhor em cada ser humano.

À minha família: minha querida mãe, Maria Aparecida Dorice de Souza, sempre muito presente e apoiadora (seja para um abraço acolhedor amoroso, ou para fazer aquele cafezinho animador); às minhas irmãs Telma Souza e Selma Souza Francischini, meu cunhado Adalberto e meu sobrinho Junior.

À minha querida companheira, namorada, Raquel de Andrade, sempre inspiradora e amorosa, que caminhou compreensiva ao meu lado neste momento introspectivo que beirou ao egoísmo. Obrigado pelo cuidado com meu corpo, com a minha mente e com o meu espírito. Gratidão pelo amor, pela admiração e pela amizade.

Aos integrantes do nosso grupo de pesquisa, Diego Vitorino e Elis Fiamengue, especialmente à Valéria Whitaker por incentivar todas as transformações ocorridas na tese e também pela dedicação ao aprofundamento teórico das Teorias Sistêmicas. Sem esquecer, é claro, nossa grande mestra Dulce Whitaker.

Às professoras e professores (antes de qualquer coisa também amigos e amigas), que aceitaram a participar das Bancas de Qualificação e Defesa: Anselmo João Calzolari Neto, Elis C. Fiamengue; Doris Accioly e Silva, Paula Ramos de Oliveira e as suplentes, Maristela Angotti, Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante e Valéria Oliveira de Vasconcelos.

A Nelson Florêncio, Ana Claudia Fugikaha e Mônica Mesquita Passarinho, mais do que sujeitos e grandes personagens desta pesquisa, foram bons parceiros e parceiras dessa feliz jornada do conhecimento e da produção da cultura. Também a todos e à todas aqueles/as que colaboraram cedendo parte de seu tempo nessas trajetórias de aprendizagens. À Ecovila Tibá e seus moradores, ao Sítio Pata Seca e à Fazenda da Toca e à Escola da Toca, pela confiança e hospitalidade, especialmente dos professores e professoras, alunos e alunas que deram um colorido especial a esta tese.

Ao amigo Silvio Matheus, grande parceiro com que pude realizar muitas reflexões sobre o tema desta pesquisa e principalmente por ter me introduzido no debate sobre a questão étnico-racial. Silvio foi o amigo que me ajudou a compreender minha negritude mais profundamente.

Aos amigos Dalmir Rapelli, Thiago Schiavon, Marcelo Almeida Quén pela ajuda com a manipulação das fotos, os gráficos e tabelas.

A todos os meus amigos e amigas que torceram e compreenderam minha ausência monástica.

A todos que de alguma forma ajudaram nesta caminhada.

À CAPES pela Bolsa.

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensigna”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. (DELEUZE; GUATTARI, 1995)

RESUMO

O objetivo central da tese foi estudar práticas educativas em de territórios rurais da região de São Carlos – S.P. Colocou-se foco em três áreas : a) um sítio de “Rural Esquecido” quilombola do Distrito de Santa Eudóxia; b) no “Novo Rural” de uma Ecovila com moradores organizados a partir de uma ética de convivência solidária e participativa, que buscam fortalecer o ideal de uma educação domiciliar; c) na Escola da Toca, uma escola de Educação Infantil de Itirapina, localizada em uma fazenda de produção de orgânicos - Fazenda da Toca - que vem implantando uma educação voltada à “alfabetização ecológica”. Procurou-se captar novas tendências educativas (teorias e práticas) que pudessem servir de inspiração aos modelos hegemônicos da educação escolar, tendo em vista os variados processos de desarticulação cultural sofridos pela escola e outros ambientes educativos. Como base teórica, foram utilizadas as teorias pedagógicas de Paulo Freire, as Teorias Sistêmicas de Fritjof Capra, as Teorias da Complexidade de Edgar Morin e a Filosofia das Diferenças. A coleta de dados foi realizada através do método etnográfico e demais instrumentos de apoio, tais como: descrição em diário de campo, coleta de depoimentos e história de vida, registros fotográficos, análises de documentos históricos. Os resultados indicam experiências educacionais exitosas em espaços rurais singulares, que informam novos paradigmas educacionais para as novas necessidades do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Escola e ruralidades, Teorias da complexidade, Educação do Campo, Cultura, Meio Ambiente.

ABSTRACT

BEYOND SCHOOL: a study about educational practices in rural areas nearby São Carlos-SP

The study took place in three areas: a) a small farm of "Forgotten Rural" in a quilombola community in Santa Eudoxia; b) in the "New Rural" of an ecovillage with inhabitants organized by an ethic supportive living, in search of an ideal home education; c) in "Escola da Toca", a child education school, located on an organic agricultural farm in Itirapina, focused on an "ecological literacy" education (ecoliteracy). New educational tendencies (theory and practice) were searched in order to inspire the hegemonic models of school education, due to present inefficient and inconsistent educational programs in schools and other educational environments. As a theoretical basis, it was used Paulo Freire's pedagogical theories, Systemic theories by Fritjof Capra, Complexity theories by Edgar Morin and Philosophy of Difference. The data were collected through ethnographic method and other support instruments as: field diary descriptions, interviews, photographic records and historical documents. The results show successful educational experiences in singular rural areas, indicating new educational paradigm to the current necessities of the contemporary world.

Key-words: school and ruralities, complexity theories, field education, culture, environment.

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Sede da Fazenda Santa Eudóxia (Fazenda Grande)	59
Foto 2	Senzala ao lado da sede da Fazenda Santa Eudóxia	59
Foto 3	Roque José Florêncio (Pata Seca) – acervo da família	60
Foto 4	Cultivo de hortaliças no sítio Pata Seca	75
Foto 5	Nelson Florêncio	77
Foto 6	Casa central da Ecovila Tibá	80
Foto 7	Elementos permaculturais - Casa de pau-a-pique	81
Foto 8	Cultivo de hortaliças orgânicas da Ecovila Tibá.	84
Foto 9	Piscina Ecológica	93
Foto 10	Plantio de mudas nos canteiros agroecológicos	114
Foto 11	Atividade pedagógica de construção da casinha de pau-a-pique	117
Foto 12	Vista de parte do “quintal” da escola	121
Foto 13	Atividade pedagógica de cuidado coletivo do canteiro agroflorestal	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Preço dos escravos da região de Araraquara e Rio Claro	72
Tabela 2	População escrava da região de Araraquara, Rio Claro e São Carlos	73
Tabela 3	Quadro conceitual dos princípios ecológicos	104
Tabela 4	Eixos Filosóficos e princípios pedagógicos da Escola da Toca	115
Tabela 5	Estratégias metodológicas da Escola da Toca	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNAS	Política Nacional de Assistência Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
NUPEDOR	Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural
UFSCAr	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
UNICEP	Centro Universitário Central Paulista
UNIARA	Centro Universitário de Araraquara
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPOEMA	Instituto de Permacultura: organização, ecovilas e meio ambiente
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

- | | |
|---|----|
| a) Memória e metamorfoses. | 13 |
| b) Os novos rumos da pesquisa e seus objetivos. | 21 |
| c) “O Brasil é menos urbano do que se calcula”. | 31 |
| d) Um breve resumo da produção da pesquisa. | 35 |

PARTE 1

CAPÍTULO 1 – A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO E SEUS PRESSUPOSTOS: os primeiros retratos etnográficos. 38

Novas perspectivas de uma educação para além da escola. 42

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA: procedimentos analíticos. 50

Um retrato etnográfico dos territórios pesquisados 50

O Sítio Pata Seca: o Rural Quilombola Esquecido que resiste. 56

A Ecovila Tibá: o Novo Rural e a utopia de uma ecovila. 78

A Fazenda da Toca e a Escola da Toca: o Rural Paradoxal, onde o novo, o tradicional e o contemporâneo formam um grande caleidoscópio. 94

INTERMEZZO – Por uma antropologização da educação: contribuições da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa em educação. 127

A trajetória educacional e suas contradições. 127

Ultrapassando os obstáculos da tradição acadêmica 136

PARTE 2

CAPÍTULO 3 – REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: aprofundamentos. 144

Um Paulo Freire “radicalmente pós-moderno” ou um precursor das teorias da complexidade? 147

Quem são os oprimidos? 155

Identidade, Diferenças e Educação 166

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO PARA UMA ECOLOGIA PROFUNDA: um diálogo transdisciplinar.	170
CONCLUSÃO	183
REFERÊNCIAS	184

INTRODUÇÃO

a) Memórias e metamorfoses

“A ciência tem sem dúvida uma função decisiva a cumprir nessa transformação: ela não se identifica mais com o desencantamento do mundo [...] Ela expressa o nosso questionamento diante de um mundo mais complexo e imprevisível do que a ciência clássica podia imaginar”¹

No ano de 2008 ingressei no curso de Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara. Apesar da experiência acumulada com pesquisas em territórios rurais², preferi enfrentar os desafios de pesquisar as práticas educativas em políticas públicas de assistência social executadas em áreas urbanas³. Dois fatores foram centrais para esta decisão: primeiro porque era uma política pública em formação⁴ - com mais dúvidas do que certezas - repleta de terrenos contraditórios e com amplos desafios para a consecução dos seus objetivos centrais, ou seja: diminuição da pobreza estrutural, a superação das desigualdades e injustiças sociais, bem como todas as formas de exclusão, vulnerabilidades e violação de direitos. Segundo, porque eu era um trabalhador social, psicólogo concursado e vinculado diretamente a esta política pública. Desta forma, contando com este “privilegio” de estar inserido no campo de estudo, eu poderia realizar uma pesquisa inspirada em metodologias de base etnográfica, também utilizando procedimentos da Pesquisa Participante. Foi um momento muito produtivo e essencial para a minha formação como pesquisador, repleto de descobertas e indagações, tamanha a mobilização subjetiva diante das inúmeras experiências vividas.

A partir da utilização das metodologias inspiradas na etnografia, comecei então a entender o potencial do uso das narrativas em pesquisa e a sua capacidade de mobilizar relações intersubjetivas intensas. Aos poucos fui me desprendendo da ideia de neutralidade e

¹ Professor Ilya Prigogine, Prêmio Nobel de Química, um dos preconizadores da Nova Ciência e da Teoria da Complexidade, em entrevista a Guitta Pessis-Pasternak para compor o livro “Do Caos à inteligência Artificial; quando os cientistas se interrogam” (1993, p. 37-49)

² Pesquisador colaborador do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (NUPEDOR/UNIARA)

³ Pesquisa de Mestrado: “Das Formas Instituídas às Contradições Reveladas: análise da práxis educacional das políticas públicas de assistência social”, defendida por mim no ano de 2010 no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar UNESP/FCLAr, e também orientada pela professora Dulce Consuelo Andreatta Whitaker.

⁴ Política Nacional de Assistência Social – PNAS (BRASIL, 2004)

também daquela ideia tão propagada nos meios científicos mais conservadores, de que pesquisadores e pesquisadoras não podem ser objetos de sua própria investigação. Ou seja: pensar nas contribuições teórico-metodológicas que algumas áreas do conhecimento podem oferecer (principalmente a Antropologia com seus métodos etnográficos) aos estudos sobre educação, inclusive para as pesquisas “feitas em casa” - realizadas por pesquisadores e pesquisadoras que vivem a realidade estudada.

Lembro-me que o maior desafio das experiências de campo no Mestrado, foi superar a angústia de reconhecer-me no polo opressor (tal como diz Paulo Freire quando analisa essa dinâmica intersubjetiva na Pedagogia do Oprimido). Afinal, por mais que eu quisesse manter um distanciamento razoável na inter-relação com as pessoas atendidas, nunca deixei de ser um trabalhador social cumprindo as burocracias, selecionando pobreza e valorando sofrimento - um representante legítimo do Estado. Para destacar mais essas ambiguidades experienciais, ainda pesava o fato de eu ter sido beneficiário de programas sociais quando adolescente, bem como necessitado de algumas ajudas governamentais em várias fases de minha vida. Assim, nunca deixei de ser a pessoa que também ocupou o polo oprimido⁵.

Estes dois fatos - ter sido usuário da assistência social e ocupar a posição de trabalhador desta política pública - poderiam provocar algumas limitações que determinariam análises altamente enviesadas e, assim, produzir “obstáculos epistemológicos ao conhecimento” ou transformar as minhas próprias experiências em armadilhas de uma “ilusão autobiográfica”, tal como nos alerta Pierre Bourdieu (1998). Todavia, o que tentei fazer foi utilizar este desafio de pesquisa como material de reflexão sobre possíveis estratégias metodológicas para o manejo adequado das limitações decorrentes de minha própria subjetividade, sem que eu tivesse que anular as minhas experiências intersubjetivas e narrativas para alcançar uma pretensa neutralidade científica.

⁵ No ano de 2007, escrevi em conjunto com a Professora Dulce Whitaker, o artigo “O PSICÓLOGO DIANTE DA HISTÓRIA ORAL E DAS TEORIAS DA COMPLEXIDADE” para apresentação no VI Encontro de História Oral do Nordeste - Culturas, Memórias e Nordestes. No artigo realizamos um exercício metodológico de análise do “manejo” do pesquisador numa situação intersubjetiva de entrevista, com jovem de um assentamento de reforma agrária. No caso, analisamos uma entrevista realizada por mim. Foi uma experiência incrível de profunda percepção subjetiva, de compreensão de alguns desafios objetivos, e dos limites e possibilidades metodológicas, frente às variadas ocorrências intersubjetivas que podemos sofrer. Desta forma, levo como proposta para as minhas pesquisas, sempre que possível, essa prática metodológica de análise da relação intersubjetiva do pesquisador com os sujeitos e com todo o contexto pesquisado. No decorrer da tese, desenvolverei algumas análises sobre a metodologia da “autoetnográfica” utilizando esta experiência de “autoanálise” diante do encontro com o “outro”.

Enfrentar esta dinâmica de pesquisa e expor-se como “objeto” da própria investigação, foi um aprendizado profícuo que tenho resgatado o quanto possível. Quando bem elaboradas e dialogadas, essas experiências intersubjetivas podem dar alguns contornos interessantes a este campo repleto de diversidades teóricas e práticas que é a pesquisa em Educação. Como assinala Clifford Geertz (2001, p.33), também temos a compreensão de que “a maior parte das pesquisas em ciências sociais não poderão abandonar o fato de que dificilmente as pessoas envolvidas deixarão de ser afetadas em sua sensibilidade, e que essa sensibilidade afetada transformada em narrativas, pode de fato fazer a diferença para o avanço do campo científico; afinal, teorias e metodologias são formuladas por homens e mulheres, não por computadores programados para tal”.

Mas, mesmo se eu trocasse o agitado (e angustiante) ambiente das políticas públicas sociais em áreas urbanas e fosse pesquisar nas mais lindas paisagens do Cerrado brasileiro, nas paradisíacas praias do Nordeste, na imensidão da Floresta Amazônica, ou ainda nas mais exuberantes paisagens da Mata Atlântica do Sudeste brasileiro, por exemplo, nenhuma pesquisa se tornaria mais fácil. Apesar de que nada mal acordar às cinco horas da manhã para o trabalho de campo, com uma orquestra de passarinhos barulhentos, ouvindo o som do riacho ao fundo, podendo ao mesmo tempo avistar a praia e uma linda cachoeira, começando o dia de pesquisa tomando um reforçado café com a turma do sítio e ouvindo as histórias das onças pintadas que rodeiam as fazendas.

E foi exatamente assim que despertei em um dia qualquer do mês de maio de 2011, em um sítio na cidade de Bananal S.P. localizada na região do Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul - extremo leste do Estado na divisa com o Rio de Janeiro - para dar início ao percurso do doutorado. Foram seis dias de acampamentos na Bocaina e dois dias de hospedagem numa das grandes fazendas históricas da região transformadas em pousada. Uma viagem de reconhecimento e entrada no espaço da pesquisa, explorando o território que seria meu campo de pesquisa por quatro anos - bem diferente dos espaços burocratizados dos prédios públicos do trabalho de Mestrado - que além da deslumbrante paisagem e da riqueza de informações que surgiam, também anunciava um grande volume de trabalho.

Através das inúmeras pesquisas exploratórias realizadas anteriormente nesta região por nosso grupo de pesquisa - mais intensamente pela ecóloga Valéria Whitaker - começamos a expandir os nossos projetos, redigindo os primeiros trabalhos sobre Configurações Rurais e também a avançando nas discussões sobre conceito de Novo Rural, já introduzido por (SILVA; HOFFMANN, 2001) e (SILVA, 1997).

Neste contexto, a proposta inicial da pesquisa de doutorado foi de realizar uma investigação sobre memória, cultura e escolaridade em áreas rurais, com foco nas escolas estaduais de Bananal. Mas em virtude de alguns avanços e redefinições ocorridas no conjunto das pesquisas que vinham sendo realizadas de forma integrada e compartilhada, o projeto inicial precisou sofrer algumas transformações teórico-metodológicas - uma verdadeira metamorfose - que também nos fez seguir por outros caminhos e territórios tão interessantes quanto o Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul.

Essas reorganizações nunca foram problemas para o nosso coletivo de pesquisa que sempre esteve muito ligado a princípios libertários do fazer científico – o que fica muito mais evidenciado quando se é liderado por uma pessoa com o espírito “anarquista e polivalente” como é o caso da professora Dulce Whitaker. Dentro desta perspectiva, o leitor e a leitora poderá perceber que não foi só o pesquisador que construiu a pesquisa de forma planejada e metódica previamente descrita em um projeto, mas foi o próprio campo de pesquisa que revelou inúmeros desafios a serem enfrentados, redefiniu prioridades, reajustou os focos e transformou o pesquisador.

Deste modo, seguimos realizando um fazer científico anárquico, a partir dos sentidos que Paul Feyerabend (2007, p.31) dá para o conceito, a exemplo de uma de suas citações clássicas do livro “Contra o Método”: *A ciência é um empreendimento essencialmente anárquico: o anarquismo teórico é mais humanitário e mais apto a estimular o progresso do que suas alternativas que apregoam lei e ordem.*

Este nosso empreendimento científico anárquico, que seguiu por caminhos alternativos, produzindo contrastes entre as disciplinas e rompendo com algumas uniformidades, não foi útil somente para o desenvolvimento da pesquisa, mas também exerceu influências positivas nos processos de subjetivação e transformações dos pesquisadores: *o que descubro só é verdadeiro se me transforma interiormente. A função do conhecimento objetivo é recriar a minha mais profunda subjetividade* (BRANDÃO, 2005 p.52).

Assim, este trabalho faz parte de um grande esforço de pesquisa realizado em vários territórios rurais, que também contou com a participação de mais um doutorando em Educação Escolar da UNESP / FCLAr - Diego da Costa Vitorino (2014)⁶, de uma ecóloga

⁶ Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara: “UM DIVÓRCIO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE? Bananal/SP, um “laboratório a céu aberto” no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul” (VITORINO, 2014)

pesquisadora do Centro Universitário de Araraquara / UNIARA - Valéria Whitaker, e da Profa. Elis Cristina Fiamengue da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC/BA. Todos compartilharam experiências de suas pesquisas, integradas à pesquisa de produtividade CNPq (2009-2014) da professora Dulce Consuelo Andreatta Whitaker: *“Memória Social, Meio Ambiente e Envelhecimento no Brasil Rural: três olhares (estudo comparativo)”*⁷. As pesquisas da professora Dulce Whitaker influenciaram diretamente a composição deste trabalho, não só como reflexo da função de orientadora que aponta caminhos e observa contradições, mas também como alicerce teórico-metodológico indispensável para a consecução de todas as etapas.

Em sua pesquisa, Dulce Whitaker apresenta um quadro histórico e cultural das regiões pesquisadas e traz compreensões inovadoras sobre o envelhecimento nestes espaços. Do ponto de vista biopsicossocial, a pesquisadora sugere um envelhecimento mais tranquilo para aqueles que optam por envelhecer em áreas rurais. Em contraposição ao ‘aposentado’ relegado aos limites ‘apartamentizados’ da vida nas cidades, encontrou idosos atuantes que dão continuidade às suas tarefas e que manifestam o prazer de viver no campo. Dulce Whitaker nos mostra o quanto o idoso ou a idosa pode ocupar um lugar de destaque, pois, com memórias vibrantes e um corpo dinâmico e socializado, é capaz de trazer sentidos e significados às práticas escolares e comunitárias. Diferente de uma subjetividade cristalizada - pouco aberta ao diálogo e inflexível aos processos de mudança - Dulce Whitaker encontra um significativo repertório de conexões afetivas que se ligam às suas Histórias de Vida; um colorido subjetivo que confere aos idosos plasticidade e estabilidade psíquica frente às mais variadas transformações biopsicossociais inerentes aos processos de envelhecimento. Também traz inovações metodológicas, quando apoia suas análises na Nova Ciência e nas suas Teorias da Complexidade, ajudando pesquisadoras e pesquisadores a superarem as barreiras dadas pela ciência cartesiana, que há muito tempo vem limitando uma compreensão de alguns temas sensíveis, tal como educação e meio ambiente. Além é claro de todo este potencial teórico e metodológico através do qual pude me orientar, os dados sobre envelhecimento em áreas rurais também foram importantes para ampliar a compreensão sobre

⁷ Tendo como enfoque a cultura e o ecossistema, seu estudo se colocou em três áreas, em três diferentes regiões do país: 1 - Velhas fazendas e pequenos sítios do Vale médio do Rio Paraíba, designados como o rural tradicional (WHITAKER, 2009); 2- Os Assentamentos de Reforma Agrária de Araraquara - São Paulo, designados por ela como “um rural da contemporaneidade”; 3 – E as Terras de Quilombos - territórios de negros do Sul da Bahia - que designou como um “rural esquecido”.

a capacidade que a educação ligada ao campo tem de produzir processos educativos de alta qualidade. Uma educação que vai para além dos muros da escola e das burocracias administrativas que recebem os currículos.

Sendo assim, as educações que nos interessam também são aquelas realizadas por uma extensa rede de proteção compartilhada e complexa, em que os educandos ou educadores - sejam crianças, jovens, adultos ou idosos - podem exercer as suas capacidades plenas para atuarem em suas realidades objetivas e subjetivas - com exercício pleno do diálogo intersubjetivo. Seguindo por este caminho, as ruralidades que nos interessam - para além da denúncia dos modelos hegemônicos que exploram e devastam a natureza - são aquelas que resistem, resgatam a cultura tradicional, recuperam a natureza e anunciam práticas alternativas à educação escolarizada.

Como se pode observar, esta pesquisa não é um acontecimento solitário (aliás, tenho ouvido muito nos corredores acadêmicos o quanto é solitária a vida de alguns/as colegas pesquisadores e pesquisadoras), mas é conquista compartilhada, intensamente discutida e construída entre muitas andanças dos/as integrantes, fato que nos deixa muito mais à vontade para enfrentar “as dores e as delícias” da produção de conhecimento.

Não há como seguir na construção desta pesquisa sem que antes possamos traçar um panorama das inúmeras produções acadêmicas já publicadas, que já vêm servindo de referência para este trabalho e para outros estudos sobre ruralidades. Entre elas, destacamos o texto “Subjetividade, Ciência e Natureza”, publicado como capítulo do livro “Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente: Os Desafios da Interdisciplinaridade” (WHITAKER; WHITAKER; SOUZA, 2011a); “Proposta Metodológica para Pesquisa de Campo em Assentamento de Reforma Agrária”, artigo publicado no periódico Retratos de Assentamentos (WHITAKER; WHITAKER; SOUZA, 2011b); “Memória Ambiental, Cultural e Turismo no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul: design de uma pesquisa”, publicado na Revista Hospitalidade (WHITAKER; WHITAKER; SOUZA; PEREIRA, 2011c); “Teoria dos Sistemas, Cultura e Espaços Rurais de Reforma Agrária”, também publicado na revista Retratos de Assentamentos (WHITAKER; SOUZA; WHITAKER, 2013); o artigo “Configurações do Tradicional e do Novo Rural no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul.” Aceito para publicação na Revista Boyrá da Faculdade Tapajós do Amazonas (primeiro semestre de 2016) e, por fim, o artigo “Configurações Rurais: estudo comparativo de modelos alternativos”, que será publicado pela revista Retratos de Assentamentos (SOUZA, WHITAKER, WHITAKER, 2015). Mais específico sobre Educação publicamos no ano de 2014 o capítulo “El Diario de Campo como registro

etnográfico de la aprehensión de las relaciones de dominación en el contexto del trabajo social educativo” (SOUZA, WHITAKER, 2014) para o livro “Contextos múltiples de socialización y aprendizaje: um análisis desde la etnografía de la educación” (PELÁEZ-PAZ, C., JOCILES, M. I., 2014)⁸; também o texto para a Revista Cadernos CERU/USP “A Educação de adultos como socialização: Hannah Arendt versus Paulo Freire (SOUZA, WHITAKER, 2014).

Esses exemplos de nossa produção representam um percurso que não segue uma estrutura de etapas rigidamente programadas e controladas, mas são frutos do processo de reorganizações do campo de investigação e das constantes interlocuções com abordagens teórico-metodológicas amplamente utilizadas. A grande diferença deste caminho apresentado - para alguns que insistem em tolher expressões da inventividade humana - talvez tenha sido a preocupação constante em “unificar a ciência, a cultura e sociedade” (PRIGOGINE, 1993 p.40).

O exercício desta liberdade criativa no fazer científico, foi notavelmente saudável para o avanço dos projetos envolvidos. Este fazer dialogado representou para nós que estamos⁹ empenhados na busca de práticas educativas inovadoras, um exemplo de educação, cujas práticas mais transformadoras se inspiram na máxima freireana de que “ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão” (FREIRE, 2005).

Deixemos claro a partir de então que, apesar de priorizarmos compreensões transdisciplinares, a aproximação com a Nova Ciência e as Teorias das Complexidade - lançando mão de diversas abordagens teóricas que pudessem atender às necessidades do universo da pesquisa - o pensamento de Paulo Freire foi a nossa principal fonte de inspiração e base para nossas análises. Buscamos assim, vias de acesso para também explorar sua teoria a partir das singularidades que nos foram sendo apresentadas, incluindo tentativas de avançar em alguns pontos, verificando pontos complementares e possíveis analogias com outros domínios teóricos. Portanto, fomos ao encontro daquilo que Paulo Freire chamou de “inédito-

⁸ Este trabalho foi apresentado inicialmente no III Congreso Internacional de Etnografía e Educación no ano de 2013 na cidade de Madrid, Espanha; posteriormente fora aceito para publicação como capítulo de livro organizado pelos coordenadores do evento.

⁹ Para que fique mais clara a compreensão do leitor e da leitora, lembramos que a redação da tese está escrita em grande parte conjugando as ações na primeira pessoa do plural, tendo em vista que este trabalho vem sendo construído de forma solidária. Todavia, algumas passagens são muito singulares, o que nos fez pensar que melhor seria, vez ou outra, conjugar a redação em primeira pessoa do singular. Mesmo que isso possa causar certo estranhamento ou algum prejuízo no estilo, preferimos manter esta característica, pois é a que melhor retrata o espírito desta investigação.

viável”, que em poucas palavras é a descoberta do novo a partir do rompimento das “situações-limites” concretas objetivas ou subjetivas. A saber, pelas palavras de Ana Maria Araújo Freire (2014, p. 206-207):

Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será seguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, **porque não necessariamente só pela dele**, por outra que pretenda os mesmos fins. 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. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limites” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a *ser-menos*; o “inédito-viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. **(grifos nossos)**

Não foi sem razão que escolhemos Paulo Freire para “sulear”¹⁰ e mediar nossas análises. Talvez ele tenha sido de fato o primeiro teórico da complexidade nunca antes visto no caso brasileiro, inclusive trazendo a necessidade de se pensar o conceito de cultura no pensamento educacional como elemento essencial para a libertação dos oprimidos. Além disso, Freire sempre esteve bem adiante de muitos de seus leitores, revisando e reescrevendo trabalhos à luz de novos paradigmas, o que também o fez reconhecer algumas críticas pós-estruturalistas à filosofia hegeliana, bem como a “arrogância” de certos setores marxistas que insistiam em seus dogmatismos sectários. Mesmo não sendo uma tese voltada para análise crítica aos fundamentos filosóficos freireanos ou de qualquer teoria apresentada, cabe-nos explicitar ao leitor e à leitora que em alguns momentos realizaremos aproximações teóricas pouco usuais, que não apontam para uma descaracterização dos seus fundamentos, mas que faz uma apreciação da multiplicidade dos modos de expressão teórica, suas aproximações, seus distanciamentos, seus limites e possibilidades.

Neste sentido, o “inédito-viável” freireano e toda sua capacidade de pensamento inovador e complexo aproximam-se de nossas buscas por singularidades que possam anunciar caminhos - mesmo que sutis e pequenos - que levem ao sonho utópico de uma práxis educacional libertadora.¹¹

¹⁰ Paulo Freire utilizou este termo no livro *Pedagogia da Esperança* em contraposição ao sentido ideológico do termo “nortear”, que faz clara referência a uma suposta superioridade dos povos do Norte em relação aos povos do Sul – principalmente África e América Latina.

¹¹ No decorrer da tese utilizamos os conceitos de Educação Libertadora e de Educação Libertária. Compreendemos que a Educação Libertadora está vinculada ao pensamento pedagógico de Paulo Freire. Quando

b) Os novos rumos da pesquisa e seus objetivos. (Algumas características da região de São Carlos)

As exaustivas pesquisas exploratórias e etnográficas realizadas pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras na Região de Bananal - descrição do espaço geográfico, apreensão das informações histórico-culturais, coleta de depoimentos e histórias de vida de adultos e idosos, entrevistas com educadores/as, alunos/as e gestores/as escolares - produziram um grande volume de informações sobre a cultura local, memória e escolarização. Observamos então, que os objetivos do projeto inicial em Bananal estavam contemplados no conjunto dessa produção, e que seria interessante reorientar esta pesquisa de doutoramento para outras regiões do Estado de São Paulo. Desta forma, preferimos redefinir as estratégias e os objetivos, tanto para ampliar o alcance dos estudos em novas configurações rurais e seus contextos educativos, quanto para conferir certa originalidade ao trabalho de pesquisa.

Na época em que fizemos esta mudança de planos, eu continuava trabalhando como psicólogo social de políticas de assistência social no município de São Carlos, como coordenador de uma região de atendimento na Proteção Social Básica (PSB) do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). No contexto das políticas públicas de assistência social, o trabalho de Proteção Social Básica é realizado com famílias em situação de pobreza e outras vulnerabilidades sociais tanto nas áreas urbanas como nas áreas rurais. No final de 2012 foram realizadas as eleições municipais que resultaram na saída do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) (para o qual eu exercia uma função gratificada e de confiança como coordenador de um centro de referência de assistência social - CRAS) e a entrada do governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Como é de praxe nas mudanças de administração pública, todos os cargos gratificados e comissionados foram exonerados para que profissionais de confiança do novo governo fossem nomeados. Não bastasse a exoneração dos trabalhadores e a entrada de um governo com tradição político-administrativa de direita liberal (que já vinha anunciando o desmonte de muitos programas, projetos e serviços essenciais à população mais vulnerável¹²), os trabalhadores e as trabalhadoras que mantinham vínculos ideológicos com as pautas progressistas de esquerda também sofreram desgastes e

trazemos o conceito de educação libertária, estaremos nos referindo à educação ácrata, portanto, apoiada pelo pensamento anarquista.

¹² Cumpre lembrar que vulnerabilidade não diz respeito apenas à condição socioeconômica para também aos riscos biopsicossocial aos quais as famílias estão expostas.

perseguições. Muitos desses assédios morais foram informados à Justiça e ao Ministério Público, originando processos na Justiça, além de termos de ajuste de conduta favorecendo o funcionalismo.

O meu “desgaste” foi ser transferido para uma unidade rural de atendimento socioassistencial de PSB distante 35 km de São Carlos no Distrito de Santa Eudóxia. Este distrito é politicamente conhecido como a “geladeira” e o “cantinho para pensar” dos trabalhadores e trabalhadoras que não se alinham ideologicamente, ou são críticos contumazes dos governos que estão no poder. Sem querer expandir a análise deste fato, isso já nos revela a importância que o distrito rural de Santa Eudóxia tem para alguns setores da administração pública e seus gestores, que utilizam o local como depósito de pessoas “malcomportadas”. Ou seja: seguem uma tendência histórica de gestão precária de serviços públicos nos territórios rurais, com pouca ou nenhuma compreensão acerca dos modos de vida de sua população, geralmente estigmatizando-os como “os exóticos, os que não aprendem, os que não aderem, os que não sabem, os que não tem perspectiva”, tal como apontam os estudos de Dulce Whitaker (2002, p. 21) sobre os “obstáculos epistemológicos à compreensão do rural”. Apesar de o nosso estudo não colocar foco nas questões sobre preconceito, trabalhar com a população rural “requer empenho na busca da compreensão adequada do homem do campo, observando os dilemas que se traduzem socialmente por preconceitos da ideologia dominante de uma sociedade urbano-centrada, comprometida com os padrões universais de civilização” (WHITAKER, 2002, p. 21) e (SOUZA, 2010).

Quando todas as mudanças de governo aconteceram, já havia transcorrido um pouco mais de um ano e alguns meses do doutorado. Em meados do ano de 2013, quando tomamos a decisão de mudança de planos eu já estava há seis meses trabalhando em Santa Eudóxia, conhecendo as pessoas, criando vínculos e explorando o território. Ali enxerguei um território com boas oportunidades de pesquisa, ainda pouco explorado, principalmente no que dizia respeito à história da escravidão que marcou profundamente a formação do Distrito. O que era para ser um “castigo” transformou-se em bons encontros, com boas oportunidades e com muitas histórias para contar.

Além da possibilidade de trabalhar com “educação, memória, cultura e escolarização” nas escolas de Santa Eudóxia (temas idênticos aos da pesquisa de Bananal), fui encontrando outros espaços rurais com práticas educativas singulares que também foram incorporadas à pesquisa. Ao mesmo tempo que eu ia encontrando novos espaços a serem pesquisados, a ideia de focar o estudo nas escolas Estaduais de Santa Eudóxia foi sendo frustrada pela dificuldade

de diálogo com a gestão escolar local. Destarte, o que era para ser um estudo para observar como a história local e a riqueza cultural estariam se manifestando na escola através dos projetos político-pedagógicos e dos currículos, limitou-se a descrever parte da história de um sítio Quilombola, e as memórias e narrativas do seu morador, neto descendente de um famoso negro escravizado de nome Roque José Florêncio e que tinha o apelido Pata Seca.

Só a descoberta deste sítio já seria um tema suficientemente relevante e original para o desenvolvimento de um doutorado, todavia pensando no aprofundamento sobre ações educativas singulares em espaços rurais, também incorporamos mais dois espaços que apresentam diversidade e inovação teórico-metodológica em suas ações educativas. Na primeira parte da tese, que retrata a construção e a consolidação do campo teórico-metodológico e, em seguida, apresenta a pesquisa e os procedimentos analíticos, contaremos de forma mais detalhada como se deram essas descobertas. Mas já adiantamos que este estudo contemplou os seguintes territórios:

- 1- O Sítio Pata Seca, uma área remanescente Quilombola, que ainda resiste através da luta de um descendente de escravos, localizado no distrito rural de Santa Eudóxia pertencente à cidade de São Carlos. Este distrito é um característico bairro do rural tradicional paulista, com pequenos sítios que resistem a expansão do agronegócio. (O Rural Quilombola Esquecido)
- 2- A Ecovila Tibá na cidade de São Carlos, com moradores em alternâncias rural-urbana, organizados a partir de uma ética de convivência solidária, participativa, sustentável e orgânica, buscando fortalecer o ideal de uma educação libertária - democrática e agroecológica – a partir dos pressupostos da Filosofia das Diferenças e das práticas em Permacultura. (O Novo Rural)
- 3- A Escola da Toca de Educação Infantil na cidade de Itirapina, localizada em uma grande fazenda de produção de orgânicos - Fazenda da Toca - pertencente a um importante grupo econômico empresarial (família Abílio Diniz), que vem conseguindo implantar uma educação voltada à “alfabetização ecológica”, com ênfase nas concepções sistêmicas da vida, também apoiada por conhecimentos e práticas agroecológicas e permaculturais - confrontando a lógica do agronegócio monocultor e destruidor do ecossistema. É um rural tradicional em transição, que apresenta novas características de gestão e de convívio, no qual encontramos tanto

as características de um novo rural agroecológico e também elementos de uma ruralidade que estamos conceituando como um Rural Paradoxal. (O Rural Paradoxal)

Cada um desses espaços trouxe muitas informações e provocou importantes reflexões sobre a educação e sobre as novas formas de ruralidade, dando um colorido original à pesquisa. Cumpre já deixar claro que não estamos comprometidos com a desconstrução de nenhuma destas experiências, tampouco em apresentá-los como soluções mágicas aos modelos hegemônicos de educação formal. A escolha desses espaços contribuiu com uma extraordinária riqueza de informações para o desenvolvimento dos objetivos centrais da tese, ou seja: - estudar e analisar experiências educacionais rurais que anunciam alternativas que possam inspirar novas práticas escolares e filosofias educacionais para além dos modelos hegemônicos de escolarização; - contribuir com propostas teórico-metodológicas no âmbito da pesquisa em Educação.

Com a descoberta dessas singularidades rurais e educacionais, a pesquisa foi totalmente direcionada para Região Central do Estado de São Paulo, no município de São Carlos e sua microrregião na cidade de Itirapina, sem perder vista, evidentemente, todas as grandes lições e aprendizagens obtidas com os estudos em Bananal. Apesar de Itirapina pertencer a região administrativa da cidade Rio Claro, distantes uma da outra 43Km via Rodovia Washington Luís (SP 310), a área urbanizada de Itirapina fica mais próxima de São Carlos, 25 Km via Rodovias Municipais Ayrton Senna e Domingos Innocentini. Para fins desta pesquisa, preferimos inserí-la neste território que convencionamos chamar “a grande região de São Carlos a ser pesquisada”, tendo em vista as relações históricas, econômicas e as inúmeras trocas e ligações socioculturais entre os municípios e seus moradores.

Essa região é um importante polo econômico industrial exportador de tecnologias, máquinas e equipamentos, além de ser uma grande produtora de commodities do agronegócio. Apesar ser uma cidade média contanto com um pouco mais de 240 mil habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), São Carlos é famosa pelo seu ambiente universitário cosmopolita, que acolhe milhares de estudantes de todo o Brasil e do mundo atraídos pelos cursos de graduação e pós-graduação de duas das maiores universidades do país, a Universidade de São Paulo (U.S.P) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A população são-carlense também se orgulha por ter a maior concentração percapita de doutores do Brasil, bem como da intensa atividade de formação, extensão e de pesquisa

acadêmica, fatos que conferem à cidade o título de capital nacional do conhecimento e da tecnologia¹³.

Todo esse prestígio e hospitalidade acadêmica traz para São Carlos um benefício que poucas cidades podem usufruir, que é a manutenção de uma grande diversidade cultural, tanto pelo fluxo de estudantes, quanto pela permanência de muito deles que trazem suas marcas e expressões culturais, além da grande multiplicidade de ideias e práticas colaborativas. Em nossas primeiras entradas no campo de pesquisa na Ecovila Tibá e na Escola da Toca, percebemos que a maioria destes moradores e trabalhadores locais são de outras regiões, ou porque vieram estudar, ou porque foram atraídos pelas oportunidades singulares que estes locais oferecem.

Sendo assim, a reviravolta da pesquisa - que aos olhos de alguns até poderia sugerir certo prejuízo ao seu desenvolvimento - revelou ser importante para o amadurecimento da proposta de doutoramento e dos nossos estudos em geral, porque além das singularidades rurais e das alternativas educacionais que apresentaremos, os dados também permitirão estudos comparativos sobre a educação em áreas rurais do Estado de São Paulo.

Cumpra lembrar que esta pesquisa não teve como objetivo central a realização de um estudo comparativo entre práticas educativas e ruralidades das regiões de São Carlos e Bananal. Mas, frente à riqueza das análises e aos constantes diálogos entre todos os pesquisadores e as pesquisadoras, foi natural que as “comparações” ocorressem, que aparecessem as analogias entre os campos pesquisados, além das muitas inspirações teórico-metodológicas derivadas dessas relações complexas. Imaginem então, os diálogos entre

¹³ Título conferido pela Lei 12.504, de 13 de outubro de 2011 sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff. Segundo relatos jornalísticos e pesquisas informais, a cidade de São Carlos possui a maior densidade de pessoas com doutorado do país. Informações dos sites oficiais da cidade, da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e demais sites jornalísticos, informam que, “enquanto a média brasileira é de 1 doutor para cada 5.423 habitantes, em São Carlos este número é de 1 para cada 180 habitantes da cidade”. Recentemente, fazendo uma pesquisa mais apurada para este trabalho, encontrei um novo levantamento realizado pelo professor Jorge Oishi do Programa de Pós-graduação em Estatística da Universidade Federal de São Carlos, a pedido da imprensa local. Neste trabalho do ano de 2014, Oishi fez um levantamento dos dados do Ministério da Educação/Ensino Superior e da Capes a respeito do número de doutores no Brasil, atualizando-os com dados de outras fontes, como a listagem dos docentes da USP, UFSCar, Embrapas, Unicep, de professores doutores dessas universidades que se aposentaram mas não estão mais lecionando, de doutores que estão fazendo o pós-doutorado na USP e UFSCar, de doutores que estão na iniciativa privada em São Carlos, médicos e dentistas que tem o doutorado, entre outros. Com este trabalho, chegou ao número de 1 doutor para cada 134 habitantes. Em nosso contato, ele foi categórico em dizer que tais informações seriam apenas estimativas e que desconhecia a margem de erro. Relata que: “Uma coisa que posso afirmar é que esse número está subestimado, pois o número de habitantes de São Carlos foi obtido do IBGE, mas tenho muita convicção que existem mais doutores em São Carlos do que os que consegui localizar”.

Sociólogas/os, uma Ecóloga, e um Psicólogo, pensando sobre as complexidades do mundo rural e seus diferentes ecossistemas; também nas diversidades educacionais, históricas e culturais, ora que se aproximavam, ora que se distanciavam, mas que possibilitavam o aprofundamento dos estudos e a produção de conhecimento. Este “espírito científico” livre e transdisciplinar influenciou fortemente todas as nossas decisões e ainda vem nos inspirando para outros projetos dentro dos próximos anos.

Em seu recente trabalho de doutorado, Diego da Costa Vitorino (2014) mostra que as escolas que pesquisou em Bananal¹⁴ não aproveitam de forma satisfatória as informações da cultura do local em seus currículos de uma forma sistêmica, tornando-os pouco atrativos e altamente burocratizados. Revelam uma base eurocêntrica que conta a história a partir do olhar do colonizador.

Mas, apesar disso, o estudo de Vitorino apresenta pontos de resistência que mostram o aprendizado da escola em conexão com a comunidade (cultura e história local). Em alguns momentos há um diálogo entre escola e comunidade, revela o pesquisador, todavia muito incipiente, ambíguo e aleatório, com base na boa vontade e iniciativas isoladas dos educadores e das educadoras que se aventuram nessas interconexões (especialmente no que diz respeito à identidade negra). Tornam-se assim, como muitos professores e professoras das escolas públicas por todo o Brasil, pontos de resistência que suportam as fortes pressões de uma escolarização com currículos pasteurizados (e a intenção é realmente destruir os “microrganismos patogênicos” (a cultura), para depois ofertar o produto final selado hermeticamente “por uma questão de segurança”). Já está mais do que resolvido - pelo menos teoricamente - que a Educação e a Cultura são indissociáveis e que o “processo de aprender e pensar - produzir conhecimentos - sempre dependerá da utilização de recursos culturais” (BRUNER, 2000).

Isto posto, uma das ideias centrais que defendemos se aproxima substancialmente ao que Jerome Bruner (2000, p.10) postula: de que *“a cultura molda a mente, que ela nos apetrecha com os instrumentos de que nos servimos para construir não só os nossos mundos, mas também as nossas reais concepções sobre nós próprios e sobre as nossas faculdades”*. Segundo este autor a mente não pode ser separada da cultura, ou vista apenas como um dispositivo central de organização e armazenamento ou de processamento de informações

¹⁴ A cidade de Bananal abriga uma natureza exuberante e uma extraordinária riqueza histórico-cultural ligadas às raízes afro-brasileiras. Uma região marcada pela decadência da economia cafeeira no começo do século XX - um fato histórico que poderia indicar a ruína da região - mas que foi importante para o renascimento da natureza e para a preservação da cultura local fortemente ligada a traços fundamentais da identidade afro-brasileira.

como uma “visão computacionalista” que, quando acessada resolve problemas bem particulares. Tal como Jerome Bruner (2000, p. 20) entendemos que a cultura:

[...] é superorgânica. Mas molda também a mente dos indivíduos. A sua expressão individual inscreve-se na *formação de significados*, atribuindo significados às coisas segundo diferentes arranjos em ocasiões particulares. A formação de significados envolve encontros situacionais com o mundo nos seus contextos culturais adequados, para saber “a que se referem” embora os significados estejam “na mente”, têm origem e significação dentro da cultura na qual foram criados. É esta situacionalidade dos significados que lhes garante negociabilidade e, em última análise, a comunicabilidade. Não se trata de saber se existem “significados privados”, o que importa é que os significados proporcionem uma base de intercâmbio cultural. Deste ponto de vista, conhecer e comunicar são, na sua natureza, extremamente interdependentes, virtualmente inseparáveis até. É que, por muito que os indivíduos pareçam operar por si próprios na condução da procura de significados, ninguém o pode fazer desenquadrado dos sistemas simbólicos da cultura. É a cultura que faculta os instrumentos de organização e de compreensão dos nossos mundos em termos comunicáveis. O traço distintivo da evolução humana é o de a mente se ter desenvolvido num quadro que capacita os seres humanos a utilizar os instrumentos da cultura. Sem esses instrumentos, sejam simbólicos sejam materiais, o homem não é um “macaco nu”, mas uma abstracção oca.”

Sobre a escolarização e suas relações com a cultura afro-brasileira, concordamos com Diego Vitorino quando chega à conclusão de que a memória negra aliada ao renascimento da natureza e a preservação da cultura local, são elementos essenciais para a articulação entre a escola e a comunidade.

Mesmo não comendo uma realidade mais ampla de uma educação escolar transformadora como querem os educadores mais progressistas, esses dados e afirmações revelam esperanças e pontos de resistência da educação escolarizada, que estimulam e consolidam ações mais humanizadoras e libertadoras. Ou seja, experiências que sejam suficientes para aquecer os ideais de uma escola/educação que potencialize, tanto as estruturas cognitivas, quando as capacidades de solidariedade e convivência com as diferenças.

O estudo de Vitorino é apenas um entre as centenas - para não dizer milhares - de pesquisas que mostram o quanto a cultura é importante aos processos educativos, para a preservação da natureza e para a consolidação de relações sociais mais humanizadas (e claro, também como dinamizadora dos processos de apreensão dos conteúdos hegemônicos presentes nos currículos da educação escolarizada formal). O quanto for necessário, traremos experiências teórico-metodológicas exitosas que privilegiam os estudos culturais no campo da educação, porque são importantes referências para repensarmos o quanto é cada vez mais

necessário aliar a crítica acadêmica a um olhar atento para os focos de resistência que vêm se propagando por todos os cantos do Brasil e do mundo.

Por muito tempo essas singularidades foram forçadas ao “esquecimento” precoce (muitas dessas ações educacionais nem chegaram a ser lembradas), às vezes desvalorizadas pelos cânones acadêmicos tradicionais. Todavia, nos dias atuais há importantes vias de propagação e interlocução dessas experiências de educação ligadas ao pensamento agroecológico, sejam nos espaços urbanos das metrópoles, sejam nos espaços rurais mais ermos do Brasil. Mesmo com todas as pressões sofridas pelos sistemas educacionais altamente burocratizado e dominados por gestões pouco democráticas e com métodos tecnicistas de aprendizagem, temos acreditado que não há mais como segurar a influência dessas experiências nas diretrizes educacionais futuras.¹⁵

A região de São Carlos também tem algumas peculiaridades geográficas a serem destacadas. Diferente da região de Bananal que conta com uma geografia serrana (Serra do Mar) que foi - e ainda é - um fator que auxiliou na preservação e na recuperação da natureza de Mata Atlântica, a região de São Carlos tem uma geografia mais propícia ao desenvolvimento das grandes extensões de monocultura. Além disso, está localizada numa parte altamente desenvolvida do Estado de São Paulo que, por hipótese, também registra altos índices de devastação da natureza dadas pelas condições históricas de desenvolvimento econômico.

Mas, mesmo com continua expansão e exploração do agronegócio principalmente pelo cultivo da cana, a região também apresenta espaços rurais de resistência que revelam novas formas de ruralidade, que têm na Educação uma fonte de inspiração e manutenção da cultura campesina e alternativa ao mundo capital destrutivo.

Além da questão geográfica, outra diferença crucial entre as duas regiões é que no caso de São Carlos a mentalidade capitalista agroindustrial não favoreceu - e ainda não favorece - a preservação da natureza, bem como vem pressionando os inúmeros focos de resistência do campesinato. Não são necessários muitos esforços para perceber o avanço da monocultura da cana-de-açúcar na região. Em uma região de solo fértil e relativamente plano,

¹⁵ Quase no término deste trabalho, recebemos a feliz notícia de que a Escola da Toca foi selecionada para compor o programa “Inovação e Criatividade na Educação Básica” do Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivo captar em nível nacional, práticas exitosas em educação básica para inspirar a composição da base nacional curricular. Na esteira destas inovações, muitas outras escolas do campo com modelos permaculturais e agroecológicos, também vêm inspirando a formação da base curricular nacional, basta uma breve conferência no site do programa federal citado. Para mais informações acessar: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=395>

encontrou poucas barreiras naturais para impedir o crescimento das áreas de cultivo e, talvez, menos esforços ainda de usineiros e fazendeiros, que priorizam rendimentos em curto prazo. Lembremos que a Mata Atlântica chegava até a cidade de São Carlos, cuja herança maior não passa de algumas centenas de Araucárias que resistem, mas já sem a produção de sementes, ou em alguns poucos pontos, cujas depressões geográficas venceram a ambição dos grandes fazendeiros. Vejamos então, o quanto são relevantes cada foco de resistência rural e as experiências de educação transformadora que se anunciam. Elas vão na contramão das mentalidades predatória, resgatam a cultura tradicional que preserva a cultura e ainda investem em pensamentos educacionais inovadores que formarão novas gerações preocupadas com a preservação do meio ambiente.

Os novos rumos da pesquisa nos fizeram seguir com este objetivo de encontrar pontos de resistência por onde os fragmentos culturais humanizadores se revigoram em diversas ações educativas - contrariando muitas pesquisas que identificam uma separação inexorável entre história e cultura local, currículos e projetos políticos pedagógicos - mas nunca deixando de olhar para as pressões e inúmeras violências e contradições que a educação escolarizada (ou demais práticas educativas) vem sofrendo em sua recente história. Isto posto, diante do implacável avanço do capital ligado ao agronegócio, que se preocupa tão somente com os lucros às custas da exploração do trabalhador e da destruição da cultura e dos ecossistemas (WHITAKER; BEZZON, 2006), quaisquer experiências que se apresentem como alternativas contra as fortes pressões sofridas pela cultura, poderão ser fontes de inspiração e escudo de proteção frente aos processos de desenraizamento. Uma resistência que se revela pela busca diária de ações altamente coerentes com o estilo de vida sustentável, como profundo respeito à cultura da infância, pelo resgate de dados culturais tradicionais e, tendo como principal caminho, a educação como prática da liberdade.

Diante de toda essa diversidade de informações de pesquisa, da riqueza teórico-metodológica que fora sendo construída, nossa intenção foi extrapolar tais saberes para o campo educativo não só através da apreensão dessas experiências singulares que poderão - ou não - servir de inspiração para a prática educativa seja ela Formal ou Não-Formal¹⁶. Diretamente, nossa pesquisa também pode contribuir para pensarmos em questões

¹⁶ "Por educação Formal, entende-se o tipo educação organizada de forma sequenciada e proporcionada por escolas; já a educação Não-formal, embora também obedeça a uma estrutura e uma organização, diferencia-se no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilização na adaptação dos conteúdos de aprendizagem."(VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 200, p.9)

importantes sobre as metodologias de pesquisa em educação ligadas à Antropologia e aos estudos etnográficos e autoetnográficos.

Cumpramos ressaltar que não há modelos típicos ideais que possam dar conta de tantas práticas educativas, assim como não há possibilidade de abarcar toda a concretude das diversidades do mundo rural. Tanto as práticas educativas, quanto os espaços em que elas emergem, são frutos de constantes avanços e recuos, num processo altamente dialético, afetado por diversas “ordens, desordens, interações e reorganizações”, tal como anuncia Edgar Morin sobre o Método Científico e a Nova Ciência (1983, p. 87):

Com efeito, a ordem e a desordem, isoladas, são duas calamidades. Um Universo que fosse apenas ordem seria um Universo onde não haveria nada de novo, nem criação. Já um Universo que fosse apenas desordem não chegaria a construir uma organização, e seria inapto ao desenvolvimento e à inovação. É por isso que precisamos conceber o Universo a partir daquilo que denominei “tetragrama”: ordem/desordem/interações/organização. Esse tetragrama não fornece a “chave” do Universo; ele permite compreender o seu jogo. Ele nos revela a sua complexidade. O objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra-chave. É dialogar com o mistério do mundo.

À luz das Teorias da Complexidade, talvez um dos grandes desafios deste estudo seja a tentativa de fazer uma “ciência pluralista” para uma educação também pluralista e cultural, respeitando a diversidade de questionamentos e fragmentos de culturas, fortalecendo o que Ilya Prigogine (1993) postulou: Uma ciência *“cuja mensagem parece poder se integrar em um campo cultural mais vasto, inaugurando talvez uma nova era do saber”*.

Diante destes desafios teórico-metodológicos, algumas questões se tornaram cada vez mais importantes para desenvolvimento de nossa tese:

- Haverá experiências educacionais/escolares - em meio a todos os processos de desarticulação cultural - que consigam integrar a cultura de uma comunidade com conteúdos considerados os mais importantes pela escola?;
- Poderá a escola - para além de suas funções de transmissão de conteúdos socialmente valorizados - ser um importante mecanismo de proteção de nossas crianças, adultos e da comunidade como um todo?
- Qual a função da escola?

c) “O Brasil é menos urbano do que se calcula”

Há muito tempo, as pesquisas em territórios rurais vêm ganhando força e trazendo novas perspectivas de trabalho e inovação no âmbito das políticas públicas para as populações do campo. E isto ganha ainda mais importância quando observamos que, “o Brasil não é tão urbano quanto rezam as estatísticas do IBGE”, tal como apontam os estudos do professor José Eli da Veiga (2001). Para Veiga, a população a ser considerada realmente urbana no Brasil, é de pouco mais de 50%, integrada nas metrópoles, em poucas aglomerações e centros inequivocadamente urbanos. Em seu livro “Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula”, José Eli da Veiga aponta que os espaços rurais abrangem a maioria do território nacional, formado por 80% dos municípios com cerca de 30% da população. Sendo assim, Veiga afirma que de um total de 5507 sedes de municípios indicadas na pesquisa do IBGE de 2000, somente 457 municípios pertencem ao Brasil urbano, 4485 municípios são vilarejos e 567 municípios são vilas.

Levando-se em conta os argumentos desse autor, o IBGE utiliza critérios ultrapassados e que escondem a realidade populacional. Assim, toda população residente nas sedes municipais é contabilizada como urbana, independentemente do tamanho desta população e da complexidade de sua economia, ou das características socioculturais que poderiam ser melhores utilizadas através de estudos antropológicos. Eli da Veiga usa o critério de densidade demográfica para ilustrar o erro desta definição e mostra que as cidades com menos de 100 mil habitantes não alcançam sequer 20 hab/km² de densidade, o que para o autor deveria ter no mínimo 160 hab/km², segundo critérios de organismos internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Em artigo mais recente, o qual relembra a necessidade de readequação da análise dessas estatísticas e reforça a necessidade de mudar a legislação vigente do Brasil, José Eli da Veiga (2004, p. 26-29), observa que:

De qualquer forma, só existem 715 sedes de município com mais de 25 mil habitantes, e parte delas não tem os equipamentos exigíveis para que uma vila se torne cidade. É impróprio chamar de cidades as sedes dos mais de 4,5 mil municípios rurais. Ou, no limite, dos 4,3 mil municípios rurais cujas sedes têm menos de 20 mil habitantes. Enfim, é necessário enviar ao Congresso Nacional um projeto de lei que defina o que é cidade, revogando o Decreto-Lei 311, de 2 de março de 1938. Para que esse projeto seja elaborado, será aconselhável que se consulte legislações de outros países. E aí se perceberá que os critérios nunca são puramente administrativos, como ocorre aqui. Sempre foram principalmente funcionais as condições sine-qua non da promoção de um povoado à categoria de cidade. Os próprios etruscos só consideravam como cidade um lugar que tivesse saídas para pelo menos três estradas, além de três templos: a Júpiter, Juno e Minerva. Dois milênios

depois, o Brasil se distingue mundialmente por considerar como cidades até vilarejos onde não há sequer três escolas. Onde nem existe cinema, teatro, centro cultural, ou transporte coletivo. Onde a urbe é reles ficção.

No caso do município de São Carlos, hoje com cerca de 240 mil habitantes e com uma densidade populacional de 194 hab/km², podemos sim chamar de uma área urbana, levando em conta critérios populacionais, características socioeconômicas e também culturais como indica José Eli da Veiga. O cuidado principal neste caso é o de não incluir o Distrito de Santa Eudóxia nessas estatísticas urbanas dada a baixa densidade demográfica - por mais que haja uma constante transição e utilização dos espaços, tanto dos moradores do distrito que se utilizam dos benefícios do centro urbano, ou dos moradores da cidade, que utilizam o distrito como dormitório, local de lazer ou para o trabalho. No caso da cidade de Itirapina que hoje conta com quase 17 mil habitantes e um pouco mais de 27 hab/km², a ruralidade, apesar de diferente, tem que ser considerada. Apesar da proximidade com cidades de médio porte como São Carlos e Rio Claro, é uma cidade que segundo os critérios apresentados até o momento, não pode ser considerada pertencente à zona urbana.

Para melhor definir essas áreas, tomo então o conceito de “franjas do rural urbano”, construído por Whitaker (1984) para sua tese de doutorado, para explicar uma região em que o rural e o urbano se mesclam em hábitos, práticas culturais e memórias do passado. Tal conceito nos ajudará a compreender os paradoxos existentes em algumas áreas rurais - tal como Santa Eudóxia ou Itirapina - nas quais observa-se um processo de articulação entre fatores que são entendidos como urbanos, e outros que são entendidos como rurais. Whitaker (2002, p.34-35), observa que nessas “franjas do rural urbano”:

[...] o processo através do qual fatores que são entendidos como urbanos se articulam com outros entendidos como rurais, criando diferentes modelos de integração dos traços de diversas subculturas, num caleidoscópio de infinitas variações. O mais interessante estava em que, ao ajustar o foco sobre a pequena cidade de Santa Lúcia, à volta do qual gravitam as escolas e as fazendas de produção de cana investigadas, encontrei dentro do seu perímetro *urbano* mais traços culturais rurais e espaços rurais tradicionais do que nos canaviais homogeneizados pela *plantation*.[...] No espaço que se queria rural, a monocultura de canas estabelece ruas, placas e quarteirões (a *plantation* bem comportada e *racionalizada* pelo progresso técnico homogeneizador). No espaço que se expressava como urbano, quintais plantados com horta e criações, pequenas chácaras, flores e pássaros por toda parte. A questão era então captar esses espaços de forma dialética e compreensiva.

Como já observamos, do ponto de vista agrícola o Brasil apresenta-se hoje dominado pelo chamado agronegócio produtor de commodities - cana-de-açúcar, soja, pecuária, entres

outras. A um olhar descuidado, no Estado de São Paulo, a paisagem parece toda coberta por esse modelo hegemônico. Mas, se observarmos os espaços rurais de forma mais dialética e compreensiva, captando todas as suas complexidades, poderemos assim desviar o foco das formas homogêneas, com as quais aprendemos a olhar para o rural. Cumpre lembrar que no Brasil, o assim chamado agronegócio é resultado das relações entre agricultura industrializada e o latifúndio que lhe serviu e lhe serve de base. São velhas práticas que a ideologia revestiu de modernidade, graças à tecnologia, e que tem como consequência a devastação ambiental, o desemprego, a miséria e as mazelas decorrentes. É portanto incrível (ou não?) que os fenômenos por nós observados - rurais e educativos - ocorram em meio a toda essa ideologia e “pressão física” que os rodeia?

No entanto, rodeadas pelos modelos altamente predatórios do agronegócio, surgem e ressurgem inúmeras alternativas de sustentabilidade ambiental, de resistência e/ou permanência do rural tradicional. Assim, temos a incrível emergência de um Novo Rural pluriativo e multifuncional, além de uma nova configuração que estamos chamando de Rural Paradoxal - que expressam as tentativas de renovação das antigas estruturas de propriedades utilitaristas - e o Rural Quilombola Esquecido, que vem engrossar as frentes de resistência dos movimentos sociais e suas lutas. Forma-se então, um caleidoscópio de soluções inovadoras, apresentando um rural dinâmico a ser melhor compreendido pela Sociologia Rural e melhor acolhido por políticas públicas de incentivo à agricultura familiar, cultura, educação e à preservação da natureza.

A partir de nossas pesquisas sobre novas configurações e possibilidades do ser humano face à crise ambiental, fomos atraídos por esses três territórios rurais, na verdade duas especificidades ou três casos que se afastam radicalmente do modelo hegemônico da região na qual se encontram, sugerindo que imperativos econômicos nem sempre são inexoráveis.

Nossas “descobertas”, no entanto, referem-se a casos ainda mais diferenciados, verdadeiras singularidades: 1- a “modernidade” de uma ecovila, recuperando processos comunitários de convivência, em harmonia também com a preservação da natureza (o Novo Rural); 2 - a força da tradição vindo à tona - um território quilombola no qual, apenas um descendente de escravo resiste bravamente às pressões e aos apelos do agronegócio (o Rural Esquecido); 3 - uma grande fazenda que, mesmo ligada ao grande capital confrontou a lógica do agronegócio monocultor, objetivando harmonizar os interesses econômicos aos processos de preservação meio ambiente e sustentabilidade (o Rural Paradoxal).

Nesta última configuração rural, encontramos a busca pela operacionalização de um

modo de vida sustentável, que não atinge apenas o manejo agroecológico da terra, mas as relações de forma geral. Assim, a busca pela transição para formas alternativas que priorizam práticas sustentáveis enfrenta alguns paradoxos: por um lado a necessidade de lucro imediato em um mundo cada vez mais veloz, voraz, produtivista, globalizado e competitivo, por outro a necessidade de harmonizar sustento econômico, rentabilidade, tempo, recuperação e preservação do meio ambiente e sustentabilidade. Estamos diante de uma verdadeira singularidade com propostas inovadoras também para a educação. Este é o caso da Fazenda da Toca que, apesar de pertencer a um grande grupo varejista do país - e em alguma medida ter que enfrentar as pressões para o lucro e rentabilidade - e ter um histórico de produção de laranja com utilização de agrotóxicos em larga escala, nos dias atuais tem uma produção totalmente agroecológica para a produção de alimentos orgânicos, além de manter a Escola da Toca, com uma educação formal que se apoia no princípios filosóficos da ecologia profunda e da “alfabetização ecológica” (CAPRA; cols, 2006). É onde o novo, o tradicional e o contemporâneo formam um grande caleidoscópio.

O conceito de Rural Esquecido foi elaborado pela professora Dulce Whitaker (2009), para descrever e alertar os inúmeros casos de ruralidades quilombolas Brasil afora que sofrem uma espécie de esquecimento coletivo, que acontecem “por destruição deliberada das memórias de seus povos, pelo descaso com o patrimônio histórico-cultural, por mecanismos aparentemente “espontâneos” obstaculizados pela ideologia”, ou até pelo mecanismo que ela conceitua como uma “desinvenção da tradição”, que se caracteriza pelo apagamento sistemático de memórias que poderiam contribuir para a criação de uma identidade mais combativa (WHITAKER, 2010, p. 50). Como veremos no desenvolvimento da pesquisa, no caso da história de São Carlos e do Distrito de Santa Eudóxia, percebe-se maior importância sobre a história das realizações das elites econômicas, da crise e desenvolvimento das atividades agrícolas e industriais, ou sobre a migração italiana. Quando a história da escravidão é recuperada, faz-se de uma forma muito superficial e folclorizada, apagando elementos de uma identidade combativa, reforçando as ideologias que insistem em colocar os negros e as negras em situação de inferioridade.

d) Um breve resumo da produção da pesquisa

Como poderemos observar nas partes da tese que seguirão, durante o desenvolvimento da pesquisa, o campo teórico-metodológico esteve em constante aperfeiçoamento e construção, nos sentidos dados por Manuel Castells (1970) e Dulce Whitaker (1984 e 2002). Além disso, esta produção inspira-se na Nova Ciência, cujos campos de ação permeáveis são requisitos elementares para novas descobertas. Os leitores e as leitoras já podem observar que foi a exploração do campo que deu forma e consistência a esta pesquisa e não simplesmente um delineamento inicial de etapas rigidamente a serem seguidas que nos trouxe até aqui. É um movimento pautado na liberdade anárquica, que segue para além das fronteiras do pensamento, cujo o “pensamento multidimensional oferece a experiência de uma visão poliocular que não oculte a complexidade do real” (MORIN, 1983, p. 86). Assim, adiantamos que este estudo:

- a) Levou em conta a formação de um espírito científico “livre”, ligado às Teorias da complexidade e à Nova Ciência, e “anárquico” no sentido dado por Paul Feyerabend;
- b) Procurou seguir um aporte teórico-conceitual educacional sólido - como é o caso da teoria de Paulo Freire - coerente com os níveis de complexidade almejados por nós, mas também realizou interlocuções com outras teorias - ou analogias entre os domínios teóricos - com os quais pudéssemos avançar na compreensão dos mais diversos fenômenos educacionais que se apresentavam;
- c) Contou com uma descrição prévia dos territórios de pesquisa a partir de suas realidades concretas, o que ajudou a ilustrar os espaços rurais pesquisados e as características gerais das práticas educativas;
- d) Utiliza a pesquisa de base etnográfica para observação da realidade concreta, apoiada por procedimentos técnicos reconhecidos pelas ciências humanas - entrevistas, depoimentos, histórias de vida, diário de campo, observações participantes (ou como preferimos chamar até o momento, vivências participativas); com isso, também realiza uma ousada aproximação entre Antropologia e a Educação: pensando o conceito de cultura e também o uso da etnografia e da autoetnografia enquanto técnica de pesquisa.

Como produto deste trabalho de pesquisas exploratórias e etnográficas, temos importante volume de dados. Assim, se faz necessário antes de prosseguirmos realizar um breve inventário desta produção:

- Oito dias de pesquisa exploratória no município de Bananal no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul, realizando observações diretas dos espaços “urbanos” (bairro, vila/cidade) e “rurais” (terrenos, sítios, fazendas, sertão)¹⁷. Foram gravadas três entrevistas com moradores da área rural, cerca de vinte páginas de anotações em diário de campo, registro fotográfico dos espaços rurais e “urbanos” e análise de documentos históricos. Bananal foi nosso grande “laboratório” para o desenvolvimento teórico sobre o “Novo Rural”, assim como para ampliar nosso olhar diante das novas ruralidades que surgiam em outras regiões.
- No distrito de Santa Eudóxia, realizamos onze visitas ao sítio Pata Seca, com a gravação de seis depoimentos com o senhor Nelson (neto de Roque José Florêncio, o “escravo Pata Seca, que deu nome ao sítio) sendo que duas delas contamos com a participação de sua companheira, dona Creuza. Parte desses materiais está em vídeos, outra parte em áudio posteriormente transcritos. As observações diretas resultaram em quinze páginas de anotações em diário de campo e registros fotográficos. Também realizamos uma entrevista com uma moradora antiga do Distrito, algumas conversas com outros descendentes de Roque José Florêncio, além de visitas nas fazendas históricas para registro fotográfico e coleta de informações. Por ter trabalhado em Santa Eudóxia durante quase todo o período da pesquisa, tive acesso a muitos documentos sobre a história da formação da Vila de Santa Eudóxia, bem como uma relação bem próxima com o senhor Nelson, beirando a concretização de uma boa amizade.
- Na Ecovila Tibá, foram oito entrevistas com moradores e moradoras, sendo três com uma moradora, duas com seu companheiro, uma com a educadora contratada para realizar atividades educativas com as crianças em contra turno escolar e duas com um educador colaborador que faz trabalhos voluntários esporádicos no sítio. Além das muitas visitas ao local, realizei dois momentos etnográficos com vivência participativa durante dez dias. Fiz observações diretas, participei dos trabalhos na roça, dos trabalhos domésticos, coleta de depoimentos e registro fotográfico. Foram acumuladas mais de cem fotografias, quinze horas de gravações em áudio e vídeo, algumas

¹⁷ Conceitos sobre os espaços rurais a partir de Candido (1971), Pereira de Queiroz (1973), Fukui (1979), Moura (1986), e Whitaker (1984); Brandão (1995).

dezenas de páginas de transcrições e trinta páginas de diário de campo. Também fiz análises documentais de regulamentos e do regimento interno.

- Na Escola da Toca, não cheguei a contabilizar as inúmeras visitas de aproximação para fechamento da parceria de pesquisa e também o início das observações diretas e entrevistas com as coordenadoras, professores e professoras. Realizei cerca de dez conversas com a coordenadora - sendo duas delas gravadas em áudio - duas entrevistas com professores e professoras. Conforme o planejamento inicial, fiz duas inserções a campo totalizando vinte dias de trabalho etnográfico. Neste tempo fiquei hospedado na própria fazenda que mantém uma infraestrutura de pousada para receber colaboradores, visitantes e pesquisadores. A partir desta vivência produzimos cerca de trinta páginas de descrições em diário de campo, participamos em quatro atividades de planejamento e estudo; em duas ocasiões participei de um grupo regular de discussão de casos (grupo interdisciplinar); também realizei conversas informais com professores e professoras, observações diretas e registro fotográfico. Além disso, realizamos muitas confrontações e diálogos sobre as minhas anotações, o que ia enriquecendo muito o meu olhar e as informações. No final do ano de 2015 fui convidado pelos coordenadores da Escola da Toca para participar de um grupo de formação sobre “alfabetização ecológica” e “visão sistêmica da vida”, ministrado por Fritjof Capra. Para finalizar a pesquisa, realizei um grupo de discussão sobre o texto produzido para a defesa com parte da equipe da escola, objetivando o retorno do produto da pesquisa, bem aprofundamento das informações e das análises.

PARTE 1

CAPÍTULO 1 – A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO E SEUS PRESSUPOSTOS: os primeiros retratos etnográficos.

No ano de 2012, quando fui transferido para trabalhar no distrito de Santa Eudóxia - na dinâmica de trabalho diário como psicólogo social - comecei a perceber a riqueza cultural ligada à história do povo negro, sobretudo a partir da descoberta do Sítio Pata Seca, uma área remanescente Quilombola, que ainda resiste frente a expansão do agronegócio e a todos os processos de esquecimento sofridos (SOUZA; WHITAKER; WHITAKER, 2015).

A história do sítio Pata Seca e do escravo que deu origem a seu nome, é uma história um tanto quanto esquecida, talvez, melhor dizendo, relegada a uma posição de menor importância, porque, apesar de não estar em posição de destaque na história oficial da escravidão em nossa região, pulsa de forma vibrante nas memórias dos moradores mais antigos do Distrito de Santa Eudóxia, e de alguns de seus descendentes (netos, bisnetos e trisnetos).

Não encontramos grande produção acadêmica sobre a memória negra da Região de Santa Eudóxia, ou mais especificamente sobre Roque José Florêncio, o escravo Pata Seca. As informações que temos derivam das entrevistas com o senhor Nelson Florêncio e sua companheira D. Creuza - neto do escravo apelidado de Pata Seca posteriormente registrado com o nome Roque José Florêncio - e de muitos relatos orais de seus descendentes e de alguns moradores de Santa Eudóxia. São narrativas que revelaram importantes fragmentos da memória negra, da resistência e luta pela terra, e dos primórdios da educação na Vila de Santa Eudóxia. Há uma rica literatura sobre a história de São Carlos e região, mas que não coloca foco em antecedentes indígenas, tropeiros e nos de territórios de Rurais Esquecidos Quilombola.

Em dois livros recentes, Whitaker e Veloso (2005) e Whitaker, Fiamengue e Veloso (2010), diferentes casos que demonstram a dialética entre a memória e o esquecimento são relatados e oferecem modelos de análise importantes para o tipo de estudo realizado por nós. Para as autoras, a memória social tem suas camadas mais acessíveis que não oferecem grandes resistências à percepção do pesquisador, mas existem também níveis mais profundos da memória social de difícil acesso em função de processos ideológicos, que obstaculizam a compreensão do pesquisador. Como já apontamos, tais interferências e violências ideológicas

que levam ao esquecimento, são estratégias eficientes para barrar as “tomadas de consciência que derrubariam barreiras e colocariam reivindicações indesejáveis para as classes dominantes” (WHITAKER, FIAMENGUE E VELÔSO, 2010, p. 12-13).

As memórias do Brasil Profundo – histórias da escravidão, tribos indígenas, o imaginário dos povos marginalizados, a conservação ambiental dos pequenos sítios – só se manifestam quando penetramos nos territórios e conversamos com os moradores das fazendas, descendentes das camadas mais pobres da população, ou aqueles que vivem em contato profundo com a natureza. É preciso pensar, portanto, nesse rural-urbano que se funde em práticas culturais e consultar os quadros sociais da memória (HALBWACHS, 1952 e 1990) para descobrir os processos psicossociais através dos quais são conservados ou esquecidos os dados dessa memória coletiva (POLLAK, 1992). A exemplo do que vem sendo feito através dos estudos de memória social, torna-se cada vez mais necessário, pensar também na emergência de novos atores sociais que buscam no contato mais próximo com o campo, a preservação e a incorporação dos dados culturais importantes da tradição rural, estabelecendo novos estilos de vida em articulação com suas experiências urbanas.

Estudar os processos de esquecimento diante da memória oficial está prestes a se tornar pesquisa de ponta (PORTELLI, 2006), (WHITAKER, FIAMENGUE E VELÔSO, 2010). Segundo as últimas autoras, existe um Brasil Profundo:

[...] que acontece, resiste e permanece nas memórias de muitos agentes sociais ou em arquivos esquecidos, e que só pesquisadores muito obstinados logram enfrentar. Isso para não falar da destruição de registros, prática comum no passado, baseada em argumentos hipócritas de que se precisava proteger a reputação do país (p.12).

Para tanto, a História Oral vem sendo um importante recurso metodológico de investigação social. Aliada aos estudos etnográficos, tem se mostrado um instrumento privilegiado para compreensão da cultura. A História Oral é um termo amplo que designa uma metodologia e, sua vasta produção teórica tem nos fornecido elementos para uma melhor compreensão do processo de delimitação do campo teórico-metodológico, para os cuidados técnicos que vão desde a concepção da coleta de informações, passando pela transcrição, tratamento, análise e interpretação dos dados. Além disso, a História Oral nos insere no campo das reflexões mais profundas sobre as relações entre objetividade das interpretações e as expressões da subjetividade, tanto do pesquisador, quanto das pessoas pesquisadas (e as suas intersubjetividades). É uma temática tão importante para nós, que tratamos de produzir

uma seção específica (a qual nomeamos de INTERMEZZO)¹⁸ para discutir a importância das disciplinas que procuram conhecer o “os sujeitos em relação” - tal como a Antropologia e a História Oral - para o campo da pesquisa e da prática em Educação.

Para além da compreensão da produção social de sentidos (das culturas e suas práticas), as metodologias que privilegiam histórias e narrativas, nos levam a avançar para o campo das lutas políticas e sociais, dando visibilidade a lugares ocultos e às vozes silenciadas. Inspiram-me como pesquisador-psicólogo, também aquelas observações analíticas mais profundas sobre a própria prática, que comumente são deixadas de lado pelos pesquisadores “mais cuidadosos”.

Como veremos no decorrer da tese, tais metodologias também são importantes do ponto de vista ético, na medida em que aguçam a nossa vigilância epistemológica, bem como a nossa capacidade de “hospedar” a cultura do “outro”. O que buscamos com isso não são fontes orais com narrativas que expressam uma verdade absoluta passível de comprovação no “confronto” com fontes da História Oficial. Afinal, as fontes orais nos informam muito mais sobre os significados do que sobre os acontecimentos (VÊLOSO, 2005, p.27).

Do ponto de vista da ética na pesquisa, tanto a Antropologia como a História Oral também nos estimulam a pensar nas responsabilidades com utilização das técnicas e a vigilância nas interpretações, portanto, nos aproximam de responsabilidades mais amplas, ou seja: enquanto “agentes ativos da história e participantes do processo de fazê-la, cabe-nos, por outro lado, situar a ética profissional e técnica no contexto de responsabilidades mais amplas, tanto individuais e civis, como políticas” (PORTELLI, 1997, p.13). Vejamos então, que o tema “ética” não reflete apenas nosso cuidado com as escolhas teóricas e metodológicas da tese. Reflete também um compromisso com uma educação de qualidade e por uma sociedade mais justa.

Seguindo com a descrição dos caminhos da pesquisa, neste tempo também realizamos os primeiros contatos com uma escola pública estadual de Santa Eudóxia, objetivando a consecução da proposta inicial de pesquisa. Em um primeiro momento não obtive sucesso, porque a escola se fechou para a pesquisa. Ora argumentando que já haviam muitos grupos realizando estudos no local, ora interpondo muitos obstáculos burocráticos. Quando enfim consegui uma maior abertura houve a troca de gestão da escola, o que também dificultou a

¹⁸ Intermezzo é uma palavra da língua italiana utilizada no campo da música erudita que se refere a um recurso (um símbolo) musical entre dois atos. Frequentemente caracteriza-se por uma pequena composição, uma pausa de caráter improvisativo. Nesta tese, representa um momento de aprofundamento e reflexão metodológica de alguns temas que têm feito parte de nossa trajetória de pesquisa.

coleta de dados. A ideia inicial era de “fechar” a pesquisa na escola do Distrito de Santa Eudóxia, realizando observações do contexto escolar, colhendo depoimentos e realizando grupos focais com profissionais e alunos, tendo como principal objetivo verificar se os conteúdos dos currículos ou a construção do projeto político pedagógico estariam sendo articulados - e dialogados - com a história da comunidade rural, especialmente a sua cultura afro-brasileira. Um projeto muito parecido com o que fora proposto para a cidade de Bananal, no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul.

Nossas hipóteses iniciais - que informavam a dificuldade de articulação entre cultura, memória negra com as escolas - apenas foram parcialmente confirmadas através do meu convívio com inúmeros professores e alunos moradores da vila que, informalmente, relataram haver dificuldades para inserir esses temas de forma sistemática nos currículos. Duas professoras - uma pedagoga do ensino fundamental e uma socióloga do ensino médio - disseram nunca ter participado de discussões sobre a temática, ou de atividades práticas com o objetivo de articular a memória negra e os currículos nas escolas de Santa Eudóxia: *“recebemos os currículos e seus conteúdos do Estado e o no máximo discutimos temas transversais sem aprofundar muito; no meu caso especificamente (sociologia) trabalho com os teóricos clássicos, e as questões mais urgentes sobre trabalho, gênero, violência... mas nada articulado com as questões locais”*.

Certamente este é um bom tema para ser trabalhado em uma pesquisa de pós-doutorado, porque além de revelar se essas articulações acontecem, também pode-se aprofundar nas histórias ligadas à memória negra. Talvez seja imprudente fazer qualquer crítica mais profunda aos projetos, currículos e práticas educativas dessas escolas, todavia percebe-se o quanto esses temas mais sensíveis sofrem historicamente com as ideologias que insistem no apagamento dos vestígios de sua cultura, principalmente aqueles ligados aos processos de lutas e resistência. Na história recente do Brasil, os movimentos sociais vêm provando que as tomadas de consciência histórica e cultural das populações que sofreram fortes violências no passado, provocam o rompimento de muitas barreiras e importantes mudanças antes inimagináveis. Mas, mesmo não conseguindo realizar este estudo de forma mais detalhada, não deixaremos de apresentar esse belo exemplo de memória e resistência.

Apresentando o Rural Esquecido quilombola do sítio Pata Seca, buscaremos trazer importantes dados históricos a partir da memória viva de seu morador - o Senhor Nelson - que resiste as pressões do capital do agronegócio, bem como compor um importante quadro histórico da memória negra da região, através de seus “Depoimentos ou Histórias de Vidas” (VON SIMSON, 1988).

Como já anunciamos na introdução, região de São Carlos é muito dinâmica e sempre traz boas surpresas. Com diversas oportunidades acadêmicas para a produção de conhecimento - destacando-se pela forte atuação nos eixos de ensino, pesquisa e extensão universitária da UFSCar e da U.S.P - a cidade recebe anualmente, aquilo que chamamos de seu maior “bem”, ou seja: uma grande diversidade humana e suas infinitas trocas de experiências socioculturais. Isso não seria tão relevante, se não fossem os quase vinte mil estudantes de todas as regiões do país e de diversas partes do mundo, numa cidade com um pouco mais de duzentos mil habitantes. Que cidade do Brasil tem o privilégio de ter aproximadamente dez por cento de sua população em constante processo de renovação impulsionado pela formação e produção acadêmica? Arriscamo-nos a dizer que este é o motivo pelo qual a região de São Carlos está sempre no topo entre as cidades que mais inovam em âmbito nacional, sendo também o motivo pelo qual produz tantas singularidades.

Novas perspectivas de uma educação para além da escola.

Diante dos problemas para formalizar a cooperação com as escolas de Santa Eudóxia, ficamos atentos a outras oportunidades de pesquisa que pudessem ser incorporadas na tese. Entre uma conversa e outra sobre a pesquisa que já estava acontecendo em Santa Eudóxia, muitas ideias surgiam e se conectavam aos nossos objetivos de pesquisa no meio rural. Foi durante um rotineiro almoço entre amigos e amigas de trabalho, que realizei os meus primeiros contatos com Ana Claudia, uma psicóloga recém-chegada na cidade de São Carlos para trabalhar na Prefeitura Municipal.

Ana Claudia havia deixado São Paulo (capital) com sua família - o companheiro Fernando e um casal de filhos - já com uma proposta bem definida de *“fugir do ritmo da cidade grande”* e proporcionar uma maior qualidade de vida para sua família. Até neste ponto nada de extraordinário; apenas um desejo como de tantas outras famílias da Capital que procuram mais segurança, fugir do trânsito e ter uma vida mais tranquila. No entanto, o que me chamou a atenção foram os seus relatos sobre os planos da sua família que não queria apenas o trivial da “fuga de São Paulo”. Ana Claudia tinha propostas objetivas - que já estavam sendo colocadas em prática - de viver em um espaço rural produzindo o próprio alimento de forma sustentável e orgânica, com água de qualidade, compartilhando experiências colaborativas para o cuidado da vida física, mental e espiritual. Além disso, o que mais lhe tocava era a possibilidade de compartilhar todos os seus sonhos e transformações

com os filhos, inclusive proporcionando-lhes uma prática educativa domiciliar religada aos saberes culturais tradicionais da terra. Nessas conversas iniciais, trocamos muitas informações e ideias sobre a pesquisa de doutorado, sobre o funcionamento da Ecovila Tibá e também sobre as nossas trajetórias individuais, familiares e acadêmicas. Descobrimos então, que poderíamos avançar na parceria e, já de início, Ana se mostrou interessada em colaborar com o estudo, por entender ser um importante instrumento de diálogo e divulgação da proposta educacional e rural da Ecovila. Logo quando a família de Ana chegou em São Carlos, permaneceram por um período na cidade e logo foram morar na Ecovila Tibá. Por um tempo Ana Claudia se dividiu entre o trabalho na prefeitura e atividades do sítio, até desligar-se do emprego para dedicar-se integralmente à Ecovila.

A comunidade Tibá está implantada em um sítio de onze alqueires, localizado nas proximidades da rodovia que liga São Carlos a Descalvado, a aproximadamente 17km do centro de São Carlos.

Nos contatos iniciais que tive com Ana Claudia e seu companheiro Fernando, fui percebendo o quanto a região de São Carlos estava repleta de experiências e modelos singulares de ruralidades, revelando em meio ao deserto verde da cana-de-açúcar, do pasto e da laranja, a existência de um mosaico de ruralidades que resistem a expansão do agronegócio e seu modelo predador, mantido por pessoas com uma aguçada sensibilidade para a preservação do meio ambiente e da cultura rural.

Nossa pesquisa também começou a encontrar além de pessoas e famílias que resistem permanecem no rural tradicional com economia de subsistência (ou como no caso do Rural Quilombola Esquecido do Sítio Pata Seca), novas formas de resistência, em configurações que extrapolam as tipificações usuais de territórios rurais, com características que se mesclam e trazem novos contornos aos espaços do campo. Para estes espaços, não nos basta dizer que são agroecológicos, pluriativos e multifuncionais, porque suas características formam verdadeiras singularidades.

Esse campo de infinitas possibilidades singulares só pode ser compreendido a partir de conceitos não dogmáticos da ciência, que possam dar conta do caráter singular, original e inusitado das experiências rurais e educacionais que encontramos nesta região. Para o conceito de singularidade usaremos a definição Peter Russel (2009) já utilizada em nossas pesquisas:

“ [...] que é definido como o ponto em que uma regra muda e surge algo imprevisível completamente diferente, como acontece quando um número é dividido por zero e o resultado é o infinito que não é um número, mas um campo de possibilidades e da ideia da onda do tempo de (MCKENNA apud

RUSSEL, 2009) que inclui a taxa de ingresso constante de novidades no mundo e o aumento da complexidade no processamento das informações”. (WHITAKER; WHITAKER; SOUZA, 2016)

Estas singularidades, embora possam parecer invisíveis e não quantitativamente representativas, vêm ganhando cada vez mais visibilidade a partir de uma rede de diálogos entre experiências em todo Brasil e no mundo. Uma das características observadas é o foco no processo comunicativo entre as mais diversas experiências, que faz “surgir o imprevisível, o ingresso de novidades e o aumento da complexidade das informações”, por exemplo: moradores da Tibá que trazem experiências permaculturais da Austrália e compartilham com a comunidade local; ao mesmo tempo realizam interlocuções com grupos de pesquisa da universidade para pensar a educação, saúde integral ou para deixar-se pesquisar; unem-se a movimentos ligados à luta pela terra como o M.S.T para trocar experiências; recebem um líder espiritual Hindu que é apresentado aos rituais Xamânicos do Santo Daime e da Umbanda; produzem alimentos sem veneno, preservam e trocam sementes crioulas e também usufruem de todas as benesses que a cidade pode oferecer. É um caleidoscópio interativo que só pode acontecer com a gradativa substituição dos conceitos de hierarquia por rede, de relações por conexões como sugerido por Fritjof Capra (2008), no livro *A Teia da Vida*.

Essas singularidades não inspiram apenas novas formas de desenvolvimento sustentável, tanto na sua dimensão socioeconômica, como na ambiental e cultural. Elas estão se renovando e inovando ao também trazer propostas de uma filosofia educacional que mobilize crianças e adultos a pensarem de uma forma mais libertária, sustentável e com uma visão sistêmica da vida, inclusive adotando filosofias educacionais que se vinculam à Nova Ciência, às Teorias da Complexidade, à Filosofia das Diferenças. E não paramos por aí.

Os sentidos dados a educação pelos moradores da Tibá assemelham-se muito aos princípios Anarquistas de liberdade plena e completa do indivíduo e grupos sociais. Ou seja: uma educação contrária a quaisquer atitudes despóticas autoritárias e opressoras; realizada “de dentro” da própria organização, porém com visão de conjunto, seguindo um princípio filosófico e prático de união “*desde as relações cotidianas entre indivíduos, até as grandes relações das raças para além dos oceanos*” (KROPOTKIN 2007, p.34). Uma prática educacional que leva a luta entre dois princípios fundamentais, o da coerção e da liberdade, buscando sempre eliminar as condições de exploração e dominação próprias da condição de exploração capitalista. Segundo a professora Doris Accioly e Silva (2011, p.89), na educação ácrata o objetivo principal é a “criação de uma cultura de resistência e combate, a

partir do ideal de educação libertária, da propagação e comunicação crítica das suas propostas”:

Para os anarquistas, a educação, a cultura e, portanto, a apropriação do conhecimento pelas classes trabalhadoras sempre foram questões essenciais. Concebem a transformação social pela criação de formas igualitárias, anti-hierárquicas e desburocratizadas de organização, em sintonia com a mudança de sensibilidades, atitudes, valores [...]. (p.94)

É evidente que, entre as inúmeras abordagens educacionais que são apoiadas por diversos paradigmas científicos, há alguns pontos de distanciamento que são bem nítidos. Mas, fazendo uma revisão mais profunda sobre as características das tendências pedagógicas progressistas, tanto as correntes libertárias ácratas, quanto as abordagens libertadoras paulofreireanas, encontramos muitos objetivos importantes comuns às duas tendências. Em um olhar mais atento para as características da educação anarquista, verificamos sem muitos esforços, elementos análogos aos princípios da “Pedagogia do Oprimido” ou de uma “Educação como prática da liberdade”. Nos escritos anarquistas do geógrafo Élisée Reclus (1830-1905) em seu clássico “O Homem e a Terra: educação”, questões como a liberdade, o diálogo, a igualdade e o respeito à cultura, são levadas ao mais alto grau de coerência nas práticas educacionais.

Diante dessa abertura da Ecovila Tibá, fomos para além de Santa Eudóxia e começamos a explorar essas singularidades, incorporando-as ao nosso estudo. Neste contexto tão rico, é importante que também façamos um breve esclarecimento sobre dois conceitos/práticas que estão muito presentes no nosso universo de pesquisa: Permacultura e Agroecologia

Tanto a Permacultura quanto a Agroecologia (práticas incorporadas ao Novo Rural e ao Rural Paradoxal) são técnicas que propõem a difusão de uma cultura sustentável, seja no manejo dos recursos naturais no trabalho com a terra e no cuidado das plantas e animais, seja nas relações sociais que privilegiam processos decisórios democráticos, revalorização dos saberes tradicionais ligados ao campo e cuidados com a saúde (física, mental, energética/espiritual).

Segundo Cláudio Jacintho (2007) “a agroecologia incorpora aos conceitos da ciência agrônômica a visão ecológica de sustentabilidade aos processos da produção agrícola, dentro de uma abordagem transdisciplinar, inclusive incorporando saberes dos povos tradicionais”. Segundo o autor, há uma tendência de colocar a permacultura como uma corrente da

agroecologia, todavia, ela apresenta uma epistemologia própria que avança em diferentes áreas do saber:

Por ser uma metodologia de desenho e gestão ambiental pré-elaborada, esta pode ser vista como complementar aos princípios agroecológicos, já que não aborda questões não contempladas na agroecologia, com relação à ocupação humana nos agrossistemas, tais como energia, habitação e saneamento, além do cultivo propriamente dito (JACINTHO, 2007, p.37)

Enquanto modalidade que não se restringem ao cultivo mecânico e degradador do ecossistema, que pensa a permanência sustentável e a cultura no sentido antropológico (perma-cultura), como elementos indissociáveis para a preservação da vida, os sistemas permaculturais - e agroecológicos - são verdadeiros “laboratórios a céu aberto” para a observação de práticas educativas diversificadas, afinal, como bem disse Brandão (1982, p.100) *“A educação existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos”*.

Inspirado pelas técnicas etnográficas e da pesquisa de campo, continuei os encontros com os representantes da Ecovila Tibá para apresentação e discussão da pesquisa, delimitando o quadro teórico-metodológico, os principais objetivos e tarefas a serem cumpridas por mim naquele momento e no decorrer do trabalho. Concomitante às inserções iniciais, realizei as primeiras anotações em diário de campo tentando identificar a estrutura e a organização da Ecovila, os principais acontecimentos da história da formação do sítio e, também tentando perceber quais seriam as melhores estratégias para dialogar com os moradores. Desta forma, antes mesmo do momento de convívio mais intenso da prática etnográfica, fui captando as primeiras informações sobre do cotidiano da Ecovila através da observação direta e já ensaiando pequenas participação nas atividades diárias. Diferente dos espaços burocratizados e fechados dos ambientes públicos e privados (respeitando sempre as exceções), a Ecovila Tibá sempre esteve muito aberta à proposta da pesquisa. Sendo assim, logo estávamos partilhando as atividades de trabalho na roça, os afazeres “domésticos”, as atividades educativas com as crianças, as reuniões decisórias e os encontros de lazer ou, até mesmo os momentos mais sensíveis de tensão das relações interpessoais, como em qualquer família ou comunidade.

Cumprir lembrar, que diferentemente de outras metodologias da pesquisa social - a exemplo da Pesquisa-ação ou da Metodologia Comunicativo-crítica - a pesquisa de base etnográfica não tem como objetivo mudar a realidade observada, mas sim compreender os sentidos que os indivíduos dão a sua realidade concreta. Mas, mesmo não havendo intenções de transformações e melhorias na vida das comunidades e indivíduos pesquisados, temos claro que uma investigação científica não se dá num vácuo relacional, onde não se estabelece

uma dialética entre os narradores, sejam eles polo investigado ou do polo investigador. Em uma perspectiva crítica da investigação social, Michel Thiollent (1987, p.23) observa que a *“neutralidade é negada em prol de uma concepção na qual a técnica de pesquisa considerada no plano social e no plano do conhecimento é apresentada como técnica de relacionamento ou de comunicação entre o polo investigador e o polo investigado, ambos socialmente determinados.*

A própria atitude aberta à experiência e ao outro que comunica - ao diálogo - converte o contato revestido de “valor utilidade” para o “valor comunicação” (BRANDÃO, 2005). Desde os encontros iniciais na Ecovila até nos momentos de vivências participativas, uma comunicação mais autêntica foi sendo estabelecida; aos poucos, os vínculos com o coletivo Tibá anunciavam diálogos. Assim, ao mesmo tempo em que os caminhos metodológicos foram sendo construídos, o campo teórico assegurava dialeticamente que a pesquisa - e o pesquisador - não se perdesse numa proposta de investigação unilateral, ou em algum tipo de comunicação formalista artificial (THIOLLENT, 1987, p. 24). Sobre a experiência de pesquisa de campo (BRANDÃO, 1984) diz que:

Para mim o trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico, como talvez pudesse ser um trabalho de laboratório, no caso de um psicólogo experimental, ou a pesquisa de gabinete de um economista [...] é o estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam, por exemplo, antropólogo, educador e pessoas moradoras de uma e de uma comunidade rural, lavradores, mulheres de lavradores, pequenos artesãos, professores das escolas e assim por diante. [...] tem uma dimensão muito intensa de subjetividade. Ou seja, ainda que o antropólogo possa se armar de toda uma intenção de objetividade, de obtenção, de produção de dados e informações, os mais objetivos, os mais reais (não sei se com aspas ou sem aspas) possíveis, de qualquer maneira, muito mais do que em outros casos, todo trabalho de produção de conhecimento aí se passa através de uma relação subjetiva.

Esta dimensão sobre o trabalho de campo, ganha ainda mais capacidade analítica e consistência metodológica, quando incorporamos uma base teórica sólida que nos ajude a compreender o universo pesquisado. Como bem lembra Whitaker (2002, p. 36), avançar rumo a novos paradigmas científicos, “não significa partir para a *teoria teórica* (BOURDIEU, 1989), para uma coleta de dados sem controle algum, ou emprestar suas próprias “subjetivações” e as declarações dos sujeitos pesquisados como expressão inequívoca do real. Tais “controles”, que abrangem a construção de todo campo teórico-metodológico, revelam possíveis fontes de distorções e nos preparam para a vigilância epistemológica (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1988).

Tendo então algumas questões metodológicas já bem articuladas e algumas dificuldades iniciais superadas, as vivências com a Ecovila Tibá foram abrindo novas oportunidades. Quando os moradores da Tibá já estavam socializados ao tema e aos objetivos da pesquisa, começamos então a ampliar os diálogos sobre as práticas educacionais alternativas ligadas ao novo rural agroecológico e a permacultura. Percebemos que há uma extensa rede de boas práticas que vêm se consolidando através de associações, organizações não-governamentais, movimentos sociais e universidades, que são responsáveis por muitos encontros e congressos que conectam uma grande multiplicidade de experiências. Entre experiências uma se destacou.

Todas as pessoas com as quais eu conversava sobre a pesquisa relatavam a existência de uma experiência de educação rural na região, que eu deveria procurar, porque talvez lá encontraria algumas práticas educativas interessantes. Este local é a Fazenda da Toca, localizada na cidade de Itirapina, que além de muitos projetos voltados para a agricultura orgânica, cultura, meio ambiente e saúde integral, mantém o Instituto Toca de Educação, uma associação sem fins lucrativos composta por equipe multidisciplinar atuante em três seguimentos: a) no ensino formal na Escola da Toca do Futuro atendendo cerca setenta crianças de dois a sete anos de idade, em ambientes multisseriados de educação infantil; b) na educação não-formal com o Projeto Sementes da Toca, atendendo próximo de vinte crianças e adolescentes de sete a dezesseis anos por período, desenvolvendo atividades de cultura, lazer, saúde, meio ambiente e sociabilidade; c) na capacitação e formação de pessoas com o Centro de Estudos, Vivências e Práticas, por meio de atividades de sensibilização, práticas e vivenciais, visando um novo olhar e uma nova postura nas relações com o meio ambiente, cultura, saúde integral e educação.

Através dos moradores da Ecovila Tibá, que mantém boas relações com as/os profissionais da Fazenda da Toca, conseguimos os contatos de uma das coordenadoras da Escola da Toca. Foram 4 meses entre os primeiros contatos com a Fazenda e o aceite da parceria de pesquisa.

Meu primeiro contato foi com a bióloga e educadora Mônica Mesquita, umas das coordenadoras da Escola da Toca. A exemplo da Ana Claudia e Fernando na Tibá, Mônica também fez a opção por viver no campo, realizando trabalhos com educação para a sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Apesar de muito jovem, um pouco mais de 30 anos, tem uma vasta experiência com o trabalho de educação voltada para a preservação do meio ambiente. Também participa como colaboradora no IPOEMA (Instituto de Permacultura: Organização, Ecovilas e Meio Ambiente) sediado em Brasília, e com forte

atuação no entorno da Capital Federal. Depois de muitos contatos por e-mail, alguns telefonemas e muitas dúvidas resolvidas, realizei meu primeiro encontro com Mônica que já resultou em uma incrível entrevista, com a possibilidade de conhecer todo o ambiente da escola e alguns dos professores e professoras.

Dentro deste novo universo de pesquisa, nosso objetivo foi entender que tipo de educação pretende fornecer a Escola da Toca especialmente para seus alunos e alunas da educação infantil e também para os novos alunos e alunas que integrarão os anos iniciais do ensino fundamental. Desde 2014 o projeto de ampliação da oferta de ciclos escolares vem sendo discutido e, para o ano de 2016, a instituição ofertará vagas para os três primeiros anos do ensino fundamental.

As práticas educativas da Escola da Toca fundam-se nos princípios da “alfabetização ecológica” que fora criada a partir das teorias sistêmicas de Fritjof Capra (pelo próprio Capra e alguns colaboradores). O contato com esta “nova” experiência de educação, nos motivou muito a encontrar os “sentidos” dessa prática educativa, as concepções compartilhadas ou, quem sabe, realizar uma delimitação preliminar de algumas características desta tendência pedagógica. Esses estudos vêm se tornando cada vez mais importantes, tendo em vista o crescente número de instituições educacionais que adotam métodos educativos que se apoiam na Nova Ciência e na Visão Sistêmica da Vida (CAPRA; LUISI, 2014).

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA: procedimentos analíticos.

Retratos etnográficos dos territórios pesquisados

Por su propia naturaleza, la experiencia de terreno: observar, con todo lo que esto implica, asimismo escuchar, distinguiendo no sólo lo cierto de lo dudoso, sino captando además los matices, la vacilaciones y certezas de nuestro interlocutor, es algo vivido. Es siempre multisensorial, como la vida misma. Um aprender o conocer diferente de la lectura, entre otros motivos, porque es necesariamente mezclado o impuro, receptor de una cuasi agresión al ordem disciplinario por nosotros establecido. No podemos evitar el impacto de esa realidad supradisciplinaria, pues en esos términos penetra em nuestra consciencia e igualmente en el subconsciente.¹⁹

A vida das pessoas com as quais convivemos nestes anos de doutoramento é muito mais do que um quebra-cabeças a ser montado esquematicamente à luz dos nossos referenciais. As informações que delas recebemos não cabem apenas em definições e categorias para serem ordenadas e esquematizadas. Há nessas experiências algo que transcende as exigências formais de nossas disciplinas acadêmicas e recupera o que está na ordem da cultura, ou seja: a produção de sentidos compartilhados a partir de um todo que compreende os modos de vida e maneiras de ser, além de toda produção da vida material e simbólica.

Sendo assim, pensar em um “modo de ser” escolar, em um “modo de ser” camponês, em um “modo de ser” aluno ou professor, é pensar na cultura escolar, na cultura campesina, na cultura educacional, numa cultura infantil e professoral. Mais do que isso, é romper com nossos olhares contaminados pelas forças ideológicas etnocêntricas, sociocêntricas e urbanocêntricas, um assunto que já foi bem resolvido por Dulce Whitaker (1982; 1984; 2002; 2003; 2006 e 2008) e que já fora incorporado no arcabouço teórico da tese.

Para as análises dos dados etnográficos, adotaremos a distinção entre o conceito Cultura e o conceito de Ideologia realizada por Whitaker (2003 e 2003). Para a professora Dulce Whitaker (2003, p.15), os conceitos de cultura e ideologia não podem ser confundidos ou interpretados de forma ingênua, porque surgem em épocas diferentes e em contextos opostos. Pensado por Marx e Engels (2007), o conceito de Ideologia foi construído para desmascarar os processos de dominação das classes dominantes nas sociedades capitalistas,

¹⁹ Palestra proferida por Rafael Baraona no IV congresso latino-americano de sociologia rural “Un campesino por dentro” no ano de 1994 na Universidad de Concepción, BIO-BIO, Chile. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n15/baraona15.html>.

que impõem a sua visão de mundo sobre os dominados. Tal como apontam Marx e Engels (2007) na “Ideologia Alemã”, *“a classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual”*. Os processos ideológicos funcionam como uma espécie de mecanismos doutrinadores das ideias das classes dominantes, que apresentam suas ideias “universais” que contêm os componentes justificadores da exploração e da opressão. Assim, criam-se ilusões, mistificam e mascaram fatos e ideias; por fim, destroem dados culturais humanizadores.

Ao contrário, afirma Whitaker (2003), o “conceito de cultura se deu para a compreensão de outras sociedades, seus modos de vida e suas maneiras de ser”. Visava derrubar o etnocentrismo do homem ocidental, tendo como maior objetivo a compreensão do outro de forma democrática e livre das impurezas ideológicas das potências imperialistas que tinham apenas a intenção de domínio sobre outros povos e culturas.

Desta forma, a distinção entre o conceito de cultura e ideologia, se torna ainda mais importante para os estudos educacionais e rurais. Por meio do conceito de cultura, pensado como processo de humanização, exclui-se os componentes justificadores da opressão e da exploração que são próprios do campo das ideologias.

O homem pode tornar-se mais humano ou desumanizar-se. A cultura aperfeiçoada via educação, movimentos sociais, ação política, etc., pode levar os sujeitos a um grau de humanização adequado. Ou se a cultura não se desenvolver, se ela for barrada, se for destruída, ela desumaniza e, assim, podemos caminhar para a animalização do homem. (WHITAKER, 2003, p.18)

Quando pensamos em educação, temos que necessariamente voltar nossas análises para o campo da intersecção entre os componentes da cultura e da ideologia, justamente para evitar as inversões dadas pela ideologia dentro do campo da cultura. Assim, a educação cumpre seu papel libertador, sendo importante instrumento para desvendar fantasmagorias, reverter ilusões ideológicas e oferecer aparatos para uma reflexão crítica sobre esses mecanismos de dominação.

As reflexões críticas sobre essas relações opressoras, submissas, ilusórias, desenraizadoras e que destroem a cultura que humaniza, devem ser instrumento de combate, superação e transformação das relações opressoras e desenraizadoras dentro da educação formal e não-formal. Portanto, quando priorizamos a cultura, inevitavelmente nos aproximamos das ideias paulofreireanas de “inserção crítica” e de libertação em seu sentido mais amplo. Vista dessa forma a cultura é “escudo de proteção” da vida dos indivíduos e das comunidades, dos territórios e seus ecossistemas. Quando Paulo Freire estava falando de uma

pedagogia *do* oprimido, estava justamente falando de uma educação que partisse da cultura do oprimido.

Visto como processos de humanização e como “arma” de proteção contra os processos de desenraizamento opressor, o conceito de cultura nos dá aporte para pensarmos nas multiplicidades de expressão e nas diferenças entre indivíduos e comunidades. Segundo Whitaker (2003, p. 20) “há uma dialética entre a cultura e o sujeito, que produz singularidades a partir de como cada sujeito a incorpora”. Sem este processo que é dinâmico e humanizador, seríamos vistos apenas à luz das ideologias que insistem em enquadrar as pessoas em modelos interessantes para o seu uso e abuso. Portanto, cultura é vida, é lúdica, é celebrativa, é visão crítica, é protetiva, é restauradora e recuperadora, é conhecimento. Ou seja: muito daquilo que a educação precisa.

E, por esta razão, nunca deixamos de pensar que a Educação, enquanto ciência e profissão, poderia de forma mais profunda fazer a sua lição antropológica de valorizar a cultura como fonte primordial do aprendizado e do conhecimento. Uma lição que vai além do encontro solidário com o outro, mas que também dá sustentação teórico-metodológica para o avanço das ciências da educação.

São muitas as experiências educacionais exitosas, que resgatam aspectos culturais profundos, objetivando a religação dos saberes tradicionais com as novas singularidades; educações que pretendem gestar sentimentos profundos de hospitalidade e solidariedade não só com o comum, mas também com as diferenças identitárias, com os múltiplos culturais, com as diversidades de gêneros, raças, cores, etnias, sem que precisemos necessariamente criar um currículo específico para tais discussões. É o despertar ético em seu sentido puro.

Penetrar nos territórios e nas mentes de cada pessoa, e acompanhá-las em seus intercâmbios intelectuais sobre o mundo cultural, histórico e natural, e educacional nos fez talvez ganhar muito mais do que oferecer ganhos. Os espaços por nós pesquisados estão um passo à frente de nossas concepções sobre educação e ruralidade. Mesmo enfrentando as ambiguidades que fazem parte da própria construção da identidade educacional, apresentam riquezas pedagógicas extraordinárias.

Os contextos por nós penetrados, como o rural esquecido do sítio quilombola Pata Seca, a Ecovila Tibá e a Escola da Toca, não são facilmente categorizáveis a partir de abordagens rígidas do processo educacional ou a partir das suas características rurais. Por mais que façamos alguma demonstração em modelos típico-ideais, não conseguiríamos esgotar a riqueza de detalhes. Em alguns momentos, até nos arriscamos a fazer enquadres

filosóficos educacionais, no entanto, há que se admitir que estas estratégias não foram tão exitosas quanto a descoberta e o anúncio da história dessas singularidades.

No caso da observação dos processos pedagógicos na Ecovila Tibá e na Escola Toca, isso não significou que exista uma ausência de métodos ou uma fragilidade teórico-metodológica das práticas educacionais desses locais, mas sim nos traz indícios sobre uma prática ligada às novas tendências de uma Educação Sistêmica, vinculada às Teorias da Complexidade e ao Pensamento Transdisciplinar. Há nesses modelos um constante diálogo entre os mais variados domínios educacionais, um embaralhamento constante de narrativas que também conferem a estes contextos um colorido original. E isso não é diferente se pensarmos nos territórios rurais pesquisados e suas inúmeras características que se interpenetram formando um grande caleidoscópio de informações e configurações. Ou seja: - são os novos atores que ocupam os espaços de uma ruralidade tradicional; - são as práticas tradicionais que interagem com as novas configurações do Novo Rural; - é o Rural Esquecido quilombola que resiste e dialoga com as experiências agroecológicas e os permaculturais trazidos da Austrália; - são as novas estruturas de propriedades alternativas ao modelos dominantes altamente predatórios, que têm como base a sustentabilidade ecológica em constante harmonia com a sustentabilidade econômica – o que aqui estamos chamando de Rural Paradoxal.

Quando estamos no empreendimento etnográfico, percebemos que a pesquisa precisa ser levada muito mais em termos de um jogo, cujas “regras” que alcançam as camadas mais profundas são dinamizadas por processos intersubjetivos, do que um processo simplesmente descritivo e unilateral. No nosso caso, foi um constante aproximar-se e recuar-se, reconhecer-se e não ser reconhecido, sempre com o objetivo “de adquirir certa familiaridade” (e Geertz sempre asseverou que não podemos ir mais além do que isso (1978 e 2001)) e compreender toda (ou quase toda) a trama de significados simbólicos através das quais as pessoas se veem como camponeses, educadores, conhecedores de algo ou profissionais.

Na medida em que não fazemos parte dos contextos pesquisados como numa situação “autoantropológica” de trabalho autoetnográfico (através do qual essa premissa “de adquirir certa familiaridade” deve ser repensada, pois, nesta situação, a autoetnografia acontece no contexto social que a produziu) aos poucos fomos aprendendo “*como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente*”, como indica (GEETRZ, 2001). Indo além, também foi um exercício de constante harmonização entre os interesses dos pesquisadores e os interesses dos sujeitos, cada grupo sendo responsável pela criação “das molduras para suas performances” (STRATHERN, 2013).

Buscamos assim, atingir a questão central desta pesquisa que expressamos em três perguntas centrais no início de nossa tese: a) há experiências educacionais/escolares que consigam integrar a cultura com conteúdos curriculares considerados os mais importantes pela escola? Poderá a escola - para além de suas funções de transmissão de conteúdos socialmente valorizados - ser um importante mecanismo de proteção de nossas crianças, adultos e da comunidade como um todo? Por fim, diante das evidências dos dados, podemos nos arriscar em dizer qual a função da escola?

Esta não é uma tarefa fácil de ser cumprida e, além disso, esta tese não teve como objetivo de esgotar o assunto ou encontrar fórmulas mágicas para a educação. Nossas análises dão pistas para novos caminhos, que se comunicam com “velhas” práticas e que estão em constante construção. São tendências que colocam foco em Educações que além dos conteúdos, resgatam a cultura do viver livre e solidário. Pensando nestas duas premissas, liberdade e solidariedade, cada educação trazida por nós tem a sua contribuição.

Para pensar em nossas duas categorias centrais **educação e ruralidades**, inspiramos-nos nos estudos culturais de (GEERTZ, 2001) e, durante a prática etnográfica voltamos o nosso olhar para captar “quem o nossos sujeitos de pesquisa pensam que são?; o que eles pensam que estão fazendo?; e com que finalidade pensam que o estão fazendo? Em termos educacionais poderíamos dizer: que tipo de educador que penso que sou? Que tipo de educação é essa que penso que estou fazendo? Qual o objetivo central desta educação que acredito?

Uma característica importante dos retratos etnográficos que seguem, é que em cada espaço há um “personagem” central que responde as nossas perguntas. Isso não significa que deixamos de lado as observação, entrevistas e diálogos com outros “personagens” dos contextos.

Os nossos “personagens” são pessoas que se tornaram importantes no contexto geral da pesquisa, porque além dos fortes vínculos iniciais estabelecidos com intensas trocas de conhecimento, são lideranças orgânicas que catalisam todo esse “espírito” rural e educacional por nós penetrado. Como catalizadores, mobilizaram os interesses de outros sujeitos pela pesquisa e, portanto, a nossa capacidade de aproximação para a consecução de nossos métodos e técnicas de pesquisa. Assim, eles não aparecerão como “figuras fictícias”, porque eles são mais reais do que a própria pesquisa; estão lá em seus territórios dinamizando suas filosofias de vida, fortalecendo suas identidades, metamorfoseando-se, mas muito bem enraizados em seus propósitos. Como representantes de seus pares eles serão tratados aqui – isso sim por um sentido ético levado às últimas consequências – pelos seus nomes

verdadeiros, a saber: O senhor Nelson Florêncio do sítio Pata Seca; Ana Claudia da Ecovila Tibá; e Mônica Passarinho da Escola da Toca. Afinal, houve uma verdade muito tocante em cada palavra dita, ou não dita. Também é importante lembrar que os registros fotográficos foram devidamente autorizados.

O Sítio Pata Seca: o Rural Quilombola Esquecido que resiste.

Com a palavra, Nelson José Florêncio:

[...] olha eu nunca esqueci... meu avô falou assim para mim: “olha meu neto”, era 10 horas da manhã, ele estava com 131 anos de idade, “olha meu neto, as nossas terras é da Colônia Velha até o Quilombo, só que eu não cerquei tudo, porque não tinha arame e eu cerquei só esse pedacinho aqui, mas um dia você vai ouvir a história”. Aí eu coloquei isso lá na cabeça e ouvia meu pai falar da Reforma Agrária não sei por que. E quando vieram medir a fazenda aí, o Luiz estava junto, n/é?, aí ele deu certinho onde meu avô falava que era nosso... foi medido”.

Captar os “meandros infinitos da memória” (WHITAKER; VELÔSO, 2005) - neste caso as memórias da escravidão do distrito de Santa Eudóxia - foi importante para percebermos alguns fatos e suas conexões perdidas no próprio processo de esquecimento da história local.

Para além dos grandes personagens já anunciados pela Historiografia, esse esforço também pode reservar lugares de destaque aos homens e às mulheres que a História esqueceu e excluiu, mas que são fundamentais para resgatar a cultura do Brasil Profundo. Neste sentido, a História Oral - aliada aos estudos antropológicos - tem sido um valioso instrumento de pesquisa para desvelar os espaços de disputa nos quais se assentam as memórias sociais:

[...] a história oral pode constituir uma poderosa ferramenta para as populações quilombolas, no sentido de registrar, organizar e auxiliar na reconstrução de processos culturais e identitários que permanecem desconhecidos por grande parte da sociedade brasileira (FIAMENGUE; WHITAKER, 2014).

Quando nos debruçamos na história oficial da origem de São Carlos, esta não se diferencia de outras tantas histórias contadas à luz dos interesses das elites brancas, para enaltecer de seus “heróis” desbravadores, homens que, pela energia pessoal e visão de futuro aliadas ao prestígio político e econômico, encontram lugar certo na História Oficial.

No caso de São Carlos, há uma controvérsia - que bem exemplifica esta tendência e que ainda aquece algumas discussões - sobre quais seriam os seus principais fundadores, ou seja: os irmãos Arruda Botelho ou Jesuíno de Arruda (NEVES, 2007). A maioria dos estudos históricos aponta o tenente-coronel Antônio Carlos de Arruda Botelho - filho mais velho de Carlos José Botelho (o Botelhão) - que mais tarde viria a ser o Conde do Pinhal, como sendo o homem que “cumpriu o desejo de seu pai de riscar as primeiras ruas e o enquadramento do pátio”, onde seria construída a capela de São Carlos Borromeu (NEVES, 2007 p. 35). Mas,

disputa entre as elites à parte, o que mais nos importa neste momento não é esta controvérsia histórica, que há muito tempo alimenta o imaginário são-carlense. Importa-nos aqui, é demarcar que entre muitos estudos consultados - alguns até com defesas apaixonantes dessas figuras ilustres - ainda encontramos poucas referências sobre a influência dos habitantes primitivos, tais como índios, e lavradores de origem tropeira, ou dos negros escravizados vindos de diversas regiões do África e do Brasil, a não ser algumas análises sobre a constituição das classes populares (posseiros, índios e escravos), tal como em Oswaldo Truzzi (2007, p.47):

Desde de já, é conveniente não perder de vista que toda presença ou exterminação, marginalização ou absorção dos grupos populacionais em questão encontra sua razão de ser na implantação e sobrevivência do sistema de grandes lavouras inaugurado em meados do século XIX do oeste paulista. Matança de índios, expulsão dos posseiros, importação de negros escravos e depois dos imigrantes europeus são etapas de um mesmo processo que se sobrepõem, uma após a outra.

A historiografia oficial nos traz muitas informações importantes e pistas para desvendar as “estruturas econômicas e sociais, explicitar as lutas de classe e também o sentido das colonizações” (WHITAKER, 2010). Revisitando a história oficial, temos a hipótese de que a constituição das classes populares e o fluxo de negros na região de São Carlos, não se deu apenas pela importação e compra de negros escravizados, mas também pela chegada de negros escravizados fugidos de outras regiões que buscavam assegurar a liberdade em territórios do Sertão de Araraquara ainda inexplorados. Não é difícil deduzir que a formação das sesmarias e a posterior constituição das vilas e cidades, foi realizada ao custo de muitas matanças, expulsão e “reescravização” de negros vindos de outras regiões.

Para trabalhar com este passado e recuperar os seus sentidos mais profundos, a História Oral, se apresenta como importante instrumento teórico-metodológico que desvela as infinitas memórias de pessoas e grupos oprimidos, abafadas pela história oficial escrita pelas classes dominantes. Em um nível mais profundo, as memórias também podem revelar sentimentos e emoções que pulsam através do tempo, não só pelas condições objetivas de negação de direitos e das desigualdades, mas também pelas reminiscências que atuam de forma estruturante da personalidade.

Mas, o que poderão nos revelar as memórias que pretendemos captar? Um esquecimento pela negação do sofrimento no período da escravidão? Será este, um esquecimento “aparentemente espontâneo” no qual os processos ideológicos estariam impedindo as lembranças que poderiam ameaçar a dominação e a autoridade das elites? Será o esquecimento fruto “da destruição deliberada da memória” contida em documentos

históricos, na literatura, na arquitetura e que colocou a classe dominante formada por fazendeiros locais no centro da História de formação da cidade, atribuindo aos trabalhadores escravizados e aos habitantes primitivos um local secundário? Ou ainda um esquecimento que se alia à necessidade de proteção psíquica, seja pela necessidade de consistência cognitiva, seja pela preservação da saúde mental. Há muitas hipóteses para a constituição deste processo, mas relembremos do texto esclarecedor de Dulce Whitaker (2010, p.45), já citado anteriormente nesta tese, cuja autora formula importante conceito sobre o esquecimento e memória na História do Brasil, que é o da “desinvenção da tradição”. Este conceito, caracterizado por “um processo de negação sistemática de elementos do passado” pode ser a chave compreensiva em nossas análises sobre o “nosso” rural esquecido.

Entremos então, no primeiro universo pesquisado, fazendo um resumo da história do sítio quilombola “Pata Seca”.

O sítio Pata Seca - que se originou da doação de 20 alqueires de terra de um rico fazendeiro, o Visconde Francisco da Cunha Bueno, para seu escravo “a título dos bons serviços prestados” - está localizado à 30 Km da cidade de São Carlos S.P. no Distrito Rural de Santa Eudóxia, cravado em uma das maiores regiões produtoras de café do século XIX, e que teve grande concentração de pessoas escravizadas. Esta região guarda importantes riquezas históricas, que vão desde as grandes fazendas de café com seus casarões imponentes (símbolo maior das elites agrárias), até as infinitas memórias de sua população que ressurgem em meio ao rural esquecido.

Somente na Fazenda Santa Eudóxia havia 540 escravos, entre eles o escravo apelidado de Pata Seca, que mais tarde - com a abolição da escravidão no Brasil - foi registrado com o nome de Roque José Florêncio. Pata Seca nasceu na cidade de Sorocaba S.P. (1827-1958) e foi levado ainda jovem, em 1849, para as frentes de mão-de-obra nos cafezais da fazenda Santa Eudóxia. Dentro desta trajetória contada de forma tão pontual existem muitos fatos que emergem e que aguçam nosso “espírito” científico.



Foto 1: sede da Fazenda Grande, Fazenda Santa Eudóxia.

Não se pode confirmar que Roque Florêncio foi trazido especialmente para servir como reprodutor ou melhor dizendo “produtor” de escravos, mas algumas evidências dizem que esta é uma hipótese plausível, tendo em vista alguns dados da história oral contrastados com informações da história oficial, que logo analisaremos.



Foto 2: Senzala ao lado da sede Fazenda Santa Eudóxia.

Alguns escritos da história local, redigidos por moradores interessados em aspectos da vida de Roque Florêncio, informam que, por ele ser muito forte e alto (2,18mts), “esperto” e “bom” (lê-se obediente), o escravo passou a ter algumas “regalias” e foi escolhido como “reprodutor”, ou seja: deste ponto de vista ele não fora trazido especialmente para esta função. Estima-se que Roque José Florêncio seja pai de mais de 200 filhos (alguns relatos e informações não oficiais dizem sobre 239 filhos).

Para um Distrito que conta com um pouco mais de 3200 habitantes (IBGE, 2010), provavelmente isso tenha causado alto impacto no aspecto geracional local. Avalia-se que cerca de um terço da população possa ter descendência direta de Roque José Florêncio, mas esta é mais uma daquelas informações que percorrem o imaginário local e que precisam ser confirmadas por pesquisas. Mesmo não tendo um número confiável de descendentes do Pata Seca, meu trabalho como psicólogo social, aliado as minhas inserções etnográficas em busca de informações, confirmou a existência de mais de 30 famílias com o sobrenome Florêncio, que já usaram ou ainda usam os serviços socioassistenciais do Centro de Referência de Assistência Social do distrito.



Foto 3: Roque José Florência, acervo da família.

Do sítio que originalmente contava com vinte alqueires de terra restaram apenas um alqueire e meio, que hoje é trabalhado por um de seus netos, Nelson Florêncio e sua companheira Creuza Florêncio, em um grande exemplo de resistência de remanescentes

quilombola.

Conta Nelson Florêncio que, durante cinquenta anos, desde a morte de seu avô, o sítio vem sendo pressionado e roubado com demarcações irregulares feitas por fazendeiros com influência política e econômica. Na esteira da história, essa singularidade reflete as formas de coerção que o homem do campo vem sofrendo, além de nos dar informações necessárias para compreender as contradições entre dominantes e dominados (MOURA, 1986, p. 10).

Sobre os processos de coerção sofridos por sua família, Nelson tem lembranças muito importantes ainda da época de menino, além dos inúmeros fatos recentes que o impedem de seguir com a retomada das terras que lhes são de direito:

“Olha só como é que é que eu não esqueço; o Abel Terrugi, sogro do Vadinho que foi prefeito em São Carlos... tinha uma porteira ali embaixo e outra lá em cima; então ele sempre gostava de conversar com o meu pai, porque meu pai fazia serviço para ele, negócio de telhado. Ele falou assim para meu pai... ele veio a cavalo comendo uma manga - eu estava com dez anos - ele parou aqui conversando com meu pai, onze horas, meio dia mais ou menos, ele falou assim: “olha, eu só não vou tomar esse resto de terra seu, porque eu fui na fazenda Cambuy e eu achei lá o registro da terra de vocês; mas se não tivesse eu ia tomar tudo que é de vocês”. E ele tomava mesmo, o homem era ruim. Porque quando eles desmancharam as coisas da escravidão, de quem eles gostavam eles davam as terras; só que meu avô pegou esse pedacinho aqui de 1 alqueire, mas ele falava que era doação de 20 alqueires de terra. Como eles iam cercar 20 alqueires de terra, cercou apenas o que deu e o resto foram pegando aqui e ali; e ainda queriam o restante como o homem lá falou, o Abel. Agora estamos lutando vamos ver, mas aí agora é o Vadinho os parentes que vêm; se na história dele está os 20 alqueires de terra, são os vinte alqueires de terra, fazer o que? Se o homem tem 67 alqueires, é 67 alqueires e o nosso ele tem que devolver, não é ficar com os 87 que ele fala”.

As pressões e dificuldades foram tantas que depois da morte do avô e do pai, a família foi caminhando por rumos diferentes. Alguns foram para a cidade de São Carlos, outros para o Distrito de Santa Eudóxia, o que fez com que as terras ficassem abandonadas por quase 30 anos. Por conta disso, Nelson relata que até a cerca que ficava depois do córrego que abastecia o sítio foi removida para beneficiar uma fazenda vizinha:

Depois que meu pai morreu... nessa altura eu estava com 18, 19 anos; e aí eu sendo mais velho, cuidar de 10 pra atrás... eu sei que nós passamos fome [... pausa]; tinha dia aí que nós comia repolho com sal só, às vezes tomate com sal só; quantas vezes as pessoas chegava aqui - Marinaldo - e... nós era tudo... andava quase tudo pelado, n/é?,[...] e aí nesse tempo foi passando, foi passando, depois fui crescendo, cada um foi para o seu lado e depois fiquei... acho que uns tempo trabalhando aqui na Vila e depois fui pra São Paulo, com 25 anos eu fui pra São Paulo. Aí depois eu fiquei lá – quase 30 anos, n/é? - quase trinta anos e depois eu voltei. Eu agora voltei para tomar conta daqui, porque eles abandonaram; e hoje eu tomo o nome de ladrão,

*isso, aquilo, porque além deles deixar o mato - porque o mato estava assim ó! – Não tinha mais cerca nenhuma aqui era tudo pasto do homem, pasto do homem mesmo.*²⁰

Há muitas memórias da infância que Nelson traz com riquezas de detalhes. Destacam-se também as memórias da fala de seu avô e de seus parentes próximos que viveram de perto a dura época da escravidão desta região. Uma das narrativas mais marcantes, foi quando Nelson descreveu as histórias sobre o dia da libertação que foram contadas pela sua tia Tonica e por seu avô Roque, o Pata Seca:

“Nossa..., quando foi liberto, minha tia falava, minha tia Tonica, falava meu avô. Ela falava que da Fazenda Grande até na Vila, eles pegavam panela, colher, lata, e parecia uma procissão batendo, cantando e cantando e festejando - as coisas dos africanos - a libertação e a princesa Isabel. Correram lá e foram abrindo a senzala e ficaram todos ‘loucos’ e feliz. Já pensou que alegria? Já pensou.... Já pensou...[grande pausa]. Não era fácil não gente! ”.

Sim, eu disse ao Nelson respondendo à sua pergunta em nossa primeira entrevista. Foi um “sim”, automático, meio sem saber ao certo se eu já havia pensado profundamente ou não sobre este fato. Nelson não havia me perguntado apenas se eu já tinha pensado no exato momento da libertação de forma superficial e automática. Ele queria saber de mim se eu já tinha refletido e sentido verdadeiramente este momento. Talvez ele nem tenha percebido o quanto a sua narrativa vibrante - carregada de pausa emotiva, sua fala repleta de sentimentos profundos, cheia de cultura vivamente pulsante - me fez ir para além das representações estáticas e construir uma memória quase tão viva quanto a dele. Essa foi a primeira minha primeira lição antropológica com Nelson Florêncio. Pude então experimentar o poder das narrativas e da intersubjetividade para a produção de cultura e do conhecimento. Aquele instante da pesquisa foi de extrema relevância; imaginemos então quando momentos como este - as narrativas - são utilizados como caminhos para as práticas educacionais. Certamente, essas memórias vivas e pulsantes poderão auxiliar nos processos de tomada de consciência dos alunos, de muitos fatos levados ao esquecimento pela pressão das ideologias das camadas dominantes.

A maioria das pessoas já teve contato com pelo menos uma cena da abolição, já bastante representada pela literatura, pelo cinema, pela pintura e pela dramaturgia de forma geral. De uma forma ou de outra, ela faz parte de nosso imaginário social, mas talvez não seja

²⁰ “O homem” a quem se refere Nelson, é o ex-prefeito de São Carlos Vadinho de Guzzi, um dos herdeiros de terras de famílias tradicionais que durante muitos anos, enquanto o sítio ficou abandonado, mudou cerca de lugar e ocupou grande parte das terras do sítio Escravo Pata Seca, que originalmente tinha 20 alqueires!

absorvida e narrada tal como gostaríamos que fosse, ou seja: a partir de uma memória que resgate a cultura e a identidade afro-brasileira e todas as suas expressões de resistência político-sociais decorrentes deste processo.

Logo após essa importante narrativa do senhor Nelson, evocando o momento da libertação a partir das memórias do seu avô, sua esposa Creuza disse:

“Eu fico pensando que foi bom, mas como ficou esse povo? Como ficou aqui na vila?”

Nelson respondeu prontamente que seu avô não contava sobre essas coisas:

“[...] ele não tocava nesse assunto. É que ele achava que todo mundo tinha ganhado terra e que tinham que se virar no trabalho”.

O meu trabalho de campo não dá tantas respostas em relação a este aspecto da escravidão, especificamente sobre a vida dos negros libertos da região de São Carlos. A história nos informa das grandes dificuldades vividas pelas famílias negras que eram excluídas do convívio comunitário das cidades, mesmo com o desejo de incorporar o mercado de trabalho e os espaços escolares.

Mas, pensando na questão da exclusão sofrida pela população negra no território são-carlense, cabe neste momento fazer um breve apontamento analítico, inspirado em um recorte de uma nota reflexiva do diário de campo (após alguns ajustes para incorporação no texto) da época do Mestrado (2008-2010) quando eu estudava práticas socioeducativas de políticas sociais:

É sabido que as estatísticas apresentam que a maioria esmagadora das famílias em situação de vulnerabilidade ou abaixo da linha da pobreza é de origem negra (pretos e pardos) que ocupam as periferias de nossas cidades. Na época do mestrado, quando eu ainda trabalhava na área urbana, o meu território de atendimento tinha uma característica muito marcante. Em meio a uma região central altamente desenvolvida da cidade, com apartamentos de luxo, universidades importantes, prédios de apartamentos para universitários, restaurantes finos, grandes casas e consultórios que mais parecem “shopping da saúde” - abrigando uma população majoritariamente branca - havia um trecho de um pouco mais de cem metros que dobrava um dos quarteirões perto da Universidade de São Paulo, repleto de casas de construção frágil - muitas já condenadas pela defesa civil - alguns barracos de madeira, às vezes sem água e luz, onde algumas dezenas de famílias moravam de forma precária.

Naquela pequena região que era conhecida como Vila Pureza, percebia-se uma discrepância enorme com seu entorno, que não figurava entre as regiões de vulnerabilidade demarcadas pelos órgãos competentes. Todavia, se consultássemos os mapas estatísticos da

pobreza, veríamos que ali existia uma “mancha vermelha” indicando um local de alto risco social com prioridade de atendimento. Essas manchas vermelhas nos mapas de vulnerabilidade, que indicam concentração de pobreza, não são comuns em regiões centrais das cidades do interior paulista, que tem seus problemas específicos, mas sem indicar concentração de famílias, como no caso das grandes periferias. As famílias que moravam naquele trecho - que era chamado pela população do entorno de favelinha - eram majoritariamente negras e apresentavam um alto grau de vulnerabilidades e riscos sociais, tais como: o uso abusivo de álcool e drogas, pessoas com deficiência sem assistência, crianças e jovens em conflito com a Lei, idosos carecendo de cuidados especiais, pessoas em situação de rua, além de todas as pressões vividas pelos preconceitos que os atingiam.

Depois de algum tempo intrigado com aquela situação de vulnerabilidade tão deslocada, porém concentrada em uma região atípica, recebi a informação que aquele local foi um dos espaços de concentração dos negros e das negras libertados/as pela Lei de 1888. As famílias da Vila Pureza descendem dos negros e negras escravizados/as oriundos das fazendas dos Arrudas Botelho, que tem como figura mais ilustre o tenente-coronel Antônio Carlos de Arruda Botelho, que mais tarde receberia o título de Conde do Pinhal. Naquela época, formou-se uma comunidade de famílias de origem negra, que passou a ser chamada pejorativamente como o “Cinzeiro”, aludindo à grande quantidade de fumaça e cinza avistadas da cidade, por causa das fogueiras que eram mantidas acesas para o cozimento dos alimentos, para o aquecimento e para as festas. Essas informações indicavam que a Vila Pureza poderia ser um território remanescente de quilombos em áreas urbanas. Aquele local também me chamava a atenção não só por ser um retrato do processo de exclusão dos negros após abolição, mas porque permanecia fincado no “coração” territorial da elite branca e acadêmica sem que nada fosse feito. Além de gerar inúmeras situações de preconceito e de receio quanto à segurança local, esta pequena Vila sempre foi bastante visada pelos incorporadores locais para erguer seus cubículos para serem alugados aos estudantes.

Essas informações tão preciosas, enfim foram descritas e analisadas pela dissertação de Mestrado de Natália Alexandre Costa (2015), junto ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, que fica a menos de 300 metros do local. Em sua dissertação - que tem o olhar da arquiteta e urbanista - Natália Costa faz referência a inauguração oficial do loteamento realizada em 1891 pelo “Major Manoel A. de Mattos e sua senhora Fausta de Arruda Mattos”, ambos com parentesco com o Conde do Pinhal. Este loteamento acontece logo após a abolição e, segundo Costa (2015), próximo do ano de 1910, a população negra contabilizava 47% do total de moradores. Por muito tempo a Vila Pureza ficou esquecida,

lembrada apenas pelas marcas ideológicas que tornavam a cultura negra algo a ser eliminado, cujo apelido de Cinzeiro é marca indelével da violência de uma elite branca sempre empenhada em extirpar as expressões da cultura negra afro-brasileira, o samba, o jongo, a capoeira, o candomblé, que têm no corpo e nas narrativas os maiores instrumentos de expressão de sua cultura.

Importante seria também colocar foco nesses aspectos de Santa Eudóxia, que conta com inúmeras expressões da cultura negra a ser lembradas pela população local, bem como servirem de base para políticas públicas que levem em conta as raízes históricas e culturais da região.

Como já dissemos, todas essas lembranças podem ser empurradas para o esquecimento por processos ideológicos que tentam criar ilusões e apagar os verdadeiros feitos históricos que legitimariam as lutas contra a opressão e domesticação impostas pelas classes dominantes (WHITAKER, 2010). Assim, algumas das emoções mais profundas que poderiam ativar o mais alto grau de sensibilidade para a consolidação da memória social combativa e reconhecidora plena das violências, são cada vez mais tamponadas.

Mas também devemos ter a noção de que nem todo esquecimento é ideológico, tal como afirma Portelli (2008, p.74). Alguns processos de esquecimento, são úteis para manter sociabilidade e a saúde mental dos povos oprimidos. Tal como afirma o autor, “para começar a viver talvez seja interessante enterrar as consciências ruins”, porque os indivíduos e as sociedades que ficam obcecados com o passado não consegue enfrentar o futuro. Esta é uma conceituação psicossociológica complexa, de altíssimo valor para a compreensão da memória coletiva de um Brasil negro, que se assemelha aos mecanismos de defesa psicológicos frentes aos inúmeros eventos traumáticos que nos levariam ao colapso. Neste sentido, podemos inferir que, quando Nelson fala sobre o momento da libertação, que seu avô Roque “não tocava muito neste assunto”, que ele “*que ele achava que todo mundo tinha ganhado terra*”, talvez estejamos diante de uma expressão subjetiva paradoxal que lembra para esquecer das atrocidades. É uma espécie de lembrança que, paradoxalmente, teve que ser esquecida para ser remontada e assim entregue para a consolidação da memória social. Mas, não nos parece que este tipo de esquecimento, como forma de proteção psicológica, se enquadre no caso de Santa Eudóxia ou especificamente para o senhor Nelson, que faz o caminho da lembrança – resgatando-a, usando como forma de proteção, combate e resistência. Lembrar é seu movimento protetivo.

No caso da região de Santa Eudóxia uma grande pergunta sempre ficou no ar: excluindo a história dos grandes barões e de suas fazendas de café, por que a memória negra

sempre esteve concentrada de forma um tanto quanto folclorizada na história do negro escravizado Pata Seca? Como poderia haver algum tipo de articulação mais profunda entre a história da escravidão da região e a escola, se nem mesmo ainda houve um resgate consistente da cultura quilombola que data do começo dos anos de 1700, a partir da chegada de pessoas escravizadas fugidas da região do litoral paulistano?

A história dos antigos quilombos que datam antes mesmo da história da ocupação e formação das Sesmarias do Sertão de Araraquara - ocupação esta que vai de 1788 com a chegada de Pedro José Neto na região, até a formação definitiva da Sesmaria do Pinhal em 1831 a pedido de Carlos José Botelho - é bastante esquecida e, quando citada, fica relegada a uma posição de menor importância, frente aos feitos das elites brancas locais, representadas principalmente pelos Barões do café.

Há uma rica literatura sobre a história de São Carlos e região, mas que não coloca foco em antecedentes indígenas, tropeiros e nos de territórios de Rurais Esquecidos Quilombola. Nossa hipótese inicial é a de que estes grupos de povos tradicionais e negros escravizados, ou eram dizimados com a chegada dos invasores em busca de terras e que passavam pela região em busca de ouro no Sertão de Goiás e Mato Grosso, ou foram sendo abrigados a se deslocarem interior adentro para proteger suas comunidades. Como indicam Neves (2007) e Truzzi (2007) “a descoberta de ouro naquelas regiões – por volta de 1718 - acelerou muito a ocupação da região onde hoje é a cidade Rio Claro, que era a “boca” do Sertão de Araraquara - para muitos um lugar ermo e de difícil acesso para os tropeiros da época”. Assim começaram muitas aberturas de trilhas por terra, inclusive passando pela região de Santa Eudóxia. Foi nesta época que o rio que hoje tem nome de Rio do Quilombo, foi batizado de Ribeirão dos Negros. Mais tarde a região banhada pelo Ribeirão dos Negros deu origem a Sesmaria do Quilombo.

É evidente que, sobre este assunto há muito mais informações do que pudemos captar para nosso estudo, todavia fica bastante nítido que a história da escravidão local, segue muitas outras Brasil afora, cujos interesses das elites brancas, são valorizados em detrimento da cultura negra ou indígena. Há, portanto, uma sistemática “desinvenção da tradição” afro-brasileira e de seus processos de resistência que vem influenciando na história e na identidade dos afrodescendentes. São nestes casos que não podemos analisar cultura e ideologia indistintamente, pois os processos de desinvenção nada têm a ver com a cultura que humaniza, mas sim com a ideologia que desestabiliza, cria imagens fantasmagóricas e destroem a organicidade dos dados culturais que humanizam.

À medida que pensamos na história de Roque José Florêncio - o Pata Seca -

verificamos que as suas histórias pulsam de forma mais vibrante nas memórias dos moradores mais antigos do Distrito de Santa Eudóxia, e também entre seus descendentes (netos, bisnetos e tataranetos). No entanto, as produções oficiais sobre a sua história - uma história que influenciou fortemente a formação do distrito - continuam escassas. Percebe-se que as memórias sobre Roque José Florêncio são folclorizadas (sobre sua força, altura, virilidade, por ser querido pela obediência ao senhor, sobre ter tido 239 filhos), e não compõem um quadro maior de consciência sobre os processos violentos da escravidão, que possam impulsionar uma tomada de consciência mais críticas sobre a questão do negro no Brasil.

Vejamos então um exemplo que recorto de uma conversa que tive com dois jovens descendentes de Roque José Florêncio:

- a) *Ah! Só sei que o cara era foda, fez mais de 200 filhos, devia ser ó... [rs]. Imagina o tamanho se o cara tinha 2,18, sou pequeno mas puxei ele.*
- b) *Um dia um professor ficou assustado que eu era neto do Pata Seca. Falei para ele: isso é normal tem um monte aqui [rs]; isso não tem nada a ver não, não ganho dinheiro!*

Na primeira fala, o jovem estava se identificando com a figura do Pata Seca, porém a partir de um imaginário folclorizado, com uma imagem ideologicamente ligada aos atributos de potência sexual do negro, uma ideia muito vinculada a valores preconceituosos sobre a população negra. É evidente que a problematização sobre a objetificação sexual da mulher negra é tema de extrema importância e deve estar no topo das discussões sobre a questão racial no Brasil, mas torna-se cada vez mais importante avançarmos para um debate sobre a objetificação e sexualização do corpo do homem negro que, apesar de estar livre de muitas violências que pesam tão somente na existência feminina, também não escapa dos preconceitos e sofrimentos impostos por essas marcas ideologizadas que configuram a sua subjetividade e o imaginário social.

No segundo trecho, a fala retrata o quanto a representatividade da figura de Roque José Florêncio está de certa forma apagada, mesmo para seus descendentes diretos. Neste caso as pressões ideológicas do esquecimento, perpetuam ainda mais as possibilidades de tomada de consciência e a formação de uma identidade negra propositiva.

Em outro momento da entrevista em que tento perceber questões ligadas à memória negra na região, um deles me diz:

- a) *“A gente não sabe muito dessas coisas; sei que tem nome da rua, tem lá o sítio que meu tio mora [...] é isso que o povo fala mais”.*

Vejamos agora o que uma antiga moradora do distrito disse acerca de Roque Florêncio:

“Ah fio, quando não tem estudo e nada a gente nem sabe falar muito. Mas o Pata Seca todo mundo fala que era um “homão”, forte, que morreu aí no sítio bem velho, velho mesmo. O finado Oswaldo sabia falar mais dele, mas agora... ele tem um monte de parente aqui.”

Já as memórias do Nelson, nosso principal entrevistado, são mais vivas e trazem aspectos mais detalhados de sua convivência com o avô ainda quando criança. Resgata em sua fala muitas situações de sofrimento e dor, também da violência dos fazendeiros escravizadores, mas também está repleta de lembranças ligadas a figura do negro folclorizado:

“Ele falava para nós... quantas vezes ele saía - porque aí na fazenda grande tinha o trem só para carregar café - então ele saía da Fazenda Grande, ele ia lá na estação em São Carlos, lá naquela estação de trem, buscar correspondência do ‘homem’; pegava correspondência, ia a cavalo, não pensava... ia a cavalo e voltava a cavalo, era chuva, frio e ia buscar a correspondência, já foi até a pé. Aí uma vez ele levou a Dóxia... a Eudóxia e a irmã dela, que era as grandonas aqui, filhas do homem – porque a fazenda aqui é fazenda Santa Eudóxia n/é?; levou lá em Campinas no médico; agora eu não sei porque eles levaram ela, e ele foi junto! Quem sabe contar essa história de meu avô era o finado Zé. Ele conta a história certinho que elas brigaram por causa de meu avô [rs]... é uma história que vou falar para você... sei lá.”

Quando não são apagadas do circuito oficial, a História dos negros escravizados no Brasil são apresentadas a partir de uma perspectiva subalterna. E isso acontece com o povo de forma geral que aparece sempre como “o perdedor sem nenhum tipo de consciência política”, como aponta Whitaker (2010). Os negros e negras de todo o Brasil são apresentados ideologicamente como pessoas passivas e obedientes aos seus senhores e, quando, libertos foram chamados de preguiçosos que preferiam a liberdade (FIAMENGUE; WHITAKER, 2014, p. 68). Ao contrário, os barões do café são retratados como benevolentes.

Há o relato de uma antiga moradora do Distrito que anotei em diário de campo que retrata bem o imaginário social:

“[...] Conversando com a senhora Guilhermina de 65 anos, descendentes de Italianos/as que há 65 vive na Vila. Ela mesmo fala que parece que já faz 180 de tanta coisa que já viveu. Nasceu em uma das grandes fazendas vizinhas do “Pata Seca” e conviveu com todos os seus netos, inclusive tem uma boa relação com o Nelson, aliás, é querida por toda Santa Eudóxia. Quando conversamos sobre as lembranças do Pata Seca - é assim que ela se refere ao Roque – disse que tinha apenas lembranças vagas porque era muito menina, mas sabia que era um homem bom, foi muito bom e obedecia muito aos seus patrões (não se refere a condição de “donos de escravos”) e que por isso havia até “recebido umas terras do “grandão” lá da fazenda grande”, que acho que passou tudo isso e era um homem bom. (março de 2013)

Mas as memórias do Nelson não apontam apenas passividade e obediência aos donos da terra, ou tão somente as aventuras folclorizadas do seu avô. Nelson faz relatos que informam que o Pata Seca não era tão obediente assim. Mostra também algumas raízes de nossos preconceitos que insistem em animalizar a figura do negro.

“E é aquele negócio dos escravos que apanhavam e colocavam os escravos lá no pau para descer o porrete, trabalhar... meu avô falava; quantas vezes ele escapou de lá e ele não precisava, mas escapava – por isso que tem aqueles apelidos ‘morcego’, ‘raposa’ - sei lá que nome – porque eles escapavam e ia lá para o outro lado do rio e o capataz achava e trazia de volta. ”

A História quando contada sem as armadilhas ilusórias da ideologia, já revelou que estes fatos de obediência e benevolência são frutos de distorções violentas dos fatos do Brasil profundo. Os arquivos estão repletos de textos manipulados pelas elites agrárias locais, porque eram justamente seus filhos que se tornavam os pensadores, burocratas, advogados, juízes e políticos da época.

A seguir, recorto um pequeno trecho do livro do professor Oswaldo Truzzi (2007, p.61), no qual apresenta o relato do historiador Alfredo Ellis Junior, filho do senador Alfredo Ellis, genro do Visconde da Cunha Bueno, proprietário da fazenda santa Eudóxia, que expressa bem essas ilusões provocadas pelos relatos oficiais, que atendem aos interesses da elite local. Sobre a libertação de seus escravos:

E em 25 de dezembro de 1887, o Dr. Ellis libertou sem indenização todos os seus escravos, que somavam 42. Para isso ele teve que pagar ao seu sócio, seu cunhado, João Baptista de Oliveira Melo, a metade do valor desses escravos libertados. Errou o Dr. Ellis? Acertou, êle, com seu gesto de liberdade generosa? Não importa a resposta. O que vale é a resposta. O que vale é o espírito, que imbuia o jovem médico lavrador, o pioneiro anglo-paulista. O que vê nessa atitude é um idealismo talvez exagerado, mas profundamente enraizado na alma de apóstolo da liberdade. Era a formação “yankee”, que, com Lincoln, Grant e outros, lhe cunhava a alma esse respeitoso religioso pela liberdade alheia. Não chegara êle nos Estados Unidos [...] A sua têmpera ardosa de sangue celta, que o anglo-germânico não conseguia apagar, fazia-o vibrar com a intensidade de uma lâmina toledana. A sua inexcelsível coragem moral e a sua confiança em seu físico excepcional fizeram o resto. Daí a sua ação dinâmica de vanguardeiro da liberdade.

Temos um bom exemplo de como as ideologias da classe dominante provocam a o esquecimento e a desinvenção da tradição das classes populares. As elites brasileiras detiveram por muito tempo a exclusividade de ocupar os corredores acadêmicos, mas hoje há um grande volume de pesquisas que contam com o olhar das classes populares que, não raro, tornam-se objetos de sua própria investigação, como os índios, negros das camadas urbanas e quilombolas e os camponeses. Mesmo o historiador dizendo que não “importava a resposta”,

ele mostrou a sua intenção dando uma resposta eloquente e exaltadora das proezas humanitárias das classes dominantes da época. Vejamos que estes mesmo senhores que são citados como violentos pelas memórias daqueles que foram escravizados, são exaltados como “vanguardeiros da liberdade”. Todavia, como aponta o professor Truzzi (2007, p. 60), essa libertação que aconteceu apenas a poucos meses da abolição, “só serviu para manter a ordem social e ressaltar a virtude dos fazendeiros libertadores, que seriam enaltecidos pela população e pelos escravos. Assim, de forma ideológica, os fazendeiros transformaram-se em únicos sujeitos da história”.

As memórias do Brasil Profundo – histórias da escravidão, tribos indígenas, o imaginário da população pobre, a conservação ambiental dos pequenos sítios – só se manifestam quando penetramos nos territórios e conversamos com os moradores das fazendas, descendentes das camadas mais pobres da população, ou aqueles que vivem em contato profundo com a natureza. Esses mais de dois anos de contato direto com a população de Santa Eudóxia, me proporcionou certa familiaridade com muitos moradores locais, descendente de Roque José Florêncio e, assim, fui realizando observações diretas, anotando memórias, fazendo descrições em diário de campo e também realizando algumas entrevistas para entender melhor essa relação do distrito com a história da escravidão, ou, especificamente, com a figura mais ilustre desta época, o escravo Pata Seca. Assim, fomos constituindo uma boa base de dados para realizar análises preliminares, inclusive apontando a dificuldade da população em acessar os aspectos mais profundos de sua história. Acreditamos que este aspecto pode ser melhor estudado em pesquisas futuras.

Santa Eudóxia é um espaço de infinitas possibilidades originais, e as entrevistas do Senhor Nelson nos mostra bem esta riqueza. Um dos pontos mais intrigantes, mas que aparece com certa clareza é a condição de “escravo reprodutor” - ou produtor - que Roque Florêncio ocupava dentro da Fazenda Santa Eudóxia de propriedade do visconde da Cunha Bueno. Coincidência ou não, Roque José Florêncio foi trazido de Sorocaba no ano de 1849, justamente na mesma época em que se discutia e que fora promulgada a Lei Eusébio de Queiroz de 1850 que proibiu o tráfico de africanos para o país. Nossa hipótese é que Roque foi trazido justamente com a intenção de manter as frentes de trabalho com a produção em cativeiro que, no mínimo, durou um pouco mais de 20 anos até a promulgação da lei do Ventre Livre pela princesa Isabel, que concedeu liberdade aos negros nascidos após a sua promulgação em 28 de setembro de 1871.

Recortaremos a seguir alguns trechos em que Nelson traz essa informação:

“Ele chamava Pata Seca porque era magro e alto. Então o nome dele era Pata Seca,

mas tinha outros nomes que não era dele, já era de outros escravos; ele falava para nós que muitas vezes que dava dó das pessoas, mas ele não podia fazer nada, como ele era de outro jeito de trabalhar, não podia fazer nada”.

E ainda complementa com um importante depoimento sobre uma história que ouviu do próprio avô:

“Ele teve mais de duzentos filhos... é uma geração, para você ver. Se você pegar, um filho, dois filhos, três filhos quatro filhos, na ponta do lápis é uma geração que se forma de gente. E o filho dos filhos? Meu avô falava que muitos deles, muitos filhos dele... era castrado e vendido; então não tinha o nome de Florêncio, não tinha nome de Florêncio. Então nascia, criava, a mulher criava lá, ensina a trabalhar; o da canela grossa, então eles vendiam porque não servia para trabalhar e os da canela fina ficava para trabalhar. Agora não sei porque isso dá canela grossa não servia para trabalhar. Mas sofria, ele dizia, sofria bastante.”²¹

Há uma série de coincidências históricas que amparam nossa hipótese de que Roque Florêncio não foi comprado apenas para ocupar as frentes de trabalho nos cafezais. Como aponta Oswaldo Truzzi (2007, p51) “a data da fundação da cidade de São Carlos coincide com o declínio do regime escravista”, principalmente com a Lei Eusébio de Queiroz que impedia o tráfico de negros. Enquanto algumas regiões do Estado de São Paulo há muito tempo já amargavam a decadência da produção do café, como na Região do Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul, a região de São Carlos estava em franca expansão de suas lavouras comerciais. Além da necessidade de mão de obra, provavelmente havia o interesse comercial com a venda de negros escravizados, cujos valores mais que duplicaram entre os anos de 1840 e 1880. Vejamos então um indicativo da época na cidade de Araraquara e Rio Claro, cujos valores eram parecidos com os da região de São Carlos:

²¹ Do ponto de vista psicológico, o caso da castração é um fato que nos remete a pensar no uso da “técnica” como forma de interromper as energias pulsionais sexuais agressivas - que procuram saciar os desejos a qualquer custo – para então canalizá-las para trabalho dos cafezais e comportamentos de obediência e docilidade. A questão da canela fina, que é algo que ocupa o imaginário dos trabalhadores braçais até nos dias de hoje (e disso posso informar muito bem porque trabalhei no setor da construção civil e convivi com muitos trabalhadores braçais), foi compreendida por pesquisas recentes sobre o excelente desempenho de alguns corredores maratonistas quenianos. Resumidamente, canela fina e pernas longas, exercem forte influência para o bom desempenho cardiorrespiratório dos atletas africanos de algumas regiões e isso chega a ser um ganho de quase trinta por cento em relação aos atletas que não contam com tal compleição física. Portanto, a ciência mais uma vez comprova aspectos da crença e sabedoria popular.

Tabela 1 - Preço dos escravos		
Década	Preço médio em mil-réis	
	Araraquara	Rio Claro
1840	349	509
1850	689	1.179
1860	833	1.821
1870	989	2.044
1880	742	1.056

Fonte: Truzzi (2007)

Na esteira deste crescimento não podemos esquecer das condições ainda mais degradantes dadas pelas necessidades de cumprimento dos prazos comerciais e da demanda de produtos que só fazia crescer. Os negros e negras escravizados/as cumpriam jornadas de trabalho extenuantes de sol a sol com direito a apenas um dia de descanso, que também era utilizado para a pesca e a caça, que complementavam a alimentação precária recebida semanalmente.

Segundo Truzzi (2007) todas as leis que beneficiavam os negros escravizados sofriam muitas resistências por parte dos fazendeiros da região, a exemplo da lei do Ventre Livre de 1871, que somente entrou em funcionamento em São Carlos após quatro anos de sua promulgação – certamente pela influência política e econômica dos fazendeiros da região que contavam com grande prestígio na Corte e grande ocupação nas instâncias de poder da época.

[...] os juízes, controlados pela oligarquia local, tanto atrasavam sistematicamente a classificação dos escravos a serem alforriados como retinham as cartas de libertação dos escravos cuja classificação fora aprovada. Além disso, o próprio Governo Provincial teve que chamar a atenção dos fiscais da Junta, a respeito dos preços exorbitantes estipulados por estes para a compra de alforrias. Em dez anos de funcionamento, até 11 de março de 1885, apenas 33 escravos em São Carlos tinham sido favorecidos [...]. (TRUZZI, 2007, p. 55)

Mesmo com a pressão dos movimentos abolicionista por todo o Brasil e com todos os avanços legais conquistados desde da segunda metade do século XIX, que forçavam o declínio do modelo escravista, a região de São Carlos continuou a sua expansão da mão de obra negra escravizada numa escala bem maior do que Rio Claro e Araraquara, como

podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 2 - População escrava						
Cidade	1874	1883	1884	1885	1886	1887
São Carlos	1.568	3.465	3.774	3.773	2.982	3.726
Araraquara	1.626	2.247	1.828	1.811	1.300	1.627
Rio Claro	3.935	4.852	4.980	4.886	3.304	4.709

Fonte: Truzzi (2007)

Talvez ainda encontrar-se-ão pelos porões empoeirados das fazendas da região ou pelos cartórios, registros que possam reafirmar documentalmente o fato de que Roque Florêncio foi um negro escravizado para a produção e que esta prática estava inserida no rol de negócios dos fazendeiros locais. Os fatos históricos, os interesses econômicos, as coincidências do período de expansão da agricultura e os avanços das leis abolicionistas, nos faz acreditar que Roque José Florêncio foi sim um escravo utilizado para estes fins. Há também os relatos do Nelson apoiados pelas lembranças das histórias dos “antigos” que diziam que muitos dos negros nascidos nas fazendas da região eram castrados e vendidos ainda criança.

O que também muito nos interessa dentro dessa longa jornada de pesquisa com o senhor Nelson, são os inúmeros processos de luta e resistência que enfrentou junto com a sua companheira Creuza.

Mesmo depois de 30 anos longe das terras do sítio, no ano de 2009, Nelson voltou ainda mais fortalecido pela presença de Creuza, ambos muito empenhados em fazer o sítio produzir, mas também com um apurado senso de justiça para fazer cumprir a os direitos de sua família. Mas deixemos agora que nossos personagens, o senhor Nelson e sua esposa Creuza, falem em suas palavras, aquilo que queremos expressar.

Após contarem, como e porque voltaram da cidade de São Paulo, o casal relata a incrível garra com a qual reconstruíram até o rural, reconstruindo, de certa forma, suas vidas:

Nelson: *Foi agora, dois mil... dois mil e oito, ah! Dois mil e nove, bem perto! E estava mato, mato mesmo! E outra coisa, nós fizemos... como eu trabalhava como pedreiro, fizemos... o tijolo está ali... fizemos um quartinho de 2x2, dava 4 metros quadrado e nós dormia ali dentro; colocava o colchão lá dentro, dormia lá dentro. Mas foi quantos dia? Foi bastante tempo, n/é?*

Creuza: *15 dias...*

Nelson: *15 dias!*

Creuza: *Aí começou me dar uma fobia, porque ficava com o teto baixo e colchão no chão, n/é?*

Nelson: *E só na lamparina, lamparina e lampião, mais nada!*

Creuza: *Aí nós fizemos esse quartinho aqui e viemos para cá, aí melhorou! Aí fez um puxadinho aqui e colocamos os móveis aqui, mas como tomava chuva e tomava vento, foi acabando tudo; e aí depois foi fazendo para lá. Aí depois a gente teve ajuda do pessoal da igreja e foi fazendo o resto. Mas assim... questão de mato, quando chegava a época de plantar nós plantamos na enxada, muitas vezes, n/é?*

Nelson: *Na enxada!*

Creuza: *...muitas vezes, plantava na enxada, limpava os covos, plantava feijão, plantava milho... aí a gente começou fazer uma hortinha devagarinho, aí depois um amigo dele da fazenda aqui de cima, já começou assim... na época de plantar ele vinha sempre com o trator aqui, dava uma ajuda... a gente não tem trator ainda, foi assim! Agora está até bom, porque agora está mais limpo, mas no começo foi difícil.*

Creuza: *Limpamos “tudinho” aqui para ajeitar e fazer a casa; daí a gente foi carpindo e a gente falava assim... vamos fazer um negócio, vamos fazer uma tarefa, hoje nós carpi esse tanto e junta eu e ele, óh, e carpia um tanto; foi indo, foi indo, foi indo, até que a gente conseguiu limpar o sítio todo. Mas era mato mesmo, colônia, era “coisa mandada”!*

As pessoas apostavam que o casal ficaria apenas três meses, mas Creuza reafirma orgulhosa a sua luta com Nelson:

As pessoas achavam que a gente ia conseguir ficar aqui três meses e já faz quatro anos, agora, falei pra ele, o pior já passou!”

Em meio a tantas lutas pela recuperação do espaço e a constante descrença dos outros na possibilidade de fazer o sítio tornar a produzir para a subsistência, surge do discurso, a fartura do rural, quando a esposa descreve a abundância de alimentos que passam a obter comparativamente à vida na cidade. Percebe-se que os processos de reinserção no campo e o trabalho diário para fazer cumprir o direito pelas terras remanescentes de quilombo, se tornam fundamentais para que ambos recuperem o sentido de “um lugar de produção e reprodução da vida material e simbólica” (FIAMENGUE; WHITAKER, 2014).

Creuza: *“Ah! Não dá para viver aqui?”, dá sim! É só ter garra que nem a gente teve, n/é?*

Creuza: *E agora a gente já acostudou, porque a gente percebeu, que mesmo com*

dificuldade, é uma coisa que a gente vê o que a gente põe, né? Se você planta você vai colher, você que uma galinha tem no quintal, porquinho, uma vaquinha para dar o leite. Então, é uma coisa que não é para se esbanjar, mas dá para sobreviver tranquilamente. E já passei “dias” na cidade e eu já vi a grande diferença.

Nelson: *agora a gente está colhendo um cafezinho pra uso da gente mesmo, uma verduras, rúcula, couve, almeirão alface; às vezes sai uma cenoura, uma rabanete; a gente colheu milho, feijão, tem a criação de porco a galinha caipira os ovos; tem a variedade e bananas todas docinhas, maçã, italiana, roxa, prata nanica e esse ano estamos esperando agora o trator emprestado pra arar e dar um pouco mais de milho.*



Foto 4: cultivo de hortaliças no Sítio Pata Seca

O que se destaca no discurso do senhor Nelson, no entanto, é o tipo de resistência que consegue desenvolver – ora apoiado no sistema jurídico ao qual apela sem desânimo, ora apoiado na rede de famílias antigas e da própria Igreja evangélica, à qual se converteu durante o percurso.

“A história... é uma história qualquer? Não é uma história qualquer! Então é difícil viu, é difícil! Então a gente está aí na luta, eu estou correndo atrás. Inclusive eu peguei tudo quanto é papelada da história de meu avô e levei tudo na, na... como fala... no, no Ministério Público Federal, já faz uns seis meses [...] Estou contanto com o Direito”

É isso que as vezes fico indignado por causa da justiça; se nós formos invadir uma terra de um vizinho perto, a polícia vem e desce o “porrete” e eles podem catar a terra e fica por isso mesmo. Então é difícil!

Pelo seu discurso também perpassam as dúvidas quanto à reforma agrária que o acompanham desde os tempos do seu pai (que morreu aos cinquenta e poucos anos sem ver esse processo). Em alguns momentos, no entanto, surge a esperança porque ouviu o Presidente Lula falar sobre isso no programa de rádio A Voz do Brasil:

[...] e eu escutei uma reportagem com o Lula, o Lula falou assim na reportagem - na Voz do Brasil – “As terra que é dos escravo ninguém pode mexer, tem que voltar para o antigo dono!”. Então, nós somos netos de escravo; então espero que eles lá tenham consciência e faz a papelada direito, não é verdade? Ou estamos errados? Então, é isso aí que acontece”.

Assim, a determinação de um indivíduo face à hegemonia e ao arbítrio contribui para o esboço de uma singularidade, remetendo ao possível dentro do impossível. Mesmo diante das dificuldades burocráticas impostas pelos órgãos competentes para a regularização das terras remanescentes de quilombo, a luta de Nelson e Creuza nos informa sobre a capacidade que os processos de resistência rural têm de recuperar a cultura e suas memórias esquecidas pelos caminhos do tempo. Cumpre ressaltar aqui o apoio da esposa, que se mostra e emerge durante a entrevista, sempre a nos lembrar que a invisibilidade feminina também desaparece pelas brechas do discurso masculino e que esta singularidade se compõe de uma díade e mútua cumplicidade (CARDOSO e IANNI, 1982)

O caso de resistência da família do senhor Nelson, as memórias que resgatam a trajetória de seu avô Roque José Florêncio e toda a história do sítio quilombola Pata Seca, quando olhadas a partir de um conjunto de relações sistêmicas, nos ajudam a não essencializar uma extraordinária história de violências, lutas e resistências, e de uma cultura rural campesina combativa e altamente conectada com natureza, que são os seus lugares de produção e reprodução da vida material e simbólica. Quando vista dessa forma a cultura campesina quilombola começa a se livrar das cortinas ideológicas e a ser alimentada pela teia da vida.

Do ponto de vista metodológico a etnografia colabora para isto, levando os pesquisadores ao mais alto grau de sensibilidade hospitaleira, contra os bombardeios ideológicos que oprimem as minorias (algumas dessas bombas lançadas de “postos avançados” de dentro das universidades).

Tanto Nelson como Creuza são exemplo vivos de como a volta para o ambiente rural - o resgate da cultura campesina através das práticas materiais e de toda simbologia expressa por suas narrativas - fortalece os indivíduos para enfrentar as pressões do corpo e da psique, face a conquista e ao reconhecimento do território da família. Tal como Whitaker, Whitaker e Souza (2013, p.281), já apontaram “ também é possível pensar na melhora da saúde global,

como consequência de uma ecorrelação derivada da luta pela terra. Em termos ecológicos poderíamos pensar que tanto os indivíduos quanto a sua cultura podem incorporar novas experiências (flexibilidade ou elasticidade), ou podem resistir aos impactos (estabilidade e resistência). Enquanto a cultura oferece elementos estabilizadores, serve como escudos de proteção e resistência e garante a flexibilidade necessária para sua reprodução, as ideologias em nada se comprometem com qualquer situação deste tipo, apenas como a destruição.

Pensando em Educação, essas experiências podem ser potentes instrumentos de “inserção crítica” para um pensamento mais livre e libertador das novas gerações. Quando trazidas para os contextos escolares de forma menos ideológicas e com mais respeito a cultura que humaniza, tornam-se experiência de fato. Uma experiência que expõe educadores e educandos ao diálogo que respeita diferenças e vai além dos lugares comuns. Desta forma, falar de uma educação para além da escola, é fazer com que os modelos escolares hegemônicos altamente rígidos possam se contaminar com a cultura viva, que produz imaginação, criatividade, pensamentos complexos, solidariedade e uma visão sistêmica da vida. Atributos que podem ajudar para que qualquer pessoa possa desenvolver-se de forma mais digna, com profundo respeito ao outro e à natureza.



Foto 5: Nelson Florêncio

A Ecovila Tibá: o Novo Rural e a utopia de uma ecovila.²²

Com a palavra Ana Claudia:

“Eu vejo essas comunidades, essas comunidades tradicionais. Aquilo faz sentido para mim, aquilo faz completo sentido para mim. A pessoa, ela está no deserto, a comunidade está no meio da neve, a comunidade está no meio da floresta amazônica, só que em qualquer lugar que esteja neste formato comunitário antigo, você pode observar, elas estão em profunda sintonia com a natureza que as recebe; elas são realmente parte deste corpo e tudo funciona harmonicamente sem destruição. Não tem fome, não tem excesso, você vê serenidade na fala das pessoas e não tem estresse; fico pensando que a gente deveria pensar de ser assim. E aí isso me estimula, essa é a linha. Só que aí a gente vai introduzir tudo o que a gente já conheceu; você vai também contar uma história de boi, vai tocar um maracatu, você vai contar um nome em latim da plantinha, você vai acrescentar. Mas é isso, é voltar para o convívio com a natureza e sair fora dessa sociedade de consumo e produção. Essa é a grande linha assim da educação. E isso você faz desde pequeninha; a criança perto de você participando de todo esse ciclo, cozinhando junto, lavrando a terra junto, lavando a sua roupa; tem que ser natural, lúdico, no ritmo. Essas compartimentações que a sociedade moderna fez para o conhecimento, da ocupação, para mim não faz muito sentido não”.

Passemos agora da Tradição de uma ruralidade esquecida quilombola para a Utopia de uma Ecovila. Sem recorrer a nenhuma grande explicação teórica, entendemos a utopia como um desejo - uma motivação poderosa - que nos impulsiona a ir além do comum arbitrário, dos processos de violência e da destruição de tudo que é vida. Portanto, para nós, a utopia é componente da força dinamizadora da cultura que desperta humanização e reaviva as lutas e as resistências. Os utópicos e as utópicas estão em todos os lugares, falando várias línguas, seja cultivando uma horta no quintal de casa e sendo chamados/as de “ecocapitalista”, seja marchando centenas de quilômetros para ocupar terras improdutivas e sendo acusados de bandidos baderneiros; ambos os sonhadores, lutam para não se renderem àqueles que dizem que as utopias não existem. Utópicos e utópicas de todo mundo são tidos como loucos desconectados, porque sonham acordados, fazem e dizem coisas as quais aprendemos, ideologicamente, que não fazem parte de nosso universo simbólico e material. Mas, são eles e elas, os que produzem o que há de mais “fino” em ética e estética. Vez ou outra, são chamados de infantis e devaneadores - os loucos e as loucas - mas mal sabem os alienados

²²Cumpramos lembrar que as inserções etnográficas foram realizadas entre o período no ano de 2013 e 2014. Assim muitas das informações sobre a descrição do espaço, número de moradores, formas de organização do trabalho e até o modelo educativo podem ter sofrido importantes mudanças.

“integrados” acusadores, que é o frescor da infância o que os fazem transformar, ocupar e resistir. Não foi por acaso que as grandes “Educações” nasceram a partir de grandes utopias. Talvez não seja por acaso que as grandes mudanças de mentalidade sobre a relação com o ecossistema e o uso da terra, também estejam surgindo pelas mãos dos utópicos. Portanto, no sentido que damos a palavra, utopia não é estagnação, mas sim capacidade de produção material e simbólica.

No trecho inicial retirado de uma de nossas entrevistas com Ana Claudia Fugikaha, encontramos muito das utopias que movimentam e transformam a relação desses novos atores com o campo e com a educação. Estas experiências singulares de Novos Rurais Agroecológicos, embora possam parecer invisíveis e não quantitativamente representativas, estão em plena ascensão por todo o Brasil e pelo mundo. É a partir dessas singularidades orientadas dentro de novo conceito de matriz de sustentabilidade, que as Ciências têm encontrado inspiração para dialogar sobre novas experiências de desenvolvimento comunitário rural e urbano, tanto na dimensão socioeconômica, como na ambiental, cultural e educacional.

Sendo assim, dentro das novas formas de ruralidade que têm se multiplicado no Brasil e pelo mundo afora, largamente estudadas sob a ótica de um Novo Rural – um conceito em formação – e também pensando nas práticas alternativas à educação escolarizada, destacaremos aqui o caso exemplar da Ecovila Tibá e de seus moradores e moradoras.

A Ecovila Tibá é formada por um grupo de famílias, convivendo em um espaço rural associativo de onze alqueires, que “desiste” da vida urbana e leva suas preocupações com a educação, com o meio ambiente e com a própria qualidade de vida a consequências de alta coerência. Com aproximadamente trinta moradores - sendo quinze permanentes divididos em quatro famílias e outros quinze em sistema de residência temporária para troca de experiências e voluntariado - a Ecovila Tibá está localizada a dezessete quilômetros do centro de São Carlos. Foi fundada em 27 de abril de 2006 como uma sociedade civil de cunho associativo, sem fins lucrativos e com propostas e objetivos amplos, a saber: - proporcionar espaços de habitação e condições favoráveis às atividades profissionais dos seus associados; - incentivar atividades de agricultura sustentável ligadas aos modelos permaculturais agroecológicos de produção, consumo, preservação e recuperação da natureza; - transformar o sítio em um espaço de produção e reprodução de condições materiais e simbólicas voltadas para a vida no campo, visando a qualidade de vida, o convívio solidário e hospitaleiro com as diferenças; prezar pela disposição ao diálogo e a resolução pacífica de conflitos; - fortalecer o

trabalho coletivo com a incorporação dos pressupostos da Economia Solidária. Este é um quadro geral, mas muito dinâmico que sempre está em processo de discussão e transformação.



Foto 6: casa central da Ecovila Tibá.

As quatro famílias e os demais residentes temporários moram em uma casa central dividida em quartos privativos familiares e espaços comuns (salas, cozinha, banheiros, varanda ampla). Há outros espaços sendo reformados ou construídos no entorno da casa principal, para que algumas famílias sejam remanejadas e outras possam ser recebidas. Esta distribuição de casa central nos faz lembrar de uma configuração clássica do rural tradicional tal como descrito por Antônio Cândido (1971) e Maria Izaura Pereira de Queiroz (1973). É o tradicional que se funde às novas tendências e necessidade de um novo rural, fazendo surgir novos *designs* e experiências bioconstrutivas. Algumas barracas instaladas recentemente são signos de jovens que se sentem atraídos pelos modos de vida. Além disso, todo o território Tibá está repleto espaços de plantio e construções elaborados a partir de um do *design* permacultura, que é um “planejamento técnico, que leva em conta as condições, ambientais, temporais e econômicas” (JACHINTO, 2007).



Foto 7: Elementos permaculturais – casa de pau-a-pique

Nesta experiência tão dinâmica e diversificada há muitas coisas que nos chamam a atenção. Entre elas, é o fenômeno de retorno para o rural de pessoas e famílias que buscam modos de vida em contato com a natureza, incluindo uma alternância entre o convívio urbano e rural, configurando essa nova ruralidade que temos chamado de Novo Rural:

A crise global e multifacetada contemporânea sem precedentes, que estamos atravessando, poderia ter como uma das soluções o retorno e a permanência do ser humano no campo, mas também temos a emergência de novas opções mais contemporâneas sugeridas pelos modelos do novo rural, que estão sendo encontrados nesta pesquisa. A associação de atividades complementares dentro e fora das unidades rurais, organizações em rede entre membros, famílias, vizinhos e habitantes do mesmo bairro, o movimento das pessoas entre as comunidades e entre ambientes e mesmo regiões diferentes, o que inclui tempos históricos com realidades distintas no tempo e no espaço e ritmos diferenciados, promovem fluxos de matéria, energia e informação através de uma circulação que vai além da financeira e material e atinge o plano das ideias. Estas infinitas e criativas possibilidades são sugeridas como alternativas à vida caótica do meio urbano, e que pode incluir uma alternância de viver entre o urbano e o rural. Pesquisas sobre o novo Rural (SILVA; HOFFMANN, 2001) registram alternativas e sugerem possibilidades que nossos achados e nossas discussões em interface confirmam. A elas acrescentamos ainda novos resultados ampliando o debate. (WHITAKER; WHITAKER, SOUZA, 2015)

O meu primeiro contato com a Ecovila foi no final de 2013. Ana Claudia, Fernando e seus dois filhos, já estavam morando no local há 2 anos, e foi com os dois que coletei as primeiras informações e fiz os primeiros arranjos para seguir com a pesquisa. Iniciei com encontros bem informais de reconhecimento do local e de criação de vínculos, também vislumbrando possíveis adequações na pesquisa. Apesar de ser um levantamento prévio sem muitas pretensões de colher informações, fui realizando algumas observações diretas e anotações em diário de campo.

Em outubro de 2014 voltei à Ecovila Tibá para realizar a minha primeira vivência participativa. Utilizei meu período de férias do trabalho para então estabelecer um vínculo mais produtivo com a comunidade. Este período me proporcionou a tranquilidade necessária para uma observação mais atenta e que respeitasse o tempo necessário para um diálogo autêntico. Permaneci no local por oito dias com uma pequena interrupção para resolver pendências na cidade.

Nas primeiras observações diretas coloquei foco nos processos educativos informais e não-formais, ou seja: pessoas educando e educando-se no cotidiano relacional, e na organização das atividades extraescolares que eram realizadas por uma educadora contratada. Também observamos as divisões de tarefas nos serviços da casa, nos cuidados com as crianças, no trabalho com a terra e nas reuniões de planejamento. Destacamos as atividades de lazer e, principalmente, como seria o convívio das crianças com os pais, como seus amigos e amigas, com as plantas, os animais e também com o universo místico-espiritual. Por fim, mas não esgotando, tentamos compreender como seriam as relações da comunidade com o entorno rural e com os espaços urbanos. Com isso, tentamos assegurar que os dados obtidos através das vivências participativas, entrevistas, diário de campo, visitas informais e análise de dados secundários (pesquisas, regulamentos e regimentos internos, por exemplo), pudessem contemplar os objetivos de nossa pesquisa, mas também não perdendo a plasticidade necessária para circular entre os fatos “relevantes” ou pelas “banalidades”; por aquilo que se “vê” ou pelo “invisível”, entre o “indizível” ao “dizível” (PEREIRA de QUEIROZ, 1988).

Metodologicamente, foi uma experiência riquíssima com uma produção de informações com alto valor científico que a partir de agora analisaremos colocando foco nas questões sobre a educação e ruralidade.

Afinal, quem os tibaporás²³ pensam que são?; o que eles pensam que estão fazendo?; quais os objetivos daquilo que eles pensam que o estão fazendo?

²³ Etnônimo escolhido para quem vive na Ecovila Tibá, inspirado em palavras indígenas.

Dentro deste contexto de convívio agroecológico, as atividades da Ecovila são prioritariamente comunitárias (cozinha, limpeza, plantio, colheita, construção, saúde, educação) com uma organização própria que distribui tarefas numa lógica bastante peculiar, seja por habilidades ou por necessidades de cooperação imediatas em alguns “setores”, incluindo a participação ativa das crianças, já pensando nos processos de trocas educativas de uma forma mais ampliada, cujo desenvolvimento, aprendizado, e a produção da cultura se dá coletivamente, em todos os espaços, sem distinção de sexo, gênero ou idade.

No momento em que estávamos realizando as inserções para a coleta de dados, a Tibá vivenciava um momento de transição, no qual alguns moradores e moradoras estavam deixando seus empregos da cidade para se dedicarem totalmente às atividades do sítio. Tanto Ana Claudia, quanto Fernando já haviam feito esta transição, que no contexto da ecovila também é pensada coletivamente:

“Acho que a gente vai ficar num bom período de transição, gente entrando e gente que está dentro saindo para trabalhar, até a gente conseguir mais autossuficiência, produzir as nossas coisas aqui, visitar nossos hábitos, reduzir as nossas necessidades – também faz parte de nossos aprendizados – e também durante um tempo gerar renda mesmo, gerar dinheiro e sustentar. Tem essa relação aí de fazer algo para gerar o “capital”. Enquanto essas três coisas não estão estáveis a gente fica neste movimento de gente vindo, gente saindo e tal...”

O que também nos chamou a atenção foi a busca pela harmonização das diferenças. A palavra diferença é uma palavra intensamente repetida e pensada pelos moradores e também reflete uma das escolhas filosóficas educacionais da comunidade, que é a Filosofia das Diferenças. Como explicam os moradores - dentro de uma perspectiva democrática - a busca é sempre pelo convívio com o múltiplo:

Ana: *“Porque somos todos também muito diferentes um dos outros, com culturas muito diferentes, mas também com pontos em comum. O grupo acabou de se reformar, a mudar. Nos anos de 2013 e 2014 entrou uma galera diferente. Sempre tivemos muita disponibilidade um para o outro, então era o diferente, era muito bem-vindo, acolhido, escutado e, foi aí que a gente foi possibilitando um monte de coisa, tipo, não tem mais refrigerante, as formas de cozinhar, alguns hábitos, pessoal repensando a história do cigarro – tem gente que come carne e tem gente que não come. Tem uns fumantes com a gente e a gente não quer falar, “não venha fumante”, a gente quer dialogar para ele se libertar, por exemplo. Aqui pode ser um espaço, a natureza é um espaço que te dá tempo, outras possibilidades ela facilita você viver, a vontade de se cuidar. São muitas diferenças em um só espaço. Então a gente não parte de um ponto para pensar educação, a gente parte de muito.”*

Fernando: *“[...] aqui nós temos essa proposta de crescimento na diversidade humana, achar que esse crescimento nos engrandece; isso em relação à educação, à agricultura, saúde, religião, a opção de trabalho, qualquer coisa que seja.”*

A produção de alimentos e o manejo dos recursos é realizado com técnicas agroecológicas de permacultura e o tratamento dos resíduos com técnicas naturais, baseadas em plantas. Também com plantas mantém limpa a água da piscina ecológica. As práticas alternativas que adotam na Ecovila são amplamente compartilhadas a partir de uma rede de comunicação de trocas de experiências e conhecimentos, que extrapolam muitas fronteiras.



Foto 8: Cultivo de hortaliças orgânicas da Ecovila Tibá.

Neste contexto coletivo que nutre raízes comuns, mas que ao mesmo tempo não perde de vista as diferenças, os moradores e as moradoras produzem uma ética de convivência solidária e participativa, pautada pelo convívio prazeroso e respeito à cultura, também pela redução do custo de vida e baixo impacto ambiental. Assim, ética dos Tibaporás extrapola os valores de convivência em unidades paralelas, e reúne condições necessárias para o emprego de uma interação sistêmica e transdisciplinar, condição facilitada pela diversidade de “histórias de vida” reunidas no mesmo espaço geográfico, mas com motivações subjetivas que convergem para prática:

Ana: *“a gente estuda Permacultura aqui, daí a gente chegou num módulo de organização que é bem recente... como orienta a permacultura? A permacultura para ser vivenciada na prática ela foi concebida como uma flor: o miolo são os princípios da permacultura que é o cuidado com a terra, com os seres humanos e a ética; tem sete pétalas e cada pétala é uma área de atividade; tem a pétala da terra, a pétala do governo comunitário – da gestão comunitária - a pétala das finanças, a pétala dos produtos e das tecnologias renováveis, tem a pétala da saúde e da espiritualidade*

[...]Então é assim que gente organiza o trabalho e a pessoas se candidatam por suas habilidades; quem gosta mais de cuidar da terra, quem é mais ‘cabeçudo’ e fica mais nessa parte de finanças e gestão[...]. Estou em várias. A pétala da saúde na permacultura, a saúde e a espiritualidade é concebida na mesma pétala; a gente concebe que não existe fronteira entre uma coisa e outra; então, a gente tem bastante atividade dentro dessa pétala inclusive uma tarde terapêutica...

Trocar a cidade pelo campo não é fácil, face à embriaguez tecnológica que nos seduz. Mas ver-se livre da poluição, do consumo e do estresse e garantir melhor qualidade de vida para suas crianças é poderosa motivação, assim como nos relatou Fernando, um dos “líderes” espontâneos da comunidade e também um dos responsáveis pela organização do trabalho com a terra. Vejamos agora como explica sua opção, que em parte reflete muito o que alguns moradores pensam:

“[...] esse tipo de coisa, cara, foi explodindo dentro de mim; que cooperativismo é esse? Impressionante essa força de grupo e de comunidade... e aquilo foi alimentando dentro”. [...] Eu também ficava pensando na cidade, é essa água que daremos para os nossos filhos? Isso se tiver, porque daqui a pouco acaba. É essa educação de consumo e destruição? ”

Com Ana Claudia não foi diferente. Depois de muito tempo dedicando-se à profissão de psicóloga em áreas urbanas e na militância acadêmica, sentiu a necessidade de fazer uma mudança profunda de vida, voltando-se para o trabalho com a terra e reconectando-se às práticas espirituais, o que chamou de “uma verdadeira revolução”:

“O meu processo de reconexão com tudo, com a terra e com a espiritualidade, esse negócio que ficava dentro de mim, tinha um negócio, uma busca: “Vai para outro caminho”! Então eu fiquei por muito tempo na militância acadêmica, nas várias formas de tentar mudar o mundo, mas não funciona se você não muda dentro de você. Então a gente vê tanta coisa esquisita, n/é? Então a gente pergunta como que é que eu posso para fazer melhorar. Aí uma vez no Fórum Social, conheci uma galera da Tenda da Paz que mora em comunidades alternativas e ouvindo todas aquelas histórias, a forma das pessoas lidarem uma com as outras – e não era conversa, era o jeito, era postura. A revolução está aqui na realidade! ”

As entrevistas com Ana Claudia são verdadeiras aulas sobre esperança e educação. Por mais que Ana e todos os seus pares não queiram que as suas práticas educacionais e rurais sejam demarcadas ou rotuladas (para que também não sejam engessadas e imobilizadas), não há como não realizar importantes aproximações e distanciamentos entre as suas expectativas educacionais e algumas correntes pedagógicas amplamente estudadas, tal como o pensamento crítico libertador de Paulo Freire ou com as pedagogias libertárias anarquistas. Também não é difícil encontrar elementos de uma tendência educacional “holística”, a qual estamos

chamando de uma Educação Sistêmica. Dentro deste caleidoscópio onde acontecem inúmeros intercâmbios teórico metodológicos, seria demasiadamente improdutivo realizar um “jogo analítico” sobre o que “é” ou “não é” freireano, por exemplo, numa tentativa quase narcísica de essencializar os processos educativos entre “paulofreireanos” e “não-paulofreireanos”. Criar marcas indelévels, definitivamente, não é a nossa intenção.

Mas, pensando em um contexto de pesquisa científica, é muito natural que apareçam notas analíticas, contrastes e analogias entre os domínios da teoria e da prática. Este é um movimento que, quando usado como recurso transdisciplinar, dá formas e sentidos às narrativas que se cruzam, portanto também são úteis para o avanço do conhecimento e da cultura educacional. Isto posto, como já fora indicado na tese, o pensamento de Paulo Freire é para nós uma luz que jogamos para iluminar nossos caminhos e não um sacrossanto instrumento de separar e catalogar.

Do ponto de vistas dos moradores e educadores da Tibá, isso não significa uma despreocupação com teorias e métodos levadas às últimas consequências, com absoluto desapego ao conhecimento pedagógico e aos avanços da ciência. Há sim uma preocupação em não cair nas armadilhas do lugar comum da reprodução das práticas escolares hegemônicas (das assim chamadas por eles, “tecnologias educacionais prontas, acabadas e doutrinadoras”). Por isso, é bem compreensível o cuidado que os nossos sujeitos tiveram em se fazer escutar a partir de vozes polifônicas e não a partir de um só lugar. Ou seja: de forma intencional nos apresentaram a “educação tibaporá” como “o lugar da experimentação”; uma educação preocupada com as diferenças e com as dificuldades de diálogo entre adultos e crianças; também vista como espaço privilegiado de expressão da subjetividade e das trocas intersubjetivas.

O “simples” fato de os moradores da ecovila se incomodarem com as categorizações excessivas, com a livre expressão e a liberdade de trânsito entre os conhecimentos, e na inseparabilidade entre a cultura e a educação, que tem que ser exercida livre de coação e poder controlador, já é um bom indício de que o ideal local, em muito se aproxima do pensamento freireano e com a educação anarquista. Em tempo: não há educação descente que não se comprometa com a liberdade de escolhas e com a cultura.

Tanto Ana Claudia quanto os educadores colaboradores da Tibá - evidentemente sem deixar de lado os moradores e as moradoras que fazem parte deste grande contexto educacional – têm posicionamentos teórico-metodológicos sobre as práticas educacionais que são realizadas com as crianças e com os adultos. A questão educacional é tema essencial dentro da organização da comunidade. Respeitando as características individuais - frutos das

vivências e das formações profissionais - percebe-se narrativas que foram construídas a partir de um diálogo sistemático sobre o tema. Deixemos então que os próprios moradores e moradores, educadoras e educadoras da Ecovila falem sobre o assunto:

Ana Claudia: “[...] porque eu acho que é um contínuo e educação não tem uma parada, “agora estamos fazendo educação”, “agora estamos fazendo saúde”, “agora estamos vivendo”, não! É a mesma coisa, é a mesma porção, um todo só. [...] tem uma galera que eu tenho vontade de estudar mais e de ler, e aprofundar; o pessoal que trabalha psicologia profunda, o pessoal que trabalha a escola livre, a educação libertária, o Paulo Freire o José Pacheco também, as experiências dele; os contatos que tive com ele me agrada sim, né? ”

Educador 1: [...] ao mesmo tempo em que eu diferenciei a nossa escola da pedagogia freireana pela questão do Paulo Freire, ser libertador, mas ser mais conceitual também; essa coisa de trabalhar tema gerador, embora ele também parta de uma linha de levar em conta a vivência de que está sendo educado e a sua cultura. Eu vejo que nesse sentido a Escola da Ponte é, “eu quero quebrar mais as paredes mesmo”, e fiz um contraponto bem mais forte com uma outra escola pedagógica alternativa que eu conheço que, no entanto, eu considero antípoda à escola da ponte, que é a galera do Waldorf. Aí eu comecei a comentar sobre a educação que fazem, sistematizando tipologias comportamentais etárias e também a questão dos tipos ideais de temperamento, como isso é usado para trabalhar quem é educado segundo modelos estabelecidos, que é uma coisa que eu vejo que a escola da ponte se opõe, mesmo Paulo Freire se opõe. Ou seja: a simples questão da educação das crianças no Tibá acabou se tornando um pretexto para um painel de escolas pedagógicas.

Dentro deste grande painel filosófico educacional, encontramos uma prática que não ensina apenas “dizer e repetir a palavra, mas pensá-la e refletí-la em conjunto”, como recurso essencial para a humanização (*ser mais*). A preocupação dos educadores e educadoras - da comunidade de forma geral - é que em qualquer situação as relações sejam estabelecidas com o máximo de disposição para o diálogo, fato que nos remete também para uma compreensão freireana de que “ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão” ou a de que “somos seres inconclusos”. Em muitos momentos de nossos encontros Ana Claudia se mostrou muito preocupada com aqueles educadores com as respostas prontas, que se encontram narcisisticamente acabados, que não oferece espaço para o diálogo. E, para exemplificar, resgata a lembrança de um encontro sobre educação indígena do qual participou:

“Interessante que a gente foi numa palestra com os indígenas e a conversa era educação indígena, esse era o tema do seminário e aí fizeram algumas perguntas conceituais para eles. O que é isso para você, o que aquilo para você, aí eles falaram: “vou refletir, depois eu te respondo”. É uma outra relação com a verdade com o conhecimento. Para a gente que está acostumada a conversar assim, conversar sem compromisso, ter resposta para tudo; para eles a palavras tem poder. E é uma

postura que você adquire durante muito tempo da sua vida assim. Quando você faz desde pequeno, que é o que acontece quando você está numa tribo, isso vira um hábito seu, você não fala qualquer coisa quando te perguntam, porque você quer alcançar uma valoração. É bom pensar, aprender a pensar sobre isso. Um professor, não sei quantos fariam isso...”

Ana Claudia ainda completa fazendo algumas reflexões sobre a disponibilidade de diálogo dos professores e das professoras, e também sobre a capacidade de reflexão sobre a palavra:

“Nós temos muito o hábito de dizer a palavra sem reflexão. Falar qualquer coisa para a criança. A gente tem isso de quer sociável. Às vezes fala qualquer coisa para manter a conversa. Com todo mundo a gente deveria ser bastante verdadeiro e usar a palavra como instrumento de poder que ela é, para poder crescer. E parece que a gente não tem esse hábito. Por isso que me toca a hora que o Índio vira e fala: “eu vou refletir para te responder”. Ele te ouviu de verdade. É muito diferente de nosso hábito. E eu observo que nas escolas isso está completamente perdido; a gente não ouve uns aos outros e a gente não ouve as crianças. Então às vezes a minha filha - 2 anos - por exemplo, contando que mora num lugar desse e a fala da professora é “ah! Aquele lugar diferente que você mora” e não deixa falar, entrar em diálogo; às vezes ela quer fazer uma brincadeira, ela quer ser agradável, mas ela não está atenta sobre o por que ela está falando aquilo, por que? Qual a intenção? Então não tem uma reflexão.”

E ainda vai mais longe quando observa que uma das premissas mais importantes da Ecovila é necessidade da educação continuada dos adultos e o quanto as crianças são sujeitos ativos neste processo educativo com os adultos:

“Então a gente não parte de um ponto para pensar educação, a gente parte de muitos. E uma das coisas que a gente vai fazer – a gente começou o ano passado – é a educação dos adultos. A gente vai fazer uma vez por mês um encontro de formação para a Filosofia das Diferenças e outros saberes, para a gente começar a se ouvir e a ouvir o outro sem respostas prontas, para nós e principalmente para as crianças. Quando a gente fala de educação acho que uma das partes mais fortes é o trabalho nosso, com os adultos.”

“Se você para, observa e tenta compreender, daí você entra num processo educativo, para você e para o outro que você está interagindo, seja ela adulto, criança, não tem idade eu acho. A criança educa mais a gente do que a gente educa ela, claro, se você se propõe a fazer isso n/é? Silenciar para observar, para entender... eles ainda não estão programados igual a gente.”

Isso nos leva de volta à filosofia educacional de Paulo Freire, que além de se preocupar com diálogo como via para a libertação, também nos leva a pensar os processos educativos como uma via de mão dupla, cuja responsabilidade de educar confunde-se com o próprio ato de educar-se. Portanto, tal como apontam Whitaker e Souza (2015):

“pode-se educar - tanto as crianças como os adultos - na direção da autonomia, se todos os educadores - independente da formação - forem capazes de assumir sua “responsabilidade” pelo mundo, através do diálogo que leva à liberdade e não da autoridade e muito menos do autoritarismo da concepção bancária de educação que separa os que sabem dos que não sabem e não leva em conta os homens em sua “situação”.

Os moradores da Ecovila Tibá não entendem que a educação esteja desvinculada da cultura científica, ao contrário, precisa ser dialogada com os saberes populares profundos, criando condições para a o pensamento contra ideológico dos sistemas de exploração capitalista. Assim, as propostas educacionais da Ecovila se aproximam muito de propostas educacionais do campo dos movimentos sociais, para os quais a educação é importante instrumento de luta e contestação contra os interesses do agronegócio e seus métodos predatórios.

As narrativas tibaporás mobilizam a nossa imprescindível tarefa de repensar a fragilidade do homem contemporâneo frente ao poder do capital, especialmente no que se refere ao seu “par” mais famoso, o **consumo e a produção**. As suas palavras são mobilizadoras, porque nos coloca para refletir também sobre as nossas incoerências perturbadoras quando falamos sobre educação, ruralidades e meio ambiente. Suas contradições são tão vivas quanto as nossas, mas o que talvez lhes sejam mais peculiares e inspiradores, são as buscas pela coerência entre o discurso e a prática.

Ana Claudia, nossa principal interlocutora, é uma líder orgânica com um olhar naturalmente sistêmico. Uma entusiasta apaixonada pela liberdade e pela cultura de forma ampla. De forma geral, os tibaporás não são diferentes quando o assunto é estabelecer uma possibilidade concreta de liberdade para dismantelar a autoridade e a opressão. As falas de Ana Claudia e de Fernando, deixam bem marcados o crescente desalento com o sistema escolar e com algumas de suas práticas:

Ana: “A escola é uma instituição que não educa mais; nem informação ela está conseguindo passar direito; está ultrapassada, enfim... então é uma instituição que sedimenta qualquer coisa, conceitos, informações, qualquer coisa que nela cai. ”

Fernando: [...] “como ela é montada mesmo; aquela coisa da ordem; aquela coisa do professor, do “sim senhor”. Sempre é “aluno”, olha o termo, “sem luz”... como ela é fisicamente feita, as salas de aula, uniformes, carteiras em fila, sinetas; são coisa que aludem aos presídios. A hora que você entra numa escola antroposófica - não que seja a receita -, uma Escola da Ponte do José Pacheco... você que tem opções, não precisa... vamos renovar, ficar mais livre com a natureza. ”

Ana: “Vamos falar de “educare” de verdade, da origem do termo de verdade, do deixar florescer o que está dentro. ”

As narrativas de Ana Claudia são bastante complexas e exigem que façamos um exercício constante de não apagar suas principais marcas e interconexões. Outro ponto que nos chamou muito a atenção foi o fato de que o casal Ana Claudia e Fernando, escolheu a vida na comunidade Tibá, também vislumbrando a possibilidade de realizar a educação dos próprios filhos dentro de uma perspectiva de educação domiciliar. Muitos moradores e moradoras da comunidade são simpáticos ao fato de poderem realizar a própria educação dos filhos, ainda mais com quando imbuídos pela noção de conjunto já bem fortalecida pela Ecovila. O ideal de desescolarização da educação, é uma proposta ousada que está vinculada ao desejo anarquista de uma educação (ou uma escola) autogestionária, feita pelo povo a partir de associações libertárias ou pelos próprios pais. O pensamento anarquista, produz uma cultura de resistência contra as uniformidades e interesses estatais, clericais e privados; portanto, não é contra a escola, desde que este “empreendimento” não atenda aos interesses aos interesses específicos burgueses. Doris Accioly e Silva (2011, p.96), assevera que:

Se o Estado, a religião e o capital fabricam incessantemente os meios de sua conservação ao produzir indivíduos submissos ou tirânicos, o anarquismo assumiu a tarefa de formar homens que possam relacionar-se com os outros como iguais na diferença para a criação de uma sociedade na qual as diferenças não sejam transformadas em desigualdade. Reside aqui a enorme importância da luta pedagógico-cultural para o anarco-comunismo. Entretanto, a autogestão educacional é apenas um dos elementos de combate para uma sociedade libertária.

A saída inicial, até uma possível regulamentação da educação domiciliar, foi então trabalhar com seis crianças residentes fixas, em um sistema não-formal de educação em contraturno escolar, também dentro de um “painel pedagógico” libertário, ou de um “modelo” eclético que produzisse um pensamento livre e inventivo. Para isso, contratariam uma educadora ou um educador (pedagogo ou não) que teria a função de mediar as relações a partir de uma perspectiva educacional libertária – com respeito ao desenvolvimento das crianças, respeitando seu tempo e as características próprias da cultura da infância. A implantação da educação complementar em contraturno foi a alternativa encontrada e se deu de forma muito orgânica e bem discutida entre os moradores. Percebe-se que esta experiência é um ensaio para talvez, em momento oportuno, implantar a educação domiciliar integral. A seguir recortaremos trechos das entrevistas que demonstram resumidamente como foi esse processo, bem como quais seriam as diretrizes para a prática educativa:

“[...] a gente tinha seis crianças morando aqui e os pais trabalhando fora, e os pais trabalhando aqui também; não dá para ficar só olhando as crianças, rasgando uma terra e fazer as sementeiras, enfim... E aí, então, a gente pensou em ter uma pessoa

para ficar com essas crianças, que não fosse uma professora – porque não era esse objetivo de ensinar nada de conteúdos de escola para essas crianças – mas que também não fosse uma babá. A gente queria uma educadora, porque a gente entende que a educadora é essa pessoa que ela vai estar atenta a criança, às suas posturas e vai estar para mediar, mediar as relações, mediar os conflitos, sempre preservando e objetivando o desenvolvimento a autonomia da criança. ”

“Na verdade, a gente não tem necessidade de que a educação das crianças seja só aqui dentro de nossa casa, a gente só quer que ela seja feita de uma maneira respeitosa, com o tempo da criança, com seu desenvolvimento, horizontalmente, sabe? [...] Então, o que as crianças fazem? O que elas sabem fazer, brincar! Aí tem uma pessoa que ajuda a mediar e oferecer novidade: “ah, vocês querem ouvir uma música? ”; a partir daí inseri um tom, coloca um maracatu, um Coco; coloca um e introduz cultura no universo da criança! “ah, você já aprendeu a pintar desse jeito? ”; insere formas de desenhar, a arte... Aí no outro dia as crianças encontram um besouro e querem saber mais sobre o besouro, então vamos procurar, vamos pesquisar, vamos entrar neste universo da biologia, e aí vão juntas para buscar esse conhecimento.”

Sobre a visão dos moradores acerca do tema, recorto o seguinte trecho de meu diário:

Tenho percebido que o desejo de promover uma educação domiciliar é muito forte entre os moradores do sítio, e que há um diálogo próspero sobre o assunto, principalmente entre Ana Claudia e Fernando. Ambos relatam não ser contra uma educação coletiva escolarizada. Dizem que “da forma que a educação escolar está montada” não há como atender aquilo que eles acreditam que seja necessário para a educação das crianças. Questionam o conteudismo, a dificuldade de escuta dos professores e professoras, a descontinuidade em realidade vivida e realidade estudada e todas as formas de manipulação e modelação que as crianças sofrem nas escolas urbanas. Dentro destas perspectivas, querem realizar uma educação sem doutrinação, sem esquemas de seriação e que respeitem ao máximo o tempo de desenvolvimento dos educandos. (Diário de campo, outubro de 2014)

Entendendo que para o anarquismo o grande problema de nossa época é libertar o homem da desgraça da exploração econômica e da escravização social, sem que se tenha a necessidade do exercício do Estado, reconstruindo a vida de baixo para cima, a partir de um ideal socialista (CHOMSKY, 2011), então podemos considerar que o painel pedagógico tibaporá, apresenta uma tendência educacional ácrata. Dentro dos limites relacionais impostos pela sociedade capitalista de produção e consumo, a Ecovila Tibá é uma aliança de homens e mulheres fundamentados pelo trabalho livre e pela autogestão dos interesses comunitários. A partir do contexto global em que a sociedade capitalista moderna vive, talvez não seja possível - por enquanto - resolver por completo a questão da “liberdade anarquista”, que em sentido *stricto*, dependeria de uma apropriação do capital e dos meios de produção pela classe trabalhadora. Mas, o que temos visto, são muitas brechas - dentro deste sistema perverso –

que começam a tirar muitos movimentos da invisibilidade. Entendemos que as Ciências da Educação não podem eximir-se de sua tarefa crítica essencial de pensar sobre as inúmeras tendências pedagógicas que vêm surgindo, tampouco aliar-se a movimentos ortodoxos que apagam as sensibilidades para o fazer criativo educacional. Inspirados pela primeira citação do Professor Ilya Prigogine na primeira parte da tese, “nossa ciência”, expressa as nossas inquietações educacionais diante de um mundo “mais complexo e imprevisível do que a ciência clássica podia imaginar”

Portanto, se uma grande parcela da escola brasileira não vem fazendo sua lição de casa de entender a inseparabilidade entre cultura e educação, insistindo em métodos e conteúdos do arbitrário dominante, é natural que os movimentos sociais cada vez mais sensíveis às necessidades de mudança, ocupem mais espaços privilegiados para pensar e fazer educação – inclusive os espaços de decisão (por que não?). Também não podemos desconsiderar, que são essas iniciativas exitosas - progressistas, libertadoras ou libertárias - que vêm oferecendo grande parte das alternativas educacionais, que inspiram formas de resistência e desconstrução dos modelos caracteristicamente “urbanocêntricos, sociocêntricos e etnocêntricos” que atendem exclusivamente aos interesses das elites dominantes. (WHITAKER, 2008, p.266).

Sendo assim, dentro deste painel pedagógico, encontramos um sentido prático da educação, próprio das culturas tradicionais - fonte de inspiração da comunidade - que vai além do utilitarismo imediato na relação com as condições materiais de existência, também remetendo a uma forte preocupação com o mundo que está “por vir”. Neste quadro, verificamos a preocupação da comunidade Tibá, é representada por uma espécie de tríade conectiva entre a cultura tradicional, o ecossistema e a prática educativa, que nada tem a ver com a “razão dualista”, mas sim com uma “razão dialética”. Cumpre lembrar que, o olhar para os aspectos mais profundos do processo educativo, não exclui o reconhecimento de que tanto a educação, quanto a escola também tenham que se preocupar em ensinar “as bases matemáticas da ciência ocidental, a norma hegemônica da linguagem e da História Oficial” (WHITAKER, 2008). Sobre o assunto, completa a autora:

O problema está em que a escola brasileira não estabeleceu condições para fazer a conexão entre esses conteúdos culturais e aqueles que parecem “menores”, mas existem em maior quantidade na sociedade nacional. Que conteúdos são esses? Tais conteúdos são as práticas culturais - também diversificadas pelo país heterogêneo - e que caracterizam uma população que foi rural até poucas décadas. A escola não apresenta metodologias apropriadas para estabelecer essa **ponte** necessária entre diferentes tipos de

cultura – que estão baseados em códigos diferentes, esse é um dado fundamental. (p.286) (grifos nossos)

Sendo assim, a partir das experiências da Ecovila Tibá, acreditamos ter alcançado grande parte do objetivo central da tese, que foi identificar algumas dessas “pontes” quase invisíveis - aos olhos de nossa sociedade capitalista que insiste na homogeneização do mundo - e também aquelas “pontes” não tão invisíveis, e que surgem como possibilidades teórico-metodológicas em experiências singulares de educação rural. Como aponta (WHITAKER, 2008, p.301), são práticas educacionais que podem apresentar condições contraideológicas para a mudança e crítica aos sistemas de exploração e opressão”.



Foto 9: piscina ecológica.

A Fazenda da Toca e a Escola da Toca: o Rural Paradoxal, onde o novo, o tradicional e o contemporâneo formam um grande caleidoscópio.

Privilegiar a uniformidade sobre a diversidade e a quantidade da nutrição sobre a sua qualidade está degradando a nossa dieta e substituindo a rica biodiversidade de nossos alimentos e culturas. Essa atitude se baseia na criação de uma falsa fronteira, que exclui a inteligência e a criatividade tanto da natureza como dos agricultores. (SHIVA, 2014)

A Fazenda e suas transições.

A Fazenda da Toca está localizada na cidade de Itirapina - a 200 km de São Paulo - e ocupa uma área de 2300 hectares, que por muito tempo foi utilizada para o plantio de laranja convencional. Há quarenta anos a propriedade pertence à família do empresário Abílio Diniz, bastante conhecido pela gestão do Grupo Pão de Açúcar, mas que hoje está à frente de um dos maiores conglomerados do ramo alimentício mundial, a BRF Foods.

Desde o ano de 2009, quando Pedro Paulo Diniz e sua companheira Tatiane Floresti resolveram fixar residência na fazenda para colocar em prática os seus projetos sustentáveis de agricultura orgânica, educação, pesquisa e para a indústria de alimentos, o local vem passando por grandes metamorfoses. Essas mudanças são reflexo do desejo do casal de reproduzir em nível local, metodologias de gestão que pudessem proporcionar a formação de uma comunidade baseada nas premissas da dignidade humana e da sustentabilidade ecológica²⁴ - um desafio que vem ganhando cada vez mais adeptos entre os movimentos sociais, políticos e econômicos, seja em nível local ou global. Desta forma, a fazenda passou a adotar novas tendências filosóficas, políticas, sociais e econômicas, que pudessem apoiar este movimento de transição de um modelo produtivo linear, fragmentado e mecânico, para um grande sistema ecológico, interdependente e cooperativo.

A Fazenda que antes era apenas dedicada à monocultura de laranja convencional, hoje abriga uma das maiores áreas de cultivo orgânico diversificado e integrado em larga escala do Brasil, produzindo leite, ovos, frutas e grãos, que são destinados basicamente para a produção industrial de sucos, lácteos e ovos da linha de produtos orgânicos que recebe o nome de “Fazenda da Toca Orgânicos”. Já com certa clareza dos objetivos empresariais, conectados às novas filosofias e metodologias de uso do espaço rural e das relações comunitárias, buscou-se

²⁴ O conceito de sustentabilidade diz respeito a capacidade de satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer às suas próprias necessidades (CAPRA, 2014).

“Mais que uma Fazenda de produção orgânica e agroecológica, mas que fosse também um lugar de encontros, vivências e experimentações, que pudessem inspirar o pensar e viver orgânico”.²⁵ A palavra “orgânico” é uma palavra que está em alta e, como tudo que ganha muita visibilidade, também é atravessada por muitos sentidos equivocados. O primeiro deles, é o fato de se associar o “viver orgânico” apenas com a ingestão de alimentos saudáveis - o que já seria importante para a nossa saúde, mas não o suficiente.

O “viver orgânico” representa também uma filosofia e prática, através do qual as ações das pessoas e das organizações, são motivadas pelo desejo da manutenção do equilíbrio dinâmico entre as partes da “Teia da Vida”. Com esta práxis, podemos dar sentidos mais amplos às relações que mantemos com nosso “sistema corpo” (mente, corpo, espírito), às nossas relações com os “outros” e com a sua cultura ou, para as relações das organizações e comunidades com os ecossistemas, por exemplo. Viver organicamente não se liga à competição, ou seja: o corpo não pode competir com o psiquismo, as práticas agrícolas não podem competir com o ecossistema, a subjetividade não pode competir com outras subjetividades, uma cultura não pode competir com a outra. Portanto, é um conceito que se liga a princípios humanizadores e de proteção do meio ambiente.

Para desenvolver esta nova mentalidade foi necessário que a Fazenda da Toca seguisse para além de um pensamento integrado para a produção orgânica na agricultura, na pecuária e na indústria de alimentos. A consecução da filosofia do “pensar organicamente como um todo integrado”, passou a requerer uma visão complexa e fortalecedora de soluções sistêmicas de convívio dentro deste grande organismo - tal como a Fazenda sempre foi vista. Essa necessidade de lidar com projetos de forma mais integrada, foi o impulso que a Fazenda teve para a criação do Instituto Toca, para o desenvolvimento de atividades de formação, pesquisa e educação para a sustentabilidade. Desta maneira, desde 2009 a Fazenda da Toca vem ampliando suas áreas de interesse e redefinindo seus objetivos, com vistas para o fortalecimento da concepção filosófica ligada à “Visão Sistêmica da Vida” (CAPRA, 2014). Tendo a natureza como fonte de “inspiração e sabedoria”, a Fazenda “*começou a produzir de forma regenerativa, diversificada e integrada; - experimentar e aprimorar as práticas agroecológicas; fomentar a produção de outros produtores orgânicos; promover através do Instituto Toca projetos educacionais, cursos e vivências baseados em princípios ecológicos.*”

26

²⁵ www.fazendadatoca.com

²⁶ (*ibidem*)

Os processos educativos e formativos - que já eram pensados por um Núcleo Social das empresas da família Diniz de forma embrionária e localizada - tornaram-se atividades essenciais para o fortalecimento da filosofia “do viver orgânico e da sustentabilidade dentro de uma perspectiva sistêmica”. Assim, a articulação entre a Empresa e o Instituto - e o desenvolvimento de ações nas áreas de Educação, Meio Ambiente, Saúde Integral e Cultura - foi a estratégia central para que a Fazenda começasse a ser compreendida como um grande ecossistema e não como uma coleção de partes dissociadas. Essa percepção de que a ecologia - enquanto ciência e prática existencial - poderia ser instrumento teórico-metodológico e de motivação na organização para produção agrícola, industrial, e para os projetos de educação (formal, não-formal, pesquisa e formação), foi a base sobre a qual fundou-se a formação do Instituto Toca. É uma compreensão complexa que também concentra esforços para que as influências positivas da transição não permaneçam somente entre as cercas da propriedade, mas que sejam replicadas e amplamente debatidas pela sociedade. Expandir o alcance das ideias sobre práticas sustentáveis e do “viver orgânico” é tarefa central dentro desta perspectiva.

A intenção de transformar um ambiente rural que por anos serviu ao agronegócio monocultor, em um projeto integrativo agroecológico, requereu a incorporação de muitas estratégias, entre as quais uma educação para a transição. Do ponto de vista da teoria sistêmica, a transição depende da introjeção de estratégias e princípios do pensamento ecológico que vão atuar diretamente na produção da vida material e simbólica de indivíduos, comunidades e organizações, ou seja: pensando em um contexto empresarial, as características dos ecossistemas devem ser levadas para dentro, possibilitando transformações profundas dos modelos utilitaristas e lineares das organizações tradicionais. Assim, o pensamento ecológico não coaduna com os sistemas cartesianos de domínio completo da natureza. É o tipo de organização sistêmica que a natureza desenvolve que sustenta a Teia da Vida e não ao contrário:

Os indivíduos e as comunidades que planejam e implementam essas soluções, são ecologicamente alfabetizados: eles perceberam que, a fim de criar e manter sociedades sustentáveis, nós precisamos honrar e respeitar a natureza, e cooperar com ela; e que podemos aprender lições valiosas com os ecossistemas da natureza – as comunidades de plantas, animais e microrganismos que têm sustentado a vida ao longo de bilhões de anos. Tal abordagem do planejamento, inspirada pela natureza, é conhecida como planejamento ecológico ou ecoplanejamento [...] é o entrosamento cuidadoso dos propósitos humanos com os padrões e fluxos mais amplos do mundo natural, e o estudo desses padrões e fluxos para que eles informem a ação humana. (CAPRA, 2014, 550-551)

De forma geral, esta foi a estratégia da Fazenda da Toca para inserir sua produção simbólica e material definitivamente dentro da concepção sistêmica, bem como para construir uma identidade de referência para novos projetos agroecológicos. Portanto, as transformações ocorridas, inserem a fazenda em uma grande rede de fomento aos estudos e aplicações educativas e empresariais inovadoras, estimulando *a emergência em todo o mundo de novas estruturas de propriedade como alternativas às estruturas corporativas dominantes – uma crescente revolução da propriedade* (CAPRA, 2014).

Grande parte dessas reorganizações passaram por momentos dialogados de gestão participativa inspirados pela abordagem “sociocrática”. A Sociocracia é uma estratégia organizativa que adota a perspectiva do pensamento complexo e das teorias sistêmicas, como estratégias de apoio para as organizações que estão em movimento de transição. O objetivo central é fazer com que as organizações e suas equipes sejam capazes de realizar planejamentos dialogados, estimulando a auto-organização e a capacidade de resolução de conflitos. As decisões são pautadas na governança pelos pares - apoiadas pelas diversidades e diferenças - numa tentativa de sair das velhas formas de gestão autocrática de governança centralizada e vertical, tal como como podemos observar na fala da coordenadora pedagógica Mônica Passarinho:

[...] a sociocracia é uma inspiração, não significa que estamos usando ela metodicamente, são tentativas e o espírito é a gestão participativa; ela nos inspira nessas conexões de elo duplo; então você tem um grupo focal dos gestores - vamos dizer assim - aqui no caso é o Pedro e a Tatiane, porque eles são os grandes idealizadores desta proposta; e, a gente, os outros círculos, a escola, o projeto, a marcenaria, a saúde, as vivências... eles têm sempre conexão entre eles. Daí essa estrutura de elo duplo, por exemplo: a gente tem uma reunião que é chamada de núcleo executivo que acontece uma vez por semana, e quem participa dessa reunião que dura uma manhã inteira: Diretores que no caso do Instituto atualmente nós temos dois diretores, uma aqui que é diretora geral que é a Tatiane que é a esposa do Pedro, e uma diretora executiva que é a Mariana, e todos os coordenadores. Então, a gente tem: eu na coordenação da escola, a Maíra na coordenação das vivências ambientais, a Silvia na coordenação da saúde integral e a parte da marcenaria ela está em transição do projeto; então a gente está entendendo qual a melhor configuração dela. Nessa reunião eu também tenho um representante de cada círculo desses, em cada reunião, e um representante dos professores que vêm para essa reunião.

O fato de a Fazenda da Toca pertencer a um grande grupo empresarial familiar, e em alguma medida ter que enfrentar as pressões dos valores capitalistas, é importante dentro do processo analítico para verificarmos como a sociedade contemporânea pode enfrentar os seus desafios mais emergentes, a partir de experiências de transição que abrem outras perspectivas de atuação para os modelos capitalistas predatórios. Além disso, esse grande caleidoscópio

com diversidade de aplicações educativas e configurações rurais, é um laboratório de vivências e experimentações que podem inspirar empreendimentos de produção orgânica sustentável e práticas educacionais mundo afora.

O que chama a atenção dentro deste processo de transição da produção material e simbólica da Fazenda, é o curto espaço de tempo em que esta proposta sistêmica agroecológica fora implantada, ou seja: em apenas 8 anos. Não estamos lidando simplesmente com a mudança na organização de uma família, de uma escola ou de uma associação de amigos, por exemplo (que já demandaria grandes esforços de mudanças subjetivas e objetivas dos modos de ser). Estamos diante de um empreendimento que envolve mudanças sensíveis em estruturas bem maiores, que acabam por refletir também nos modelos econômicos prioritariamente voltados para o lucro. O sucesso dos processos regenerativos materiais e subjetivos, nos trazem um alento e reafirmam a capacidade que homem e natureza tem de fazer alianças para provocar impactos positivos, mesmo nos ambientes em que até pouco tempo o senso comum acreditava ser impossível de ser atingido.

O que nos interessou, portanto, foi a expressão singular de novas mentalidades em estruturas capitalistas que, como bem conhecemos, nem sempre estão empenhadas para que mudanças deste tipo aconteçam. Esses novos valores começam a tomar forma e atingir de fato os tipos de relações mantidas entre o homem, a sua cultura e a natureza. Percebe-se - mesmo que tardiamente - que não há mais como submeter a natureza ao controle dominador e explorador do homem, tampouco separar a cultura, quando o assunto é preservação da natureza. Pertencer a um grande grupo empresarial familiar, não significou deparar com uma organização despreocupada com a preservação com meio ambiente e com a cultura, mas o que encontramos foi uma prática exitosa, cujo respeito pela natureza e a proteção da cultura são objetivos fundamentais. Tal como apontam Whitaker e Bezzon (2006, p. 85), há uma íntima relação entre a cultura e o ecossistema, sendo que quaisquer empreendimentos sustentáveis devem priorizar o resgate e a proteção da cultura em seu sentido antropológico:

[...] a cultura contém o manejo adequado do ecossistema no qual se formou. Os povos que vivem em equilíbrio ecológico não destroem a natureza: sabem que precisam dela para sobreviver. Já os grupos urbanos, ditos civilizados vivem em um sistema que faz crescer a entropia nos mais distantes ecossistemas e quando os têm destruídos, voltam-se para outros distantes, numa ação predatória veloz, voraz e, muitas vezes, inexoravelmente... Pagam também o seu preço em poluição, estresse e violência urbana. Afinal, tudo se relaciona.

Portanto, um “ecoplanejamento” (educativo e também empresarial) que priorize a redução dos fatores desagregadores e destruidores dessa íntima relação entre a cultura e o

ecossistema, é capaz de proporcionar maior capacidade de resiliência, de resistência e de flexibilidade aos indivíduos e às comunidades que dele se beneficiam. Concordamos que, “pedir para uma empresa mudar o seu arcabouço fundamental que é o lucro, é como pedir a um urso para mudar o seu DNA e se tornar um cisme” (KELLY, 2014, p.498). Mas, entendemos ser interessante reconhecer as novas estruturas que buscam a geração de novas relações sustentáveis entre produção, consumo e meio ambiente. Talvez esta seja uma equação que não tenha uma solução em termos matemáticos, mas certamente estimulará muitas alternativas criativas diante dos paradoxos do mundo contemporâneo.

Vandana Shiva (2003), importante líder ambientalista indiana, traz algumas reflexões que se conectam perfeitamente aos desejos de transição da Fazenda da Toca e que reforçam a importância dos processos educativos na formação de pessoas mais sensíveis aos problemas ambientais atuais. Além do foco no combate contra as grandes corporações monopolizadoras da produção de alimentos e agrotóxicos, também defende a necessidade de harmonizarmos urgentemente o diálogo entre cuidado do meio ambiente, a proteção da cultura e da diversidade, com o chamado desenvolvimento global. Com críticas fortes e corajosas ao atual sistema utilitarista e predatório, Shiva vem apresentando inúmeras contradições e fracassos técnicos produtivos ao longo de muitos anos, tal como os “reflorestamentos monoculturais, a grande concentração de terras nas mãos de poucos, a destruição da pequena propriedade, o fracasso sociocultural que engloba a terrível tríade emigração/desemprego/exclusão” e a inevitável destruição de “cultura e do ecossistema”, tal como já anunciado por Whitaker e Bezzon (2006). A ambientalista aponta duas grandes contradições: “o fracasso da mudança de valores, que se cristaliza no dilema entre superproduzir para superconsumir, em vez de produzir para viver, e o evidente fracasso desse modelo econômico no qual mais alimento significa mais fome” (SHIVA, 2003). Assim, a raiz deste antidesenvolvimento estaria fixada num ponto central que Vandana chama de “monoculturas da mente”, que é uma “convicção absoluta de que este é o único caminho e salvação para a humanidade, independente dos espaços, ecossistemas, organizações sociopolíticas, culturas, tradições e valores locais” (p.10). Ao cristalizar-se em ideologias e valores hegemônicos do capital, as monoculturas da mente orientam ações, técnicas, métodos e sistemas burocráticos para o antidesenvolvimento agrícola e florestal, principalmente para o hemisfério sul. É um “jogo sujo de forças para o domínio, dependência econômica, tecnológica e sociocultural de países mais pobres que vai muito além, destruindo sabedorias milenares e impondo o recente saber científico”. Ressalta a importância de políticas públicas eficientes, diálogos e sinergia de interesses entre os vários

poderes constituídos - poder público, universidades, organizações sociais grupos de poder econômico e meios de comunicação.

É possível, portanto, dentro do quadro atual da educação escolar seriada, formar pessoas livres e que consigam reverter a lógica da monocultura mental em suas vidas – capazes de tornar possível a continuidade da vida na Terra em todas as suas formas de manifestação? É o que veremos no decorrer deste texto!

Assim, entre os grandes paradoxos vividos - por um lado a necessidade de lucro imediato em um mundo cada vez mais veloz, voraz, produtivista, globalizado e competitivo, por outro, a necessidade de harmonizar sustento econômico, tempo, recuperação e preservação do meio ambiente, sustentabilidade e educação de qualidade, podemos considerar a Fazenda da Toca como um bom exemplo de uma “nova estrutura de propriedade, alternativa às estruturas dominantes”. Enquanto uma propriedade geradora de novas perspectivas socioambientais e econômicas, destaca-se também pela proximidade que alguns membros proprietários mantêm - especialmente Pedro e Tatiane como os grandes idealizadores - diferentemente de muitas corporações cujos membros são desconectados, voltados tão somente para o lucro, nutrindo pouca qualidade ética nas relações com o mundo: *“as corporações da atualidade têm membros ausentes, com proprietários desconectados da vida da empresa; a propriedade geradora tem membros arraigados com propósitos vivos mantidos por mãos humanas.*

É evidente que dentro dos processos de replanejamento das estruturas dominantes para experiências mais justas e sustentáveis, há limitações para uma mudança mais profunda das formas de divisão das terras e dos meios de produção. Seria ingenuidade querer comparar as transformações da Fazenda com os exemplos de propriedade que não envolvem corporações, tais como assentamentos, comunidades tradicionais e ecovilas. Mas, seria uma ingenuidade tão grande quanto, fechar os olhos para estas singularidades que se destacam nos meios corporativos. As questões sobre “quem possui e controla a infraestrutura produtora de riqueza de uma economia e com quais interesses” (CAPRA, 2014), são questões que devemos enfrentar de forma honesta. Sendo assim, temos claro que a “revolução da propriedade” pode ter várias características, algumas não envolvendo organizações empresariais, outras que vão além das estratégias da propriedade privada capitalista, ou das experiências socialistas de propriedade estatal. Como informa Capra (2014, p. 497):

O que todos esses projetos de propriedade têm em comum é que eles criam e mantêm condições para o florescimento de comunidade humanas e ecológicas. Eles servem às necessidades da vida embutindo no próprio tecido

de suas estruturas organizacionais tendências para ser socialmente justos e ecologicamente sustentáveis”.

Seria simplificador explicar, como em certo senso comum acadêmico, que o Capital estaria pronto a capturar mais uma das práticas que a ele parece se opor – o quê sem dúvida é verdadeiro, mas apenas óbvio. O importante é perguntar: Por que isso acontece? Ou seja: em que se beneficiaria o Capital de práticas transformadoras que nem lhe dão os melhores lucros?

Não é melhor observar um devir histórico transformador que o arrasta e encaminha para a própria dissolução? Chegaremos às Revoluções Moleculares que nos anunciava Felix Guattari? Seria sobre essas novas tendências contemporâneas, sobre as quais Paulo Freire (1994) estava falando quando nos alertava para sermos “radicais e utopicamente progressistas”, assim, também “apreciar a multiplicidade de modos de expressão das experiências unitárias e localizadas? ”. É a partir deste devir histórico repleto de conflitos e paradoxos, que também temos acreditado que acontecerá importantes mudanças locais e globais.

Em meio a esta articulada rede de fomento da educação pelo terceiro setor - com forte influência do patrocinador empresarial - duas situações ganham destaque em nossas análises. Em primeiro lugar, é a problematização sobre o esvaziamento da responsabilidade Estatal na gestão da educação de qualidade - uma crítica feita por muitos pesquisadores acerca dos métodos neoliberais de educação que, tendo como uma de suas estratégias principais a “retirada” da educação institucionalizada da esfera pública, estimula a intervenção de organizações sociais que acabam suprindo necessidades pontuais, sem realizar mudanças estruturais amplas em seus sistemas (GENTILI; SILVA, 1995). Por outro lado, há que considerar tais experiências a partir do valor político positivo que exercem para a transformação e democratização da sociedade. Como aponta Cláudia Tavares Ribeiro (1996), muitas vezes as atividades das Organizações Sociais são vistas como “ponta de lança de políticas neoliberais regressivas, pretextos para fraudes”, ou apenas como ações paliativas que escondem a manutenção das grandes estruturas tradicionais – empresas, partidos, sindicatos, igrejas e associações. No entanto, continua a autora, as organizações sociais têm contribuído para a formação de lideranças comunitárias, para o fortalecimento da autonomia das comunidades e para o intercâmbio de experiência e apoio aos movimentos reivindicatórios, permitindo que tais práticas ampliem o raio de ação e inspire novas aplicações.

São dois posicionamentos críticos no âmbito da educação que ocupam campos divergentes, para muitos irreconciliáveis e que produzem muitas disputas teórico-metodológicas e movimentos de polarização. Temos bem claro que não podemos mais pensar

em modelos universais, pois estaríamos ajudando para a invisibilidade de boas práticas educacionais e de manejo da terra.

A intenção não é fechar para o novo, para o complexo e para o inesperado, muito menos para a denúncia de velhas práticas ideológicas de reprodução de alguns setores conservadores, que continuam apostando nas uniformidades, nos moldes de atuação que vulnerabilizam a cultura e o ecossistema, portanto, a própria vida. É neste terreno de ambiguidades, onde os contraditórios circulam e se organizam em busca do novo, que teremos um campo fértil para encontrar soluções para os problemas complexos do mundo.

O “Contexto Toca” e a opção filosófica-educacional.

Um dado importante com o qual estaremos lidando aqui, é que a Educação pensada no “contexto Toca” (especialmente na Escola), é entendida como um fenômeno sociocultural complexo, com vastas interconexões sistêmicas e que não podem ser separadas em partes que cumprem apenas funções especializadas. Buscando fortalecer essa ideia central, o contexto Toca adota os fundamentos filosóficos da “alfabetização ecológica” que, basicamente, incorpora os princípios do pensamento relacional da ecologia e do olhar sistêmico, não como uma disciplina isolada, mas como estratégia de entrelaçamento desses princípios com os conteúdos dos seus currículos. É um olhar sistêmico para os processos educativos e que pode ser empregado em quaisquer etapas dos métodos de ensino formal escolarizado que conhecemos, ou nos mais variados contextos educativos. Para esta tendência pedagógica, a educação é praticada para além dos muros da escola ou, melhor dizendo, a “escola” é por toda parte e envolve diferentes atores dentro de uma concepção de “comunidades de aprendizes” (BARLOW; MARCELLINO; STONE, 2006).

Para atingir esses objetivos, tanto a Fazenda, quanto a Escola da Toca, tiveram que enfrentar o desafio de romper com uma mentalidade produtivista e recuperar os níveis desejáveis de uma consciência ecológica transitória – “um desancoramento do fragmentário e do mecânico”, rumo ao ecoplanejamento. Portanto foi e ainda é um desafio que não envolve apenas transformações administrativas e na gestão, mas uma profunda mudança paradigmática que, comparada às estratégias hegemônicas utilitaristas da sociedade contemporânea, pode ser chamada de “uma ‘revolução molecular’ – “envolvendo também uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos: o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana” (GUATTARI, 1995).

Levando-se em conta os ambientes educativos que desenvolvem programas de “educação sistêmica para a sustentabilidade” - tal como encontramos no “contexto Toca” - há

três objetivos centrais que devem ser seguidos e alcançados: a) o declínio do modelo do patriarcado e o fortalecimento da consciência feminina; b) o fim da era dos combustíveis fósseis e acionamento das energias renováveis; c) uma mudança nos paradigmas da dominação e destruição da natureza pelas tecnologias, cuja a matéria é expressão última. Desta forma, segundo Fritjof Capra (1982), a sociedade global seguiria inevitavelmente para um processo de “equilíbrio, integração e plena realização em arte, filosofia, ciência e tecnologia”, cujos resultados seriam a sustentação da Teia da Vida, portanto da cultura.

Este é um olhar relacional e integrativo, cujos objetivos educacionais não podem ser separados em unidades menores desconectadas do todo complexo. Decorrem destes pensamentos, alguns desafios para a nossa sociedade - habituada a separar e sistematizar as disciplinas - e que também acabam influenciando nas lutas e reivindicações dos movimentos políticos e sociais. Para ilustrar as situações de pensamento fragmentário, podemos recorrer à imagem de um quadro com diversos botões que representam os mais variados problemas e contradições sociais. Por exemplo: como num sistema linear de “liga e desliga”, não dá para apertar o botão que “liga” as análises sobre o meio ambiente e automaticamente desativar o “botão” das questões étnico-raciais; ou não há como pensar criticamente na formação de novas estruturas de propriedade, sem pensar nas lutas dos povos oprimidos pelo desenraizamento. Assim, a perspectiva ecorrelacional estimula o pensamento transdisciplinar que subverte essa lógica da não-contradição, além de “religar saberes” compartimentados pelos processos de atomização (MORIN, 2001).

É evidente que numa sociedade tão injusta e repleta de desigualdades, uma ou outra “revolução” isolada não será capaz de imprimir novas mentalidades de forma mais abrangente. Todavia, quando essas “revoluções moleculares” subvertem a condição de isolamento e se conectam com outras “revoluções”, provocam verdadeiras redes de efervescência transformadora que inspiram a replicação de suas experiências, bem como sensibilização para a transição das estruturas conservadoras em novas singularidades. Portanto, a visão sistêmica dentro de propostas educacionais também pode fornecer arcabouço adequado para “a ligação conceitual entre comunidades ecológicas e comunidades humanas” (respeitando, evidentemente, as diferenças entre esses sistemas). Entre os princípios básicos da ecologia, Capra (2006 e 2014) lista alguns como sendo os mais importantes para pensar em alfabetização ecológica, são eles: a) redes; b) sistemas aninhados; c) interdependência; d) diversidade; e) ciclos; f) fluxos; g) desenvolvimento; h) equilíbrio dinâmico. Apesar de serem apresentados como padrões que demonstram como a natureza sustenta a vida, esses princípios não podem ser entendidos de forma isolada, mas sim contextualizados e relacionados. Assim,

a ecoalfabetização terá como foco a observação complexa entre as relações, os padrões e o contexto. Neste sentido, o objetivo central de capacitar uma pessoa a perceber o mundo a partir desses princípios, é desenvolver a inteligência ecológica e a mudança dos pontos de vista fragmentados e mecanicistas: “das partes para o todo, dos objetos para as relações, do conhecimento objetivo para o conhecimento contextual, da quantidade para a qualidade, da estrutura para o processo, dos conteúdos para os padrões.”

A seguir elaboramos um breve resumo conceitual destes princípios que dão base para as estratégias pedagógicas da ecoalfabetização. Para cada princípio, realizamos uma reflexão articuladora com os processos educativos, além de um exercício de síntese que vincula uma palavra às reflexões. Cumpre lembrar, que é apenas um exercício de dinamização de novas formas de pensar, porque conceitos tão amplos não podem ser fechados em sentidos únicos.

Tabela 3 - ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA (quadro conceitual dos princípios ecológicos)²⁷	
Princípios	Características
Redes	Conceito que expressa a necessidade de adoção da parceria como característica essencial das comunidades sustentáveis. Tanto os sistemas ecológicos, quanto os humanos, solucionam seus problemas de forma mais eficaz e duradora quando há “suporte e diálogo em rede”, através da troca de experiências. No processo educativo, é um tipo de organização que estimula as trocas intersubjetivas, a percepção das diversidades e das diferenças biopsicossociais. Assim, não há dependência exclusiva de um membro individualmente; o trabalho em rede permite que o sistema continue vivo. PARCERIA e DIÁLOGO
Sistemas aninhados	Diz respeito a capacidade de os sistemas vivos “aninharem” outros sistemas vivos, operando como um todo ou apresentando níveis distintos de complexidade. Esta é uma percepção ecológica de acolhimento, que quando levado para a compreensão dos sistemas humanos, representa a capacidade de aceitação incondicional e hospitalidade dos registros humanos. Um exemplo interessante dado por Capra (2006) é o da imagem da criança, aninhada em uma sala de aula, que por sua vez aninha-se na escola, que está dentro de um sistema educacional maior em dada estrutura social que a influencia. Pensando na prática docente, os educadores podem exercitar um pensamento complexo relacional entre as disciplinas, impedindo as excessivas fragmentações e treinos para uma percepção linear do conhecimento. Esta é uma percepção básica do pensamento complexo. São interligações, cujas partes não estão somente dentro do todo, como o próprio todo também está dentro das partes. TRANSDISCIPLINARIDADE e PERSPECTIVA

²⁷ Esquematização conceitual realizada a partir de Capra (2006) e Capra e Luisi (2014).

Interdependência	Este é um princípio ligado à cooperação entre indivíduos e comunidades. Diz respeito a interdependência das populações ecológica e humanas como estratégia básica para a sustentação da teia da vida. Num sentido educacional representa o espírito de solidariedade, cujas diferenças fazem intercâmbios e não são independentes dentro de um sistema cultural. “o sucesso de toda a comunidade depende do sucesso de todos os seus membros individuais, enquanto o sucesso de cada membro depende do sucesso da comunidade como um todo” (CAPRA, 2006 e 2014). Assim, a informação recebida só se transformará em conhecimento no encontro com outras subjetividades. SOLIDARIEDADE
Ciclos	Diz respeito à natureza cíclica da teia da vida, cujos resíduos produzidos pelos organismos voltam ao ecossistema para alimentar e dinamizar novos ciclos de vida. Pensada do ponto de vista ecorrelacional, a percepção dos ciclos é importante para a sustentação de uma ecologia profunda em indivíduos e comunidades, que passam a ter percepções não lineares, diferentes da sociedade industrial produtivista, competitiva e predadora. Do ponto de vista educacional, observar a natureza cíclica da produção de subjetividade, pode ser importante para tornar as pessoas mais flexíveis e resilientes, frente aos impactos dos mais variados processos de desenraizamento opressor sofridos. Assim, as pessoas podem sair da lógica linear, para recorrer às inúmeras estratégias (fontes de sustento) que teia da vida pode fornecer. SUSTENTABILIDADE
Diversidade	Um ecossistema diversificado tem a capacidade de recuperar-se rapidamente diante de situações adversas que destroem uma ou outra espécie. Assim, seus sistemas colaborativos de redes interdependentes, servem de escudos de proteção. Pensando na preservação dos ecossistemas é importante que a diversidade esteja presente, porque é ela que vai garantir as trocas simbólicas e materiais que a mantém vibrante e as culturas perfeitamente preservadas. Para a educação, a diversidade é ponto essencial na construção de uma proposta pedagógica vinculada à cultura. “ <i>É a cultura que faculta os instrumentos de organização e de compreensão dos nossos mundos em termos comunicáveis.</i> ” (BRUNER, 2000); pensar em diversidade, nos leva a uma concepção política da educação (FREIRE, 1995); “uma comunidade diversificada é uma comunidade elástica e resiliente” (CAPRA, 2006). CULTURA
Fluxos	Os sistemas vivos são abertos para variados fluxos de energias advindas de fontes externas, como no caso da alimentação ou da energia solar que são essenciais para a preservação da vida. Desses fluxos ocorrem os ciclos, as relações, intercâmbios e a preservação do todo e das partes. A partir deste conceito, é importante pensar que quando as fontes de energia são usadas, uma grande parte dela “escoa para fora em forma de calor”. Por isso a importância de se pensar no uso sustentável de energias que garantam os fluxos da Teia da vida, principalmente de fontes renováveis. Há uma correlação importante entre os fluxos e as travessias experienciais. Retomando Larrosa Bondía (2002) a experiência não é o que acontece, o que passa, o que toca, mas sim “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. <u>É fluxo</u> . A informação é estática não é experiência; ela é quase o oposto da experiência, a antiexperiência. Conhecimento é fluxo de experiências. EXPERIÊNCIA

Desenvolvimento	Todos os seres vivos apresentam ciclos de desenvolvimento que envolvem aspectos da aprendizagem, que vão se manifestando a partir de um desdobramento criativo ao longo da vida. Podem ser comparados a estágios e transformações que darão suporte para novas aquisições. Não chega a ser uma adaptação gradativa para estágios mais elevados, porque diz respeito a um processo da vida que se nutre a partir de redes com características e complexidades diferentes. Não é um processo linear, mas cíclico, fato que não garante tão somente saltos gradativos para estágios superiores, mas também estabilizações, recuos e novos avanços. Este é um princípio que podemos utilizar para avançar na compreensão do desenvolvimento psicogenético das crianças, tanto para a percepção dos desdobramentos comuns, como das singularidades que emergem destes desdobramentos. Uma criança que tem uma boa percepção do princípio “desenvolvimento”, também passa a perceber de forma espontânea os limites e possibilidades de seu próprio desenvolvimento, e das outras crianças. É fonte de construção de significados de forma autônoma. APRENDIZAGEM
Equilíbrio dinâmico	Esse princípio diz respeito aos processos de autorregulação e auto-organização dos sistemas vivos frente às mais diversas perturbações. Numa situação de “normalidade”, cujos níveis de sustentabilidade estão preservados, as perturbações acontecem o tempo todo, permitindo as reorganizações dos sistemas. O estresse temporário é essencial à vida, mas uma situação de estresse prolongado é prejudicial, ainda mais quando atinge um sistema rígido - portanto pouco resiliente. Trazido para o campo da educação este princípio nos faz vislumbrar a necessidade de compor práticas educativas que promovam a flexibilidade e resiliência, entendidas como a capacidade de os sistemas vivos restabelecer o seu equilíbrio dinâmico sem sucumbir frente aos eventos estressantes. A percepção do equilíbrio dinâmico também traz à tona a necessidade de se pensar os ambientes educativos como ambientes protetivos da criança e da sua cultura. RESILIÊNCIA

Do ponto de vista de alguns estudos recentes sobre “teorias pedagógicas modernas” (LIBÂNEO, 2005) e (SANTOS, 2005), a abordagem educacional do “contexto Toca” - voltada para o pensamento sistêmico e que recebe o nome de “alfabetização ecológica” (CAPRA, 2014)”, estaria dentro da categoria pedagógica “Holística”, cujas filosofias e práticas educacionais são orientadas por cinco “subcategorias”: 1) Teoria da Complexidade; 2) a Teoria Naturalista do Conhecimento; 3) a Ecopedagogia; 4) o Conhecimento em Rede; 5) o Holismo. José Carlos Libâneo (2005) ressalta que:

[...] a designação “holísticas” está entre aspas para ressaltar que as correntes mencionadas têm como característica comum a visão global, total, integral dos fenômenos, o conhecimento em rede, a complexidade, a intersubjetividade, mas há traços em cada uma que lhes dão identidade própria, ainda que algumas realcem aspectos em detrimento de outros, comprometendo o equilíbrio almejado”. (LIBÂNEO, 2005, p.54)

Não é uma tarefa muito fácil fazer uma categorização deste porte, porque corremos muitos riscos de imprecisão. Os campos teóricos que tratam do assunto são vastos; ora se aproximam, ora se distanciam. Recorrendo aos teóricos da complexidade, principalmente a Edgar Morin, a Professora Akiko Santos (2005) apresenta o conceito de pensamento “hologramático”, a partir do qual compreende-se que “a parte não somente está dentro do todo, como o próprio todo também está dentro das partes”. Assim, esta noção complexa diz respeito:

A visão holográfica que abre nova perspectiva aos pesquisadores da área educacional. Não se trata somente de inverter o foco do binário parte-todo, mas de acrescentar o movimento de religação ao conjunto desmontado, à totalidade fragmentada. Trata-se de atuar em duas direções opostas: contexto e unidade simples (todo e parte), estabelecendo a interligação dinâmica. [...] O Princípio Hologramático coloca aos professores o dilema posto pelas estruturas disciplinares e fragmentárias do ensino. Dilema que os obriga a se exercitarem na transdisciplinaridade, termo cunhado por Piaget que chegou inclusive a afirmar que, um dia, a interdisciplinaridade seria superada por transdisciplinaridade. (SANTOS, 2005, p.5)

No entanto, o aprofundamento do conceito “holístico” por nosso grupo de pesquisa, a partir de Fritjof Capra (1982), tem mostrado que talvez seja mais interessante o uso da nomenclatura “Sistêmica” para denominar essas tendências educacionais voltadas para uma “visão ecológica (como ciência das relações), para a compreensão integral dos fenômenos, o conhecimento em rede, a complexidade, a intersubjetividade”. Objetivos esses, que visam atender às crescentes necessidades de transição dos modelos humanos predatórios, para um mundo mais sustentável.

Assim, uma corrente ou abordagem educacional “Sistêmica” englobaria de forma mais abrangente as modalidades apresentadas ou, até mesmo, evitaria uma excessiva fragmentação de abordagens complementares, como é o caso do “Holismo, do Conhecimento em Rede e do pensamento ecopedagógico”, que são aspectos do Pensamento Sistêmico (CAPRA, 1982). Em recente encontro para ministrar um curso sobre a “teoria sistêmica e alfabetização ecológica” para profissionais da Fazenda da Toca, Fritjof Capra ressaltou também que, o corpo teórico desenvolvido para uma “visão sistêmica da vida”, nos leva inevitavelmente ao pensamento complexo.

No nosso texto “Teoria dos Sistemas, Cultura e Espaços Rurais de Reforma Agrária (WHITAKER; SOUZA; WHITAKER, 2013, p. 277), sob a coordenação da ecóloga Valéria Whitaker, chegamos à seguinte conclusão sobre o Pensamento Sistêmico:

O **Pensamento Sistêmico** inclui várias formas de pensamento, e basicamente caracteriza-se pela substituição da noção das partes pela totalidade, uma vez que sistemas são totalidades integradas cujas

propriedades não podem ser reduzidas às partes menores. As propriedades essenciais ou sistêmicas são propriedades do todo e não das partes, mas surgem em determinados níveis de “relações” de organização das partes. A mudança da noção que possuímos dos objetos para as relações em rede, uma vez que os objetos são redes de relações inseridas em redes maiores, na suposta realidade que observamos produz um **Pensamento em Rede**, uma vez que a realidade é uma rede de relações. Para a física quântica não há partes separadas; a parte seria um padrão numa teia inseparável de relações. O **Pensamento Holístico** implica que ao deslocarmos a nossa atenção entre os vários níveis sistêmicos que possuem diferentes níveis de complexidade, as propriedades sistêmicas emergem em um nível particular. A percepção da diferença entre Ciência Objetiva e Ciência Epistêmica é parte integrante do **Pensamento Epistêmico** como método de questionamento dos modelos mentais que dão origem aos paradigmas e parte integral das teorias científicas. Inserir o conhecimento no contexto uma vez que contextualizar e estabelecer relações é uma condição do **Pensamento Contextual**. Todos estes critérios são interdependentes e todas estas formas de pensamento integram o **Pensamento Sistêmico**. (grifo nosso)

Mesmo correndo “riscos de imprecisão” ao optarmos pela nomenclatura “Educação Sistêmica” ao invés de “Holística” ou “Hologramática”, preferimos arriscar e apostar na intensificação e aprofundamento do debate sobre essas abordagens pedagógicas, que a cada dia ganham mais espaços em diversos contextos educativos. Como apontam Capra e Luisi (2014, p. 441), *“a natureza sistêmica da ecoalfabetização deriva do fato de que a própria ecologia é essencialmente uma ciência de relações e, além disso, é inerentemente multidisciplinar [...]”*.

Assim como não daria para esgotarmos toda a dimensão prática das ações educacionais do Instituto Toca, é quase impraticável realizar uma descrição e análise de todas as abordagens e tendências teórico-metodológicas que a Escola da Toca vem utilizando em seu painel educacional. Colocaremos foco nos sentidos e significados do que é ser “alfabetizado ecologicamente”, trazendo quando possível a análise de algumas categorias que possam nos ajudar a organizar nossa compreensão geral.

A Escola da Toca

Quando cheguei na Fazenda da Toca fui recebido por Mônica Passarinho, uma das coordenadoras do local com quem fiz os primeiros contatos para firmar a parceria de pesquisa. Estavam acontecendo atividades com as crianças de 2 a 6 anos de idade. Eram umas 20 crianças aproximadamente (talvez um pouco mais) que ocupavam diversos cantos do Instituto, que além de uma boa estrutura de prédio, conta com uma extensa área verde, gramada, com muitas árvores grandes e frutíferas, animais silvestres, tanque de areia, “agroflorestinhas”, laguinho de peixes e pererecas, viveiros de mudas, canteiro de horta e espirais de ervas e algumas bioconstruções.

Por todos os cantos tinham crianças sendo acompanhadas por duas educadoras e um educador. Posteriormente soube que era uma atividade que se chama “Quintal Livre”: uma ação programada e planejada para propiciar a livre exploração do ambiente e dos recursos didáticos disponíveis pelas crianças, sob o olhar atento dos educadores e das educadoras, todavia buscando o máximo de autonomia e o mínimo de mediação das expressões de sociabilidade; talvez esse seja o momento de maior liberdade expressiva, que compõe a grade de práticas pedagógicas na estrutura da escola. Algumas crianças estavam em umas mesas e faziam atividades com argila, outras brincavam correndo, outras ocupavam o amplo espaço do gramado rodeado por árvores folheando livrinhos; outras acompanhavam o jardineiro no plantio das mudas e interagem com a agrofloresta que ajudaram a fazer. Há muitos brinquedos de trepar, mas os principais são as árvores. Neste dia as crianças estavam se preparando para construir uma casinha de pau-a-pique (palha e barro) para um novo morador da Escola, um jabuti. [...] Mesmo com um espaço grande (aproximadamente um hectare) parecia que havia muito mais crianças, umas 50 talvez, tamanha a liberdade de estarem aqui e ali, de mexer, de correr, pular; acho que elas se multiplicavam, numa “desordem” infantil típica de corpos livres e saudáveis. Ouvia poucas falas e gritos de adultos, do tipo: “fique aqui”, “vem p’ra cá”, “aí não pode”, “desse jeito não”, “se fizer isso, te tiro isso”; aquelas típicas falas que ocorrem em grande parte dos locais que reúnem crianças para alguma atividade, seja na escola, no centro esportivo, no centro comunitário do bairro. Essa qualidade nas relações me chamou muito a atenção. É meu primeiro dia de etnografia, mas estas primeiras palavras contam com percepção de outras observações pontuais em visitas anteriores. Há um fazer educativo escolar com uma concepção bastante humanizadora que impulsiona os educadores e educadoras a atuarem de forma mais tranquila, escutando mais, observando expressões subjetivas dentro do processo de aprendizagem, pensando nas atitudes julgadoras e preconceituosas, nos processos cognitivos e nas interrelações entre o fazer concreto/ensino/aprendizagem. A todo momento observei educadores e educadoras trocando ideias sobre as crianças. Observei crianças fazendo o que elas sabem de melhor e com muita qualidade expressiva: brincar e parar de brincar quando quiserem. (Diário de campo, maio de 2015)

A Escola da Toca - foco de nossa pesquisa na fazenda - é um espaço de educação infantil formal com capacidade para atender setenta crianças, de dois a seis anos de idade divididas em turmas multisseriadas no período da manhã e de tarde acompanhadas por três educadores e educadoras em cada turno.

Em um primeiro momento, no ano de 2008, a escola foi criada para atender as crianças das cinquenta e três famílias de trabalhadores residentes na Fazenda, que estão divididas entre seis colônias²⁸, em um total aproximado de duzentas pessoas – numa configuração típica do rural tradicional.²⁹ No início, foi concebida em formato de “creche” e era administrada por

²⁸ Dentro das novas concepções comunitárias, o termo “colônia” tem sido repensado pelo conjunto e substituído por “vila”.

²⁹ Total de famílias no ano de 2013.

uma organização privada que fornecia assessoria técnica. Para a mão de obra docente, foram selecionadas algumas pessoas da própria fazenda, que receberam incentivo e financiamento para a graduação em pedagogia. Consta a informação em alguns documentos, de que nesta época muitos adolescentes e jovens da Fazenda, que ajudavam os pais no cuidado de seus irmãos menores, começaram a frequentar atividades educativas e programas de formação em uma instituição da cidade de São Carlos. Naturalmente, essas reorganizações familiares provocaram o aumento da demanda por cuidados das crianças e, conseqüentemente, a mobilização dos núcleos administrativos da Fazenda para que as atividades educativas fossem iniciadas e a demanda suprida. É interessante perceber no caso da Toca, que as novas configurações sociais e as crescentes oportunidades de acesso “às cidades” e às políticas públicas, provavelmente foram configurando uma mobilidade entre o rural e o urbano por parte dos jovens, com a qual a grande propriedade tradicional teve que se adaptar. Houve desta forma, uma readequação interessante que não visou fixar os jovens no campo, mas sim criar alguns mecanismos para facilitar essa mobilidade, que do nosso ponto de vista é algo interessante. Somada ao desejo de transformação e reinvenção da fazenda, a criação da escola e a posterior formação do Instituto, foram os ingredientes necessários para alavancar as propostas de uma comunidade educativa sustentável.

Essas primeiras experiências educacionais da Escola da Toca em 2008, foram vivenciadas ainda na época da produção convencional da laranja. Foi também neste momento que começaram a surgir as primeiras ações concretas de transição da Fazenda para a produção agrícola diversificada, orgânica e agroecológica. Toda essa transição material e filosófica, também trouxe uma série de demandas e desafios que foram amplamente debatidos e fortalecidos. Surge então, no ano de 2012, o Instituto Toca colocando foco na aprendizagem e na pesquisa, a partir do trabalho com a educação formal e não-formal, vivências educativas, cursos e projetos de integração com a comunidade.

No campo específico da Educação, o Instituto Toca passou a funcionar a partir de três frentes principais, que é a Escola Toca do Futuro com o trabalho de educação formal, o programa Sementes da Toca de educação não-formal e o programa de desenvolvimento e capacitação de pessoas através do Centro de Estudos e Vivências Ambientais. Cumpre lembrar, que além dos trabalhos educativos em frentes específicas no campo da aprendizagem e da pesquisa, há três trabalhos complementares: - o programa do Núcleo de Saúde Integral com o desenvolvimento de práticas integrativas para o bem-estar biopsicossocial; - o programa do Núcleo de Cultura para valorização e difusão da história e da cultura local; - e o programa do Núcleo de Meio Ambiente para sensibilização ecológica profunda, que

desenvolve práticas reflexivas e atividades de coleta seletiva, trilhas e vivências. Essa nossa tentativa de dividir a atuação entre “frentes específicas da educação” e “programas complementares”, é apenas uma forma didática de demonstrar a organização do Instituto. Temos claro, que todos os trabalhos fazem parte de um complexo educativo, cujas partes não se excluem e só fazem sentido quando percebidas e analisadas a partir de suas ecorrelações.

Dentro do “Contexto Toca”, a Escola da Toca vem ganhando destaque com sua abordagem para a educação infantil. No entanto, como já demonstramos, a “missão de ser um centro de aplicação teórico-metodológica de tendências educativas sistêmicas para a formação do Ser Integral, com o propósito de reconectar as pessoas à uma ecologia profunda para o cuidado da vida”, é compartilhada e orienta o trabalho do Instituto e da Fazenda como um todo. É um ambiente educativo voltado para a formação de pessoas conscientes de seu papel no mundo e na relação com os outros e com as suas diferenças.

Transições e processos de reorganização da Escola

O contexto socioambiental atual é a grande motivação para a escolha do Instituto em atuar com educação, pois à medida que o século XXI se desdobra, torna-se cada vez mais evidente que os principais problemas do nosso tempo - energia, degradação do meio ambiente, mudança climática, segurança alimentar e financeira, violência, excesso de medicalização e desequilíbrios emocionais - não podem ser compreendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, e isso significa que todos eles estão interconectados e são interdependentes. Em última análise, esses problemas precisam ser considerados como facetas diferentes de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção.³⁰

Seria muito dispendioso descrever e abordar aqui neste trabalho de doutorado as inúmeras transições e reorganizações que os vários setores educativos da Fazenda vem sofrendo. O que está bem evidente, é que foram mudanças gradativas e que contemplaram todas as atividades do “ecossistema” Toca. Mas, o que chama mais a atenção é o fato de que essas reorganizações das frentes educativas formais e não-formais - com as crianças e jovens - foram pontos catalizadores dos propósitos educativos gerais; todos os ambientes educativos da fazenda poderiam ser bons observatórios de pesquisa para entender a transição filosófica da Fazenda.

Nenhuma transição - material ou simbólica - que tenha por objetivo reavivar a harmonização entre a cultura e a natureza está apartada do diálogo (pensado aqui a partir de

³⁰ Trecho extraído do documento enviado pelo Instituto Toca ao Ministério da Educação que resultou na participação da Escola no programa Federal para discussão e implantação das novas diretrizes curriculares nacionais: “Inovação e criatividade da educação básica”.

Paulo Freire, enquanto fio condutor e não como instrumental ou técnica do fazer educativo)³¹. Neste sentido, quando se tem por objetivo criar uma ecologia profunda de amor pela natureza, a cultura de paz e o respeito pelos outros e por suas diferenças, só há chances de sucesso a partir da experiência do diálogo intersubjetivo. Por outras vias, que não a do diálogo e da cooperação, é apenas uma maquiagem na experiência que derrete ao primeiro sinal de desorganização. Parece-nos que o “Contexto Toca” percebeu o quanto é propositivo deixar-se resignificar por este “absoluto” em educação que é o diálogo. Falar sobre educação, dar sentido à palavra, expor-se aos seus processos, deixar-se tocar por essas travessias - que nem sempre são agradáveis do ponto de vista psíquico - é transformador e traz em seu bojo alguns elementos culturais que podem produzir relações mais harmoniosas com o mundo. Este é o verdadeiro sentido da transição.

Se o sentido do conhecer é gerar e ampliar feixes pessoais de criação do saber, o valor da educação está no criar eixos e redes de sujeitos abertos ao diálogo. De pessoas convertidas a passarem, cada vez mais, do “valor utilidade” para o “valor comunicação”. A partilharem a comunicação desinteressada com o outro; a partilha cotidiana da experiência da vida, a interdependência assumida entre nós. (BRANDÃO, 2005, p.56)

Foi olhando para a Educação como via privilegiada para alcançar os seus objetivos, que a Fazenda se reorganizou através da Teoria Sistêmica e dos princípios da “alfabetização ecológica” de Fritjof Capra e (cols.). Mesmo tendo se alinhado ao pensamento sistêmico, não deixou de realizar diálogos transdisciplinares com outras correntes, a exemplo da Abordagem Integral de Ken Wilber que desenvolve o conceito de “O Ser Integral”³². Ambas as abordagens, visam uma educação integral (um olhar aprofundado para desenvolvimento biopsicossocial) a partir de práticas que favoreçam o desenvolvimento da inteligência emocional, social e ecológica, capazes de levar indivíduos a uma vida saudável, livre para suas escolhas e diálogos satisfatórios com o mundo que o cerca. Como informa a coordenadora pedagógica Mônica Passarinho, não é intenção da escola fazer uma miscelânea teórica, mas sim uma utilização ponderada - percebendo limites e possibilidades - tendo em

³¹ Paulo Freire (2005): Pedagogia do Oprimido.

³² Segundo a equipe profissional da Toca, quando alguns aspectos da abordagem do Ser Integral são dialogados e harmonizados com a Teoria Sistêmica, há um nítido fortalecimento das propostas de alfabetização ecológica. O conceito dos Quatro Corpos da Abordagem Integral (Cognitivo, Emocional, Físico e Intrapessoal) torna-se uma lente de aumento para relações intersubjetivas. Não será nosso foco expandir as análises sobre esta harmonização desses domínios teóricos, mas é importante ressaltar que esta dinâmica inventiva e renovadora é algo muito presente na práxis do contexto educacional da Toca.

vista que os educadores e as educadoras têm diferentes formações e estão envolvidos com diversas tendências educacionais:

“A gente até ficou um tempo nessa reflexão: e aí? Será que a visão sistêmica e a visão da teoria integral na visão do holograma elas são incompatíveis? Porque o Ken Wilber tem críticas ferrenhas ao Capra, e como é que a gente articula isso? Isso ainda é uma pergunta. E a equipe ainda está se empoderando do que são esses termos e por isso os grupos estudos.”

A gente bebe de fontes de inspiração da antroposofia na questão do pensar/sentir/querer, mas a gente não segue a pedagogia Waldorf. Tem várias coisas que... a gente usa materiais da Waldorf com idades que eles não usariam - não materiais da Waldorf - mas que a Waldorf usa, por exemplo: Waldorf faz um trabalho com argila, mas trabalhar com argila para eles é a partir de uma idade X; a gente está com argila desde os dois anos e para eles não é interessante e tem toda uma explicação aí. Ok, para nós não faz sentido. Significa que eles estão errados? Não! Significa que eles têm outro olhar e ponto. Então a gente não está aqui para falar, tachar outras visões e dizer que a nossa é a certa. Como nosso princípio é a diversidade a gente acredita que precisa ter várias formas de escola. A gente acha isso muito importante, não dá para tudo ser igual, nunca.

Visando o alinhamento teórico metodológico, mas também respeitando uma perspectiva transdisciplinar do trabalho educativo, já em 2009 a escola passou a receber inúmeras assessorias voltadas para as práticas e orientações educacionais. Desde então, o Instituto firmou uma parceria permanente com a professora Maria Amélia Pereira (Peo), criadora do Centro de Estudos Casa Redonda e trouxe Fritjof Capra para realizar debates sobre a Educação Sistêmica. O Instituto Toca é um ambiente formador e que investe bastante em pesquisadores e consultorias de renome dentro de seu conjunto de interesses.



Foto 10: atividade pedagógica de plantio de mudas no canteiro agroecológico

A intensificação da qualificação e consultoria se fez necessária porque a escola é concebida em um modelo de “escola de aplicação” e com uma proposta permanente de Pesquisa-ação. Neste sentido, tem o objetivo de desenvolver estratégias educacionais que possam ser replicadas em outros contextos e “sistemas”, tanto públicos quanto privados, ou em vários territórios, urbanos ou rurais. A seguir recorto um importante trecho da fala de nossa principal interlocutora, a coordenadora pedagógica Mônica, que retrata bem esta opção, além de alguns importantes elementos metodológicos da “alfabetização ecológica”.

“ [...] a gente pensa na possibilidade de replicar a nossa prática. Só que para a gente replicar, precisa ter uma área verde de um hectare? Não! A alfabetização ecológica você pode fazer de milhões de formas, milhões de maneiras. Eu posso ter um minhocário de caixa na sala, posso ter um vaso. Então assim, não é regra de bolo, entendeu? São princípios. Então, quando a gente tem a composteira, tem o minhocário, tem o jardim agroflorestal, a gente está proporcionando elementos permaculturais no espaço e eles estão localizados onde eles estão, porque a gente segue os princípios da permacultura, para fazer a ocupação do nosso espaço; por isso, a permacultura e o sistema agroflorestal - enquanto ferramentas didáticas; porque tem um objetivo de usar esses elementos; é fazer com que as crianças e os professores e até as famílias, vivenciem e tenham ciência dos princípios ecológicos.”

Então eu não preciso falar de diversidade, você está vendo e convivendo, aprendendo no diverso. Além da riqueza natural, você está vendo que as crianças têm idades distintas, que tem diversidade de classe econômica; também as questões de gênero... “

Com um olhar mais nítido para os pressupostos teórico-metodológicos a serem seguidos, no ano de 2014 foi realizado um planejamento pedagógico participativo que “resultou na adoção de três grandes eixos que derivam seis princípios norteadores das práticas educativas realizadas na escola (Tabela 4). A finalidade é que estes eixos contribuam para criação de uma visão de mundo sistêmica, desenvolvendo a ecoempatia e proporcionando as Inteligências Emocional, Social e Ecológica.”³³

Mônica: “A gente entende que tudo isso, esses três eixos, esses princípios do Ser Integral, vão nos levar para uma visão de mundo que é uma visão diferente de um mundo mecanicista que a gente está habituada. Agora, a gente tem milhões de desafios nessa trajetória e a gente está tentando descobrir, qual a melhor forma, a forma mais eficaz de realmente criar agora esse mundo que a gente acredita. ”

Eixos Filosóficos	Princípios
A Natureza como mestra	Alfabetização Ecológica
	Comunidade Humana Sustentável
Respeito à cultura da Infância	O brincar
	A criança enquanto sujeito, autonomia
O Ser Integral	Os quatro corpos
	Resiliência

Tabela 4. Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola da Toca (2014)

Esses eixos filosóficos e princípios são as linhas mestras que pautaram a produção do projeto político pedagógico, do currículo e da prática docente. Para a organização da ação educativa, a escola pensou o currículo como um campo aberto para a disseminação de novos sentidos quando necessário, mas adotando quatro dimensões centrais: a) formação Pessoal e Social; b) o exercício do brincar como linguagem própria da Infância; c) alfabetização ecológica para a criação de Comunidades Humanas Sustentáveis; d) conhecimento do mundo através do exercício de múltiplas linguagens. O objetivo central é que a criança seja capaz de desenvolver ao longo do tempo a capacidade para atuar de forma propositiva e autônoma, reconhecendo-se como essencial para a manutenção da Teia da Vida:

³³ Projeto Político Pedagógico da Escola da Toca (2014)

Na dimensão “Formação Pessoal e Social” são considerados os conteúdos que colaboram para o desenvolvimento dos alunos em seus aspectos *cognitivos, emocionais, físicos e intrapessoal (espiritual)*, segundo a Abordagem Integral. Como eixo norteador do trabalho, os conteúdos relacionados ao desenvolvimento desses Quatro Corpos perpassam todos os momentos da rotina, estando presente, como princípio, em todos os outros blocos de conteúdos das demais dimensões do currículo. Além dos Quatro Corpos, nesta dimensão também aparecem relacionados conteúdos de trabalho que favorecem o desenvolvimento da autonomia e da resiliência. A dimensão “O Exercício do Brincar como Linguagem Própria da Infância” trata dos conteúdos relacionados à brincadeira como linguagem e patrimônio da infância e um de seus direitos inalienáveis (proteção à cultura da infância). Atividade livre, eleita pelo sujeito que brinca, sem intervenção ou mediação direta do professor. São consideradas nesta dimensão as brincadeiras populares, brincadeiras na e com a natureza, jogos simbólicos e jogos de construção. Na dimensão “Alfabetização Ecológica para a criação de Comunidades Humanas Sustentáveis – uma aproximação sistêmica ao mundo natural e social” busca-se gerar o entendimento acerca de “como a natureza funciona”, entendendo as propriedades e os princípios de organização dos sistemas vivos, relacionando-os com as rotinas e a vida cotidiana. Significa aprender uma tecnologia altamente eficiente que tem mantido a vida na Terra de forma excelente desde o início dos tempos. Do ponto de vista da escola, significa proporcionar as aprendizagens fundamentais para vencer os desafios que nos apresenta o mundo contemporâneo. Os conteúdos desta dimensão buscam atingir os seguintes objetivos: o desenvolvimento de empatia por todas as formas de vida; abraçar a sustentabilidade como prática comunitária, trazendo a compreensão de que os organismos não existem isoladamente; tornar o invisível visível, revelando as implicações de longo alcance do comportamento humano, nos permitindo atuar em mais maneiras de afirmação da vida; antecipar consequências indesejadas, cultivando um modo de vida que defende ao invés de destruir a teia da vida; compreender como a natureza sustenta a vida, levando em conta as gerações futuras e outras formas de vida; compreender as características físicas e funções sociais dos objetos, com foco nas ciências sociais e naturais; conhecer as instituições e espaços sociais e o trabalho nelas desenvolvido, com foco nas ciências sociais; conhecer as histórias dos alunos, das famílias e da comunidade e cuidar de si, do outro e do ambiente. Na dimensão “Conhecimento de mundo através do Exercício de Múltiplas Linguagens”, entende-se que a criança se expressa através de inúmeras linguagens e através delas conhece e recria o mundo que a circunda. Este bloco trata dos conteúdos relacionados às linguagens das artes (literatura, artes visuais, teatro, dança e música), expressões da cultura popular, a linguagem matemática e a linguagem oral e escrita.³⁴

Mas como tudo isso acontece? Quais são os recursos utilizados? As respostas para essas perguntas poderiam ser tema de um novo trabalho de pesquisa, tamanha a riqueza de informações e práticas observadas. Não foi possível captar toda a dimensão das práticas da escola, mas o que fora observado já nos traz uma ótima referência para confirmar que a

³⁴ Trecho extraído do documento para a “Inovação e criatividade da educação básica” enviado ao MEC.

Escola da Toca é um ambiente educativo de aplicação de metodologias inovadoras e com potenciais a serem descritos e explorados. Toda a ocupação do espaço é pensada a partir do *design* permacultural³⁵, que oferece às crianças a possibilidade de interação de acordo com os princípios ecológicos, além das condições necessárias para alcançar os níveis de autonomia e cooperação desejados pela base curricular.



Foto 11: Atividade pedagógica de construção da casinha de pau-a-pique com o educador Paulo Henrique.

Alguns elementos já compõem este *design* permacultural: a composteira, os sistemas de ecossaneamento, os canteiros agroflorestais, as bioconstruções (banheiro seco), a espiral de ervas, o laguinho de peixes e o tanque de pererecas. É uma configuração que auxilia na construção do senso de comunidade e responsabilidade no manejo do espaço; aliado aos eixos e princípios filosóficos e ecológicos, estas práticas são potencializadoras daquilo que Paulo

³⁵ “O *design* Permacultural se refere a um planejamento que envolve, além dos aspectos técnicos das ações necessárias, uma adequação temporal e econômica de sua implementação, além de uma predisposição a adequar-se às condições ambientais do local onde se aplica [...]Na permacultura energia, alimentação e moradia estão em harmonia com o meio ambiente”. (Fonte: <http://www.ipoema.org.br/>)

Freire (1994) chamou de “curiosidade epistêmica” e também do “sujeito epistêmico” piagetiano – aquele com a capacidade de construir relações mentais cada vez mais profundas.

A curiosidade, própria da experiência vital, se aprofunda e se aprimora no mundo da existência humana. Enquanto inquietação em face do não-eu, espanto ante o desconhecido, ante o mistério, desejo de conhecer, de desvelar o escondido, de procurar a explicação dos fatos, de averiguar, de investigar para constatar, que possibilita a curiosidade é motor do processo do conhecimento. Dirigida ou intencionada a um objeto a curiosidade possibilita a captação das suas notas constitutivas e a produção de sua inteligência que, sendo histórica, se acha submetida a condicionamento, quer dizer, possa variar no tempo e no espaço (FREIRE, 2000, p.103).

A seguir apresentaremos uma tabela listando as principais atividades da rotina da Escola da Toca:

Tabela 5. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS³⁶

CANTOS DE ENTRADA	É um espaço organizado para recepcionar as crianças e estimular suas expressões criativas e também um momento de experimentação, socialização e descobertas. É uma atividade dirigida a fim de trabalhar conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, permitindo a expressão da criança através das múltiplas linguagens da cultura. A escolha do canto e da atividade a ele relacionada é do coletivo de crianças.
RODA	É uma atividade de partilhas de histórias. É um ritual de encontro e diálogo, com tempo e espaço definidos. Objetiva-se a qualidade das trocas intersubjetivas do grupo e de cada um dos indivíduos: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paciência no falar e no ouvir, a amorosidade na convivência, a hospitalidade com as diferenças, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro percebendo as diferenças e as diversidades.
QUINTAL LIVRE	É momento das manifestações mais espontâneas das crianças, cujo contato profundo com a natureza é a expressão máxima da atividade. As crianças exercitam o livre brincar, como essência da cultura da infância e da liberdade responsável. O educador é um observador atento dos fluxos e interações, mas coadjuvante, disponibilizando estrategicamente determinados materiais que potencializam o brincar,

³⁶ Sistematização realizada a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola da Toca (2014) e do relatório enviado ao MEC para o programa Inovação e Criatividade na Educação Básica. Foram realizadas algumas alterações e tentativas de melhoria devidamente discutidas com a equipe técnica da Toca.

	exercitando o olhar, a escuta e o registro em diários, no intuito de captar e perceber as singularidades dos processos de cada um e as complexidades grupais.
TRABALHO COM PROJETOS	É um trabalho de pesquisa para aguçar a curiosidade investigativa das crianças. Vincula-se à uma perspectiva do conhecimento relacional das propostas sistêmicas. Esta modalidade de articulação dos conhecimentos é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem considerando que a construção do conhecimento não acontece em ordem rígida ou linear. Trabalhar por projetos significa trilhar uma jornada por um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica. Neste percurso, as disciplinas entram como recursos para resolver os problemas investigativos. Todas as questões são dialogadas e podem vir tanto da criança, quando do adulto educador atento às suas necessidades de avanço e autonomia.
ATIVIDADE PERMACULTURAIS	As Atividades Permaculturais, são as práticas diárias de manejo dos elementos agroecológicos, como revirar e abastecer a composteira, a capina seletiva nos canteiros agroflorestais. Pode acontecer apenas pela necessidade de implantar um novo elemento, como um banheiro seco ou uma horta. “A implementação de um novo elemento conta com a participação ativa dos estudantes e é norteadada por sequências didáticas que abordam diferentes conteúdos do currículo, diferenciando-se do trabalho por projetos por não ter, necessariamente, uma pergunta investigativa e por ter etapas definidas previamente pelo professor.” Essas atividades colaboram para que a crianças percebam a importância da interdependência dos elementos para a estabilidade, flexibilidade e resistência do sistema, além dos fluxos energéticos e da cadeia alimentar.
CULINÁRIA	“A culinária é a atividade chave que cria a conexão entre meio ambiente, saúde, cultura e o alimento. O repertório tem o foco em uma alimentação local inspirada nos princípios do movimento slow food. Vincula-se à hora do almoço e é também uma grande porta de entrada às casas das famílias, seja por compartilhar as receitas ou mesmo o próprio alimento.” Este também é um momento de reflexão sobre a desaceleração da existência, das ações cotidianas, inclusive as ações educativas. Num sentido educacional mais amplo é o tempo para que seja dado sentido às palavras (LARROSA-BONDÍA, 2012);

	é a possibilidade de deixar a experiência passar de fato. A possibilidade de “ser mais” (FREIRE, 2005) e não ser interrompido nos processos de subjetivação.
HORA DO DESCANSO	Este momento tem foco na dimensão intrapessoal e contribui para um momento de pausa e relaxamento. Faz-se uso de músicas instrumentais, contação de história de boca, massagem e aromaterapia. ” O Objetivo é que as crianças e educadores/as sejam mais capazes de perceberem suas dinâmicas intrapessoais. É recolhimento para o silêncio.
VIVÊNCIAS COMA NATUREZA	“Consistem em explorações de ambientes preservados, como uma trilha na floresta ou expedição no córrego. Tem como objetivo proporcionar às crianças experiências únicas que contribuam para desmistificar preconceitos sobre animais silvestres, encarar seus medos ou mesmo desafios físicos, culminando para que crianças e adultos sintam-se confortáveis e à vontade nos ambientes naturais”.

O caráter transitório e inovador do Contexto Toca é algo que fica bem explícito quando analisamos as mudanças pelas quais a Escola passou. São apenas 3 anos de implementação de suas bases teórico-metodológicas, mas que já conta com uma produção interessante de textos de apoio, projetos políticos, esboços curriculares bem articulados, com boa clareza de seus objetivos e das ações investigativas. Os objetivos iniciais de que o Instituto fosse um ambiente de inovação, pesquisa e de aplicação, vem sendo alcançados e com bons resultados, também estimulando algumas intervenções da equipe pedagógica da Escola da Toca junto à rede pública de ensino Estadual na Cidade de Itirapina. Os projetos dentro da Rede visam replicar as estratégias de gestão e levar as metodologias da alfabetização ecológica como fontes de inspiração para as atividades da escola, desde a formação dos professores, passando pela construção do projeto político pedagógico, até na prática educativa diária.

Mônica: *O que a gente está fazendo... a gente aproveitou a oportunidade de já estar na rede para ter um trabalho de formiguinha de sensibilização, de um encantamento e de quebras de resistência [...] Nesse ano foi criar essa possibilidade de diálogo; eu não posso impor; alfabetização ecológica é uma coisa que faz sentido para nós aqui, pode ser que não faça para a rede; ou pode ser que a gente consiga gerar um encantamento na rede e que eles se animem de tentar fazer alguma coisa nesse viés.*

Durante os 18 meses de pesquisa - da primeira visita até a apresentação do esboço do relatório - a escola passou por muitas transformações no seu espaço através da dinamização

dos elementos Permaculturais, dando nova vida aos dez mil metros quadrados de área. O antes era uma área predominantemente gramada e com grandes árvores - e que já me trazia uma ótima impressão inicial - hoje está muito mais ocupada por conta das intervenções pedagógicas. Há mais árvores, pequenas plantações, um banheiro seco de pau-a-pique, outras “agroflorestinhas”, uma pequena plantação de milho e novos brinquedos. O espaço do prédio também vem sendo alterado, anexando espaços que antes era dividido com restaurante e ambiente administrativo, além da retirada de algumas cercas divisórias que deram uma sensação de maior amplitude ao espaço. E as crianças? As crianças continuam livres, curiosas, apresentando os “dilemas” da cultura infantil, tendo a hospitalidade necessária para o seu satisfatório desenvolvimento.

Os avanços não ficaram apenas por conta das mudanças do espaço físico. A “alfabetização ecológica” continua sendo o eixo de sustentação teórica dos projetos pedagógicos, mas o diálogo com outras abordagens está presente, inclusive para dinamização dos aspectos da gestão.



Foto 12: Vista de parte do “quintal” da Escola

Mesmo com pouco tempo de implantação - que de certa forma dificulta a realização de avaliações globais e a obtenção de indicadores sobre os avanços com as crianças - relatos da equipe técnica indicam bons resultados qualitativos no desenvolvimento das crianças (alguns chegam a ser impressionantes quando comparados com escolas urbanas de educação infantil). Os educadores e as educadoras informam que os pais trazem muitas notícias sobre a qualidade de interação das crianças, tanto em casa, quanto na relação com seus amigos e amigas.

Informam também sobre a diversificação de interesses - que não elimina (nem é o caso), mas vai para além do interesse hipnótico por tecnologias – e sobre a qualidade participativa nas atividades da casa, principalmente levando os hábitos alimentares saudáveis para a família.

Educador 1: *A gente está vendo que estamos conseguindo desenvolver com tudo isso; é uma empatia com todas as formas de vida, o respeito, sem ter que falar necessariamente sobre essas coisas. Tem uma qualidade no sentido de comunidade, a gente cozinha junto, a gente faz as refeições juntos; a gente tem a lixeira de resíduo orgânico, que são as crianças que levam para a composteira todos os dias e já entendem que aquela casca de banana passa por um processo de transformação. Agora elas não precisam saber que isso tem a ver com a proporção de carbono e nitrogênio e a temperatura e as bactérias... eles não precisam saber dessa questão intelectual formal da disciplina em relação a isso, mas sim aguçar a percepção pelo fato de observar que a pilha de resíduo estava dessa altura, e depois ela está menos da metade e agora ela está...: “o que eu via que era uma casca de banana e hoje ela está parecendo terra? ”; “nossa o que aconteceu? ”; “agora tem minhoca? ”. Então, a gente entende que não é o momento de ficar nutrindo milhões de informações para o cognitivo. Aprender e ensinar tem seu tempo.*

Há relatos muito instigantes e que renovam os ânimos para a construção de práxis educacionais facilitadoras de uma subjetividade saudável. As crianças são estimuladas para uma sensibilidade mais crítica e transformadora, já envolvidas pelo espírito transitório de reconhecimento dos novos desafios de um mundo a ser cuidado e revigorado através de mentalidades menos predatórias. Do ponto de vista intrapessoal, objetiva-se uma educação que consiga oferecer às crianças elementos para reconhecer-se subjetivamente, assim como realizar trocas intersubjetivas saudáveis. Ou seja: ler o mundo, ler a sua própria mente, ler a mente de outras pessoas e também deixar-se ser lida.

A seguir recortaremos um exemplo que reflete bem o quanto é possível criar estratégias educacionais que sejam escudos de proteção contra o violento desenraizamento cultural e controle subjetivo padronizador pelos quais passam as crianças em muitos contextos educacionais. Ele diz respeito ao violento processo de patologização da vida que as crianças vêm sofrendo ainda nos primeiros anos da vida escolar. No entanto, a pesquisa revelou a feliz informação de que na trajetória da Escola da Toca, não houve uma criança sequer com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) - talvez o principal estigma que afeta as crianças nos dias atuais e, quem sabe, a verdadeira “porta de entrada” para futuros “desajustes” existenciais e do uso abusivo de drogas. Em um dos depoimentos a coordenadora local relatou:

Mônica: “[...] se eu te mostrar que da minha grande escola aqui, o índice de crianças medicadas com Ritalina³⁷ é zero, porque em algumas escolas... eu já tive turma em Brasília, de 35, 29 serem medicadas com Ritalina e aqui é zero, zero! Eu já tive criança que estava com a gente, passou anos com a gente - era desafiador? Era desafiador e tal! – em um ano na rede essa criança foi encaminhada para uma turma especial e está medicada hoje. Por que na rede ela é medicada e aqui ela não é? Que estratégias a gente tem?”

Além disso, também encontramos depoimentos que evocam a necessidade de transição para um novo paradigma através da reeducação dos atores do processo educativo - uma ideia que ultrapassa fronteiras e está presente nos pressupostos das principais teorias educativas, que têm a prática da liberdade como aspecto central.

Mônica: “[...] a crise que a gente vive, a crise socioambiental que a gente vive, ela é antes de tudo uma crise de educação e que para fazer uma transição e criar um novo paradigma, uma nova visão de mundo, a gente precisa ser reeducada [...]”

A formação continuada da equipe (de educadores/as ou não) sempre foi algo que muito nos chamou a atenção e merece atenção em nossas análises. Há um alto investimento em formação, que faz parte da filosofia geral do Instituto de valorização da equipe, principalmente dos professores e professoras. Isso ficou bem claro em nossas observações etnográficas bem como a partir da fala de educadores/as e coordenadoras:

“[...]como tudo que o instituto faz promove a educação eu não estou só atuando só com essas 90 crianças e jovens; eu estou atuando com todos os professores, com todo mundo do administrativo, com as pessoas da fazenda, porque os caras têm formação continuada aqui; ela ainda não está tão estruturada ao ponto de eu e falar, “nós temos um curso durante o contraturno”, não chegou nesse ponto, ainda, mas se você pegar qualquer professor aqui, ele consegue te listar pontos de coisas que ele aprendeu, que ele ouviu falar desde que ele entrou aqui, que ele nunca ouviu falar antes.

Educador 1: *A gente tem muita oportunidade aqui, vem cada figura importante aqui que eu nunca imaginaria poder ter contato e isso é em legal. A formação é constante, a gente tem espaço de discussão e formação, além dos tempos livres que também ajudam.*

Os fundamentos da alfabetização ecológica surgem então, como uma alternativa à educação escolar hegemônica que hoje tem invadido de forma arbitrária muitos espaços escolares urbanos ou das escolas do campo, como no caso dos Assentamentos de Reforma Agrária. Nestes territórios, a ecoalfabetização também pode fornecer elementos para a

³⁷ Medicação psicoestimulante (Metilfenidato) usada no tratamento de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

construção de um currículo com base nas experiências e no contexto de ensino e aprendizagem.



Foto 13: Atividade pedagógica de cuidado coletivo do canteiro agroflorestal

No caso específico dos processos educativos do Contexto Toca, o que caracteriza o caráter revolucionário é a abertura para constantes processos de singularização. Não há uma passividade receptora de informações, mas a construção dinâmica e automodeladora de referências teóricas e práticas; assim, há um deslocamento da posição de dependência das formas de fazer e pensar próprio do pensamento inovação.

O traço comum entre os diferentes processos de singularização é um dever diferencial que recusa a subjetivação capitalística. Isso se sente por um calor nas relações, por determinada maneira de desejar, por uma afirmação positiva da criatividade, por uma vontade de amar, por uma vontade de simplesmente viver ou sobreviver, pelas multiplicidades dessas vontades. É preciso abrir espaço para que isso aconteça. O desejo só pode ser vivido em vetores de singularidades. (GUATTARI, 2013)

É um novo olhar pedagógico que pode dialogar com os saberes das comunidades tradicionais (assentamentos, quilombos, tribos, ribeirinhos) que já dominam o manejo do ecossistema de forma mais sustentável. (Basta conversarmos com as crianças do campo por poucos minutos para entendermos o que isso quer dizer – afloram as visões sistêmicas da vida). Além disso, os movimentos ligados à luta pela terra, podem trazer bons diálogos sobre a dimensão política e libertária que entendemos ser parte essencial da Educação. O que nos

chama a atenção, é que apesar das diferenças do contexto socioambiental com os quais estamos lidando na fazenda da Toca, há muitas similaridades nos ideais para uma vida sustentável. No que tange à educação, os princípios mais progressistas de uma educação do campo (tal como as pedagogias libertadoras de Paulo Freire ou as pedagogias ligadas à filosofia das diferenças) se fortalecem no encontro com os fundamentos pedagógicos da ecoalfabetização, tornando-se um movimento recíproco e transdisciplinar.

Assim, uma pedagogia para um mundo mais sustentável, como preconiza a alfabetização ecológica, contribui também para aquilo que pensamos ser um dos valores máximos da educação, ou seja: transformar os ambientes educativos menos opressores e menos violentos, com o máximo respeito à cultura e ao ecossistema.

Todas essas preocupações nos levam também a pensar com Paulo Freire (um grande intelectual brasileiro) numa educação escolar cuja aprendizagem seja uma prática de liberdade e que respeite as diferenças entre todas as crianças e adolescentes envolvidos – inclusive as dos educadores. Ou seja, se a preocupação com o meio ambiente faz parte do cotidiano das crianças, elas se tornam livres e criativas para dialogar não só com a natureza, mas também com seus professores e com seus pares. Sendo assim, a alfabetização ecológica é uma abordagem educacional que pode permitir crianças e jovens alcançarem a plena compreensão das necessidades de reconstrução da natureza tão urgentes na contemporaneidade.

Esta é, portanto, uma alternativa de educação para além da escola que vem reconhecendo a sua função protetiva da cultura da infância e que também vem mostrando que toda educação é educação ambiental. Todas as formas de educação são importantes e defendemos que quanto mais espaços de aprendizagem melhor para a comunidade. Mas, não há a necessidade de se criar grandes projetos extraescolares - muitos deles mirabolantes - para desenvolver a consciência ecológica ou fazer o resgate da cultura. Como apontam Von Simson; Park; Fernandes (2000), além de realizarem planejamentos precários, alguns projetos de educação extraescolar acabam sendo associados ao trabalho exclusivo com jovens e crianças das camadas vulneradas – muitas vezes com olhares preconceituosos como se não tivessem cultura. Não bastasse isso, grande parte das escolas de ensino formal passam a entender que a sua função exclusiva, é de transmitir conteúdos do arbitrário cultural dominantes.

Entre outras características, consideramos ser impossível uma educação se não houver diálogo entre adultos e crianças de modo que estas possam contrapor a seus professores e suas próprias ideias sobre a natureza que surgirão espontaneamente da práxis envolvida. Neste ponto, a Escola da Toca tem dado bons exemplo que como os processos comunicativos,

dialógicos e intersubjetivos, podem ser o caminho ideal para dar sentido à aprendizagem. Há uma preocupação constante com o sentido da palavra dita. Assim, uma criança com a mente livre para produzir, narrar e dar sentidos a sua existência, será capaz de uma cognição mais adequada em relação à natureza, realizando com seus professores o encontro dialógico que une cognição científica com sentimentos e emoções para alcançar a plena compreensão das necessidades de reconstrução da natureza tão urgentes na contemporaneidade.

INTERMEZZO - Por uma antropologização da educação: contribuições da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa em educação. (Memória e trajetória do pesquisador)

A trajetória educacional e suas contradições.

Desde os meus primeiros passos como pesquisador, os estudos de inspiração etnográfica vêm compondo parte expressiva das minhas atividades de pesquisa. Incentivado pela professora Dulce Whitaker - com quem trabalho há quase doze anos - as técnicas de observação participante e as anotações em diário de campo foram os meus principais instrumentos de pesquisa no Mestrado. A partir dessas experiências, que hoje também tenho chamado de vivências participativas, fui incorporando diversos pressupostos teórico-metodológicos da Antropologia. Tenho me convencido cada vez mais de que antropologia e suas metodologias participativas elevam substancialmente a sensibilidade analítica e olhar ético-acadêmico, na medida em que realizam uma aproximação solidária e hospitaleira dos pesquisadores e das pesquisadoras com o universo pesquisado. Buscam assim, a desconstrução de uma suposta ordem hegemônica universal, e da valorização excessiva do pensamento ocidental colonizador. Esse avanço teórico não se restringe ao pensamento antropológico e outras disciplinas também vêm se preocupando com o caráter etnocêntrico, masculino, heterossexual e branco que influencia ideologicamente a produção conhecimento.

Também tenho percebido que as pesquisas etnográficas (ou de inspiração etnográfica), proporcionam diálogos intersubjetivos que enriquecem cada etapa da produção da pesquisa - dos primeiros rascunhos do anteprojeto, passando pelo trabalho de campo, até a redação das últimas palavras da discussão final. Assim, os estudos antropológicos etnográficos e todos os seus desdobramentos teórico-metodológicos - tal como a autoetnografia (ou uma autoantropologia, conforme Marilyn Strathern (2014) para a qual dedicamos este breve espaço de discussão) - seriam verdadeiras viradas ontológicas para os estudos educacionais, porque reavivam experiências culturais e amplificam vozes por todo tempo demasiadamente distorcidas ou mal escutadas. Sendo o respeito à cultura do “outro”, premissa fundamental em qualquer manual das ciências da educação, a Antropologia pode nos fornecer muitos instrumentos para uma compreensão profunda das “culturas educacionais” e da cultura de forma ampla.

Muitas pesquisadoras e muitos pesquisadores têm se empenhado nessa difícil tarefa de “antropologização” da educação, no âmbito da ciência e da profissão. Destacamos a professora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André que dedica grande parte de seu trabalho aos

estudos sobre a “Etnografia da Prática Escolar” e a professora Dulce Consuelo Andretta Whitaker, que há anos desenvolve estudos sobre os conceitos de Cultura e Ideologia com foco nas questões sobre meio ambiente, sociologia rural e educação do campo. Ainda não podemos esquecer o professor Carlos Rodrigues Brandão, antropólogo e educador que dedicou grande parte de seus estudos para o avanço das ciências da educação e do pensamento de Paulo Freire.

Certamente ainda há um caminho longo a ser trilhado para que eu me considere um etnógrafo (ou um autoetnógrafo) educacional - e talvez seja este mesmo o meu destino acadêmico, considerando a força que esta metodologia exerceu em minhas experiências até o exato momento - mas já estou convicto de que farei o que for necessário para que essas técnicas sejam cada vez mais fortalecidas no campo da educação: como uma metodologia privilegiada para diversos ambientes educacionais que há muito tempo sofrem com violentas desconstruções das práticas culturais; também como um instrumento que pode ser incorporado na prática docente e nos estudos gerais sobre a Didática.

Apesar de se apresentarem sob o verniz de uma crítica vanguardista de respeito à cultura e à diversidade, muitos ambientes educacionais (educação básica, educação superior, centros de pesquisa) e suas teorias, preservam antigas estruturas de poder que forçam o aniquilamento quase total das novas expressões identitárias contemporâneas. Paulo Freire, o maior educador brasileiro, talvez tenha sido o pensador que mais lutou por uma “antropologização da educação” e da noção de cultura, porque percebia o quanto a valorização da cultura era caminho fundamental contra a opressão.

Quando sai da graduação em universidade particular, eu não trazia uma tradição de pesquisa. O objetivo da maioria esmagadora dessas universidades, é formar técnicos para o mercado de trabalho e não cabeças produtoras de conhecimento. No entanto, fui explorando as brechas acadêmicas em meio a um currículo que privilegiava a psicologia clínica de consultórios e suas teorias clássicas, como a psicanálise, o comportamentalismo e o cognitivismo. Logo no primeiro ano realizei uma pesquisa optativa de base comportamental sobre a concepção do comportamento de birra em crianças pré-escolares. Fiz revisões bibliográficas, recebi orientações, fiz contato com a escola, entrevistei professoras, tratei dados e arranhei a minhas primeiras tentativas de interpretação. Apesar da inexperiência, foi gratificante fazer esta pesquisa e poder apresentá-la no Congresso mais importante da psicologia brasileira, o Ciência e Profissão. Com o “sucesso” desta primeira vivência em pesquisa, comecei a realizar monitorias para alunos e alunas da disciplina de Psicologia Geral e Experimental, o que me forçou seguir aprofundando meus conhecimentos sobre o

Behaviorismo Metodológico e o Radical. Mas algo não fazia sentido para mim nesta prática científica, mesmo sendo um caminho altamente valorizado nas ciências: os fechados, o treino para a neutralidade, controle do ambiente e dos sujeitos da pesquisa, e a quantificação sem análises. Descobrir, que se eu fosse seguir a carreira acadêmica, teria que me dedicar a estilos de pesquisa com os quais pudesse fazer trocas intersubjetivas mais intensas e diálogos teóricos que avançassem para além das suas rígidas fronteiras. Lembro-me que no primeiro ano da graduação, numa dessas disciplinas gerais que tentam enquadrar o pensamento em uma sistema rígido e compartimentado de ideias, tentaram nos ensinar a partir de uma apostila formatada pela instituição - altamente contaminada pelas ideias dominantes da ciência dualista - que deveríamos eliminar ecletismo em nossa prática (porque não haveria possibilidades de interlocução entre dois paradigmas teóricos distintos) e também que, ao final do curso, deveríamos ter claro qual a nossa “escolha teórico-metodológica” que daria base para a nossa prática profissional. Não fossem os currículos ocultos e as influências externas de outras instituições, talvez eu estivesse pensando da mesma forma dualista como muitos profissionais assim o fazem.

No terceiro ano de graduação, tive contato com a disciplina Psicologia Social, que para além das estratégias experimentais da pesquisa social, proporcionou a mim e a meu grupo de pesquisa (3 ou 4 pessoas também incomodadas com o universo da Psicologia altamente fechado apresentado no curso) a possibilidade de realizar um estudo sobre “As Representações Sociais de Igualdade” dos trabalhadores e das trabalhadoras sem-terra acampados na ocupação Mário Lago do M.S.T. na cidade de Ribeirão Preto. Ao realizar essas escolhas - sem uma plena consciência para o lugar que elas me levariam - acabei sendo indicado por uma colega do curso³⁸ para compor um grupo de pesquisa em sociologia rural da Unesp de Araraquara, como assessor da professora Dulce Whitaker. A partir de então, fui sendo introduzido em mundo de multiplicidades teórico-metodológicas, apresentado às Teorias da Complexidade e à Nova Ciência, criando novas perspectivas e resolvendo algumas angústias acadêmicas sobre o fazer ciência. Dulce Whitaker foi muito mais do que uma orientadora difusora da cultura científica. Foi - e ainda é - uma referência privilegiada que incitou a criatividade, provocou estranhamentos e interditou ortodoxias. Ofereceu duas belas lições que figuram entre os grandes desafios da educação, ou seja: a morte do sujeito educador narcísico investido de poder e controle dominador; e a desconstrução dos *imprintings paradigmáticos* (ALMEIDA, 2002, p.38) que impedem a manifestação de novas

³⁸ Silvana Onofre, socióloga e psicóloga, também parceira de pesquisa da professora Dulce Whitaker.

fontes de conhecimento e a produção de subjetividade mais livres. Provavelmente tenha sido essa experiência de orientação e contato com novos paradigmas que me fez permanecer na ciência e no âmbito da educação. Um contato que me ajudou a ir além das burocracias e técnicas acadêmicas, que também vem provocando muitas reflexões importantes sobre práticas educativas e sobre o prazer pelo conhecimento.

Esse movimento saudável de rompimento com a crença da necessidade de um pensamento unitário - fortalecido pelas vivências etnográficas - tem me mostrado alguns caminhos que talvez possam ser úteis para o pensamento educacional. Ou seja: está bastante clara para nós a necessidade de lutarmos por uma antropologização das ciências da educação como forma de resistência às inúmeras tecnologias pedagógicas que não reconhecem as diferentes formas de racionalidade humana. Essa é uma resistência que vai para além das trincheiras de embate teórico acadêmico e ocupa espaços políticos de modificação da ordem hegemônica que define uma “ontologia unitária” e necessidades educacionais universais.

De forma geral, as antropologias têm mostrado ser eficientes no processo de descolonização do pensamento, na medida em que colocamos em xeque a utilização de conceitos “totais” para a educação que definem - tão somente - objetivos comuns e necessidades universais, como no caso da ideia muito difundida na educação acerca dos “conteúdos universais” ou seu par eufemizado, “conteúdos historicamente acumulados”. Já está mais do que discutido e aceito por diversas correntes educacionais, que os conteúdos ocidentais hegemônicos são apenas parte de um todo que não representam as múltiplas expressões culturais. Como diria o antropólogo perspectivista Eduardo Viveiros de Castro, “a todo pensamento do ‘outro’ cabe uma versão precária ou uma projeção narcísica do pensamento do ocidente”. Assim, antropologizar a educação, significa para nós avançar rumo ao fortalecimento da noção de cultura como aspecto humanizador das relações humanas, contra quaisquer estratégias que tente invalidá-la ou destruí-la, torná-la estática ou essencializada.

É a partir desta antropologização que poderemos refletir mais profundamente como lidamos com “os encontros” que realizamos com as diferenças no trabalho de campo, bem e como essas diferenças “nos encontram”. Uma antropologia para a educação (que também leve em conta estratégias autoetnográficas) talvez pudesse se inspirar naquilo que Marilyn Strathern (2013) aponta como importante para o exercício de uma antropologia reflexiva, cujo “o diálogo entre o antropólogo e o informante - ou relacionamento observador/observado - não pode mais ser entendido nos moldes dualistas entre sujeito e objeto (p.67). Para a autora: *“nenhum conjunto de vozes deve ser negado ou privilegiado - o autor ou a autora deve*

objetificar sua própria posição na etnografia, tanto quanto luta para interpretar a subjetividade dos outros.

É evidente que passamos por uma virada revolucionária nas estruturas do pensamento dos povos colonizados - com muita intensidade na América Latina - o que provoca necessariamente um processo de “desequilíbrio e equilíbrio” paradigmática, que nem sempre é confortável para quem o faz, ainda mais quando envolve além de processos cognitivos, fortes ligações emocionais e afetivas com os grupos dominantes da ciência. Uma antropologização da educação não significa, contraditoriamente, a inutilização de qualquer outro saber anterior, mas sim a apropriação de uma ciência (ou filosofia) eficaz para uma experimentação anárquica para produção do conhecimento. Dentro deste quadro de evolução científica, temos claro que algumas linhas “perspectivistas” da filosofia da ciência e da antropologia, vêm dando novos contornos principalmente à pesquisa antropológica, a partir de uma verdadeira virada ontológica que leva a valorização da subjetividade - e da intersubjetividade - às últimas consequências. Assim, a produção de conceitos somente ocorre no encontro entre subjetividades e das relações intersubjetivas cultivadas nesse encontro – entendendo intersubjetividade (BRUNER, 2001) como a capacidade que a pessoas têm de “ler outras mentes, conhecê-las mutuamente e fazer ajustes”, avançando na produção de cultura em suas comunidades.

A experiência antropológica etnográfica (ou autoetnográfica), e a continua aproximação do pensamento complexo e da Nova Ciência, foi algo muito novo para mim - às vezes um ruído angustiante que desordenava minhas compreensões sobre o mundo e sobre o fazer ciência. Foi um processo de “desconstrução dos vestígios da educação adestrada e a aceitação da morte e da metamorfose do sujeito cindido e fechado” (ALMEIDA, 2002, p.41).

Perto da conclusão do Mestrado, eu já estava mais preocupado e ciente da importância das narrativas pessoais dos pesquisadores na produção do conhecimento, fossem elas os principais objetos de análise e interpretação (utilizando estratégias autoetnográficas de pesquisa), ou servissem apenas como suporte e complemento para compreensão dos fenômenos a serem estudados. Desde então, passei a dar mais atenção aos debates sobre a objetividade científica e subjetividade, tentando extrair uma compreensão transdisciplinar que contrastasse a ideia de separação entre esses conceitos. Inspirados em Paul Feyerabend (2007, p. 48), também realizamos algumas tentativas de confronto de pressupostos teóricos alternativos, acreditando que “necessitaríamos de um padrão externo de crítica” para fazer avançar conceitos e as nossas próprias concepções de mundo. Na ocasião do Mestrado fiquei muito preso ao pensamento de Paulo Freire, o que, por si só já é um grande desafio, dada a

complexidade com que aborda os fenômenos educacionais. Neste trabalho de doutoramento, arriscamo-nos a essa confrontação mais tensa com pressupostos alternativos, fato que ficará mais claro no decorrer da tese (especialmente no desenvolvimento teórico), quando demonstro também a minhas próprias viradas ontológicas. Assim, narrativas pessoais, subjetividade e ciência, e transdisciplinaridade, tornaram-se gradativamente elementos centrais em nossas produções, seja para pensar nos motivos internos que levam pesquisadores a fazerem escolhas por determinados temas, seja para pensar em como alguns fatores essenciais à motivação (inerentes à subjetividade), podem interferir no conhecimento produzido. O mito da neutralidade científica já fora derrubado antes mesmo de eu sonhar em fazer pesquisa, no entanto, todo arcabouço teórico-metodológico desenvolvido para o avanço e superação das dicotomias que envolvem este mito, não foram suficientes para acalmar as disputas pela melhor forma de se chegar na “verdade científica” ou pelas “melhores” teorias.

Longe da competição estéril entre paradigmas científicos e suas teorias, o que nos interessou em última instância, foi a noção de complementaridade (ou princípio da complementaridade) - um conceito formulado inicialmente pelo físico dinamarquês Niels Bohr que descreveu o comportamento da matéria no átomo, ora se comportando como partículas com trajetórias bem definidas, ora como ondas interagindo sobre si mesma” (FREI BETTO, 2002, p.44). Como aponta Paul Feyerabend (2007, p.38) Niels Bohr foi um dos poucos pensadores a compreender os aspectos complexos no desenvolvimento do conhecimento, porque *“jamais tentava esboçar um quadro acabado, mas percorria pacientemente todas as fases do desenvolvimento de um problema, partindo de algum aparente paradoxo e levando gradualmente à sua elucidação”*. Assim, todo e qualquer resultado obtido era considerado como ponto de partida para novas pesquisas e não conclusões fechadas a espera de novas generalizações que as refutassem. O olhar para a complementaridade é um potente recurso analítico que também vem sendo aplicado em outras áreas do conhecimento, como na educação e na psicologia, quando se propõe a pensar nas relações desenvolvimento cognitivo e a experiência, entre a aprendizagem e os afetos, e principalmente, para a superação do dualismo cartesiano entre razão e emoção.

Mas, quando advogamos a favor da valorização da subjetividade do pesquisador expressas em suas narrativas autoetnográficas, acreditamos ser razoável ponderar uma situação importante, a saber: apresentar apenas percepções subjetivas carregadas de emoções e afetos como produto final e acabado para servir como conhecimento científico generalizável (o discurso pelo discurso, ou uma devolução da informação da forma como ela foi ofertada), também pode ser uma armadilha para o avanço do conhecimento. O que se torna preocupante

neste esquema de pensamento é a “migração de sentido” com os quais corremos o risco de anular quaisquer perspectivas diferentes daquelas em que acreditamos, ou seja: como nos casos em que achamos que, *“na esfera microscópica, a natureza deve refletir o que estamos acostumados a ver na esfera macroscópica, do mesmo modo achamos que os outros deveriam pensar politicamente como pensamos, ou que nossa língua expressa a realidade melhor que as outras.”* (FREI BETTO, 2002, p.46). Na ânsia de acolhermos as diferenças poderemos apenas fornecer conhecimentos captados à luz de nossas projeções do conhecimento intelectual universalizante, ou de aspectos subjetivos profundos ainda pouco elaborados pelo pesquisador ou pela pesquisadora.

No ano de 2006, fui realizar as minhas primeiras observações e uma entrevista com um jovem do campo, no Assentamento de Reforma Agrária Bela Vista do Chibarro na cidade de Araraquara S.P.. Eu estava um tanto quanto seguro, porque, além dos preparativos iniciais com a professora Dulce Whitaker, o curso de graduação em Psicologia já havia me proporcionado o contato com muitas técnicas de entrevista. No entanto, sabemos que isto não é garantia para a formação de pesquisadores/entrevistadores habilidosos, ou conhecedores de um bom manejo dos fluxos intersubjetivos que emergem no ato de entrevistar. Por mais que eu tentasse “controlar” a dimensão científico-analítica no momento da entrevista - afinal eu tinha estratégias e objetivos bem dialogados - nem tudo foi como o planejado, extrapolando todas as boas estimativas de atingir os objetivos iniciais. Eu até consegui captar muitas informações interessantes, que resultaram na produção de texto sobre juventude rural, no entanto, fomos estimulados a escrever um outro trabalho, interpretando algumas experiências da relação entrevistador-entrevistado à luz de conceitos da psicanálise. Tais experiências dizem respeito às fortes interferências nas relações intersubjetivas que podem acontecer por “identificações projetivas” ou por mecanismos similares ao da “contratransferência”. Neste trabalho, defendemos que uma identificação mal percebida e não resolvida, pode despertar no pesquisador sentimentos de ansiedade, de aproximação ou repulsa pelos sujeitos, bem como uma posição de controle numa “relação” unilateral. Esses sentimentos de identificação, são mais familiares do que imaginamos, e funcionam a partir de uma ordenação inconsciente que afeta consideravelmente os níveis conscientes de atuação das pessoas no mundo. No caso da contratransferência - que resumidamente pode ser entendida como sendo os sentimentos do “analista” em relação aos sentimentos/comportamentos trazidos pelo “analisando” - no nosso caso, do pesquisador em relação aos sujeitos da pesquisa - podem resultar em bloqueios perceptivos das narrativas dos sujeitos e acarretar prejuízos interpretativos. Ambas as situações, quando não manejadas ou compreendidas, são armadilhas que podem colocar o

“outro” em lugar comum a partir de referenciais totalizantes; quando levadas às últimas consequências, servem apenas para ofuscar as diferenças à luz do narcisismo ameaçado do pesquisador.

Além de uma análise sobre a interferência improdutiva da subjetividade sobre a produção do conhecimento científico, temos aqui também um bom exemplo de como trabalhar de forma transdisciplinar dentro do contexto da pesquisa. Não quero de forma alguma enquadrar tais mecanismos descritos inicialmente por Sigmund Freud e amplamente estudados por grandes psicanalistas, como algo ruim nas relações intersubjetivas. Tanto para o psicanalista Wilfred Ruprecht Bion, quanto para Melaine Klein, por exemplo, o mecanismo de identificação projetiva são constitutivos da personalidade, parte fundamental para a linguagem e o pensamento, além de condição para o processo de empatia. Qualquer análise, precisa levar em conta as complexidades das relações intersubjetivas que emergem destes mecanismos psíquico.

Não há um consenso entre os teóricos da psicanálise que tais fundamentos podem ser utilizados fora do contexto para os quais foram produzidos. Ou seja: como fenômenos descritos para explicar dinâmicas intrapsíquicas, não teriam qualquer utilidade para uma análise antropológica ou sociológica. No entanto, o conhecimento psicanalítico também avançou para explicação dos fenômenos sociais a exemplo de Wilhelm Reich, psicanalista marxista, que escreveu o livro “A psicologia de massa do fascismo”. Conceitos como o de “identificação projetiva” também serviram de base para ilustres pensadores da Teoria Crítica Max Horkheimer e Theodor Adorno na “Dialética do Esclarecimento”. Lembremos ainda das diversas passagens em que Paulo Freire cita o psicanalista/filósofo/sociólogo alemão Erich Fromm para exemplificar a ânsia de poder dos opressores através de “mecanismos sádicos” de dominação para formação de “consciências necrófilas”³⁹. O que é necessário entender dentro de um contexto transdisciplinar (neste caso de uma “antropologia psicanalítica” ou em quaisquer situações de “analogias entre domínios” teóricos), é que toda teoria tem suas limitações analíticas, o que torna necessário uma análise mais profunda da sua aplicabilidade fora dos contextos que a originou. O perigo está no fato de transformarmos os conceitos em linguagens universais para o homem. Por exemplo: acolher o conceito de identificação projetiva tal como demonstrado por nós e determinar o seu uso absoluto aos estudos autoetnográficos, sem que façamos uma leitura profunda dos contextos - e também de todos os sutis mecanismos emocionais que a eles estão subordinados - estaremos sujeitos a

³⁹ Ver Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2005, p. 51 e 52)

experimentalizar as armadilhas das quais queremos fugir, ou seja: o enquadramento do indivíduo dentro de um padrão comum, à luz de conceitos etnocêntricos e sociocêntricos⁴⁰. O ponto central aqui não é a desconstrução da ideia de que há processos comuns, através dos quais os indivíduos estão sujeitos invariavelmente. Mas, é atentar para o fato de que o processamento do “comum”, se dá em diferentes contextos (famílias, comunidades e regiões), e assume diferentes formas de singularidades em complexos intercâmbios. Isso talvez faça mais sentido no decorrer desta tese, na qual trabalhamos o tempo todo com a ideia de “relações entre diferença e semelhança” e de “analogias entre domínios” (STRATHERN, 2013).

Pensando nesses complexos processos cognitivos e intrapsíquicos que envolvem a subjetividade humana, temos defendido que a prática científica é influenciada por fatores essenciais ao pesquisador, tal como a sua personalidade, suas experiências de vida, a sua educação, sua cultura e a época histórica na qual está inserido, portanto, não há sentido, dentro dos objetivos complexos que queremos alcançar, em despirmo-nos de nossas experiências para alcançar “cientificidade” em nossos estudos. As formas como os indivíduos respondem emocionalmente ao observar o mundo variam em suas diferentes fases da vida e pelo nível de envolvimento com aquilo que observa. Pensando na inseparabilidade entre universo subjetivo e mundo objetivo, entendemos ser importante que os pesquisadores e as pesquisadoras reconheçam que as percepções para os fenômenos humanos são envolvidas diretamente por uma dimensão cognitiva (científico e analítica) e uma dimensão experiencial (sensório e emocional), sendo que o movimento de transposição entre essas duas dimensões - em nível neurofisiológico e experiencial - é a dinâmica essencial para o pensamento complexo: *A partir desse ponto de vista, a subjetividade passa a ter valor heurístico (fator de conhecimento) e deixa de ser a ameaça que os positivistas se esforçaram tanto em banir do campo científico* (WHITAKER; WHITAKER; SOUZA, 2011a).

Recuperar este valor de conhecimento criativo na pesquisa, percebendo complementaridades, interatividades, circularidades e retroações, após anos de treino disciplinado para estocar informações totalizantes separadas em gavetas pré-determinadas, não é um trabalho que se faça da noite para o dia ou à luz de ciências vinculadas à tradição cartesiana. Há a necessidade de readquirir um estilo de pensamento anterior ao treino animal de obediência ao mestre. Paradoxalmente, pessoas “treinadas”, sucumbem à ilusão de uma clareza racional e se fixam em padrões de argumentação altamente controladas por ideologias

⁴⁰ Para melhor compreensão destes conceitos voltados para a Sociologia Rural e a Educação Rural, ver Dulce Whitaker (2002).

(como falsa consciência) e relações de poder e domesticação. Não são poucos os “metodólogos”⁴¹ que apontam a necessidade de resgatar formas de pensamento infantil lúdico, com o qual se realizam experimentações mais livres, dinamizadas por motivadores potentes (o que realmente faz sentido). Quando ainda não treinadas, crianças carregam a essência do *complexus*, ou seja: o que é tecido em conjunto (MORIN, 1990, p.20)

Dentro de um processo de orientação dinâmico e dialógico, a professora Dulce Whitaker sempre me incentivou a trazer as minhas próprias experiências objetivas e subjetivas para o campo da pesquisa científica. Não foram raras as vezes em que defendeu que uma verdadeira revolução das estruturas científicas se daria a partir da Nova Ciência, e suas Teorias da Complexidade. Ao lado dessas visões científicas revolucionárias, sempre caminhou com o cuidado necessário para não desconstruir de forma delinquente, todos os avanços dos mais variados paradigmas científicos, inclusive os de tradição cartesiana mais “dura”. Enquanto aprendiz, sempre me preocupei com fato de talvez estar desprezando o legado de boas práticas das tradições científicas, todavia, Dulce Whitaker, sempre muito à frente de nossas perguntas dizia: “às vezes é preciso tomar cuidado para não jogarmos a crianças junto com a água do banho, mas às vezes se faz necessário jogar a água, a bacia e criança para podermos avançar”. O que ela sempre quis informar, é que a “doença” do conhecimento científico está na ação doutrinária dogmática, ou na sua cooptação pelas necessidades tecnológicas capitalistas que visam competitividade, velocidade e produção massiva para o lucro.

Ultrapassando os obstáculos da tradição acadêmica.

Conforme assinala Clifford Geertz (2001, p.31), “realizar um trabalho de pesquisa e dele extrair algumas análises sobre a qualidade moral ou sobre a conduta ética dos pesquisadores e das pesquisadoras enquanto fazem pesquisa, deveria ser parte de um procedimento rigoroso de investigação da consciência moderna e não apenas discutida em termos genéricos”. Num primeiro momento, essa nossa insistência em trazer elementos da própria experiência para enriquecer o debate sobre ética e intersubjetividade nas pesquisas, pode sugerir certa presunção e até soar como hipocrisia. O fato é que realmente podemos incorrer em contradições ou incoerência, mas que deveriam ser objeto de aprofundamento e

⁴¹ Ver Gaston Bachelard (1988), Paul Feyerabend (2007) e Dulce Whitaker (2002; 1994)

superação das dificuldades, e não do que invalidação da prática científica. De forma alguma consideramos as nossas experiências como únicas e especiais, mas, provavelmente, há inúmeras ilustrações e interpretações que poderão servir como inspiração para novos estudos.

Até pouco tempo atrás, eu não havia entrado em contato as bases conceituais da autoetnografia⁴², que é “um gênero autobiográfico da pesquisa que tem como matéria prima, as experiências e narrativas pessoais do pesquisador, seus processos de subjetivação e as tomadas de consciência que ligam os aspectos pessoais ao sociocultural” (ELLIS; BOCHNER, 2006). Mas, essa metodologia estava mais presente em meus estudos do que eu poderia imaginar. Reexaminando um de nossos artigos, apresentado no III Congresso Internacional de Etnografia e Educação na cidade de Madri na Espanha⁴³, percebemos o quanto poderíamos avançar e difundir o método autoetnográfico para a pesquisa em educação. Este texto – posteriormente transformado em um capítulo de livro naquele país – foi inspirado em minha pesquisa de Mestrado, na qual demos especial atenção para as narrativas do pesquisador, por se tratar de um estudo realizado no próprio contexto social que o produziu. A seguir, destaco um trecho do original em espanhol que traduz o que quero dizer; um registro que fundamenta a própria prática e também informa sobre o aperfeiçoamento de uma reflexividade cada vez mais exigida nos estudos etnográficos:

El acto de escribir o describir, como la antropología bien nos enseñó y todavía nos enseña -con el mirar que valoriza a la cultura-, ayuda al observador a rectificar miradas oscurecidas por observaciones primeras. Siendo así, puede ser un instrumento de vigilancia del conocimiento científico. De acuerdo con Bronislaw Malinowski (considerado el etnógrafo por excelencia), son importantes los registros que describen las situaciones de lo cotidiano con toda su complejidad, buscando la comprensión de su significado. Aunque constituyendo grandes esquemas de las relaciones cruciales, Malinowski da gran importancia a aquello que llamó los *imponderables de la vida real* y el comportamiento típico (Malinowski, 1976).

Al recordar lo que ha observado, el investigador pasa a reconocer la necesidad de reformular incongruencias ejercitando la reflexión sobre la reflexión. De la misma forma que las técnicas de recolección de datos pueden ser contaminadas por conducciones prejuiciosas e inoportunas del investigador, las descripciones de campo también corren el riesgo de distorsionar la realidad observada y perjudicar la propia acción pedagógica en la institución.

⁴² Agradeço ao amigo Pesquisador doutorando do departamento de Sociologia da U.P.S. Silvio Matheus pelas longas trocas de ideias e por ter me apresentado estudos relevantes sobre autoetnografia no início do ano de 2015.

⁴³ Título do capítulo: El Diario de Campo como registro etnográfico de la aprehensión de las relaciones de dominación en el contexto del trabajo social educativo

A través de la confección de los diarios de campo, el investigador es invitado a reevaluar sus propias percepciones, sus pre-conceptos, sus valores, sus prácticas de poder, pues, a pesar del cuidado que hayamos puesto, no estamos a salvo de los terrenos resbaladizos de la práctica de investigar. De esta forma, para el investigador iniciado, la descripción del diario de campo se puede transformar en una valiosa manera -“casi `terapéutica` para la práctica científica”- de ejercitar el mirar hacia su propio mirar, una tarea muy bien realizada por los poetas y escritores, por los artistas en general. También puede ofrecer “un cuadro de profunda comprensión del otro, su visión de mundo, sus actitudes mentales, su lógica diferenciada, pero en nada inferior a la nuestra” (Whitaker, 2002).

El ejercicio de esa técnica reveló momentos distintos de vigilancia y profundidad del mirar hacia el objeto analizado que se entrelazaron en busca de una armonía teórico-metodológica: en primer lugar, cuidado con *el mirar hacia aquello que veo*; después con *el mirar hacia lo que siento cuando veo*; a continuación, cuidado con *el mirar hacia las reflexiones sobre ese sentimiento* y, finalmente, cuidado con *el mirar hacia quien miré, aquello que vi, sentí y reflejé*. En tales momentos, se configura algo parecido a un mecanismo de vigilancia, que lleva al investigador (y al educador) a rescatar y reevaluar sus saberes latentes, con el fin de superar las relaciones intersubjetivas permeadas por la (obscuridad) de la ideología dominante. (SOUZA; WHITAKER, 2013)

Tanto neste trabalho como em outros mais recentes, fizemos alguns apontamento e reflexões teórico-metodológicas sobre o trabalho etnográfico e a utilização da descrição em diários de campo, dando especial atenção para as interlocuções sistêmicas entre a dimensão cognitiva e a dimensão experiencial presentes na produção de subjetividade do pesquisador. Nossa tese principal foi que o diário de campo, enquanto importante recurso da pesquisa etnográfica, não seria apenas um instrumento de descrição de indicadores culturais, mas uma via de acesso aos conhecimentos científico-analíticos, bem como via de elaboração de níveis mais profundos da subjetividade humana. A escrita (e a reescrita) podem cumprir papéis cruciais no desenvolvimento da pesquisa, na medida em que estimula o pesquisador a realizar retificações (ou quem sabe até algumas elaborações mais profundas) de distorções subjetivas que podem estar contaminando a produção do conhecimento. Lembremos da analogia que fizemos entre alguns aspectos do domínio teórico da psicanálise (identificação projetiva e contratransferência), e a prática da pesquisa de campo (técnica da entrevista ou observação). Não é o caso de atribuir um valor terapêutico à escrita antropológica, mas sim de reconhecer uma certa capacidade que os processos descritivos têm em dinamizar o pensamento sistêmico ou, quem sabe, provocar uma “reflexividade sistêmica”.

Esse tipo de reflexividade vem sendo aceita pela etnografia há bastante tempo e, a autoetnografia, enquanto gênero autobiográfico que deriva dos estudos etnográficos, é um método privilegiado para perceber que a produção de conceitos não depende simplesmente do

contraste entre informações coletadas no campo, com as teorias e interpretações consolidadas. Como explica Marilyn Strathern (2013), o objetivo é “a produção de conhecimento em conjunto, a partir de muitas vozes, múltiplos textos e autoria plural”: *a etnografia deve confiar de boa-fé na miríade de contingências e personalidades opacas da realidade, e negar-se a ilusão de uma descrição transparente*”. (p.67)

Cabe ressaltar que, a partir de uma conceituação clássica, compreendemos a etnografia como uma “descrição da cultura” (GEERTZ, 1978, p. 20-31), isto é, “do conhecimento acumulado, valores, hábitos costumes e tradições da cultura e seu povo, visando compreender as complexidades da experiência sociocultural. Dentro deste processo de “inscrição” do discurso social, o etnógrafo “constrói uma leitura de” algo que lhe é estranho, revela contradições e dá significados. É uma prática interpretativa - que tem como matéria prima o discurso social - que tenta salvar o “dito” de sua possibilidade de extinguir-se”. Esta breve definição do trabalho etnográfico torna-se importante neste momento para que não percamos de vista que a pesquisa autoetnográfica não surge independente de um conhecimento antropológico anterior, que também realizou muitas interlocuções e mantém fortes vínculos com outras disciplinas, a exemplo da psicologia e da sociologia. Assim, a antropologia e a escrita etnográfica, tem avançado para além dos clássicos métodos monográficos estruturados a partir de uma ótica externa (ex-ótica). Neste sentido, quando pensamos em uma “descrição da cultura”, também se torna necessário pontuar que compreendemos o conceito de cultura tal como aponta Geertz (1978). Para Clifford Geertz, “a cultura é movimento entrelaçado de signos interpretáveis”, uma definição que muito tem ajudado a pensarmos a inseparabilidade entre aquisição de conhecimento e cultura:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (GEERTZ, 1978, p.15).

Há uma crescente tendência no pensamento antropológico, que vem realizando importantes questionamentos sobre a autoridade do pesquisador em relação a cultura do “outro”. Busca-se, portanto, estabelecer vinculações de qualidade com os sujeitos pesquisados; evoca-se a transdisciplinaridade, a “multivocalidade”, a reciprocidade intersubjetiva entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa e a pluralidade metodológica, como

estratégias fundamentais deste novo estilo (STRATHERN, 2013). Na esteira dessas novas tendências e questionamentos, o método autoetnográfico pode ser entendido como uma boa estratégia relacional de engajamento profundo através do qual *“nenhum conjunto de vozes deve ser negado ou privilegiado – o autor ou a autora deve objetificar a sua própria posição na etnografia, tanto quanto luta para interpretar a subjetividade dos outros”*, assinala Marilyn Strathern (2013, p. 68).

Refletindo sobre algumas implicações metodológicas deste estilo, compreendi que as metodologias que levam em conta esse modo de fazer ciência aproximam pesquisadores de um profundo juízo ético e de responsabilidade pessoal. A exposição para as próprias vulnerabilidades, cria um sentimento de hospitalidade em relação aos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que mobiliza para percepção de contradições importantes a serem analisadas. Por outro lado, como aponta Marilyn Strathern (2014), os etnógrafos de uma *“antropologia feita em casa”* - uma autoantropologia - precisam estar preparados com *“um espírito de diferença honesta”*, porque mesmo na proximidade com seu universo, não há garantias de que o investigador-investigado ou o seu discurso, será reconhecido como legítimo, só porque estuda a sua própria *“sociedade”*. Assim, explica a autora: *a autoantropologia, ou seja, a antropologia realizada no contexto social que a produziu, tem de fato uma distribuição limitada” (p.13)*.

A partir das reflexões conceituais que tenho feito da minha experiência metodológica, bem como a partir da observação de outras práticas, tenho observado que algumas pesquisas que são realizadas no próprio contexto que a produziu, são alvos de resistências por parte dos sujeitos-pesquisados e necessitam grandes esforços reflexivos dos pesquisadores e pesquisadoras para que não sejam entendidas como ameaçadoras. Nem sempre o meu discurso fora inscrito como válido enquanto trabalhador-investigador-investigado no meu estudo de Mestrado, o que me fez em diversos momentos adotar estratégias de recuo ou mudança de rota dentro do universo da pesquisa. Há inúmeros exemplos de colegas pesquisadoras e pesquisadores - não necessariamente fazendo um estudo etnográfico ou autoetnográfico - que enfrentaram inúmeras resistências em seus estudos dentro de ambientes familiares (por exemplo: em escolas que lecionam). Destas relações podem surgir inúmeras defesas subjetivas, frente aos sentimentos ameaçadores e ansiedades provocadas pela figura de um colega observador que se transmuta em *“estranho”* observador. Portanto, devemos ficar atentos ao fato de que o método autoetnografia, pode tanto nos proporcionar alguns momentos uma compreensão profunda sobre aquilo que estamos pesquisando, como também servir para uma mistificação desnecessária e ingênu.

Portanto, a “reflexividade sistêmica” e o pensamento complexo são fundamentais nesta prática, o que permite dinamizar as interações entre a dimensão cognitiva analítica e a dimensão emocional de nossas experiências. Ambas as dimensões mantêm fluxos interativos que influenciam tanto as análises no universo científico, quanto as compreensões no universo do senso comum.

Não é nada fácil romper com as estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso, “ainda mais com uma tradição escolar que nos ensina a separar e isolar, a fazer previsões e predições” (MORIN, 2002, p.11). Na obra “O Método”, Edgar Morin aponta alguns elementos estratégicos - não necessariamente criados por ele - para enfrentar os desafios cognitivos que podem nos ajudar a abordar a complexidade dos fatos. Alguns desses “operadores cognitivos” são importantes para entendermos esses processos mentais mais complexos. A primeira estratégia é perceber a “noção de sistema” - que além de trazer a “noção de conjuntos de partes diferentes, unidas e organizadas” (MORIN, 2002) - desloca a atenção do observador para vários níveis que representam diferentes complexidades. Essa visão transcende a visão cartesiana de descrição objetiva da natureza e também parte da compreensão sistêmica da vida de Fritjof Capra (1982) e (2014), que valoriza os princípios ecológicos de “redes, fluxos e ciclos”. Dentro da perspectiva da complexidade o que nos interessará, portanto, são os fluxos e ciclos de intercâmbio entre o mundo exterior e o mundo interior, que envolvem experiências conscientes e inconscientes, pensamento e memória, produções oníricas, a linguagem, a arte, a cultura e o meio ambiente. Assim, as imagens mentais sobre o mundo externo são influenciadas e moldadas por sentimentos e valores subjetivos.

Para compreender esta ideia precisamos entender a Mente Humana como um fenômeno sistêmico altamente complexo, multidimensional e constituído de múltiplos níveis que incluem seu órgão de mentação neural o cérebro e o sistema nervoso e o relacionamento entre as dimensões neocórtico-analítica e límbico-emocional com o mundo natural. (WHITAKER; WHITAKER; SOUZA, 2011a).

A segunda noção que destacamos é a ideia de circularidade, que abandona os paradigmas sustentados pela noção linear de causa e efeito, sugerindo a “causalidade circular, onde o próprio efeito volta à causa”. Ainda levando em conta a ideia de circularidade, temos o *looping* autoprodutivo, com a qual podemos operar a noção de que somos produtos e produtores de um ciclo de reprodução, ou seja, “o efeito é ao mesmo tempo uma causa” (MORIN, 2002). Assim como através da Teia da Vida a matéria está sempre se reciclando por meio de seus ciclos (CAPRA, 2006), a sociedade é produzida por interações complexas entre

os indivíduos e a sua cultura em processos que se retroagem - para muito além da noção de causa e efeito. Ou seja, tanto o conhecimento científico-analítico, quanto o conhecimento experiencial-emocional, não devem ser isolados dentro de uma leitura científica superficial, principalmente quando estamos lidando com estudos antropológicos etnográficos ou autoetnográficos.

Ao valorizar as narrativas pessoais com escrita em primeira pessoa, a metodologia autoetnográfica se tornou alvo de críticas dos defensores das metodologias hegemônicas ligadas à tradição positivista. Como assinalam Carolyn Ellis e Arthur Bochner (2006), a etnografia, enquanto gênero de escrita autobiográfica, passa a ser uma forma de expressão acadêmica delincente. Porém, dizer que pesquisadores e pesquisadoras não podem trabalhar com suas próprias experiências - sendo objetos da própria investigação - seria como arrancar-lhes o que têm de mais rico em suas ciências, ou seja: sua própria consciência.

Quanto mais penso em possibilidades metodológicas, menos vejo outra saída para o campo da pesquisa social, senão o reconhecimento por parte do pesquisadores e pesquisadoras, de que a percepção profunda das suas próprias experiências e das relações intersubjetivas, são de fato elementos enriquecedores do campo científico.

Apesar das resistências das alas mais conservadoras dentro da academia, os trabalhos com memórias e narrativas têm ganhado cada vez mais espaço na universidade. Hoje, é vista como pesquisa de ponta – não apenas como um complemento de outras técnicas, mas também como recurso principal da prática científica. Resumidamente, a nossa voz “por uma antropologização da educação”, representa a alguns esforços a serem listados:

- um amplo fortalecimento das metodologias antropológicas etnográficas, com especial atenção para a autoetnografia, enquanto procedimentos privilegiados para interpretação das expressões culturais, que colocam foco no movimento intersubjetivo recíproco entre pesquisadores e pesquisados para a produção de conhecimento.

- ampliação da capacidade de leituras complexas do universo pesquisado, com avanços teóricos transdisciplinares, pluralidade metodológica. Tal como informa Geertz (2001), fazendo relações produtivas, ajuizando contrastes e administrando as diferenças.

- compreender a cultura como elemento central da educação e para a aquisição de conhecimento, enfrentando o mundo como um campo de diferenças e de traços comuns – parafraseando Jerome Bruner quando se refere aos desafios da Psicologia Cultural, talvez este seja o “nosso grande próximo capítulo da educação”.

Finalmente, se queremos pensar em uma “antropologização da educação” - com emprego de novas metodologias, como novos olhares para as experiências e narrativas dos

sujeitos, para a intersubjetividade e, além disso, entendo a valorização da cultura como aspecto crucial para o desenvolvimento das pessoas e a produção social de sentidos - não podemos deixar de mencionar a contribuição de Jerome Seymour Bruner, que já na década de 1960 traz importantes contribuições para o campo da educação a partir da “Psicologia Cultural”. Tal como aponta Bruner (2001), o que se coloca no centro da atenção na educação de forma ampla é o engajamento do indivíduo nos sistemas estabelecidos de significados compartilhados culturalmente. Portanto, busca-se uma educação que não considere a criança como um depósito a ser preenchido com “a cultura do outro”, mas sim como sujeitos à procura de algo que se produz nas intersubjetividades. Para Jerome Bruner (2001) o principal facilitador de concentração da mente é a cultura: “os modos de viver e pensar, como negociamos intersubjetivamente, como construímos os sentidos sobre a realidade a partir das narrativas”.

Clifford Geertz (2001)⁴⁴, quando discute o caráter revolucionário da Psicologia Cultural de Jerome Bruner, resume de forma interessante algumas de suas ideias:

A educação “não é simplesmente uma questão técnica de processamento bem administrado de informações, nem tampouco uma simples questão de empregar ‘teorias da aprendizagem’ na sala de aula, ou de usar os resultados de ‘testes de aproveitamento’ centrados nos sujeitos. É a busca complexa da adequação de uma cultura às necessidades de seus integrantes. [...]

Indo ao encontro daquilo que temos discutido, ou seja, a importância das narrativas nos processos de aprendizagem e aquisição do conhecimento (e no nosso caso também para a produção de conhecimento científico), Bruner (2001) destaca que o trabalho com narrativas – “as canções, o drama, a ficção, o teatro, seja lá o que for” – não pode ser encarado como mera decoração ou enfeite. Não se pode educar com histórias incompletas ou apagadas pela força de arbitrários dominantes. Portanto, a educação que se beneficia deste olhar para as narrativas, como um “modo de pensar e uma expressão da visão de mundo de uma cultura”, retoma o caminho para as ações educativas que considerem os sujeitos ativos na produção de conhecimento.

⁴⁴ Para o desenvolvimento das teorias sobre a Psicologia Cultural, Jerome Bruner apoia-se no conceito de Cultura descrito por Clifford Geertz. Mais tarde, o próprio Geertz, realiza algumas análises sobre a teoria de Bruner, nomeando-a como um “ato desequilibrador” (paradigmático) das estruturas das ciências da aprendizagem e da educação.

PARTE 2

CAPÍTULO 3 – REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: aprofundamentos.

Conforme já introduzimos, um dos focos de nossa pesquisa foi a diversidade de configurações rurais, as quais apresentamos na primeira parte da tese através de retratos etnográficos dos territórios pesquisados, com as devidas notas analíticas que contemplaram práticas educativas que poderão servir como inspiração aos sistemas educacionais formais e não-formais.

Deixemos bem claro que nossa pretensão não é a de provocar revoluções paradigmáticas, tampouco valorar outras abordagens teóricas como piores ou melhores. Muito menos, temos o objetivo de padronizar quaisquer diversidades/singularidades rurais e/ou educacionais, apresentando exemplos estanques a serem seguidos de forma rígida. Seria um grande prejuízo engessar essas diversidades e não reconhecer as suas diferenças e capacidades de transformação. Não há modelo “típico ideal” que possa dar conta de tantas contradições, e abarcar toda concretude da diversidade do mundo rural e da práxis educacional.

Entretanto, fomos muito mais estimulados a seguir possibilidades teórico-metodológicas transgressoras e que subvertem algumas lógicas estáveis no domínio das ciências, do que olhar para as contradições e as diferenças como produtos opostos irreconciliáveis. Foram justamente essas diferenças que nos tiraram de alguns lugares comuns e que ainda vêm nos mobilizando para pensarmos em outros tantos lugares estáveis que necessitam ser reavaliados.

Algumas dessas configurações rurais já foram amplamente estudadas pelas Ciências Sociais tal como o Rural Tradicional. Outras, porém, vêm despertando recente interesse de pesquisas no Brasil como é o caso do Novo Rural e o Rural Quilombola Esquecido (WHITAKER, 2009) ou, até mesmo, uma nova característica de ruralidade que surgiu durante a pesquisa, que conceituamos como um Rural Paradoxal. Também tivemos a oportunidade de encontrar algumas práticas educativas alternativas que vêm provocando mudanças locais inovadoras e, mais do que isso, preparando cidadãos integrados com propostas de uma vida sustentável - com profundo respeito à cultura e ao ecossistema e com ativa participação político-social transformadora.

Com tantas multiplicidades que foram surgindo – espaços, pessoas, práxis, territórios, subjetividades - precisaríamos então de um aporte teórico que sustentasse nosso olhar para este caleidoscópio de infinitas cores. Uma beleza que não pode ser simplificada em suas inúmeras contradições e, tão pouco, destruída a partir de um olhar arrogante pretensamente científico e mutilador da complexidade.

Por isso, sendo Paulo Freire um pensador que teve como premissas fundamentais em sua filosofia educacional a liberdade e o diálogo, não haveria melhor fonte de inspiração educacional para nos servir de base. Freire foi um pensador que lutou contra as “dialéticas domesticadas e ações negadoras” da liberdade e do diálogo, portanto, pode tanto nos dar a liberdade de avançar em suas proposições, quanto a de realizar interlocuções fecundas entre os saberes populares e o conhecimento científico. Como assinala Leonardo Boff (2014, p.12): *“O trabalho artesanal de Paulo Freire incluiu também na dialogação com outros atores, de qualquer classe social e nível de instrução, desde que mostrassem essa compaixão e esse cuidado para com os condenados da Terra. Por isso sua obra é universal e teve ressonância mundial.”*

Além disso, deixa bem claro principalmente em seus últimos escritos a necessidade de diálogo profundo com diferentes compreensões teóricas, “contrastando o crítico dogmático, intolerante e reacionário, com o crítico reflexivo” (PETERS, 2000, p. 106). É com este sentido que adotamos a filosofia educacional de Paulo Freire, que continua atual e mostrando cada vez mais sua vitalidade, mesmo após 50 anos de suas primeiras formulações. Uma verdadeira revolução teórica e metodológica na área da educação, mas que também se aplica à compreensão dos mais variados fenômenos políticos e sociais. Para além dos processos educativos, é também uma filosofia que nos liberta das amarras de um dualismo cartesiano castrador e nos incita para a busca do novo e do complexo, sem menosprezar os bons caminhos trilhados pelas ciências modernas.

Esses espaços rurais e educativos pesquisados foram importantes observatórios de uma educação libertadora voltada para a criação de personalidades ricas de imaginação e preparadas para as diferenças. Uma tarefa educativa difícil, que busca realização de seus desafios “utópicos”, que sofrem constantes ataques e acusações, sobretudo pela capacidade de libertação, não só dos “cativos”, mas também daqueles que os violentam e aprisionam – os opressores. Pensando em nossos territórios e nos atores com os quais interagimos, teremos bons exemplo de como sofrem os “utópicos” com constantes ataques e acusações, pelo fato de desejarem colocar seus sonhos em prática.

Então, que experiências de educação são essas que esperávamos encontrar nos contextos pesquisados? Cumpre lembrar que em nenhum momento tivemos o objetivo central de descrever e analisar um método, o processo didático desses espaços, ou seja: seus modos e condições de instrução e ensino, suas técnicas. É evidente que não deixamos de observar vivências e práticas educativas interessantes – as ações intencionais e planejadas quando era o caso. Seria um enorme contrassenso desperdiçar as ricas observações dessas práticas e todos os sentimentos e sentidos educacionais envolvidos. No entanto, nos preocupamos mais em captar os sentidos dados às educações – suas tendências teórico-metodológicas e seus objetivos gerais – do que fazer uma detalhada descrição.

Seguindo por este caminho, nosso olhar voltou-se para experiências escolares e práticas educativas através das quais pudéssemos captar : 1- abordagens em educação que vão para além da transmissão de conhecimentos gerais considerados importantes pela escola (ou por outros espaços educativos) – aqueles conhecimentos que Bourdieu e Passeron (1975) chamaram de “arbitrário cultural dominante”⁴⁵; 2 - do ponto de vista de Paulo Freire (1994 e 2005), captar educações que contenham elementos de uma educação libertadora que insira as pessoas criticamente nas realidades opressoras e, acima de tudo, tornando-as preparadas para as lutas contra os processos de dominação; 3 – Estilos pedagógicos e filosofias educacionais que possam realizar interlocuções transdisciplinares com a pedagogia freireana, tanto para o aprofundamento de uma visão sistêmica da vida, quanto para um o olhar profundo das diferenças e identidades contemporâneas.

Dentro deste caleidoscópio dedicamo-nos à apreensão de ações educativas de opção progressista que, ao mesmo tempo em que desocultam a verdade e reavivam esperanças, também as tornam concretudes históricas. Educações que se completam na possibilidade interrupção dos ciclos de violência contra a vida, também com a dedicação para tornar os opressores mais sensíveis às causas populares, solidários, éticos e inseridos criticamente, o que para Freire é a grande revolução utópica, onde oprimido impede opressor de continuar oprimindo. Ou seja: tanto a educação libertária, quanto a educação como prática da liberdade só se completam em sua radicalidade, quando não são mais necessários instrumentos de violência nas relações entre as pessoas, seja na escola, nas cidades, nas instituições, ou em qualquer lugar do mundo. Pensando nessas premissas e tendo como base pensamento

⁴⁵ Para Bourdieu e Passeron, os conhecimentos que compõem a cultura são arbitrários para todas as classes sociais o que não nos permite valorizar mais uns do que outros. No entanto, na sociedade de classe, a subcultura da classe dominante é dada como legítima, o que torna o seu arbitrário (os seus conhecimentos) dominante. Sobre o assunto também ver Dulce Whitaker (1980).

paulofreireano, cada local pesquisado apresentou fortes pontos de conexão com uma “educação como prática de liberdade” – evidentemente respeitando os limites e características de cada território.

Por mais que tentemos fazer uma síntese explicativa do pensamento de Paulo Freire (e todas as suas interconexões transdisciplinares com outros campos de conhecimento), muitas ideias irão escapar à nossa compreensão ou até podem soar contraditórias. Mas, o que mais tem nos aproximado da teoria freireana em nossos estudos é justamente a sua capacidade pedagógica de denunciar e combater a destruição da cultura, seja no campo, seja na área urbana.

Amparados pela teoria freireana, podemos fazer análises acerca dos processos coercitivos de “desenraizamento” profundo e duradouro, pelos quais pessoas e comunidades sofrem a partir de deslocamentos territoriais; também podemos reagir duramente contra a destruição das palavras que dão sentidos às experiências e às vivências amorosas. Além disso, sua teoria pode ser um forte instrumento de proteção contra o aniquilamento da cultura que empurra pessoas e grupos rumo à antiexperiência e para ciclos de vulnerabilidades quase inexoráveis.

O que nos chama a atenção dentro dessas singularidades pesquisadas é a possibilidade de reaproximação entre cultura e ecossistema - seja pela escolha do retorno ao mundo rural, seja pela adoção de filosofias educacionais que privilegiam essa reconexão entre cultura e ecossistema. Isso tem preparado pessoas e comunidades para tomar decisões com alto grau de coerência para uma vida sustentável, bem como para incorporar capacidade de estabilidade, flexibilidade e resistência frente às adversidades do mundo contemporâneo. Neste sentido, os retratos etnográficos nos trazem elementos reflexivos e analíticos que dão base para compreender o quanto uma educação rural (em suas tendências progressistas mais variadas), pode nos apresentar práticas e filosofias educacionais interessantes para além daqueles já consagrados.

Com tanta complexidade envolvida, não deixamos de lado neste trabalho algumas reflexões importantes sobre a teoria e a prática paulofreireana. Começaremos então com algumas reflexões sobre a evolução do pensamento de Paulo Freire, numa tentativa de desocupação dos lugares comuns em sua teoria, para fazer um transito transdisciplinar.

Um Paulo Freire “radicalmente pós-moderno” ou um precursor das teorias da complexidade?

Temos bem claro que essa discussão não é a das mais confortáveis no meio acadêmico. Cada grupo, em defesa de suas “crenças” e sustentados pelos paradigmas para os quais fora treinado a acreditar e a reproduzir, tende a realizar um suposto movimento de proteção das suas ideias e exclusão daquilo que não os agrada. Destes movimentos, surgem um reduzido interesse em produzir grandes novidades revolucionárias, porque há mais campos de disputas de poder pelos territórios científicos, do que propriamente diálogos que possam revolucionar os paradigmas “conflitantes”. Assim, abandonar o paradigma e assumir a mudança para a reformulação de novos compromissos dentro do grupo, “é como deixar de fazer ciência”, como já fora anunciado por Thomas Kuhn (1998) no clássico “A estrutura das revoluções científicas”:

[...] os membros de uma comunidade científica veem a si próprios e são vistos pelos outros como os únicos responsáveis pela perseguição de um conjunto de objetivos comuns que incluem o treino de seus sucessores. No interior de tais grupos a comunicação é relativamente ampla e os julgamentos profissionais relativamente unânimes. (p.221)

Paulo Freire foi um revolucionário das ciências da educação e, como tal, não revolucionou sozinho porque dialogou com outros saberes. Desestabilizou paradigmas do pensamento educacional com o pensamento transdisciplinar; mexeu com estruturas de poder dentro da academia e, assim, com a própria perspectiva histórica da comunidade científica, suas crenças e formulações estabelecidas. Suas “pedagogias” são paradigmáticas, por que além do respeito profundo à cultura do aluno, entendeu o processo educativo como um empreendimento coletivo. Além disso, seus pensamentos são compartilhados e dão base para estudos educacionais em alguns países.

Certamente, Paulo Freire lutou contra qualquer consideração que enquadrasse sua filosofia em sistemas universais engessados, afinal, sempre esteve imbuído de um espírito libertário. No entanto, o “paradigma freireano”, entendido como uma “realização científica que durante algum período fornece problemas e soluções modelares para os praticantes de uma ciência” (KUHN, 1998), não pode ser esquecido e menosprezado. Suas realizações, principalmente aquelas ligadas aos projetos de alfabetização das massas vulneradas por todo o mundo, não podem ser deixadas de lado, minoradas ou esquecidas, tampouco devem servir como modelos teóricos e práticos de um Paulo Freire essencial.

Já na década de noventa, Freire faz importantes observações teóricas de aprofundamento filosófico em seu livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Alertava seus leitores - às vezes os deixava desconfiados e meio “desiludidos” - para a necessidade de ser “pós-modernos: radical e utopicamente

progressistas”, contra os sectarismos arcaicos da esquerda, se referindo “ à desintegração do mundo socialista autoritário” (FREIRE, 1994, p.96). Como um teórico prático, assim, reflexivo emancipador, comprometeu-se com ações educativas concebidas a partir de uma concepção política, antes mesmo de qualquer técnica que pudesse surgir dessas concepções. Sabia muito bem que política era prática indissociável da educação, um campo privilegiado para administrar as alteridades em busca de um projeto comum.

Há certamente muitas diferenças relevantes nos pontos de partidas e de chegada em sua teoria nos diversos momentos de sua produção filosófica. Mas no fim de sua vida “tomou como referência a crítica social pós-moderna” (PETERS, 2000, p.114), mostrando que a sua evolução como teórico complexo não terminaria caso tivesse mais tempo para desenvolver suas ideias. Procuramos, sim, um Paulo Freire Complexo e “pós-modernamente progressista”, que nos ajude a pensar complexamente nos processos educacionais, todavia não nos interessa nenhum tipo de desconstrução de suas ideias, muito menos reduzi-lo a qualquer movimento teórico. Não defendemos um “Freire essencial” (o que nos levaria inevitavelmente a um naufrágio teórico-metodológico), mas um Freire Complexo no sentido epistêmico e que não se fechou ao pensamento pós-moderno:

Claramente, Freire passou por diferentes fases em sua obra, refletindo diferentes influências. Simplificando ao máximo, podemos falar em três fases: uma primeira fase liberal dirigida por interesses da teologia da libertação; uma mais claramente reconhecível fase marxista e neomarxista, imbuída de humanismo da fenomenologia ou existencialismo; e, talvez, finalmente, uma fase pós-moderna, onde ele estava preparado para abrigar as exigências de um pós-modernismo social crítico (e não conservador) e reconhecer como tais exigências condensavam e ajudavam e reescrever aspectos de seu próprio trabalho. (PETERS, 2000, p. 104)

Antes mesmo de ser protegida dos movimentos que tentam “desinventar a tradição do pensamento de Paulo Freire” (WHITAKER, 2010), a filosofia freireana precisa ser “protegida” de seus próprios defensores que tentam essencializá-la – por experiência, a maioria deles entrincheirados em seus embates acadêmicos e também partidários.

Não foram raros os momentos em que fomos questionados por usarmos Paulo Freire para compreender espaços educativos que, na visão dos questionadores sectários autoproclamados de esquerda progressista, nada teriam de oprimidos – seja “aquela escola financiada pelo grande capital” referindo-se à Escola da Toca, sejam “aqueles burgueses de classe média que optam por viverem uma vida rural”, no caso da Ecovila Tibá. Somam-se a isso as disputas acadêmicas que impedem leituras transdisciplinares, formando verdadeiras “bancadas” de disputa de poder, que anulam todo o conjunto da obra de correntes filosóficas educacionais importantes. Assim, não caminharemos rumo a qualquer tipo de apartamento ou

defesa intransigente de uma ou de outra opção teórica, mas reiteramos que - objetivando realizar aproximações com as teorias da complexidade, com a nova ciência e com a filosofia das diferenças - não nos furtaremos de leituras transdisciplinares que invadam as fronteiras do saber (como os leitores e as leitoras já puderam observar). A cada dia que passa, ganha ainda mais força um trecho de Edgar Morin (1993) que muito citamos em nossos estudos e que é pertinente repetir neste momento:

O que me interessa não é uma síntese, mas um pensamento transdisciplinar, um pensamento que se interrompa nas fronteiras entre as disciplinas. O que me interessa é o fenômeno multidimensional, e não uma disciplina que selecione uma dimensão desse fenômeno. Tudo que é humano é ao mesmo tempo psíquico, sociológico, econômico, histórico, demográfico. É importante que esses aspectos não sejam separados, mas concorram para uma visão “poliocular”. O que me move é o desejo de ocultar o menos possível a complexidade do real. (p.86)

Sobre o olhar “poliocular”, ou seja, “o nosso olhar sobre o olhar que olha”, Paulo Freire já nos ensinou antes mesmo das primeiras traduções dos pensadores complexos chegarem ao Brasil – conforme relato do antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão, um dos maiores estudiosos de Freire, também seu amigo e parceiro de estudos. Este Paulo Freire pioneiro e de pensamento livre e complexo não pode ser esquecido pelos seus defensores que, contraditoriamente, poderão fazer um desserviço para o avanço de seu pensamento, caso queiram fixá-lo em territórios teóricos. Sobre isto, recortamos um importante trecho de Edgar Morin (1993) em entrevista concedida à Guitta Pessis-Pasternak publicada no livro *Do caos à Inteligência Artificial*:

[...] tento espontaneamente integrar a concepção adversa, mais do que rejeitá-la. Mas isso vem também de um sentimento muito forte, quase hegeliano, de que toda ideia suscita a ideia contrária. Aprofundando mais, penso que a contradição pode significar o surgimento de uma dimensão oculta na realidade e anunciar um novo progresso.

No entanto, não há a necessidade de o leitor fazer grandes aprofundamentos teóricos para que percebam que há um Freire complexo e que resistiu a qualquer forma de ação aniquiladora da liberdade, ou seja: a sectarização. Para isso, basta recorrer às suas *Primeiras Palavras na Pedagogia do Oprimido* (2005, p. 23-30), através das quais Freire oferece definitivamente um equacionamento sobre as diferenças entre ser radical e sectário. Quanto mais aprofundamos no pensamento freireano (e temos ainda um bom caminho a ser trilhado), mais compreendemos a professora Dulce Whitaker e o professor Carlos R. Brandão, quando dizem que Paulo Freire foi o primeiro teórico da complexidade do Brasil e, quem sabe da

América Latina, já descrevendo teorias complexas e enveredando por rumos característicos da Nova Ciência, antes mesmo dos autores estrangeiros chegarem com força ao Brasil.

Estamos aqui fazendo uma espécie de suavização do pensamento freireano? Certamente que não, porque precisamos ser radicalmente revolucionários para perceber e integrar concepções adversas na prática e na teoria, seja no espaço urbano ou no rural, no âmbito da “modernidade” ou nas configurações da “pós-modernidade”. Como apontamos, já na Pedagogia do Oprimido Paulo Freire faz este alerta sobre a negação das diferenças e inicia justamente com a preocupação de equacionar a diferença entre o radical e o sectário - seja de esquerda ou de direita – “ambos sofredores da falta da dúvida”, “dialeticamente dominadores”. De forma explícita e esclarecedora Paulo Freire diz que:

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo que a nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isso libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. (p.26)

Estando já bem descrito em seu pensamento, seria bom o cuidado por parte dos que se dizem revolucionários de esquerda para não se tornarem sectários, tal como alguns conservadores de direita, que recrudescem em nossa história recente.

Hoje, temos uma série de movimentos políticos buscando “soluções sistêmicas com base em valores fundamentais da dignidade humana” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 488), que trazem novas propostas no âmbito da educação, economia, relações internacionais, negócios sustentáveis, energia, biodiversidade, alimento, agricultura e biodiversidade que não podem ser ignorados. Serão estes apenas movimentos “ecocapitalistas” seriamente acusados pelas alianças com o grande capital e sua ideologia neoliberal, ou reside aqui uma oportunidade de se pensar na emergência de “novas estruturas de propriedade como alternativas às estruturas corporativas dominantes?” Há espaço nestes movimentos para uma pedagogia libertadora? Essas perguntas não são tão simples de ser respondidas, todavia nos dão pistas de onde queremos chegar com a resposta, ou seja: em um olhar poliocular atento para as contradições, todavia não excludente de novas possibilidades. É com esse espírito radicalmente libertador e inovador da “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, que seguiremos apoiados:

Creio, mais do que creio, estou convencido de que nunca necessitamos tanto de posições radicais, no sentido em que entendo radicalidade na *Pedagogia do Oprimido*, quanto hoje. Para superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações “pragmáticas” aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis, tão ao

gosto das posições modernas, os primeiros, e modernistas, as segundas, temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas. (FREIRE, 2014, p. 71)

Se nossa compreensão fosse invadida por um sectarismo epistemológico - desses que orientam o olhar apenas para o que é agradável às nossas visões de mundo - e assim desconsiderássemos a possibilidade de trabalharmos com Freire nos espaços aos quais propusemos pesquisar, pelo simples fato de categorizarmos esses espaços e sujeitos como não-oprimidos, estaríamos caindo em uma armadilha que é um grande obstáculo ao avanço do conhecimento freireano. Ou seja: o sectarismo e suas ações negadoras da liberdade - uma armadilha contra a qual Freire se empenhou por toda a vida criando instrumentos de denúncia e superação.

Duas obras de Paulo Freire ganharam especial importância nesta tese. Ambas são frutos de processos e tempos históricos experienciados, nos quais Freire se expôs aos mais profundos sentimentos em busca de uma educação libertadora. A primeira foi a *Pedagogia do Oprimido* – a qual julgamos ser a sua obra máxima - que trouxe um pensamento radical para uma pedagogia originalmente brasileira e, como já citamos, “com fortes influências marxista e pós-marxistas, imbuída de um humanismo fenomenológico e existencialista” (PETERS, 2000, p. 101). A segunda é a *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* que, como o próprio Paulo Freire (2004, p.10) diz, é uma reescritura que reaviva as esperanças em uma pedagogia libertadora, “*uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal*”. Talvez, como diz PETERS (2000, p. 105), uma obra de Freire que expressa:

[...] uma fase pós-moderna, onde ele estava preparado para abrigar as exigências de um pós-modernismo social crítico (e não conservador) e reconhecer como tais exigências condensavam e ajudavam a reescrever aspectos de seu próprio trabalho. Esse reconhecimento de que Freire passou por diferentes fases está aberto a diferentes leituras; não há nenhum Freire essencial, mas uma série de posições pelas quais ele argumentou, e isto é propriamente a construção de um reconhecimento de uma posição pós-moderna na subjetividade do autor.

Nossa intenção não é, de forma alguma, desestabilizar ou mostrar qualquer fragilidade teórica-metodológica no pensamento de Paulo Freire (o que acontece com certa frequência em palestras ou disciplinas de pós-graduação). Do nosso ponto de vista, é justamente o fato de Freire ter passado por diferentes fases que confere a sua teoria a complexidade necessária para suportar tantas análises de problemas educacionais atuais, além dos mais variados fenômenos sociais. Conforme aponta Michael Peters (2000, p. 104-105), “não há um pensamento

freireano essencial, mas uma série de posicionamentos argumentativos” que mostram a plasticidade de uma subjetividade aberta aos elementos de uma teoria pós-moderna. Ou seja: “sua ênfase na textualidade, no texto e nos **textos análogos** para o entendimento do mundo; sua ênfase na subjetividade, experiência e cultura; e, em alguma extensão, seu entendimento da opressão e o exercício do poder” (grifos nossos). Michael Peters (2000) pontua que Freire estava muito adiante de seus leitores, inclusive reconhecendo as críticas pós-estruturalistas à filosofia hegeliana.

Desta forma, sentimo-nos “autorizados” por Freire para seguir os caminhos transdisciplinares da Nova Ciência e das Teorias da Complexidade e, principalmente dialogando com autores como Fritjof Capra para uma “visão sistêmica da vida”, Edgar Morin para “um olhar poliocular” e também com autores pós-estruturalistas, os quais, dentro do pensamento da Filosofia das Diferenças, contribuem imensamente para pensarmos as novas configurações identitárias dos sujeitos da educação.

A partir do pensamento paulofreireano, buscamos apreciar a “multiplicidade de modos de expressão” rural e educacional. Nesta busca, encontramos um pensador despreocupado com rótulos, mas cada vez mais preocupado e com permanente compromisso com a justiça social, fazendo críticas profundas à ideologia neoliberal e reconhecendo uma teoria social pós-moderna que, segundo Michael Peters (2000, p.107), não foi uma ocorrência isolada como querem acreditar alguns estudiosos.

Para melhor exemplificar recorreremos ao próprio Freire (1994, p. 96) quando diz que é cada vez mais necessário “*que os marxistas superem sua certamente auto-complacência de que eles são modernos, e devem adotar uma atitude de humildade para lidar com as classes populares, e tornarem-se, pós-modernamente, pessoas com menos certezas – progressivamente pós-modernos*”. Freire teve a ousadia de aconselhar humildade à percepção de novas propostas, certamente convicto da necessidade de fortalecer o seu pensamento pedagógico, pensando também nas contínuas e profundas “mudanças na estrutura do sentimento dentro da sociedade capitalista”. Provavelmente, só não conseguiu realizar uma nova revolução paradigmática - a partir de seu próprio pensamento já revolucionário – pela falta de tempo de vida. Mesmo tendendo a uma harmonização teórica com o pensamento pós-moderno, temos bem claro que Freire “não acreditava que classes tenham desaparecido”, ou que um certo consenso não deveria prevalecer, ou ainda que uma unidade cultural não devesse ser levada em conta diante todas as multiplicidades de expressões existenciais da contemporaneidade. Se pudéssemos presenciar tal modulação teórica na educação, entre os sentimentos na modernidade e na pós-modernidade realizadas por Freire, decerto seríamos

testemunhas temporais de uma das maiores revoluções científicas no campo da educação. Este é o sentimento que nos move: não uma revolução, mas uma busca de interlocução de concepções adversas.

No livro “A condição pós-moderna”, David Harvey (2008) assevera que o pós-modernismo é um conceito que não pode ser ignorado, tamanha a sua influência no campo social, político e na estrutura dos sentimentos na contemporaneidade – especialmente quando analisado a partir da sociedade capitalista competitiva, velozmente flexível e altamente produtiva. Tais características são importantes para analisarmos os processos de desenraizamento opressor sofrido por pessoas e comunidades – processos estes que daremos especial atenção no item seguinte do desenvolvimento teórico. O nosso entendimento sobre a “condição pós-moderna” não tende apenas em concordar com as críticas mais contundentes às suas expressões neoliberais, tais como o individualismo, comercialismo, o empreendimento e a flexibilização, mas também coloca foco em suas influências positivas sobre as estruturas filosóficas e científicas.

Em que pese todas as críticas ao pós-modernismo - na literatura, na arquitetura, na filosofia, ou especificamente no pensamento educacional - parece-nos que Paulo Freire absorveu as influências positivas deste movimento, ou seja: “preocupação com as diferenças e as dificuldades com a comunicação, a complexidade dos interesses humanos, cultura, espaços e expressões da subjetividade; diferenças de gênero, de raça, e sexualidade. Essa é a radicalidade do pensamento pós-moderno apontada por David Harvey (2008, p. 109-113), que Freire já reconhecia e vinha fazendo algumas incorporações em seus estudos. Constatamos então que, possivelmente, Freire enxergou a pós-modernidade e toda sua teoria crítica social, mais como uma resposta às necessidades de evolução do pensamento das grandes narrativas, do que propriamente uma diferença irreconciliável entre fases distintas. Assim, de forma brilhante, confirma suas “pedagogias” não como meras formulações estéticas, mas como projetos éticos e políticos para uma sociedade desigual (múltipla e diversa) em plena transformação. Reafirma a necessidade cada vez mais urgente de que os processos educativos sejam vias de luta e superação, além de instrumentos de proteção das pessoas e dos grupos em seus contextos culturais.

Neste sentido, há que se levar em conta o valor positivo das correntes pós-estruturalistas para o pensamento educacional, sem abandonar o diálogo como premissa fundamental em seu pensamento. Paulo Freire não se afiliou a uma retórica pós-moderna que evita o enfrentamento e a compreensão das realidades macroeconômicas opressoras, as estruturas políticas em âmbito global ou a quaisquer fontes universais de poder. Os elementos

“pós-modernos” do pensamento freireano já estão razoavelmente resolvidos para filosofia da educação⁴⁶, no entanto, temos claro que o debate sobre um “Paulo Freire teórico da Complexidade”, precisa ser fortalecido, até porque, no meio acadêmico, essas características têm sido muito mais utilizadas como fontes de destruição e para o esquecimento de seu pensamento, do que exemplos de pensamento inovador.

Quem são os oprimidos?

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simples palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silêncio ou pela desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.21)

Para os propósitos deste estudo, entendemos ser interessante ampliar a compreensão de um dos conceitos (palavra) mais importantes da teoria de Paulo Freire e que se “vinculou ao seu nome de forma umbilical”, quase que religiosa, seja para o bem ou para o mal, como diriam os filósofos Michael Peters (2000) e Paulo Ghiraldelli Junior (2012). Referimo-nos ao conceito/palavra “oprimido”. Foi com este conceito que Freire ganhou destaque mundial a partir de seu livro *Pedagogia do Oprimido*, chegando a marca de 25 edições em menos de duas décadas, só nos Estados Unidos, cujo pensamento influenciou a luta de grupos oprimidos, principalmente o movimento negro.

Com um conceito tão importante para as ciências humanas, provocador de uma revolução paradigmática na educação e com uma complexidade típica da originalidade freireana, não é de espantar - como aponta Leonardo Boff (2014) - que tenha suscitado tantas críticas, “discussões acirradas, pedidos de esclarecimentos e aprofundamentos”.

Tão profundos quanto seus temas, foram os golpes recebidos por Paulo Freire. Ainda hoje, alguns professores dedicam grande tempo de suas aulas e de seus estudos para vinculá-lo de forma pejorativa aos movimentos cognitivista do “aprender a aprender”, ou para fazer críticas de uma suposta inconsistência teórica marxista da *Pedagogia do Oprimido* e das metodologias de alfabetização (são apenas alguns exemplos entre tantas tentativas de

⁴⁶ Ver o texto “Paulo Freire e o pós-modernismo, de Michael Peters (2000)

“desinventar sua tradição filosófica educacional”⁴⁷). Freire teve bastante tempo em vida para ouvir, esclarecer e avançar em seu pensamento, mas nem sempre a sua genialidade pedagógica e sua profundidade filosófica - típica de um homem que vivenciou o mundo amorosamente - foi capaz de protegê-lo dos atos delinquentes da academia, no entanto, o fez avançar em suas ideias como poucos estudiosos brasileiros.

Pensador complexo que era, não foram poucas as vezes que sua teoria teve que ser analisada e reconhecida por estrangeiros, antes mesmo de ter o merecido respeito pelas universidades brasileiras. Por muitos anos, Paulo Freire e toda sua filosofia, passou por aquilo que a professora Dulce Whitaker (2010) conceituou de “desinvenção da tradição”, ou seja: um procedimento de esquecimento oficial que ignora fatos que não se adequam aos interesses de dominação das elites econômicas e políticas. Esta desinvenção desconstrói sistematicamente fatos históricos e memórias, seja pela destruição de registros físicos e mentais, seja pelo isolamento e desaparecimento de pessoas. Desta forma, tanto apagam ideias radicais que servem como instrumentos de libertação das opressões e das injustiças sociais, quanto pressionam para o isolamento e destruição das minorias (e suas lutas e revoltas) que historicamente sofrem com as desigualdades, por exemplo: operários e operárias, mulheres, negros e negras, camponeses e camponesas. Whitaker (2010), cita alguns exemplos emblemáticos desta “negação sistemática de elementos do passado que poderiam contribuir para uma identidade nacional mais afirmativa”: - a Cabanagem no Pará que teve intensa participação popular e grande consciência política, mas que a História Oficial insistiu em reduzi-la a uma rebelião irracional e sem objetivos políticos; - a resistência Quilombola por todo o Brasil, com a inúmeras tentativas de apagar a existência de seu maior ícone, Zumbi dos Palmares; a destruição das partituras musicais barrocas, verdadeiras obras primas compostas por negros e pardos - escravos e filhos de escravos - que não interessavam à classe dominante, e que estavam sendo utilizadas como embrulhos de sabão nas mercearias de Ouro Preto. Como diz a autora, a ânsia pela modernidade, a busca pela racionalidade e por tecnologias cada vez mais sofisticadas, destroem tradições que poderiam ser importantes experiências para os movimentos sociais, por exemplo.

Sobre o processo de esquecimento das ideias freireanas rumo à sua desinvenção, Whitaker (2010, p. 62) diz que:

⁴⁷ Para o aprofundamento do conceito de “desinvenção da tradição” ver Dulce Whitaker (2010) “A desinvenção da tradição: esquecimento e memória na História do Brasil – Ensaio de Interpretação Sociológica.”

A importância de Paulo Freire é um dos nossos poucos sucessos intelectuais legítimos fora do país e já foi “diminuída” por muitos educadores brasileiros. Poderíamos cultivar a tradição de termos criado o primeiro método eficiente de alfabetização de adultos, baseado em complexa crítica à opressão, ligando sua Pedagogia do Oprimido aos clássicos do gênero como Fanon e Memmi. Mas não! O método está sendo “acusado” por ser silábico e Freire foi banido de muitos cursos de Pedagogia.

Parece-nos que este processo de desinvenção da tradição filosófica freireana pode ocorrer por pressão de indivíduos, grupos e instituições, seja por aqueles ideologicamente comprometidos com as elites conservadoras, seja por aqueles ainda empenhados em desvalorizá-lo dentro da universidade. São situações que acontecem abertamente na implantação de pacotes curriculares tendenciosos ou fazem parte da “construção de um currículo oculto”, cujas ideias são facilmente incorporadas de forma automática por pessoas em ambientes menos críticos, e até mesmo por aqueles que advogam pela “causa freireana” dentro da universidade. E esta crítica tem que ser feita para que o assunto seja pensado não só como um “embate” teórico-metodológico sadio dos meios acadêmicos, mas também como ações deliberadas por grupos que têm pouco interesse em ver posições libertadoras na educação sendo colocadas em prática. Assim, entre esquecer e lembrar, preferimos a lembrança pelo tencionamento, do que o morno esquecimento de suas ideias, mesmo que isso sugira um recuo necessário de nossas hipóteses teóricas iniciais. Continuemos então com a questão do oprimido.

Não há dúvidas que o conceito de oprimido ajudou as ciências da educação a repensar as relações de poder perpetuadoras de uma educação castradora e violentamente domesticadora. Trouxe à baila a discussão sobre política e educação percebendo estudantes e professores como alvos da opressão. Ao nosso ver, foi um dos mais importantes avanços no pensamento educacional, porque desloca o olhar da educação para os alunos (e também dos professores), para a sua subjetividade e processos intersubjetivos, para sua cultura e para os motivadores internos que movimentam a aprendizagem. Conforme aponta Ghiraldelli Jr. (2012, p. 5):

Esse deslocamento em direção ao educando foi antropologizado e sociologizado por Paulo Freire. A ideia de deslocar o ensino de modo a colocá-lo girando antes em torno do estudante que do professor, o que tornou o mote geral do “movimento escola nova”, em Paulo Freire vingou por meio da proposta de respeito à cultura, até então negada [...]

Contudo, essa mesma palavra/conceito - oprimido - que causou grandes transformações no pensamento educacional, foi vinculada à “*militância política circunscrita às trincheiras dos embates partidários*”. Logo a palavra “oprimido” invadiu o vocabulário de

uma propaganda revolucionária - “com estranho dever de *“desopressão”* daqueles que estariam sob enormes pressões político-sociais” - antes mesmo do que uma teoria educacional radical por sua crítica social profunda e pela premissa fundamental do diálogo (GHIRALDELLI JR. 2012, p.2). Para este autor, usada exclusivamente dessa maneira a “pedagogia do oprimido” - ou o significado da palavra oprimido - *“banhou-se em uma cultura maniqueísta e deu força para uma tendência messiânica não rara entre as esquerdas”*. Essas compreensões enviesadas por embates partidários, surgem até de forma “caricaturesca” seja nos movimentos de esquerda ou de direita. Um exemplo caricatural e bem recente, foi a ostentação de faixas e cartazes contra o pensamento freireano, presentes nas manifestações convocadas pelos movimentos de oposição ao governo da Presidenta Dilma Rousseff (lembrando: “chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”). São desses lugares comuns - ou melhor dizendo, do senso comum – que Paulo Freire não precisa. Foi justamente problematizando essas formas de pensar e os seus contraditórios que conseguiu “dar um banho” de originalidade ao pensamento educacional brasileiro. Como reagir a qualquer movimento que tente estagnar ou criar espaços intransponíveis em seu pensamento? Uma das respostas está na própria leitura cuidadosa de Paulo Freire – observando sua evolução filosófica que sugere uma abertura ao pensamento transdisciplinar das Teorias da Complexidade no Brasil e também suas teorizações sobre o sectarismo presente em toda sua obra.

No caso do conceito “oprimido” GhiraldeLLi Jr. sugere que levemos em conta o conceito de “desenraizamento”, caracterizado por um processo de aniquilamento cultural e de “perda de conexão entre as palavras e as coisas”. Um deslocamento violento de sua cultura, que destitui elementos humanizadores das práticas cotidianas e que impede grupos e pessoas de serem sujeitos de suas experiências. Cito as palavras do próprio autor:

Não poucas vezes Paulo Freire se referiu ao oprimido como o “desenraizado”. Quem? Aquele que em seu lugar natal era visto por si mesmo e pelos outros como detentor de uma compreensão do mundo, aquele que os antropólogos não diriam nunca que não teriam cultura, mas que, retirado desse seu rincão e jogado em lugares diferentes e inóspitos, veria sua compreensão de mundo perder a utilidade e teria sua cultura associada ao ridículo ou, no melhor dos casos, ao “folclore” – este era o “desenraizado”. Era o oprimido tomado de modo amplo. O negro americano posto no mundo urbano moderno e, posteriormente, o latino; ou o nordestino da periferia de São Paulo; ou o palestino em terras governadas por Israel – eis aí pessoas que poderiam não estar na miséria ou na falta de representatividade no campo do poder político, mas que, efetivamente, não escapariam de ser tomadas como “sem cultura”. Por que “sem cultura”? Pelo desenraizamento: pela perda da boa conexão entre as palavras e as coisas.

Há algum mal em querer libertar pessoas que estão sob enormes pressões político-sociais - os marginalizados, os “condenados da terra”? Certamente que não há. Freire sempre esteve de acordo com esses objetivos, apoiando os “condenados da terra”⁴⁸, os humilhados, os marginalizados, os excluídos e injustiçados, aqueles que tiveram suas culturas destruídas da forma mais degradante. A crítica principal está no fato de quererem resumir a teoria tão somente aos oprimidos imaginados quase como uma caricatura. O que Ghiraldelli Jr. defende e nós concordamos em alguma medida, é que a evolução da palavra e do conceito segue a evolução da história e todas as transformações políticas e sociais decorrentes. Assim, esses sujeitos desenraizados “diante de desafios adaptacionais intensos” são os oprimidos, *“no sentido de que o peso do meio faz pressão contra ele, e sua cultura não lhe serve nem de escudo de proteção nem de broca de perfuração das paredes que movem em sua direção. O peso do meio esmaga-o. O oprimido é, então, comprimido.”* (GHIRALDELLI JR., 2012).

Essa noção de oprimido enquanto desenraizado (e também comprimido), trazida por Freire e debatida pelo professor Paulo Ghiraldelli Jr, tem sido importante para pensarmos a condição dos alunos e das alunas, dos professores e das professoras, frente aos desafios atuais da educação. Sejam quais forem as tecnologias, teorias ou práticas, quando inserimos este conceito nas análises, fortalecemos uma pedagogia que tem como premissa “o combate à destituição da cultura de origem”, tal como preconizou Paulo Freire. Como indica Ghiraldelli Jr. (2012), isso não significa enquadrá-los em categorias de análise estaques (tal como no caso dos grandes questionários socioeconômicos sobre o alunado), ou qualquer movimento de “sacralização” das manifestações trazidas de casa. O maior benefício de olhar para o outro com respeito à sua cultura - sem oprimir, comprimir e desenraizar - está no fato de que é este movimento humanizador que dispara os interesses das crianças e jovens para aprenderem o que quer. Ou seja: não há criança oprimida que capte as experiências e os sentidos dos “saberes de experiência” (experiência dotada de sentido), como também diria o filósofo da educação espanhol Jorge Larrosa Bondía. Com a destruição da cultura, as palavras não produzem sentidos para o “ser mais”, as realidades são iludidas e anulam a capacidade de subjetivação. Sem a cultura, que proporciona a experiência em sua plenitude, não há como produzir os “saberes de experiência que se dão na relação entre o conhecimento e a vida” (BONDÍA, 2012).

Sobre este assunto não precisamos atravessar oceanos para nos aprofundarmos. Para além do respeito à cultura, Freire já ressaltou que o homem é um vivente dotado de palavra,

⁴⁸ Conceito cunhado por Frantz Fanon em sua importante obra “Os condenados da Terra”.

portanto, a educação acontece buscando os elementos constitutivos da “palavra verdadeira” e levando em “consideração da realidade do educando”, ou seja: a sua cultura tomada de forma ampla. Neste sentido, além de assumir o compromisso com o sentido das palavras - para a produção e proteção da cultura - Freire foi um integrador da concepção adversa pelo diálogo (uma premissa fundamental de sua pedagogia, cujas ideias contrárias seriam o motor das experiências e do conhecimento)

Por isso - retomando também os apontamentos teóricos de Paulo Freire sobre a educação bancária - a importância de que a educação não se transforme em depósito de informações distantes da existência de quem é educado. Como diz Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21) a experiência não é o que acontece, o que passa, o que toca, mas sim “é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca”, sendo assim não pode ser encarada como algo isolado sem qualquer dinâmica intersubjetiva. A informação (que simplesmente acontece, passa ou toca) não é experiência; ela é quase o oposto da experiência, a antiexperiência. Se um educando é entendido como um depósito de informação totalmente descoladas de sua cultura, e não como um vivente dotado de palavra dialogada que produz experiências dotadas de sentidos, então o que resta é oprimi-lo, comprimi-lo e desenraizá-lo – e cancelar a possibilidade de estimular os seus motivos para aprender. Sendo assim, o oprimido é também aquele que sofre com a antiexperiência, que não consegue ou está impossibilitado de “atravessar o perigo”⁴⁹; pode tanto tornar-se um experimento genérico comum anestesiado, apático, assustado, estéril e rígido, como um sujeito violento, narcísico e antissocial (neste caso observando os mais clássicos movimentos de identificação com o opressor). Ou seja, dentro de um quadro hipotético podemos encontrar tanto as pessoas resistentes às diferenças e às multiplicidades, como as pessoas onipotentes, agressivas, reativas a quaisquer

⁴⁹ É importante neste momento que deixemos claro o significado de experiência. Para tanto recortaremos um trecho importante do texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” de Jorge Larrosa Bondía (2002): “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual antes de tudo se relaciona a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peradô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de forma sempre singular, finita, imanente, contingente [...] tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo”.

possibilidades que lhes retirem de um suposto lugar comum. Assim, para cada um desses “sujeitos”, talvez haja uma fórmula mágica do “existir”: seja para os que necessitam manter-se falsamente calmos, observadores, suspensos em delicadezas; seja para aqueles que necessitam ser agressivos, porém contidos; velozes mas com foco ou, narcísicos, porém altruístas. Para tudo isso e mais um pouco, as “maravilhas” que entorpecem o corpo e a mente humana: os benzodiazepínicos, os metilfenidatos, as anfetaminas ou as suas combinações bombásticas (não o diálogo, não a intersubjetividade e não a produção de cultura). Provocar a antiexperiência é a marca de sua opressão.

Que “experiência” essa então que buscamos na educação?

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

A partir destas teorizações, também temos pensado em como os aparatos educacionais têm funcionado para o fortalecimento dos processos de opressão e desenraizamento. Como esses sujeitos da antiexperiência - oprimidos, comprimidos e desenraizados - se expressam nos ambientes escolares e educacionais? (lembrando sempre a nossa compreensão de que educação não se faz só na escola, muito menos se faz de forma unilateral só com alunos ou só com professores).

No caso dos professores e das professoras, carregam o desafio incessante de terem que estimular os motivos internos dos alunos e das alunas para a efetivação da aprendizagem; além disso precisam manter-se motivados - quase que messianicamente - frente às adversidades e exigências colocadas pela educação. Esses profissionais precisam estar sempre preparados e preparadas com as mais diversas “tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas” para a instrução e o ensino; por fim, enfrentam o imperativo de que precisam estar sempre psicologicamente saudáveis para as pressões internas e para as demandas dadas pelo encontro com as diferenças, com o múltiplo e com o diverso. Há também a necessidade de sempre estar muito bem informados, velozes, resistentes e altruístas. Esses desafios acabam fortalecendo a imagem de professores idealizados, pleno para a percepção dos movimentos de sua subjetividade e de suas raízes, apto para a aquisição de novos conhecimentos e preparados para ensinar aos seus alunos e as suas alunas. Este é um olhar individualizado da docência que

ainda perpassa o imaginário educacional, sobre o qual a educação dialógica freireana pode apresentar alguns caminhos para a superação. Afinal, um educador ou uma educadora, impossibilitados da experiência dialógica no âmbito coletivo da docência enfrentará muitas dificuldades para realizar o mesmo nos mais variados contextos de aprendizagem.

Do “outro lado”, temos os alunos e alunas recebidos pela escola - crianças, jovens ou adultos - nos quais são colocadas altas expectativas para estarem sempre motivados para a aprendizagem (num sentido psicanalítico mais profundo eu diria que essas crianças e jovens recebem fortes pressões a partir de mecanismos de projeção dos dirigentes e dos professores, que também são fortemente pressionados para alcançar o melhor – eis uma compressão). No caso das crianças, são “deslocadas” de casa, onde a “cultura infantil” (que indica as diferenças entre crianças e adultos) pode ser expressa de forma plena e criativa, e têm que reconhecer imediatamente o ambiente enfileirado da sala de aula e todos os rituais centenários, ou seja: precisam assimilar seus uniformes, seus pesados livros, suas mochilas desproporcionais e todos os problemas ortopédicos decorrentes. Necessitam de calma para aprender, velocidade para dar conta de tudo. Um tenebroso movimento entre apatia e anestesiamento, mas que precisa ser desincorporado quando mobilizado para mostrar a sua vivacidade infantil. Não sendo o bastante, ainda enfrentam doenças que até pouco tempo era do universo dos adultos tal como gastrites, enxaquecas, dores articulares, etc.

Poderíamos listar inúmeras situações opressoras e suas decorrências, mas o auge do desenraizamento - se é que podemos impor um limite para isso - está inscrito nos processos de patologização e a decorrente medicalização das crianças, dos professores e professoras. No caso das crianças, com os inúmeros diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, Ansiedades, Transtornos de Ajustamento e Depressão, sendo que, a cada ano que passa aumentam as categorizações. Para os professores e professoras um pacote quase completo dos mais variados sintomas, a Síndrome *Burnout* (ou desgaste físico relacionado ao trabalho) que do nosso ponto de vista é uma caixa de surpresa que ainda não consta dos manuais diagnósticos atuais - CID10 e DSM⁵⁰ - mas que de forma genérica é descrito como “esgotamento”. Resumidamente, é o sentimento de estar sendo queimado - diríamos, comprimido em autoclave que esteriliza ou deixa rígido - com intenso esgotamento físico e emocional, disparador de uma série de sintomas que vão do humor depressivo à irritabilidade

⁵⁰ CID 10 é uma classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde publicada pela OMS – Organização Mundial de Saúde. O DSM-5 é um manual diagnóstico e estatístico usado para a definição de diagnósticos de transtornos mentais, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria.

agressiva, passando pelas dificuldades cognitivas, pelo pessimismo e pela baixa auto-estima. Também é devastadora para o corpo que sofre com alterações da pressão arterial, enxaquecas, gastrites, insônia. Certamente dedicaríamos um capítulo inteiro fazendo uma boa descrição desta síndrome e de todos os desgastes mentais provocados pelos processos de desenraizamento opressor, mas um dado recente sobre o *Burnout* vem sendo debatido, que é a função do sentimento de culpa para o agravamento e manutenção desta condição psíquica.

Dependendo de como alguns ambientes educacionais escolares ou não escolares estão estruturados, podemos verificar que as interrelações, a estruturação dos ambientes, as técnicas pedagógicas, podem sim sofrer muitas distorções seus objetivos e se transformarem em ambientes hostis, verdadeiras câmaras de autoclave, esterilizantes e massificadoras.

Paulo Freire (2005, p. 51-52), quando discorre sobre “a situação concreta de opressão e os opressores” na *Pedagogia do Oprimido*, descreve muito bem esta situação a partir da psicanálise de Erich Fromm, quando analisa a formação de consciências necrófilas que perdem o contato com o mundo e que atuam sadicamente para o controle e domínio das coisas do mundo: “*A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando* (p.51).

Essa análise de Freire sobre o oprimido tomado de modo amplo é elucidativa para pensarmos nas opressões e desenraizamentos na educação. De forma geral, todas as modalidades educacionais são perpassadas por práticas ideológicas que reivindicam o “direito exclusivo do domínio”, não consideram a cultura, atuam pela antiexperiência. Isso apenas produz pessoas com as mesmas características opressoras e com dificuldades de superação da situação de opressão. O que encontramos neste caso é o processo denominado por Freire como a “identificação” com o opressor.

Quando analisamos opressão, desenraizamento e processo de compreensão, necessitamos de um olhar sistêmico sobre a reprodução destas violências entre todos os agentes da educação. Isso é possível apenas se pensarmos nos sujeitos da educação, como sujeitos da experiência em educação. Uma educação não utilitária, em que conhecimento não é mercadoria que dá rentabilidade, ou é simples fonte futura de satisfação das necessidades de consumo predador.

Assim, quando perguntamos quem são os oprimidos desenraizados, percebemos que para uma análise mais clara necessitamos de uma categorização deste oprimido com o qual queremos trabalhar: são os povos invadidos e oprimidos historicamente pelos europeus?; são as mulheres oprimidas pelos homens?; são os homossexuais oprimidos pelos heterossexuais?; são os operários oprimidos pela fábrica?; são as crianças e jovens oprimidos pela escola?; são

os camponeses e camponesas pressionados/as pelo agronegócio? Indo além, alguém já estudou o caráter de opressão sobre crianças de altas classes médias que recebem o peso das expectativas da sua classe?

Paulo Freire, como bom dialogador humanista que era, nos deixou espaços para além dos sectarismos, mesmo dando ênfase aos oprimidos, desenraizados, comprimidos das camadas mais vulneráveis, sua teoria permite que se faça avançar no saber de experiência teórica e prática.

Acreditamos ser uma boa estratégia analítica conceitual para que não caiamos na armadilha de formar caricaturas a partir de um conceito tão importante para a análise psicossociológica e educacional. Por exemplo: levando em conta a cultura infantil - entendida aqui como as diferenças entre o universo infantil e o mundo adulto - quando a criança está na sala de aula, sua cultura lhe serve de “escudo de proteção e de broca de perfuração das paredes que se movem em sua direção”. Desta forma, podemos também fazer análises de todos os atores envolvidos na educação com o menor número de obstáculos epistemológicos, sem que haja a necessidade de fixá-los no polo oprimido ou no polo opressor.

Há uma multiplicidade de movimentos opressores, que comprimem e desenraizam pessoas e comunidades de formas variadas, com estratégias diversificadas (nem sempre universais) que se adequam às necessidades de quem oprime. São justamente os elementos opostos a esses processos de opressão - uma pedagogia para quem a “alma vem sendo roubada” sistematicamente, para o desenraizado, o comprimido - que estamos nos empenhando em captar.

Embora a palavra “desenraizado” seja importante para dar sentidos e significados aos oprimidos e às oprimidas de nossa pergunta inicial - afinal ela nomeia e dá certo sentido ao que queremos interpretar teoricamente - não queremos impor uma disputa pelo controle da palavra ou pela sua imposição, mas apenas avançar conceitualmente. Assim, o conceito de desenraizamento considerado por nós, diz respeito também às pessoas que não se sustentam frente às adversidades da vida, com raízes expostas demasiadamente e impossibilitadas da “nutrição”, esgotadas e oprimidas pelo impedimento de fazer “boas conexões entre as palavras e as coisas” (GHIRALDELLI JR., 2012), de serem sujeitos de sua travessia experiencial. Repetiremos quantas vezes forem necessárias que Freire desenvolveu uma pedagogia para aqueles e aquelas que tiveram a suas “almas roubadas”; uma pedagogia para o desenraizado e comprimido, cuja cultura fosse a principal “arma” de combate e escudo de proteção do educando e do educador.

Todas essas características complexas - que podem soar caóticas e desorganizadas do ponto de vista da racionalidade teórica - são importantes para analisarmos os processos de desenraizamento opressor sofrido por pessoas e comunidades, seja no espaço urbano, seja no rural. Pensar por um lado, tão somente nas expressões individuais e comunitárias universais, ou, por outro lado, acreditar messianicamente no efêmero, no fragmentário, no descontínuo e no caótico, são posicionamentos que podem mutilar as complexidades do real. O mundo contemporâneo se apresenta de forma caleidoscópica, mas que também reflete cores de partem de lugares comuns. Ao percorrer um caminho ou outro sem uma análise em profundidade dessas complexidades, corremos o risco de perpetuar estigmas e ideias preconceituosas impostas aos modos de vidas com os quais estamos lidando.

Assim, torna-se importante ajustar o foco da visão para as multiplicidades e diferenças, mas também não perder de vista as desigualdades e injustiças estruturais. São dois pontos essenciais a serem levados em conta nos estudos culturais. A partir deste ponto de vista complexo para as diferenças e para as desigualdades, a cultura pode ser protegida das “impurezas” ideológicas que insistem em criar ilusões sobre o que queremos enxergar inclusive o oprimido.

Deixemos bem claro que, nem todo desenraizamento é ruim, pode indicar libertação e pode indicar um desenraizamento autônomo. Por isso, a importância de uma compreensão complexa dos fatos, porque, ao mesmo tempo em que estamos num sistema que arranca as pessoas de suas raízes pelo aniquilamento de territórios e da cultura, vivemos possibilidades de livre ocupação de muitos espaços, com fluxos experienciais intensos, com expressões identitárias que se deslocam dos lugares comuns e procuram abrigo nas diferenças. O que nos importa, portanto, é o quanto as pessoas e as comunidades têm de recursos para suportar tais compressões e fazer um trânsito saudável, servindo-se da cultura e da subjetividade como “escudo de proteção”.

Alguns indivíduos das camadas urbanas vivem uma nítida fragilização em seus modos de subjetivação, tornando-se “sujeitos” que mais se parecem com máquinas programadas e dominadas. É o que estamos chamando de indivíduos da antiexperiência que acabam perdendo referências de estabilidade diante de tanto fluxo de informações com poucos sentidos, assim, uma espécie de desenraizamento dependente de condições adversas. Este indivíduo é aquele que sofre inúmeras pressões no seu percurso existencial, que pouco consegue resistir ou sair deste ciclo, e que provavelmente ocupará as antessalas psiquiátricas – isso quando não acaba entrando nas tristes estatísticas de violência contra os outros, ou contra a si próprio. Nos espaços rurais, o desenraizamento opressor acontece principalmente quando

as pessoas e as comunidades são atingidas por fortes deslocamentos territoriais, pelos fortes processos de exploração e dominação capitalista, e o conseqüente aniquilamento da cultura e do ecossistema em que vive.

Portanto, os sujeitos que nos interessam - e que a educação pode vislumbrar em sua práxis - são os sujeitos possibilitados de experienciar suas vidas de forma mais autônoma possível, no sentido em que podem exercer a sua “consciência crítica”, o respeito às diferenças e formação de uma sensibilidade para o trabalho coletivo. Aqueles que transitam entre os novos fluxos de experiências no mundo contemporâneo, mas que também dialogam com suas raízes culturais; diferentes daqueles sujeitos cristalizados que não conseguem “expor-se” em suas travessias, tampouco aqueles em que os constantes fluxos de deslocamentos os impedem de perceber o que passa.

Identidade, diferenças e educação.

A discussão sobre este oprimido desenraizado - e também deste sujeito da educação - não pode ser descolada da discussão sobre identidade. Se assim quisermos falar sobre sujeitos em educação - motivados, autores, movidos por vontades, respeitados em suas diferenças – e também dos processos de subjetivação, falaremos necessariamente em identidades.

Em tempos de um “pluralismo pós-moderno das alteridades, em que todos e todas têm o direito de dizer sobre si mesmo, e de ter aceita essa voz como autêntica e legítima”, preocupa-nos também uma fragmentação excessiva, uma individualização levada aos extremos de vozes polifônicas que não se harmonizam. Uma sociedade formada por entes incommunicativos, incapacitados de acessar os conteúdos culturais - seus símbolos e significados - para fazer suas interlocuções, torna-se uma sociedade doente: *“A preocupação com a fragmentação e instabilidade da linguagem e dos discursos leva diretamente, por exemplo, a certa concepção de personalidade. Encapsulada, essa concepção se concentra na esquizofrenia (não em seu sentido clínico estrito, deve-se enfatizar,) (HARVEY, 2008, p. 52).*

Portanto, nossa preocupação é com uma certa incapacidade de articulação dialógica entre “passado, presente e futuro” das pessoas, que tentam reduzir a experiência a “uma série de presentes puros e não relacionados no tempo”. Uma situação que, quando levada às últimas conseqüências de desenraizamento, coloca em “xeque” todas as virtudes de uma identidade pós-moderna, plástica, com respeito às diferenças e às multiplicidades.

Para tanto, não podemos nos fixar somente numa identidade “integral, originária e unificada” (HALL, 2011), muito menos deixar de considerar elementos universais

“unificadores”, que dão contornos a grupos específicos. Este é o nosso desafio teórico a ser defendido e que representa uma tentativa transdisciplinar de olhar para o sujeito no processo educativo. Nossa tese gira em torno de uma “observação criativa” e complexa para as diferenças e para as identidades, que possibilite olhar para os sujeitos que olham o mundo, a partir de sua processualidade histórica e cultural que também é “movimento e metamorfose” (CIAMPA, 1997).

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere, se pensamos agora na questão da identidade cultural, àquele “eu coletivo”. (HALL, 2011)

Estamos diante de um processo dialético, que não separa para segregar e nem para produzir processos de identificação a partir de origens comuns estáticas e imutáveis, mas sim por meio das diferenças. Imaginemos então o quanto os processos educativos ganhariam em qualidade caso houvesse um reconhecimento de fato, de que precisamos realçar nossa vida pelas diferenças e não pela comodidade daquilo que é o comum imutável. Seria dentro desta estabilidade do comum - diria Hall (2011, p. 107) fazendo crítica da compreensão a partir do senso comum - que poderíamos supor que se “forma a base da solidariedade e da fidelidade”. No entanto, explica o autor, é dentro da multiplicidade e da diferença – desta perspectiva que não reconhece apenas aquilo que é espelho, comuns aos ideais de um grupo – que se formam as verdadeiras bases da solidariedade. Desta forma, a diferença não é uma simples oposição à identidade do outro, ou seja, “ele é”, “ela é”, portanto, “eu sou”. Essa compreensão de identidade entendida como oposição “as nossas referências”, carrega relações de poder e domínio prejudiciais ao convívio humano, pois, esse tipo de marcação das diferenças contém “operações de incluir e excluir”. Afinal, como assinala Tomaz Tadeu da Silva (2011, p-73-102), “parece-nos que o verdadeiro respeito às diferenças está de fato em deixar que o outro seja como eu não sou; deixá-lo ser esse outro que não pode ser eu – diferente”. Essa é uma lição importante da Filosofia das Diferenças para uma Pedagogia da Diferença assinalada por Silva (2011):

“Essa poderia ser as linhas gerais de um currículo e uma pedagogia da diferença, de um currículo e uma pedagogia que representassem algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade. Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente

“diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença” (HALL, 2006 p. 46)

No caso da escola brasileira, além de estar recebendo um público bem diferente daquele que estava acostumada a receber, caracterizado por uma identidade fixa e estável - geralmente filhos de famílias abastadas com certa quantidade de capital cultural, que em muito ajudava na decodificação dos conteúdos abstratos transmitidos por uma escola do tipo tradicional – hoje ela (a escola) precisa olhar para uma criança e um jovem (ou adultos), cujas identidades não cabem em molduras totalizantes, resultando em “*identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno*”. Porém, essa mesma escola não pode “empurrar para o subterrâneo” (HARVEY, 2008, p.112) as ideias dominantes sobre jovens e crianças que podem funcionar com muita efetividade inconsciente. Assim, estamos diante do desafio hercúleo de repensar a mobilidade e fixação desses sujeitos da educação: como sujeitos com identidade transitória, mas que se volta também para a busca da fixação de suas raízes. Seria este o sujeito que a educação procura?

Concordamos com Ghiraldelli Jr. (2012) que, quando Paulo Freire falava em respeito à cultura do outro, quando utilizava a psicologia “das motivações e interesses” e a “educação centrada no aluno”, estava justamente emplacando ideias inovadoras e “instrumentos” pedagógicos necessários para enxergarmos quem são esses novos sujeitos da educação. Evidentemente, falava de sujeitos da educação de seu tempo histórico, mas sua filosofia educacional apontava para a necessidade de nos “tornar *pós-modernamente* menos certos das certezas” (FREIRE, 1994, p.111).

Paulo Freire transformou a filosofia da educação formulando muitas ideias que se relacionam com outros pensadores importantes da área. Mas foi ao buscar o sociólogo Albert Memmi, no psiquiatra Frantz Fanon e nas teorias marxistas, a inspiração necessária para as suas teses sobre opressão e liberdade. A partir de Erich Fromm, psicanalisou a ânsia de poder e as tendências sádicas dos opressores, mostrando-se aberto ao olhar transdisciplinar.

Nessa jornada teórica e prática, Freire criou um método de alfabetização paralelamente aos conceitos que brotavam dessa experiência. Mais do que isso, revolucionou a filosofia educacional. Não há como nos fixarmos apenas em uma ideia/conceito de sua filosofia, até porque uma é um vasto tecido cheio de conexões que vai nos deslocando a diversos interesses. Mas há um ponto central em suas ideias que serão importantes para seguirmos na

construção de nossos argumentos sobre o tipo de educação que queremos defender, e como queremos pensar a educação a partir de uma leitura transdisciplinar ligadas à Nova ciência e das Teorias da Complexidade. A primeira ideia é a que corresponde a do “observador-criador” de Edgar Morin (1993, p. 84-90). Queremos dizer sobre a necessidade de um educador-criador e de um educando-criador - ambos observadores criativos - e da importância de cultivar o respeito a suas idiossincrasias, as suas culturas e as suas histórias. A segunda, também ligada às teorias da complexidade é a aceitação profunda do outro, exercitando o “o olhar sobre o olhar que olha para captar a realidade do outro sem mutilá-la demais”. Duas ideias intimamente vinculadas ao respeito à cultura que Paulo Freire tanto se dedicou a defender.

Pensando que um dos grandes desafios atuais da educação é estimular os motivos dos alunos para que aprendam aquilo que lhes é ensinado, renovando o interesse pelos ambientes educativos, a chave para impulsionar esse desejo intrínseco de aprender pode estar em uma pedagogia do mútuo respeito e reconhecimento das particularidades/necessidades subjetivas, das diferenças e das diversidades culturais. Estaríamos então, avançando de uma pedagogia da tolerância para uma pedagogia da hospitalidade, do reconhecimento mútuo das multiplicidades.

Não temos a pretensão de resolver grandes questões teóricas nesta pesquisa, talvez quem sabe em trabalhos futuros. “Esgotar” temas sobre identidade, diferença, unidade e diversidade em educação (olhados por uma pedagogia das diferenças ou por uma educação como prática da liberdade), definitivamente não é tarefa que se esgote dentro de um capítulo teórico de um trabalho de doutoramento.

A literatura consultada por nós apresenta sim pontos de partida diferentes, aproximações e distanciamentos. Mas, temos claro que as diferenças teóricas encontradas não podem funcionar como fator de imobilização, ou exercerem qualquer relação de poder excludente com a demarcação de fronteiras intransponíveis entre os conhecimentos. Sendo assim, colocamos essas diferenças em funcionamento como elementos perturbadores, transgressores e subversivos das “identidades teóricas” existentes, tal como nos ensina a filosofia das diferenças ligada às concepções pedagógicas pós-estruturalistas. Na mesma linha de pensamento, não podemos nos render aos sectarismos teóricos e uma suposta impossibilidade de diálogo diante das relações de poder, através dos quais as identidades podem ser controladas, oprimidas e classificadas como boas ou más. Seja por uma via, seja por outra, esses fundamentos julgam ao nosso favor.

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO PARA UMA ECOLOGIA PROFUNDA: um diálogo transdisciplinar.

No decorrer desta tese, talvez poderíamos julgar que algumas hipóteses teóricas defendidas sejam inconsistentes, tamanho o contraste entre os domínios teóricos e seus paradigmas. No entanto, essa prática *pluralista* - tal como nos ensinou Paul Feyerabend (2007) - estimula o aperfeiçoamento teórico, além de ser quase um antídoto contra os fracassos promovidos pela competição entre as diversas correntes:

Necessitamos de um mundo imaginário a fim de descobrir as características do mundo real que pensamos habitar (e o qual, na verdade, talvez seja apenas outro mundo imaginário)[...]. Temos de inventar um novo sistema conceitual que suspenda os resultados de observação mais cuidadosamente estabelecidos ou entre em conflito com eles, conteste os princípios teóricos mais plausíveis e introduza percepções que não possam fazer parte do mundo perceptual existente. A contra-indução, portanto, é sempre razoável e tem sempre uma chance de êxito (p.48)

Vejamos, então, que dessas tramas teóricas aparentemente caóticas e contraditórias vão surgindo texturas e formas em educação, teorias e práticas, que não se limitam focar apenas em uma tendência pedagógica. Formam-se assim, um interessante painel teórico que, em muitos casos vão servir de base para novas abordagens educacionais.

Respeitando todos os conflitos epistêmicos que possam surgir entre os mais variados estilos filosóficos em educação, talvez o exemplo mais marcante desta tese são as tentativas que fizemos para provocar um encontro saudável entre a pedagogia libertadora freireana (ou sociocultural como alguns autores preferem) com os estudos pós-estruturalistas sobre a identidade e diferença. Um dos pontos centrais do pensamento pós-estruturalista, é o foco na questão de que “não podemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito com a diversidade cultural (SILVA, 2011, p.96). Portanto, para cultivar sentimentos profundos para as diferenças (colocando também o meio ambiente como uma diferença a ser respeitada e amada) a educação não deve simplesmente “estimular e cultivar bons sentimentos com a chamada diversidade cultural”. Ou, em um sentido freireano, “sentimentos adocicados pela falsa generosidade”, que tem por função mascarar os sentidos da opressão e das relações de poder (FREIRE, 2005, p 47). E esperamos que estas questões já tenham sido bem resolvidas no decorrer da tese.

Há muitos problemas sérios na educação, que uma “Pedagogia Libertadora freireana”, aliada a uma “Filosofia das Diferenças” - olhadas a partir da transdisciplinaridade - pode nos ajudar a enfrentar. Não foi sem pretensões que realizamos aproximações freireanas ao “texto” da filosofia das diferenças. Ambas as abordagens pedagógicas caminham em alguns sentidos

parecidos quando elaboram suas proposições educativas. Portanto, pode-se almejar desta interlocução teórica que surjam proposições educativas que inspirem práticas para formar pessoas livres para uma vida sustentável, saudável e feliz, alcançando, como diria Félix Guattari (1995), “os domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo”, bem como preparar cidadãos (inseridos criticamente) conscientes das lutas sociais e transformações necessárias para um mundo mais justo e menos desigual.

Será possível, portanto, encontrar experiências de educação favorecedora da tão almejada qualidade do ensino e aprendizagem que assegure acesso aos espaços da modernidade (conhecimento, informação, tecnologias, bens de consumo), e que ao mesmo tempo conduza as pessoas a uma articulação ético-política - o que Guattari (1995) chama de *ecosofia entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)*?

O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico. Em função do contínuo desenvolvimento do trabalho maquínico redobrado pela evolução informática, as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior do tempo de atividade humana potencial. Mas com que finalidade? A do desemprego, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, da angústia, da neurose, **ou** a da cultura, da criação, da pesquisa, da re-invenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade? No Terceiro Mundo, como no mundo desenvolvido, são blocos inteiros da subjetividade coletiva que se afundam ou se encarquilham em arcaísmos, **como é o caso, por exemplo, da assustadora exacerbação do integrismo religioso. Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais.** (p. 8, *grifos nossos*)

Tendo o meio ambiente como um dos aspectos centrais deste estudo sobre educação, há três pontos importantes que julgamos ser importante para reflexão. O **primeiro** diz respeito aos embates teórico-metodológicos, cujos campos de disputas se assentam em modelos de se pensar e se fazer a vida em sociedade de forma unívoca, negando as conquistas e evoluções do conhecimento humano, a capacidade do olhar transdisciplinar e, principalmente, da vida que se refaz em constantes “ordens, desordens, interações e reorganizações” (MORIN, 1993). É o caso, por exemplo, de se reduzir a questão ambiental com uma espécie de polarização, cujos lados principais orbitam, ora sobre o tema consumo, ora sobre a produção global. Uma polarização que na contemporaneidade vem extrapolando de forma mais enfática o campo da discussão acadêmica, invadindo de forma mais clara os posicionamentos político-partidários e o âmbito das relações sociais - produzindo diversas tensões que se propagam como rastilho de

pólvora pelos meios de comunicação. Sobre os posicionamentos sectários, Freire (2005, p. 28), nos apresenta um genial equacionamento:

Um, na posição que lhe é própria; o outro, na que o nega, ambos girando em torno de “sua” verdade, sentem-se abalados na sua segurança, se alguém a discute. Daí que lhe seja necessário considerar como mentira tudo o que não seja a sua verdade, “sofrem ambos da falta de dúvida”.

Por isso, é importante que pensemos nesta questão do consumo e da produção de forma articulada, sem que haja a necessidade de supressão de um ponto de vista em benefício de outro - numa espécie de maniqueísmo ideológico. Sobre as estratégias de educação ambiental, temos nos colocado em uma posição crítica em relação as pedagogias que enfatizam apenas uma educação para um consumo “consciente”, numa tentativa mecânica de padronizar comportamentos que seriam suficientes para uma vida sustentável. Sabemos que uma educação ambiental - se é que ela possa ser chamada como tal - responsável elimina ilusões, resgata e preserva dados culturais e, acima de tudo, forma cidadãos com profundo amor e respeito à natureza. Não apenas molda humanoides habilitados tão somente ao mecanismo comportamental de fechar e abrir torneiras na hora que escovam os dentes. Temos claro também que as tensões e disputas são inerentes ao avanço do conhecimento, das políticas públicas e das relações sociais de forma geral, todavia temos observado enfrentamentos que extrapolam as margens das discussões produtivas e seguem para campos violentos de disputas e segregação.

Talvez, tais disputas - com polarizações sectárias - estejam levando indivíduos e setores da sociedade, ao que Guattari (1995) indicou como sendo “um dos problemas-chave de análise que a ecologia mental e a ecologia social deveriam encarar, que é a introjeção do poder repressivo por parte do oprimido”. A introjeção do poder repressivo é um problema que já fora discutido no campo da Sociologia por Albert Memmi (1977) e no campo da Educação por Paulo Freire (2005). Analisando os processos educativos como instrumentos de superação da opressão e avanço rumo à liberdade, Paulo Freire postulou que a única saída para o oprimido quando a educação não é libertadora, será oprimir também - numa tentativa contraditória de restaurar a própria humanidade através de mecanismos de identificação com o próprio opressor. Sobre este complexo mecanismo subjetivo de descobertas da própria condição de oprimido, Freire (2005, p. 35) diz:

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. E que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser

homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade.

Tanto Guattari de forma “indireta”, quanto Freire falando especificamente de educação, são claros em relação à necessidade de um processo de libertação dos fantasmas opressores individuais e coletivos. Há uma indiscutível complexidade que atravessa a existência humana e *é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do socius em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época.* (Guattari, 1995 p.55). Completa o autor:

A subjetividade, através de chaves transversais, se instaura ao mesmo tempo no mundo do meio ambiente, dos grandes Agenciamentos sociais e institucionais e, simetricamente, no seio das paisagens e dos fantasmas que habitam as mais íntimas esferas do indivíduo. A reconquista de um grau de autonomia criativa num campo particular invoca outras reconquistas em outros campos. Assim, toda uma catálise da retomada de confiança da humanidade em si mesma está para ser forjada passo a passo e, às vezes, a partir dos meios os mais minúsculos. (p.55)

Há inúmeras convergências entre Freire e Guattari que necessitam ser melhor exploradas e harmonizadas. Em uma de suas últimas entrevistas no ano de 1997⁵¹, Paulo Freire - como um educador esperançoso que sempre foi - reafirmou sua fé nas inúmeras marchas e experiências que vêm transformando realidades opressoras. Temos muitas razões para acreditar que Freire referiu-se também, ao que Guattari conceituou de “revoluções moleculares” que são experiências inovadoras que se propagam em todo mundo e vêm estimulando transformações socioculturais importantes, inclusive anunciando novas metodologias educacionais. São essas pequenas “marchas e andarilhagens” ou as revoluções moleculares, quando atingem níveis altos de efervescência, começam a provocar “uma autêntica revolução, política, social e cultural” para além dos domínios da experiência molecular. Portanto, essas microrevoluções, deverão ser recolocadas em um status de maior de importância, porque também são pontos de transição e superação das subjetividades normalizadas:

É no conjunto dessas frentes emaranhadas e heterogêneas que, parece-me, deverão articular-se as novas práticas ecológicas, cujo objetivo será o de tornar processualmente ativas singularidades isoladas, recalçadas, girando em torno de si mesmas. (exemplo: uma classe escolar, onde estivessem

⁵¹ Entrevista cedida à Luciana Burlamaqui, TV PUC São Paulo, que pode ser encontrada no canal Youtube.

sendo aplicados os princípios da escola Freinet, que consistem em singularizar seu funcionamento global – sistema cooperativo, reuniões de avaliação, jornal, liberdade, liberdade para os alunos organizarem o seus trabalhos, individualmente ou em grupo, etc.) (GUATTARI, 1995, p. 34-35)

O conceito de “revolução molecular” de Félix Guattari é revelador para os objetivos de nossa pesquisa e reforça nossa crença na esperança de um mundo melhor. Uma esperança que, segundo Freire (1994), é uma necessidade ontológica, que se alimenta com o diálogo e na prática, e não na *pura espera* (p.10). Não há “revoluções moleculares” que permaneçam sem que frustrate constantemente os mecanismos de interiorização da máquina capitalista – que resumidamente pode ser entendida como a interferência do capital nos próprios corpos.

A tentativa de controle social, através da produção da subjetividade em escala planetária, se choca com fatores de resistência consideráveis, processos de diferenciação permanente que eu chamaria de “revolução molecular”. Mas o nome pouco importa. [...] O que caracteriza os novos movimentos sociais não é somente uma resistência contra esse processo geral de serialização da subjetividade, mas também a tentativa de produzir modos de subjetivação originais e singulares, processos de singularização subjetiva. [...] O que vai caracterizar um processo de singularização (que, durante certa época, eu chamei de “experiência de um grupo sujeito”) é que ele seja automodelador. Isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, em nível econômico, em nível do saber, em nível técnico, em nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos. A partir do momento em que os adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler a sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante. (p.54-55)

Esta é uma questão central que deverá ser reforçada e pensada constantemente por atores e grupos sociais que optam por práticas político-sociais que subvertam a lógica de uma subjetividade dominante normatizada: Como criar uma vida não subordinada ao sistema, mesmo convivendo com ele? Acreditamos, sim, que a Educação é um caminho em que se pode fazer florescer utopias e redesenhar histórias (individuais e coletivas). Acreditamos ainda que esta Educação tem seu poder de transição redobrado quando se alia aos saberes tradicionais do campo, às filosofias libertadoras (ou libertárias) e ao pensamento ecorrelacional sistêmico.

A construção deste campo teórico, no qual palavras como individualidade, subjetividade e singularidade, ganham força e status de conceito científico, requer um cuidado inicial. Ou seja: pensar que os “processos de subjetivação” e de “singularização” não são eventos/processos que ocorrem autonomamente nos indivíduos e, muito menos, a

subjetividade coletiva é a somatória de subjetividades individuais. Guattari (2013, p.40), afirma que:

Seria conveniente dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e subjetividade. Para mim, os indivíduos são resultados de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto é precária essa noção da totalidade de um ego. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social. Descartes quis colar a ideia de subjetividade consciente à ideia de indivíduo (colar a consciência subjetiva à existência do indivíduo), e estamos nos envenenando com essa equação ao longo de toda história da filosofia moderna.

Desta forma, a **segunda** reflexão que se coloca, é a necessidade de produzir subjetividades individuais e coletivas que sejam capazes criar novas relações na vida cotidiana. Subjetividades que se afastem da “mediocridade infantilizada” - que domina mentes, corpos e comportamentos em sensações de dor, angústia e medo - e que respeitem cada vez mais as singularidades humanas e o fazer solidário. Diferentemente de subjetividades forjadas pelo capital - que aparta, divide, compete, aprisiona e individualiza em pseudoliberalidade - busca-se uma subjetividade criativa e sensível ao ponto de “recriar práticas individuais e coletivas que enfatizem o diálogo permanente entre a ecologia social, a ecologia mental e a ecologia ambiental” (GUATTARI, 1995) – são os sujeitos ecosófico vivendo em comunidades de aprendizagem ecosófica. Não foi por acaso que temos dado importância redobrada neste trabalho para a questão da produção de subjetividade e seus desdobramentos nas relações sociais, porque a educação exerce papel fundamental na composição e transformação das instâncias psíquicas individuais e subjetividades coletivas. Conforme assinala Guattari (1995):

O inconsciente permanece agarrado em fixações arcaicas apenas enquanto nenhum engajamento o faz projetar-se para o futuro. Essa tensão existencial operar-se-á por intermédio de temporalidades humanas e não-humanas [...] Invocando paradigmas éticos, gostaria principalmente de sublinhar a responsabilidade e o necessário “engajamento” não somente dos operadores “psi”⁵², mas de todos aqueles que estão em posição de intervir em instâncias

⁵² Entendemos aqui que Guattari se refere aos Psiquiatras, Psicanalista, Psicólogos e Psicopedagogos. Com o advento dos processos de patologização da vida, principalmente de crianças em pleno processo de desenvolvimento, fica cada vez mais comum os encaminhamentos para tais profissionais, tal como num processo de terceirização da compreensão de aspectos subjetivos e de seus complexos. No pior dos casos ocorrem uma espécie de “entrenchamento e ‘estruturalização’ dos complexos inconscientes”. Em minha dissertação de Mestrado (SOUZA, 2010), também sob orientação da professora Dulce Whitaker, faço ainda a crítica ao trabalho social - de educação social -, cujos operadores se esforçam num tipo semelhante de enquadramento dos “assistidos educandos” que desrespeita as subjetividades e as singularidades.

psíquicas individuais e coletivas (através da educação, saúde, cultura, esporte, arte, mídia, moda, etc). É eticamente insustentável se abrigar, como tão frequentemente fazem tais operadores, atrás de uma neutralidade transferencial pretensamente fundada sobre um controle do inconsciente e do corpus científico. (p. 22-23)

A composição deste campo conceitual, também nos leva ao aprofundamento de um ponto já destacado por outros autores, tal como Freire (1994 e 2005) e Carlos Rodrigues Brandão (2005), que é a “autoconsciência e a consciência crítica”. Ambos os autores são categóricos: Não há um processo de inserção crítica – produtora de uma consciência crítica atuante e transformadora – que não se comprometa com os direitos humanos e sociais de forma ampla (como diz Brandão (2005) “o conhecimento desvelador das realidades com que nos defrontamos”). Desta inserção, deriva a autoconsciência relacionada ao conhecimento de “si mesmo” - a busca pelo autodiscernimento, e sentidos interiores - e não ao contrário, tal como num chamamento mágico para a salvação do mundo (tais pessoas se aproximam mais daquelas preocupadas somente em fechar a torneira da pia enquanto escovam os dentes). A partir da inserção crítica e da atuação constante na realidade opressora (desenraizadora e destruidora da cultura) que seguiremos rumo ao autoconhecimento. Não que sejamos contra as pessoas que optam pelas vias do autoconhecimento - autocentrado - através de práticas profundas de expansão de “si-mesmas”. Mas uma análise mais criteriosa não poderá enquadrá-las como pontos de rupturas e transformação de uma realidade mais ampla. Mesmo uma revolução molecular requer uma sincronicidade entre aspectos individuais e coletivos. Brandão (2005) pontua que:

É estranho encontrarmos pessoas que se consideram em um pleno trabalho de “expansão da autoconsciência”, e que quanto mais se sentem “avançando neste caminho” menos se reconhecem motivadas a pensar de uma maneira responsabilmente crítica a questão agrária, por exemplo, assim como as outras dimensões da justiça social. Pessoas cujas ideias e ações como um educador ambiental se limitam à preocupação em motivar crianças para o cuidado do meio ambiente mais próximo (o que sempre é um bem), sem estenderem isso a um diálogo sobre que tipos de relacionamentos entre as pessoas e, entre elas e a natureza, estão aí gerando a degradação da água e a exclusão de milhões de pessoas atiradas a cada dia nos guetos da vida, sem água limpa e sem pão na mesa.[...] Se meu “amor pelo cosmos” não abrigar o meu “amor pelo outro”, ele pode não ser mais do que uma forma ingênua ou fugidamente maldosa de ilusão de “mim-mesmo”. Ou será que o meu compromisso com a paz não começa pela questão da justiça e dos direitos humanos das pessoas à minha volta? (p.47)

Esta é uma questão delicada, todavia um campo fértil para o diálogo transformador. Se assim não o fosse, um grande abismo teórico-metodológico se abriria aos nossos pés. A negação da capacidade de “ser mais”.

Um **terceiro** ponto que nos chama atenção, é de como as políticas públicas têm avançado levando-se em conta a educação, o meio ambiente e os espaços rurais. A questão é perguntar se as forças políticas e as instâncias executivas estão mais capazes de assumirem uma educação do campo que respeite a singularidade fortalecendo a subjetividade individual e coletiva. Até que ponto as políticas públicas e seus parâmetros vêm contribuindo para ressignificação dos modos de vida, a construção de práticas sociais inovadoras (resgatando a cultura, fortalecendo relações sociais solidárias, mais justas e menos desiguais) e para que se alcance uma “ecologia ambiental de forma mais generalizada e com engajamento político”? Parece-nos, então, que o desafio ficou ainda maior, ou seja, conceber uma educação que invista em tripla visão ecológica (mental, social e ambiental). Algo que vai além dos “treinos para de fechar e abrir torneira” e invista numa transição para uma ecologia profunda: *“uma ecologia de um tipo novo, ao mesmo tempo prática e especulativa, ético-política e estética, deve a meu ver substituir as antigas formas de engajamento religioso, político, associativo”* (Guattari, 1995 p. 54)

Ainda aprofundando sobre a convergência de ideias entre a crítica filosófica sobre a ecologia de Félix Guattari e as teorias da educação de Paulo Freire, pontuaremos a importância que o segundo pensador dá para a subjetividade, como instância humana fundamental para a transformação do mundo. Ambos não abordaram o tema “com luvas” ou qualquer tipo de rejeição. Se por um lado encontramos um grande pensador - psicanalista e filósofo - por outro temos, certamente, um dos primeiros teóricos da complexidade - o educador Paulo Freire - que mesmo antes dos primeiros escritos sobre a complexidade chegarem ao Brasil⁵³, já arriscava enfrentar o dualismo cartesiano e defender a ideia de que não “poderíamos pensar em objetividade sem subjetividade, como se as duas instâncias fossem dicotomizadas” (p.41). Segundo Freire (2005):

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade

⁵³ Este dado nos foi passado pelo Antropólogo e Educador Carlos Rodrigues Brandão numa roda de conversa sobre Educação Popular e do Campo no “Encontro das Flores”, realizado no Sítio Manacás na cidade de São Carlos. É uma iniciativa em parceria com a professora Valéria Vasconcelos da Universidade de Uberaba que visa realizar encontros de trocas de experiência entre grupos e movimentos sociais envolvidos com Educação Popular, Educação Social, Agroecologia e demais áreas de interesse. Brandão é professor aposentado da UNICAMP, e continua realizando vasta produção de conhecimento e inúmeros trabalhos de trocas de experiências sobre Educação.

objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. **Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.** (p.41, *grifos nossos*)

Tanto Paulo Freire, quanto Félix Guattari, partindo de pressupostos diferentes, pontuam o caráter dinâmico entre subjetividade e objetividade. Para esses autores, a subjetividade não é passível de centralização no indivíduo que a produz e reproduz de forma autônoma, mas é uma produção constante a partir dos variados encontros com muitos “componentes de subjetivação” em constante movimento no campo das relações sociais. “Tais componentes se difundem no campo político, social, a partir de uma série de instituições, levando-se em conta práticas e procedimentos em cada tempo histórico” (MANSANO, 2009). A partir deste campo de circulação dos mais variados “componentes”, que situamos dois conceitos importantes para pensar a questão da educação. Em primeiro lugar, temos o conceito que Guattari chamou de “processos de singularização” e, em segundo, “a libertação dos oprimidos” ou “conscientização”. Os dois conceitos nos remetem a pensar na capacidade reflexiva de inserção crítica frente aos mais variados componentes opressores - uma luta constante de resistência diante das objetividades e subjetividades homogeneizantes. Ambos têm um sentido político-social e de superação das formas de consciência ingênua e controlada. Sobre o processo de singularização, Guattari (1996, p.47) observam:

O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados.

A partir de ideias radicais da “Educação como Prática de Liberdade” e de uma “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (2005) também responde aos nossos anseios teórico-analíticos, dedicando boa parte de sua obra, para importância das ações educativas libertadoras rumo à “inserção crítica” de pessoas e comunidades - o que também possibilita a frustração dos mecanismos de dominação, que, enquanto não reconhecidos como tal, funcionarão como uma espécie de aprisionamento existencial.

Este é um dos problemas mais graves que se põe à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase-mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma forma de imersão das consciências. Neste sentido, em si mesma, esta realidade é fundamentalmente domesticadora. (p.42-43)

As recusas - críticas e conscientes - das situações opressoras podem ser entendidas como uma maior aproximação da dimensão desejante da vida, ou como disse Paulo Freire, do

ser mais, que se relaciona intimamente com formação de identidade mais próxima da cultura e de seus traços mais humanizadores, tal como, cooperação, solidariedade, generosidade.

O pensar mecânico - dominado - é ingrediente nocivo para uma existência plena. Este é um dos grandes problemas da humanidade que vem se rendendo a uma série de transtornos e “doenças da alma”⁵⁴, principalmente nas camadas urbanas. E se engana também quem imagina que todas as comunidades estão a salvo. Lembremos, por exemplo, do sofrimento de tribos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, atingidas por barragens, que sofrem fortes pressões com o avanço da sociedade industrial e do agronegócio. A lógica “capitalística” não tolera aqueles que não produzem e, principalmente, os que não consomem, ou seja, aqueles que têm como maior *componente de subjetivação*, a cultura, a tradição, o contato com a terra, com as plantas, com rios, os animais, a vida solidária em comunidade e com as energias vitais do universo físico ou espiritual. Mas ao passo que o capital do agronegócio pressiona para a destruição de suas singularidades - que podemos representar inicialmente pela cultura e pelo ecossistema - instala-se um processo de resistência para não serem engolidos por sistemas disciplinares e normalizadores do espaço, tempo, corpo e subjetividade.

Apesar de Guattari não levar em conta explicitamente uma ecosofia para povos tradicionais - talvez porque a própria tradição rural já harmonize a cultura e o ecossistema - (e todo cuidado devemos ter na extrapolação teórico-filosófica que se apresenta para o mundo capitalista) nos parece que os registros ecológicos de suas teorizações, são facilmente encontráveis em comunidades rurais.

Os territórios estudados por nós, trazem experiências comunitárias e escolares que dialogam com muitos elementos das culturas tradicionais (cultura caipira, tribos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas...). Está bem claro para nós, que essas experiências e suas práticas educativas não são produzidas apartadas dos complexos culturais históricos e das práticas sociais cotidianas. Para conformarmos isso, basta lembramos dos retratos de cada ambiente pesquisado.

Portanto, o que esperamos para a educação? Esperamos uma educação que respeite a singularidade de indivíduos e comunidades, e que seja uma educação *do* campo e não *para* o campo. Também, uma educação que fortaleça a capacidade de resistência e resiliência de grupos e indivíduos, frente as mais variadas pressões que impactam sobre a cultura e o ecossistema. Por fim, mas não esgotando os desafios utópicos, uma educação que seja capaz

⁵⁴ Facilmente verificado pelo crescente consumo de ansiolíticos e antidepressivos.

de ensinar os conteúdos oficiais – as bases da matemática, a norma hegemônica da linguagem e a história oficial – todavia, com metodologias adequadas para estabelecer as conexões necessárias entre os diferentes tipos de cultura. Desta forma, mesmo compartilhando conhecimentos considerados importantes pela escola – os arbitrários culturais dominantes – os espaços de educação necessitarão de metodologias adequadas que estabeleçam o diálogo entre diferentes tipos de cultura e suas singularidades. WHITAKER (2008, p.286) assinala que, num país como o Brasil com grande diversidade cultural, a escola pública - rural ou urbana – apresenta três características fundamentais:

- a) É urbanocêntrica, isto é, voltada para conteúdos que informam e são informados no processo de urbanização;
- b) É sociocêntrica, isto é, voltada para interesses de certas classes sociais;
- c) É etnocêntrica, isto é, privilegia a cultura relativa ao mundo ocidental – a chamada racionalidade do capitalismo, fortemente atrelada ao avanço científico tecnológico.

O que nossa pesquisa indica é que mesmo diante das inúmeras desarticulações culturais sofridas pelo rural - face à urbanização e industrialização - e também com todo o processo de aculturação que a educação sofreu na esteira da “modernização”, tal como demonstrou Whitaker (1984), ressurgem experiências educacionais que lutam para recuperar os inúmeros fragmentos das práticas culturais e dos conhecimentos tradicionais. Nossa maior preocupação foi demonstrar também essas formas de resistência que brotam das subjetividades dos sujeitos das pesquisas, que neste caso não são necessariamente subjetivações dos que foram vencidos e oprimidos pelas fortes pressões do capital, mas também incluem pessoas que optaram pelo enfrentamento a permanecerem agarradas em fixações arcaicas de modelos opressores.

Ainda aprofundando na questão ecológica, concordamos com Michael Löwy (2014) quando diz que uma mudança no comportamento individual dos consumidores - como propõe algumas correntes ecológicas - seria insuficiente. A crítica sobre a ideologia do consumismo é necessária, e sua superação é anticapitalista, atingindo diretamente os meios de produção. Esse pensamento já fora introduzido por nós no começo deste capítulo, bem como o alerta sobre o desafio do diálogo educacional acerca deste paradoxo que se apresenta em um sistema burocraticamente administrado como é o capitalismo.

O projeto ecossocialista consiste em associar o “vermelho” - a crítica marxista do capital e a alternativa socialista - com o “verde”, a crítica ecológica do produtivismo. O ecossocialismo surge nos anos 1970 [...] Trata-se de uma proposta radical – isto é, que ataca a raiz do sistema – que se distingue tanto das variantes produtivistas do socialismo no século XX – a

social-democracia ou o “comunismo” de tipo estalinista – quanto das correntes ecológicas que se acomodam, de uma outra forma, ao sistema capitalista. Uma proposta que almeja não só a transformação das relações de produção, do aparelho produtivo e do padrão de consumo dominante, mas sobretudo construir um novo tipo de civilização, em ruptura com os fundamentos da civilização capitalista/industrial ocidental.

Mas, pensando numa sociedade desigual “que reproduz e consagra a desigualdade social”, com um poder político-econômico opressor e centralizador das instâncias decisórias, perguntamos: há então um tipo de educação - ou educações - capaz de enfrentar tais desafios para construir uma mentalidade “ecosocialista” e, nos níveis mais profundos, proporcionar uma “ecosofia” da existência humana? Podemos acreditar em uma educação que promova reflexões sobre a articulação entre luta de classes, processos ideológicos de opressão e a luta em defesa do meio ambiente? Sim, acreditamos! Ou seja: uma educação para a transição, que seja escudo de proteção e dinamizadora das esperanças para enfrentar os nossos desafios utópicos; uma educação cujos objetivos não sejam “simplesmente” a transmissão bancária dos códigos dominantes dos currículos da escolarização formal. Uma educação profunda o suficiente para pensar em diversidades, afetos, emoções e intersubjetividades. Que seja, acima de tudo, uma:

[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.” (FREIRE, 2005, p.23)

As ciências da educação compõem uma área bastante vasta; podemos encontrar variadas abordagens do processo de ensino amplamente divulgadas, ou novas tendências das práticas educativas que apresentam importantes avanços teórico-metodológicos. Nesse sentido, a educação se reinventa e é reinventada “ao sabor” das necessidades humanas e, também, não tão humanas assim, quando submetida simplesmente aos sistemas políticos dominantes e opressores.

A partir de uma proposta de educação dialógica e reflexiva, Paulo Freire impulsiona o desarmamento dos nossos dogmas, fato que implica necessariamente no ouvir e no dizer sua palavra, portanto, valorizar a subjetividade, as narrativas e a cultura. Defende o permanente esforço de reflexão das pessoas sobre a sua condição concreta, o que não significa ser realizada puramente no nível intelectual, dos verbalismos improdutivos, mas a partir do diálogo e ação.

Daí a importância ao reconhecimento do homem em sua vocação histórica de “*ser mais*”, negada pelas injustiças, pela exploração, pela opressão e pela violência” dos grupos dominantes, a partir da própria realidade histórica. Ou seja, reconhecer mulheres e homens como sujeitos de direitos, livres para acessar o que fora silenciado pela história oficial, aptos a exercerem o trabalho livre, digno e desalienado; pessoas que pensam e dão sentido a suas existências no mundo e com o mundo. Freire (2001) diz que:

Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade. (P. 34)

Neste sentido, não há como nos fecharmos para o fato de que, mesmo com todas as contradições observadas, e as injustiças e desigualdades sociais que parecem inexoráveis numa sociedade capitalista, há muitas “educações” acontecendo pelos quatro cantos do mundo – “obras de seu tempo histórico”. Parafraseando Freire, será que um Mundo Educativo⁵⁵ está por vir?

⁵⁵ Uma referência ao conceito de Cidades Educativas e Educação Permanente de Freire (1995)

CONCLUSÃO

Não há! Estamos em devir.

4. REFERÊNCIAS⁵⁶

ACCIOLY E SILVA, Doris. **A chama e o silêncio: memória e esquecimento das lutas anarquistas no Brasil**. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina; VELÔSO, Thelma Maria Grisi (Org.). Ideologia e Esquecimento: aspectos negados da memória social brasileira. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2010. Cap. 5. p. 115-138.

ACCIOLY E SILVA, Doris. Anarquistas: Criação cultural, invenção e Invenção pedagógica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 114, p.87-102, jan. 2011.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002. p. 21-41.

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246 p.

BARAONA, Rafael. “Un campesino por dentro”. IV congresso latino-americano de sociologia rural. Universidad de Concepción, BIO-BIO, Chile, 1994. Disponível: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n15/baraona15.html>. Acesso em 21 de agosto de 2015.

BARLOW, Zenobia; MARCELLINO, Sara; STONE, Michael. Liderança e a Comunidade de Aprendizizes. In: CAPRA, Fritjof et al. **Alfabetização Ecológica: A educação para as crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 179-190.

BERRY, Wendell. A solução pelo padrão. In: CAPRA, Fritjof et al. **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. 318 p.

BETTO, Frei. Indeterminação e complementaridade. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 202. p. 42-48.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 09-12.

BOTERF, Guy Le. **Pesquisa Participante: Propostas e reflexões metodológicas**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 51-81.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-claude; PASSERON, Jean-claude. **Ofício de Sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 328 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

⁵⁶ Referências organizadas eletronicamente através do “MORE: Mecanismo online para referências, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013.”; disponível em: <http://www.more.ufsc.br/>

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaina. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 184-191.

BRAGA, Fabiana Marine; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Aprendizagem Dialógica**: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todo (as). São Carlos: Edufscar, 2010. 83 p. (Coleção UAB-UFSCar).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1987. 252 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Flores de Abril**: movimentos sociais e educação ambiental. Campinas: Autores Associados, 2005. 205 p. (Coleção educação contemporânea).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Partilha da Vida**. São Paulo: Cabral Editora, 1995. 273 p. (Cultura, Educação e Ambiente no Vale do Paraíba).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Sociedade e Cultura. Revista de pesquisa e debates em ciências sociais, Goiânia, v. 10, n. 1, p.11-27, 01 out. 2007. Semestral.

BRASIL. **POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (PNAS)**, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004, e publicada no Diário Oficial da União – DOU do dia 28 de outubro de 2004.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2000

CÂNDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1971. 284 p.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1993.

CAPRA, Fritjof et al. **Alfabetização Ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. 318 p.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 2008.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A Visão Sistêmica da Vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix - Amana-key, 2014. 615 p.

CASTELLS, Manuel. **As novas fronteiras da metodologia sociológica**. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260856P8tJJ0sh00x03ZU5.pdf> 1970; acesso 14 janeiro de 2014.

CIAMPA, Antônio da Costa. **Identidade**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CHAYANOV, Aleksandr Vasilievch. **Teoria dos Sistemas Econômicos não Capitalistas** (1924). In: CARVALHO, Horacio Martins de. Chayanov e o Campesinato. São Paulo: Expressão Popular, 2014. Cap. 2. p. 99-140.

CHAYANOV, Aleksandr Vasilievich. **Viagem de meu irmão Alexei ao país da utopia camponesa**. In: CARVALHO, Horacio Martins de. Chayanov e o Campesinato. São Paulo: Expressão Popular, 2014. Cap. 1. p. 41-98.

CHOMSKY, Noam. **Notas sobre o anarquismo**. São Paulo: Hedra, 2011.

COSTA, Natália Alexandre. **Espaços negros na cidade do pós-abolição: São Carlos, um estudo de caso**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/marinaldo/Downloads/NATALIADISSEERTACAOFINAL (1).pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

DEMO, Pedro. **Elementos Metodológicos da Pesquisa Participante**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 104-130.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Volume 2. São Paulo: Editora 34, 1995. 128 p

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur. **Analyzing Analytic Autoethnography**. Journal Of Contemporary Ethnography, Flórida, v. 35, n. 4, p.429-449, 01 ago. 2006

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

FIAMENGUE, Elis Cristina; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Os desafios da emergência no Brasil de um rural "esquecido": as comunidades quilombolas**. Retratos de Assentamentos, Araraquara, v. 17, n. 1, p.67-78, out. 2014. Semestral.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Notas Explicativas**. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 150 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 119 p.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 2013 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 148 p.

FUKUI, Lia Freitas Garcia. **Sertão e Bairro Rural.** São Paulo: Ática, 1979. 256 p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 323 p.

GEERTZ, Clifford. **Nova Luz sobre a Antropologia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 204 p.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1995. 56 p.

GUATTARI, Félix. **Subjetividade e História.** In: GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo.* 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 439 p.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 439 p.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **As lições de Paulo Freire: filosofia, educação e política.** Barueri: Manole, 2012.

HALBWACHS, Maurice; **A memória coletiva.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Dp&a, 2006.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

JACINTHO, Claudio Rocha dos Santos. **A agroecologia, a permacultura e o paradigma ecológico na extensão rural: uma experiência no assentamento colônia I - Padre Bernardo.** 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Interdisciplinar, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Cap. 3.

KELLY, Marjorie. A empresa viva como fundamento de uma economia geradora. In: CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A Visão Sistêmica da Vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas.** São Paulo: Cultrix - Amana-key, 2014. 615 p.

KROPOTKIN, Piotr Alekseevich. **O Princípio Anarquista e Outros Ensaios.** São Paulo: Hedra, 2007. 139 p

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998

LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p.20-28, 10 jul. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação.** In: LIBÂNEO, José Carlos; A SANTOS, (Org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 17-58.

LÖWY, Michael. **O que é o ecossocialismo?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 128 p.

LÖWY, Michel. **Por um novo mundo, sem capitalismo.** Caros Amigos, São Paulo, v. 1, n. 211, p.16-20, 01 nov. 2014. Mensal.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. **Sujeito, Subjetividade e Modos de Subjetivação na Contemporaneidade.** Revista de Psicologia da Unesp, Assis, v. 2, n. 8, p.110-117, 02 mar. 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marine; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos: Edufscar, 2012. 176 p.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nioletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: Epu, 1986. 119 p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgar. Edgar Morin, Contrabandista dos Saberes. In: PESSIS-PASTERNAK, Guitta (Org.). **Do Caos à Inteligência Artificial: Quando os cientistas se interrogam.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1993. Cap. 4. p. 83-94.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes.** O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ensaio de Complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 2002. p. 11-20.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 350 p.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses.** São Paulo: Ática S.a., 1986. 78 p.

NEVES, Ari Pinto das. **O Jardim Público de São Carlos.** São Carlos: Edufscar, 2007. 139 p.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 231 p.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acássio. **Anarquismos & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 126 p.

PEREIRA de QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Bairros Rurais Paulistas: dinâmica das relações bairro rural - cidade**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1973. 157 p.

PEREIRA de QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos Oraís: Do "indizível" ao "Dizível"**. In: VON SIMSON, Olga de Moraes. Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice Editora Revista dos Tribunais, 1988. Cap. 1. p. 14-43. (Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais).

PETERS, Michael. **Paulo freire e o pós-modernismo**. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). Estilos em Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: Dp&a, 2000. p. 99-107.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.200-215, 01 ago. 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/276>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010. 258 p.

PORTELLI, Alessandro. **A Bomba de Turim: a formação da memória no pós-guerra**. História Oral, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p.69-89, jan. 2006. Semestral.

PRIGOGINE, Ilya. **Ilya Prigogine, Arquiteto das "Estruturas Dissipativas"**. In: PESSIS-PASTERNAK, Guitta (Org.). Do caos à Inteligência Artificial: quando os cientistas se interrogam. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1993. Cap. 2. p. 35-50.

RECLUS, Élisée. **Anarquia pela Educação**. São Paulo: Hedra, 2011. 104 p.

RECLUS, Élisée. **O homem e a Terra: educação**. São Paulo: Expressão e Arte: Editora Imaginário, 2010. 94 p.

RUSSEL, Peter. **Uma singularidade no tempo**. In: BRADEN, Gregg. O Mistério 2012: predições, profecias e possibilidades. São Paulo: Geração Editorial, p. 29-43, 2009.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Comunicação apresentada no I EBEC – Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade, Curitiba, 11 a 13 de julho de 2005.

SILVA, José Francisco Graziano da. **O Novo Rural Brasileiro**. Revista Nova Economia, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p.43-81, 01 jul. 1997. Disponível em: <<http://web.face.ufmg.br/face/revista/index.php/novaeconomia/article/view/2253>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

SILVA, José Francisco Graziano da; HOFFMANN, Rodolfo. **Caracterização do Novo Rural Brasileiro: 1992 - 1998 / fase III**. Pesquisa Fapesp, São Paulo, v. 0, n. 0, p.14-17, 01 out. 2001. Mensal.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, Marinaldo Fernando de. **Das formas instituídas às contradições reveladas: análise da práxis educacional das políticas públicas de assistência social**. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Araraquara, 2010.

SOUZA, Marinaldo Fernando de; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **“O psicólogo diante da história oral e das teorias da complexidade”**. Apresentação de trabalho no VI Encontro de História Oral do Nordeste - Culturas, Memórias e Nordestes, 2007.

SOUZA, Marinaldo Fernando de; WHITAKER, Valéria Andreatta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Configurações Rurais: estudo comparativo de modelos alternativos**. Retratos de Assentamentos, Araraquara, v. 17, n. 2, p.117-127, 12 dez. 2015. Semestral.

SOUZA, Marinaldo Fernando de; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **El Diario de Campo como registro etnográfico de la aprehensión de las relaciones de dominación en el contexto del trabajo social educativo**. In: PELAÉZ-PAZ, Carlos; JOCILES, Maria Isabel. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje: um análisis desde la etnografía de la educación: Estudios etnográficos de las políticas públicas em contextos educativos. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014. p. 159-167.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**. São Paulo: Global, 2003.

SHIVA, Vandana. Sementes da Vida. In: CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A Visão Sistêmica da Vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Cultrix - Amana-key, 2014. 615 p.

STRATHERN, Marilyn. **Fora de Contexto: as ficções persuasivas da antropologia**. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987. 270 p.

THIOLLENT, Michel. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 82-103.

TRUZZI, Oswaldo. **Café e Indústria São Carlos:1850-1950**. 3. ed. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2007. 203 p.

VALDANHA NETO, Diógenes. **Os filhos do Lago Cuniã: educação escolar em uma Reserva Extrativista da Amazônia**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação

Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Araraquara, 2013.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** São Paulo: Autores Associados, 2001. 304 p.

VEIGA, José Eli da. **Nem Tudo é Urbano.** Ciência e Cultura, São Paulo, v. 56, n. 2, p.26-29, 01 abr. 2004. Trimestral. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0009-672520040002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 out. 2014.

VITORINO, Diego da Costa. **Um divórcio entre escola e comunidade?:** Bananal/SP, um "laboratório a céu aberto no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul.. 2014. 245 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras (fclar), Universidade Estadual Paulista (unesp) -, Araraquara, 2014.

VON SIMSON, Olga de Moraes (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida:** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice Editora Revista dos Tribunais, 1988. (Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais V.5).

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Ideologia e Práticas Culturais:** o controle ideológico dos trabalhadores da cana. 1984. 263 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (U.S.P), São Paulo, 1984.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural:** questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. 256 p.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Educação Rural:** da razão dualista à razão dialética. Retratos de Assentamentos, Araraquara, v. 1, n. 11, p.295-304, 1 out. 2008.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Ideologia X Cultura:** Como harmonizar esses conceitos tão antagônicos? In: SOUZA, Eliana Maria de Melo; CHAQUIMI, Luciane Pentead; LIMA, Paulo Gilberto Rodrigues de (Org.). Teoria e Prática nas Ciências Sociais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003. p. 13-35.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **O Rural-urbano e a escola brasileira.** Retratos de Assentamentos, Araraquara, v. 1, n. 11, p.283-294, 01 out. 2008. Semestral.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Memória Social, Meio Ambiente e Envelhecimento no Brasil Rural: três olhares (estudo comparativo). Pesquisa de produtividade. CNPq, 2009.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; BEZZON, Lara Crivelaro. **A Cultura e o Ecosistema:** reflexões a partir de um diálogo. Campinas: Alínea, 2006.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina; VELÔSO, Thelma Maria Grisi (Org.). **Ideologia e Esquecimento:** aspectos negados da memória social brasileira. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2010. 272 p.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; SOUZA, Marinaldo Fernando de. **A educação de adultos como socialização: Hannah Arendt versus Paulo Freire.** Cadernos Ceru, São Paulo, v. 25, n. 1, p.122-135, 18 dez. 2014. Semestral.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; VELÔSO, Thelma Maria Grisi. **Oralidade e Subjetividade: os meandros infinitos da memória.** Campina Grande: Eduep, 2005. 235 p.
WHITAKER, Valéria Andreatta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Subjetividade, Ciência e Natureza.** In: FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta et al. Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente: os desafios da interdisciplinaridade. Araraquara: Publit Soluções Editoriais, 2011a. p. 9-23.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; WHITAKER, Valéria Andreatta; SOUZA, Marinaldo Fernando de. **Proposta metodológica para pesquisa de campo em assentamentos de reforma agrária.** Retratos de Assentamentos, Araraquara, v. 1, n. 14, p.17-29, 01 ago. 2011b. Semestral

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta et al. **Memória ambiental, cultural e turismo no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul: design de uma pesquisa.** Revista Hospitalidade, São Paulo, v. 8, n. 2, p.91-101, 01 out. 2011c. Semestral.

WHITAKER, Valéria Andreatta; SOUZA, Marinaldo Fernando de; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Teoria dos Sistemas, Cultura e Espaços Rurais de Reforma Agrária.** Retratos de Assentamentos, Araraquara, v. 16, n. 2, p.271-284, 01 nov. 2013. Semestral.