



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DÉBORA JURADO RAMOS

**É Proibido Proibir: liberdade e Ser no mundo na docência
em Geografia**

Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DÉBORA JURADO RAMOS

**É Proibido Proibir: liberdade e Ser no mundo na docência
em Geografia**

DÉBORA JURADO RAMOS

**É Proibido Proibir: liberdade e Ser no mundo na docência
em Geografia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para o título de Doutora em Geografia.
Orientadora: Profª. Drª Jeani Delgado Paschoal Moura.

Londrina
2023



Fonte: CURY (2020)

Pela arte reconhecemos uma parte da gente que, muitas vezes, tentamos esconder, entramos em estado de epifania sobre nós e o mundo, nos entregamos a reconhecer o *eu*, o *outro* e o *lugar* de forma empática e sensível. De certo modo é este também o objetivo da ciência, ao menos deveria ser. Para iniciar os textos que seguem, escolhi duas obras de Caetano Cury como capa e contra capa desta tese, as tirinhas do livro *Téo & o Mini Mundo: O lugar do Outro*, emprestando dessas obras seus sentidos e sensibilidades, inaugurando a reflexão sobre um ensino de geografia com base libertadora, que se faz também pela subjetividade e afetividade.

Usando aquarela, o que lhe traz uma leveza visual, como se estivéssemos olhando para o lugar *eu*, imaginativo, poético e fantástico, o autor leva-nos a uma meditação filosófica confortável. Em sua obra, Cury nos convida a pausar a rotina contemporânea, que nos esmaga e rouba a percepção, individualizando-nos e nos tornando menos afetivos ao *outro*, o Pequeno Téo e sua amiga borboleta, Eulália, observam e refletem sobre nosso “mini mundo”, essas meditações são traduzidas para nós, leitores, com a clareza das palavras usadas, o que o torna acessível a todas as idades, classes e até mesmo culturas, desmistificando o academicismo presente em muitos textos, que afasta o gosto pela leitura e compreensão do novo. Na tirinha acima, Téo e Eulália concluem, o *lugar* que vale a pena conhecer é o do *outro*, o que nos convida à alteridade.

De certo, nesta tese concorda-se com este pensamento. Nosso primeiro lugar no mundo é o outro: o ventre da mulher, o colo quente do adulto que nos embala, o leite materno que nos alimenta. O espaço vem depois, e quando o experienciamos o transformamos e por ele somos transformados. Em um tempo em que alguns lutam pelo direito de ignorar a realidade de existir no *outro*, reivindicando o privilégio de ignorar, ofender e até mesmo matar, convido a todas e todos, assim como fez Cury, a conhecer esse *lugar* que a tempos estamos sendo treinados a desprezar: *o lugar do outro e o lugar outro!*

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Ramos, Débora Jurado.

É PROIBIDO PROIBIR : a liberdade, a revolta e a subjetividade como proposta de uma educação geográfica libertadora / Débora Jurado Ramos. - Londrina, 2023.

179 f. : il.

Orientador: Jeani Delgado Paschoal Moura.

Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Geografia - Tese. 2. Fenomenologia sartreana e Geografia - Tese. 3. Educação libertadora - Tese. 4. Educação libertador - Tese. I. Moura, Jeani Delgado Paschoal. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

DÉBORA JURADO RAMOS

É Proibido Proibir: liberdade e Ser no mundo na docência em Geografia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para o título de Doutora em Geografia.
Orientadora: Profª. Drª Jeani Delgado Paschoal Moura.

Orientadora: Profª. Drª Jeani Delgado Paschoal Moura

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Jeani Delgado Paschoal Moura
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof Dr Ricardo Lopes Fonseca
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profª Drª Eloiza Cristiane Torres
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profª Drª Luciene Cristina Risso
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho - UNESP - Campus de
Ourinhos

Profª Drª Amanda Regina Gonçalves
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Londrina, 07 de Março de 2023



À todas mulheres que como eu foram taxadas de loucas, más e arrogantes, quando na verdade éramos apenas esperança, amor, descontentamento e luta!

“É Preciso tentar explicar porque o mundo de hoje que é horrível, não é mais do que um momento no longo desenvolvimento histórico, que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições. É como eu sinto profundamente ainda a esperança como a minha concepção do futuro”
(SARTRE, Jean-Paul. Entrevista concedida em 24 de março de 1980)

“Os próprios livros deveriam ser escritos como enredos, eu creio que o que está nos faltando é abandonar a linguagem da faculdade, o ‘faculteis’ o ‘universiteis’ o ‘geografeis’ e se possível tentar apresentar os fatos, as realidades como enredo, porque tudo isso é enredo!”
(SANTOS, Milton. Entrevista concedida em 10 de julho de 1995)

“Tudo que direi nada mais é que uma série de anotações orientadas para provar essa conversação. Por isso, serei exagerado, irônico, caricaturesco, violento, tosco e, às vezes, descuidado em algumas considerações, quer dizer, voluntariamente provocativo”
(LARROSA, Jorge. O Ensaio e a Escrita Acadêmica, 2013, p. 102)

RAMOS, Débora Jurado. **É Proibido Proibir:** liberdade e Ser no mundo na docência em Geografia. **Tese de doutorado.** 185 p. (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

Delineamos a presente tese a partir de um texto afetivo que propõe ser uma leitura silenciosa e empática, problematizando o debate em torno de temas sobre a liberdade e o ensino de Geografia. Para tanto, tomamos o conceito de liberdade da filosofia existencialista sartreana, empregando-a na compreensão do *ser* educador e educando, discutindo questões como objetificação, autonomia, revolta, ideologia, projeto, profissionalização e, de maneira menos efetiva a decolonialidade. O objetivo é identificar a liberdade a partir de seu conceito existencialista, no dia a dia docente, tanto sua efetivação na profissionalização quanto suas contribuições para o ensino de Geografia. A temática nos parece sensível à atualidade, sobretudo a respeito da reflexão sobre o isolamento social, a falta de fraternidade e as tentativas de controle dos sistemas de ensino nacional, que a todo tempo desqualifica o profissional educador. Assim, tomando o ensino como um meio de comunicação e um dos instrumentos de controle e manutenção do *status-quo*, e analisando os indivíduos que dele participam como *seres-para-si*, buscamos uma outra forma de diálogo e compreensão, pautada na ciência, mas também na arte e na subjetividade. Por isso, optamos por uma escrita que não é comumente utilizada na ciência geográfica. Para nós, pareceu que o debate acerca da questão da liberdade e sua relação com a geografia só poderia ser realizado a partir da liberdade da escrita, trazendo a esta tese aspectos da subjetividade humana manifestados em diferentes produções científicas e artísticas. Portanto, caro leitor, você será direcionado lentamente ao centro do debate sem apressamento, trilhando um caminho que fora pensado para oportunizar a reflexão e a subjetividade a partir da filosofia, da pedagogia e da ciência geográfica. Tendo em vista nosso objetivo, realizamos coletas de dados em diferentes formatos: entrevistas em grupo e individualizadas; encontros propositais ou acidentais e observação silenciosa do ambiente escolar, para apreender como professores de Geografia entendem a liberdade e a aplicam em suas aulas. Também lancei mão da minha experiência enquanto professora da rede pública de ensino em escola bilíngue Português/Libras, tendo em vista que nesta narrativa de fenômeno, a vivência de professora se confunde com a de pesquisadora e tal fusão faz parte do método de pesquisa utilizado, a fenomenologia. E o que podemos concluir? Que apesar de não haver total concordância entre a essência de liberdade atribuída por profissionais da educação entrevistados com o conceito sartreano, ainda assim há diversas confluências e que, ao final, a liberdade se efetiva a cada movimento docente em busca de uma revolução em pequena escala, aquela que ocorre ordinariamente em sala de aula, na busca constante por fazer em cinquenta minutos um momento de aprendizado autônomo, crítico e transcendente. Foi também em minhas vivências como educadora que encontrei a tal liberdade que procurava, percebendo que sou efetivamente livre em minha prática docente e, para além disso, havia algo nesta tese e na minha atuação que me guiam a novos caminhos, agora decoloniais. Também me parece caro ressaltar as problemáticas da efetivação da liberdade por subterfúgios e fissuras do sistema e não como um processo regido por uma política pública, gerando grande perda nos sentidos de formação dos indivíduos. Por esse motivo, não propomos soluções, generalizações e modelos, tal qual nos sugeriu a ciência produzida pelos nossos colonizadores, mas um caminho de diálogo e construção coletiva, em busca de um ensino de geografia libertador, autônomo, criativo, emancipatório e decolonial.

Palavras-chave: Educação libertadora; Geografia Libertadora; Ciência e Literatura; Fenomenologia e existencialismo; Jean Paul Sartre

RAMOS, Débora Jurado. **IT'S PROHIBITED TO PROHIBIT: freedom and Human Being in the world in Geography teachingn.** 185p. PhD in Geography - State University of Londrina.

ABSTRACT

We wrote this thesis from an affective text that proposes to be a silent and empathetic reading, problematizing the debate around themes about freedom and the teaching of Geography. To do so, we take the concept of freedom from Sartre's existentialist philosophy, using it to understand being an educator and being educated, discussing issues such as objectification, autonomy, revolt, idea, project, professionalization and, less effectively, decoloniality. The goals is to identify freedom from its existentialist concept, in the teacher's daily life, both its effectiveness in professionalization and its contributions to the teaching of Geography. The theme seems to us to be sensitive to the present, especially regarding the reflection on social isolation, the lack of fraternity and the attempts to control the national education systems, which at all times disqualify the professional educator. Thus, taking teaching as a means of communication and one of the instruments for controlling and maintaining the status quo, and analyzing the individuals who participate in it as beings-for-themselves, we seek another form of dialogue and understanding, based on science, but also in art and subjectivity. Therefore, we opted for a writing that is not commonly used in geographic science. For us, it seemed that the debate about the issue of freedom and its relationship with geography could only be carried out from the freedom of writing, bringing to this thesis aspects of human subjectivity manifested in different scientific and artistic productions. Therefore, dear reader, you will be taken slowly to the center of the debate without rushing, following a path that was thought to provide opportunities for reflection and subjectivity based on philosophy, pedagogy and geographical science. In view of our objective, we collected data in different formats: group and individual interviews; purposeful or accidental encounters and silent observation of the school environment, to learn how Geography teachers understand freedom and apply it in their classes. I also used my experience as a public school teacher in a Portuguese/Libras bilingual school, bearing in mind that in this phenomenon narrative, the experience of a teacher is intertwined with that of a researcher and such a fusion is part of the research method used, the phenomenology. And what can we conclude? That although there isn't complete agreement between the essence of freedom attributed by education professionals interviewed with the Sartrean concept, there are still several confluences and that, in the end, freedom is effective in each teaching movement in search of a small-scale revolution , the one that ordinarily occurs in the classroom, in the constant search to make in fifty minutes a moment of autonomous, critical and transcendent learning. It was also in my experiences as an educator that I found the freedom I was looking for, realizing that I am effectively free in my teaching practice and, beyond that, there was something in this thesis and in my work that guide me to new paths, now decolonial. It also seems important to me to emphasize the problems of putting freedom into effect through subterfuges and fissures in the system and not as a process governed by public policy, generating a great loss in the sense of training individuals. For this reason, we do not propose solutions, generalizations and models, as the science produced by our colonizers suggested, but a path of dialogue and collective construction, in search of a liberating, autonomous, creative, emancipatory and decolonial teaching of geography.

Key-words: Liberating education; Liberating Geography; Science and Literature; Phenomenology and existentialism; Jean Paul Sartre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gif lúdico ilustrando o fatídico encontro entre um <i>ser-para-si</i> e um <i>ser-em-si</i>	18
Figura 2: Qr code de acesso a “Oração ao Tempo”, composta e interpretada nesta versão por Caetano Veloso.....	24
Figura 3. Fotografia do livro didático, publicado em 1938.....	38
Figura 4: Capa de caderno de bolso vendido por Independently Published representando o ideograma Sankofa.....	48
Figura 5: Qr code com som de café frequentado pela autora na escrita desta tese. Um convite a novos ambientes de estudos e escrita.....	55
Figura 6: Vista inspiradora da mesa de estudos onde escrevi parte desta tese, na biblioteca municipal de Londrina/PR.....	55
Figura 7: Frente de cartão postal produzido pela autora para a disciplina de <i>Introdução à Pesquisa no Campo da Geografia Humanista Fenomenológica</i> , ministrada pela professora Jeani Delgado Paschoal Moura em Julho de 2020, com imagens do Café de Flore e dos célebres filósofos que lhe incumbiram fama até os dias atuais.....	56
Figura 8: Verso de cartão postal produzido pela autora, com dedicatória aos colegas de turma e imagem da doutoranda em frente ao famoso café parisiense.....	57
Figura 9: imagem da <i>École Normale Supérieure</i> , localizada em Paris e onde Sartre e Beauvoir estudaram filosofia.....	59
Figura 10: Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre no <i>Café de Flore</i> , berço do existencialismo francês.....	61
Figura 11: Diagrama do caminho metodológico percorrido na pesquisa.....	65
Figura 12: Qr code para acesso de clipe oficial da música “ <i>Principia</i> ” do cantor Emicida...	71
Figura 13: Variações de bonecas Matrioskas.....	75
Figura 14: Os elementos constituintes da Situação, de acordo com Sartre (2002).....	88
Figura 15: Quadro “Operários” pintado por Tarsila do Amaral em 1933.....	99
Figura 16: Bolo bentô cake, que ganhou popularidade no país como uma proposta inovadora na confeitoria.....	122
Figura 17: Quadro síntese dos saberes necessários para uma pedagogia libertadora em Paulo Freire.....	126
Figura 18: Os círculos de formação proposto por Larrosa (2013).....	129

Figura 19: Adaptação de modelo projetado por Larrosa (2013) para os círculos de formação.....	129
Figura 20: Imagem de acesso a canção “Eu não vou Sucumbir”, composta por Roosevelt Ribeiro De Carvalho, interpretada por Elza Soares, lançada em 2019.....	134
Figura 21: Relato de encontro não proposital entre a pesquisadora e outra professora.....	137

SUMÁRIO

Prólogo: Tudo tem um início, mesmo que o começo seja no meio	14
1.O início desta prosa	25
2 O Passado não é mais, o Amanhã não é ainda e o Agora é Liberdade	35
3. Caminho se Conhece Andando: método e metodologias de pesquisa.	47
4. Isso é, desde antes de ser. Eu sou agora: seres, essências e liberdade	72
5. A Ocasião Faz o Ladrão: as situações que cerceiam a liberdade	86
6. Passarinho que acompanha morcego, acorda de cabeça para baixo e perde o canto: êxtero-condicionamento e vida serial	92
7.Liberdade, rebelião, responsabilidade e criticidade	112
8. Diálogos	137
9. É proibido concluir: não queremos um fim em si mesmo	151
Referências	156
Apêndices	162

Prólogo: Tudo tem um início, mesmo que o começo seja no meio

“Tenho uma espécie de dever de sonhar sempre, pois, não sendo mais, nem querendo ser mais, que um espectador de mim mesmo, tenho que ter o melhor espetáculo que posso. Assim me construo a ouro e sedas, em salas supostas, palco falso, cenário antigo, sonho criado entre jogos de luzes brandas e músicas invisíveis”

*Livro do desassossego
Bernardo Soares, pseudônimo de Fernando Pessoa, p. 17, 2019*



O prólogo é um texto anterior ao grande espetáculo, foi um elemento textual criado pelos gregos para ser aplicado em seus teatros de tragédia e dá precedente ao que se verá a seguir. Com o passar do tempo, o formato foi adotado em outros espaços, incluindo as dissertações e teses, como forma de permitir ao autor se expressar mais livremente, tendo em vista que os textos acadêmicos seguem uma rigorosa organização que, quando ousadamente quebrada, acaba por sofrer sérias críticas.

De certo modo, portanto, o prólogo é o começo da pesquisa, não o início a partir de uma lógica científica, mas a narrativa dos elementos subjetivos e pessoais que impulsionam o pesquisador ao tema pesquisado. Para mim é de fundamental importância este começo de conversa, sobretudo quando ele se torna a única oportunidade de vermos alguém refletido em 50, 90, 200 páginas de linhas escritas, palavras estas que na maioria das vezes se tornam vazias de sentimentos, histórias, emoções e humanidade pela ânsia de se fazer um texto científico.

No caso desta pesquisa, decidi ultrapassar ao prólogo tais características de pessoalização e as justificativas para isso estão explicadas nos textos subjacentes, aqui basta que saiba: não pretendo escrever numa perspectiva que exclua do meu texto minha própria personalidade, sobretudo por não considerar que isso fere a ciência. No mais, o que vos direi agora é de onde tirei o desejo e as ideias para a produção desta tese.

Mas, por onde começar? Uma questão complicada de decidir. Alguns seriam rápidos em me orientar: comece pelo início! Mas, não sei bem qual é o início, se quando nasci, quando sobrevivi a uma infância e adolescência com violência ou ainda quando me descobri

como pesquisadora e escritora desta tese. Este é o problema dos começos, nunca sabemos delimitá-los com precisão.

Diante desta dificuldade, resolvi eleger dentro de meus gostos pessoais um ponto onde se dará o começo e dele partirá a estrutura desta prosa. Há algo em meu cotidiano que muito se fará presente nesta tese, trata-se da literatura em seus muitos formatos. Desde menina que os livros foram para mim companheiros íntimos diante uma realidade de violência doméstica à qual eu era submetida. Desculpo-me de antemão pelas palavras que irei utilizar em seguida, tratam-se, infelizmente, do que ouvia ainda menina. Em meio a gritos de “vagabunda”, “biscate”, “sem vergonha”, “inútil”, “preguiçosa”, entre outros xingamentos, eu ainda com 10 ou 11 anos descobri nos livros infanto-juvenis um escape para sonhos e referências para a construção de um projeto de vida.

Foi lendo *Toda Mafalda* que idealizei uma família feliz, em que a opinião de uma criança é valorizada e onde a infância é permitida. Em *O primeiro amor de Laurinha* me descobri pré-adolescente e me permitiu acessar um alguém menos infantil, que até então não conhecia. Já em *Bisa Bia, Bisa Bel* sonhei com o amor de uma família onde havia o compartilhamento de história e ancestralidade. Ao final, livro por livro, me trouxeram até aqui e sou grata a cada um deles.

Por isso mesmo elegi o trecho de um dos meus livros favoritos como gênese deste prólogo. Trata-se de uma literatura menos sossegada que as minhas leves leituras juvenis, devido a isso já a conheci adulta e só a compreendi após me dedicar um pouco à filosofia existencialista. Apesar de ser um fragmento longo, peço a você leitora e/ou leitor que o leia atenta e intensamente, pois nele há a concepção do que lhes falarei nos escritos posteriores, representando assim, mesmo que não formulado por mim, uma parte do que considero ser o *eu* temporalizado e paralizado nesta tese. Vamos a leitura:

Nasci num tempo em que a maioria dos jovens tinham perdido a crença em Deus, pela mesma razão que os seus maiores a tinham tido — sem saber porquê. E então, porque o espírito humano tende naturalmente para criticar porque sente, e não porque pensa, a maioria desses jovens escolheu a Humanidade para sucedâneo de Deus. Pertenço, porém, àquela espécie de homens que estão sempre na margem daquilo a que pertencem, nem veem só a multidão de que são, senão também os grandes espaços que há ao lado. Por isso nem abandonei Deus tão amplamente como eles, nem aceitei nunca a Humanidade. Considerei que Deus, sendo improvável, poderia ser, podendo pois dever ser adorado; mas que a Humanidade, sendo uma mera ideia biológica, e não significando mais que a espécie animal humana, não era mais digna de adoração do que qualquer outra espécie animal. Este culto da Humanidade, com os seus ritos de Liberdade e Igualdade, pareceu-me sempre uma revivescência dos cultos antigos, em que animais eram como

deuses, ou os deuses tinham cabeças de animais. Assim, não sabendo crer em Deus, e não podendo crer numa soma de animais, fiquei, como outros da orla das gentes, naquela distância de tudo a que comumente se chama a decadência. A Decadência é a perda total da inconsciência; porque a inconsciência é o fundamento da vida. O coração, se pudesse pensar, pararia. A quem, como eu, assim, vivendo não sabe ter vida, que resta senão, como aos meus poucos pares, a renúncia por modo e a contemplação por destino? Não sabendo o que é a vida religiosa, nem podendo sabê-lo, porque se não tem fé com a razão; não podendo ter fé na abstração do homem, nem sabendo mesmo que fazer dela perante nós, ficava-nos, como motivo de ter alma, a contemplação estética da vida. E, assim, alheios à solenidade de todos os mundos, indiferentes ao divino e desprezadores do humano, entregamo-nos futilmente à sensação sem propósito, cultivada num epicurismo utilizado, como convém aos nossos nervos cerebrais. Retendo, da ciência, somente aquele seu preceito central, de que tudo é sujeito às leis fatais, contra as quais se não reage independentemente, porque reagir é elas terem feito que reagissemos; e verificando como esse preceito se ajusta ao outro, mais antigo, da divina fatalidade das coisas, abdicamos do esforço como os débeis do entretimento dos atletas, e curvamo-nos sobre o livro das sensações com um grande escrúpulo de erudição sentida. Não tomindo nada a sério, nem considerando que nos fosse dada, por certa, outra realidade que não as nossas sensações, nelas nos abrigamos, e a elas exploramos como a grandes países desconhecidos. E, se nos empregamos assiduamente, não só na contemplação estética mas também na expressão dos seus modos e resultados, é que a prosa ou o verso que escrevemos, destituídos de vontade de querer convencer o alheio entendimento ou mover a alheia vontade, é apenas como o falar alto de quem lê, feito para dar plena objetividade ao prazer subjetivo da leitura. Sabemos bem que toda a obra tem que ser imperfeita, e que a menos segura das nossas contemplações estéticas será a daquilo que escrevemos. Mas imperfeito é tudo, nem há poente tão belo que o não pudesse ser mais, ou brisa leve que nos dê sono que não pudesse dar-nos um sono mais calmo ainda. E assim, contempladores iguais das montanhas e das estátuas, gozando os dias como os livros, sonhando tudo, sobretudo, para o converter na nossa íntima substância, faremos também descrições e análises, que, uma vez feitas, passarão a ser coisas alheias, que podemos gozar como se viesssem na tarde. Não é este o conceito dos pessimistas, como aquele de Vigny, para quem a vida é uma cadeia, onde ele tecia palha para se distrair. Ser pessimista é tomar qualquer coisa como trágico, e essa atitude é um exagero e um incômodo. Não temos, é certo, um conceito de valia que apliquemos à obra que produzimos. Produzimo-la, é certo, para nos distrair, porém não como o preso que tece a palha, para se distrair do Destino, senão da menina que borda almofadas, para se distrair, sem mais nada. Considero a vida uma estalagem onde tenho que me demorar até que chegue a diligência do abismo. Não sei onde ela me levará, porque não sei nada. Poderia considerar esta estalagem uma prisão, porque estou compelido a aguardar nela; poderia considerá-la um lugar de sociáveis, porque aqui me encontro com outros. Não sou, porém, nem impaciente nem comum. Deixo ao que são os que se fecham no quarto, deitados moles na cama onde esperam sem sono; deixo ao que fazem os que conversam nas salas, de onde as músicas e as vozes chegam cómodas até mim. Sento-me à porta e embebo meus olhos e ouvidos nas cores e nos sons da paisagem, e canto lento, para mim só, vagos cantos que componho enquanto espero. Para todos nós descerá a noite e chegará a diligência. Gozo a brisa que me dão e a alma que me deram para gozá-la, e não interrogo mais nem procuro. Se o que deixar escrito no livro dos viajantes puder, relido um dia por outros,

entretê-los também na passagem, será bem. Se não o lerem, nem se entretiverem, será bem também. (PESSOA, p. 16-17, 2019)

Não tenho a ousadia de me comparar a Fernando Pessoa, sobretudo na obra supracitada, em que o autor passou uma vida toda produzindo sem terminar. Mas, é comovente quando encontramos na arte algo de nós que não havíamos notado anteriormente ou que consideramos uma banalidade sem medidas. Por este motivo parto daqui para explicar-lhes como escolhi os caminhos que tomei nesta tese.

Fato é, que o *Livro do Desassossego* (PESSOA, 2019) se mostrou a mim a pouco tempo, mas me veio como o ato final de uma ópera, dando sentido poético e artístico a pequenos pedaços desencontrados que pairavam por minha mente. Meu encontro com este livro ocorreu num acaso ordinário do meu cotidiano, a partir da contemplação desinteressada do mundo em minha volta e essa história contextualiza um pouco do método que adotei para esta pesquisa, a fenomenologia.

O dia fatídico era um de meio de semana, não sei dizer se segunda ou quarta-feira, mas com certeza tratou-se de um menos importante que qualquer outro sem importância. Saí de uma das escolas onde atuo como professora de Geografia bilíngue, o Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), e fui almoçar em um mercado próximo a minha casa, onde há restaurantes de baixo custo que facilitam a vida de pessoas que como eu odeiam cozinhar, são demasiadamente atarefadas e gastam seus tempos livres com o hábito batizado por nós caipiras interioranos de “cozinhar o galo”.

Neste supermercado há, além dos restaurantes já citados, alguns outros comércios, entre eles uma dessas livrarias de ponta de estoque, que expõe seus livros em prateleiras confusas que seguem uma lógica de preços e não de gêneros literários. Ao terminar de comer, costumo gastar alguns dos minutos que me sobram da sesta com futilidades necessárias da vida: entrar no mercado e ver as promoções, deixando de lado os mantimentos e garantindo flores para decorar minha mesa de jantar; olhar as vitrines de sapatos e verificar se há algo que me interessa; vigiar a relojoaria e confabular a possibilidade da compra de um relógio novo para meu esposo; verificar os lançamentos das lojas de roupas ou adentrar a farmácia para comprar o tão necessário relaxante muscular.

No entanto, no meio deste caminho havia a livraria e era certo que sempre me demorava alguns minutos observando se havia ali algo que me chamasse atenção e foi nessa bisbilhotice que me voltei a um livro de capa vermelha o qual tenho certeza que me encarava com certo julgamento por minha constante frivolidade (figura 1).

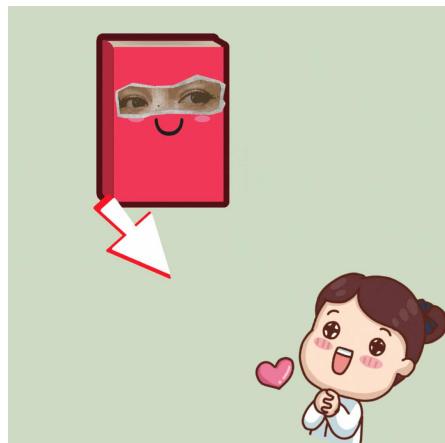


Figura 1: Gif lúdico ilustrando o fatídico encontro entre um *ser-para-si* e um *ser-em-si*.
Fonte: Ramos, 2022

O meu julgador era o *Livro do Desassossego* e este meu encontro com Fernando Pessoa reflete (respeitando os graus de senso comum e científicidade resguardados em cada um dos eventos aqui comparados e correlacionados) como se deu o revelamento do tema de pesquisa, minha escolha pelo método adotado, os caminhos que percorri até chegar ao ponto da escrita final desta tese e os caminhos que a partir dela tomarei, portanto agora regredirei algum tempo para contextualizar sobre as razões presentes em um texto que apesar de científico e racional, não se desliga do imaginário e do sonhador.

O ano era 2010 e eu havia passado no vestibular de Geografia. Faz-se importante salientar: eu nunca escolhi a Geografia por gosto pela disciplina. Longe disso, a verdade é que eu morava sozinha em Bauru/SP, onde terminei o ensino médio, trabalhava e assistia aulas de um cursinho pré vestibular gratuito da UNESP. Minha ida a Bauru compunha um projeto de fuga de minha casa, onde não mantinha relações amigáveis e fraternais com meu progenitor.

Quando saía de casa tinha um único objetivo: passar no vestibular da UNESP. A vontade de me formar nesta renomada universidade me foi incutida por minha irmã, que sendo sete anos mais velha que eu e universitária da referida instituição me direcionava para percorrer o mesmo caminho que o dela. Naquela época, o Brasil colhia as boas melhorias na economia nacional e os investimentos públicos nos serviços básicos, o que garantia a uma menina pobre como eu o direito de sonhar para além do que minha realidade social me mostrava ser possível.

O período de um ano que antecedeu minha entrada na universidade foi muito desgastante, pois trabalhava em uma empresa de telemarketing de manhã, estudava à tarde em uma mesa qualquer do serviço e de lá ia direto para o cursinho, só retornando para casa após a meia noite. Quando aproximou-se o meio do ano de 2010 os professores do cursinho

anunciaram o vestibular de inverno, comum na época, e garantiram minha inscrição gratuita. Ora, veja bem, para uma garota que não tinha dinheiro para matar a vontade de comer morangos ou tomar sorvete esta era uma oportunidade que não podia perder e então aceitei o convite.

Olhei a lista de cursos e lá estava a Geografia. Pensei, deve ser um curso pouco concorrido, prestarei para ver como é o vestibular. Ocorre que naquele ano houve uma concorrência maior do que a esperada, treze por vaga, que apesar de não ser comparável com a de cursos mais procurados, era para mim muito grande, sobretudo por ser eu filha da escola pública brasileira. Ao final, fui aprovada para o curso de Geografia, graças a cotas sociais.

Apesar de não ter escolhido Geografia pela Geografia, acabei já nas primeiras semanas de aulas mudando minha opinião e escolhendo-a com total racionalidade e sentimentalidade, um exemplo dos acasos da vida que nos possibilita clareza do que queremos. Mas, apesar desta escolha consciente, sofria com as leituras obrigatórias do curso, que me eram muito penosas, tanto por minha falta de experiência com textos científicos, quanto pelo meu gosto pelos gêneros literários e artísticos.

Porém, este meu desgosto foi deixado de lado quando cursei a disciplina de Teoria da Paisagem, ministrada pela Profª Drª Luciene Cristina Risso. Já no início de suas aulas percebi que aprenderia algo de diferente, pois a docente nos atendia com uma ternura que não havia experimentado nas aulas ou até mesmo na vida anteriormente, nos trazendo para um debate científico sem ego e sem medo da normalidade humana: os sentimentos e sensações. Carreguei dali um grande aprendizado: ao lecionar cabe-nos a docura, sobretudo por nunca sabermos o que se passa na vida do estudante fora da sala de aula. O método de ensino da professora Luciene já nos ensinava sobre fenomenologia, mesmo sem citá-la diretamente.

Foi em suas aulas que conheci, mesmo que brevemente, a fenomenologia e, então, me encantei! Na época não a entendia muito bem, mas ainda assim resguardava pelo método muita admiração, por isso mesmo no trabalho final da disciplina eu e meu melhor amigo, ao qual tenho orgulho de manter vínculos de profunda amizade até os dias de hoje, decidimos utilizar o método para direcionar nossa pesquisa. Esta foi minha primeira oportunidade de aplicar, mesmo que erroneamente e superficialmente, a fenomenologia.

Depois disso, tudo se findou e não tive outras oportunidades de contato com este horizonte do pensamento, até que entrei no mestrado na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Depois que havia alcançado o sonho de entrar na UNESP e o sonho de passar no concurso para ser professora do estado, precisei me agarrar a outro objetivo e por isso mesmo

decidi sonhar com o mestrado. Prestei alguns processos nos quais não fui bem sucedida, até que entrei na UEL, universidade que não conhecia.

O processo seletivo foi meio que a cegas, já que eu não tinha vínculo algum com qualquer membro do programa, como diz minha querida orientadora “A Débora surgiu do nada”, o que prova a lisura do processo. Quando fui aprovada, entrei em contato com a Profª Drª Jeani Delgado Paschoal Moura e me apresentei, ao passo que ela solicitou para que eu assistisse a aula inaugural do programa que ela lecionaria naquela semana.

Fui eu e meu esposo para o evento e, então, me deparei novamente com a fenomenologia. Foi uma tremenda surpresa, não esperava esse reencontro. Apesar da palestra não ser exatamente sobre o tema, novamente ficou evidente que este horizonte de pensamento estava ali, sobretudo pela forma em que minha orientadora direcionou sua fala. Desta vez o encontro foi um pouco diferente, creio por se dar em um ambiente lotado de alunos da pós graduação e pela própria personalidade da querida Jeani que nos encanta a partir de uma perspectiva de confiança, segurança e vivacidade.

Desta vez o que me saltou foi seu domínio teórico sobre a temática e sua insistência na necessidade do debruçamento nas literaturas basilares das temáticas de nossas pesquisas, nos ensinando a importância em eleger um autor de cabeceira ao qual devemos dedicar maior atenção. Para além disso, havia na professora algo que me cativava por também ver tais características em mim: uma mulher firme, que discursava com confiança e propriedade e que resguardava uma imensa generosidade refletida em atitudes seguras e decididas. Foi com ela que aprendi a dar valor ao embasamento teórico, metodológico e empírico, o que certamente melhorou muito a minha pesquisa e prática docente.

Foi a partir desta palestra que fui à biblioteca pública de minha cidade natal, Assis/SP, que ocupa um antigo casarão e elegi Sartre como minha leitura de cabeceira e daí em diante é história que deve ser contada em roda de conversa regada a drinks de damasco. Mas, o que isso tudo tem a ver com o Fernando Pessoa do começo dessa prosa? Ora, no meio desse meu aprofundamento na fenomenologia aprendi algumas coisas, sobretudo com pessoas que certamente são mais sabidos que eu, aulas com Marandola Junior, Holzer, minha orientadora e meus companheiros de grupo de estudos “*Café com Leitura*”. As diversas leituras, vídeos online e reflexões dos momentos de procrastinação, tudo isso conflui em um aprendizado que me trouxe até aqui.

E o que aprendi? de forma superficial, já que tratarei disso no decorrer da tese, explico. Foi na aula do Holzer na UEL que abri os olhos para uma questão: nos voltamos para as coisas assim como as coisas se voltam para nós! Na época, é verdade, entendi isso em

parte, afinal aplicava de forma demasiada o entendimento do *Ser* que aprendi em Sartre, cerrando meus olhos para algo além disso. Mas, foi quando olhei para o livro de capa vermelha naquele supermercado lotado em um dia ordinário de minha semana que comprehendi o que o professor havia dito anos antes, afinal percebi: “As coisas voltam-se a mim”.

Coisas que estão *aí*, são partes do meu existir e só são percebidas quando eu as elejo perceptíveis e faço-me percebida a elas também. Um encontro de *seres*. Assim é a educação para mim, tanto o horizonte de pesquisa quanto meu cotidiano de educadora e educanda, tudo que nestes processos estão envolvidos se voltam a mim a partir do momento que me volto a eles. E como e por que nos voltamos uns aos outros? Eis aí o princípio da liberdade existentialista: pois assim queremos fazer. Eis o princípio da intencionalidade.

E quando fazemos essa parada para reflexão, a fazemos de maneira a entender tais *seres* como eles estão, como se dão na realidade humana, assim como Pessoa (2019, p. 16) o fez e registrou:

Sento-me à porta e embebo meus olhos e ouvidos nas cores e nos sons da paisagem, e canto lento, para mim só, vagos cantos que componho enquanto espero. Para todos nós descerá a noite e chegará a diligência. Gozo a brisa que me dão e a alma que me deram para gozá-la, e não interrogo mais nem procuro.

Deste modo, não nos interessamos provar qual método educativo apresenta melhores resultados, ou em quantos minutos uma criança concentra-se em uma aula. Não é que não considero essas e outras pautas importantes, muito pelo contrário, consumo delas diariamente, me apoiando nessas descobertas para a melhoria de minhas aulas. A questão é que, após tudo que vivi, desde minha infância até minha vida adulta percebi que a mim interessa mais observar o que me rodeia e ver ali a beleza e a feiura do que me sustenta diariamente.

Ora, foi desta beleza sutil e muitas vezes inocentes que sobrevivi a situações de risco, foi desta beleza, presente nas pessoas comuns que encontrei a superação dos problemas e conheci a compaixão, foi na beleza das coisas *em-si* que sorri quando tudo em minha volta eram lágrimas e tormentas, então me parece lógico que essas coisas me movam em uma pesquisa.

Além disso, há outro aprendizado que adquiri em vida, a importância das escolhas. Assim como Pessoa (2019, p.16) afirmou “[...] não sei nada”, percebi que concordo com ele e quando digo isso refiro ao *nada* essencial, ou seja, não sei se vim dos deuses, tampouco creio totalmente que sou fruto biológico da humanidade, fato é que tanto uma coisa quanto outra

não me comovem em realizar uma pesquisa, pois o que de fato me toca é que já estamos aqui, somos existências e assim o sendo, o que cabe a mim para que a minha existência seja o mínimo proveitosa para que a existência de outros seja menos dolorosa?!

Na educação me parece o mesmo, o que me interessa é o que vivo e observo *in situ*: os problemas, as tristezas, as alegrias e as soluções de um cotidiano imbuído de normalidades e rotinas escolares. São dessas vivências que tiro o fôlego de uma pesquisa fenomenológica. Mas, sendo mais clara, o que minha vivência educativa me trouxe de reflexão e me impulsionou nesta tese é a questão da *liberdade*. Mas, que liberdade? Destrincharei o conceito adiante, mas para que saibam de onde retirei a vocação para o tema, listo alguns apontamentos que observei em meu dia a dia:

- Onde está a liberdade do professor ensinar, sobretudo diante a uma tentativa de dominação de conteúdos por um sistema segregador e elitista. Sistema que supera as amarras conteudistas e se encarnam nas questões trabalhistas, nos sufocando de burocracias e mandos desnecessários e inúteis;
- E por onde anda a liberdade do estudante existir no ambiente da escola como um *ser* livre autônomo, inteligente e construtor de conhecimento? O que vemos é o oposto, um controle contínuo dos educandos em um sistema que mata o instinto humano de emancipação e transformação, com um forçado processo de padronização e harmonização, deixando os indivíduos comportados e adestrados dentro de suas classes sociais;
- E onde jaz a liberdade da escola em se adequar a realidade de sua comunidade, já que o que vivemos é uma padronização incapaz de ser eficaz em um país de dimensões continentais, com gloriosa diversidade cultural e uma triste desigualdade social;
- São possíveis escapes subjetivos para estas prisões sociais? O que verdadeiramente move a educação e faz dela significativa e proveitosa?

Portanto, o que me moveu a esta pesquisa é minha ânsia por destrinchar justamente o chão de onde vivo, refletindo no solo de minha experiência de dez anos como professora de Geografia, da rede básica de ensino, os caminhos de um educar emancipatório que de fato gere um motor capaz de impulsionar nossa sociedade em direção de um futuro mais fraterno, acolhedor e progressista.

Mas, caro leitor, este meu objetivo foi percorrido com muita dificuldade, de fato, julgo dizer que estes foram os quatro anos mais decisivos, se não os mais dificeis da minha vida.

Logo que ingressei no doutorado minha carga horária de trabalho foi reduzida de quarenta para vinte horas semanais. Assim, de uma hora para outra não tinha mais como pagar as contas. A solução encontrada pelo núcleo de ensino era assumir aulas em uma escola que nunca pensei trabalhar, uma instituição para surdos.

Eu retruquei que não sabia LIBRAS, mas me enviaram para lá mesmo assim, por sorte, rapidamente aprendi a língua, conseguindo me qualificar com certificação de proficiência e graduação no curso superior de Letras/LIBRAS. Este processo foi penoso, pois me exigiu muitas horas de estudos e dedicação, além de me colocar em constante teste de habilidade diante de estudantes que precisavam e tinham o direito de serem educados em suas línguas maternas, quarenta horas da minha semana que não podiam ser negociadas, me restando o tempo livre para a dedicação ao doutorado.

Esta é a realidade dos professores da rede pública ao cursarem a pós-graduação. É esperado de nós uma constante evolução acadêmica, mas é tirado de nós o direito de vivenciar de forma completa o espaço e os cursos na Universidade. Aos olhos do estado, não é justo recebermos salário para “não fazermos nada”, quer dizer estudarmos. Aos olhos dos órgãos de fomento não precisamos de bolsas, pois temos um salário. O que não é considerado é que, na maioria das vezes, precisamos reduzir ao máximo nossas cargas horárias, diminuindo muito nossos salários, impossibilitando inclusive a subsistência.

Diante disso, desatendidos por várias instâncias, optamos por levar as duas funções trabalhistas ao mesmo tempo, no meu caso o doutoramento e a escola, o que, não posso negar, me levou a um esgotamento extremo, além de me prejudicar profundamente em minha produção nos dois cenários. Uma luta que acabei, a duras penas, superando, não sem antes ouvir de colegas da academia comentários e indiretas maldosas colocando em cheque minha capacidade ou minha participação no ambiente universitário. Fica aqui minha indignação e minha súplica para uma reflexão sobre a situação dos educadores/pesquisadores, há de haver uma saída mais digna.

Atrelado a isso veio a pandemia do Covid-19 que acabou com a normalidade de nossas vidas, me afastando do meu convívio cotidiano tão necessário para o desenvolvimento de uma pesquisa fenomenológica. Atrelado a ela ressurgiu a depressão, que a anos me faz companhia me lembrando dos traumas que carrego e certamente sempre carregarei. Esta doença me direcionou para um abismo que nunca tinha entrado anteriormente e que me impediu de fazer as coisas que mais amo: ler, escrever, confabular, cantarolar, sonhar, planejar. Foi muito difícil minha saída desta situação e hoje me orgulho por conseguir superar.

Mas, quando tudo parecia caminhar para um estado de constante melhora, um novo abalo, em outubro de 2022 meu pai faleceu devido a sua idade avançada e sua morte me trouxe diversas questões a serem resolvidas, me colocando novamente em um estado de angústia insuportável. Ao mesmo tempo a decadência de minha saúde, que refletiu tudo que eu estava vivendo: tive covid prolongada seguida por virose.

O bom da vida é que há o tempo, tudo passa e de fato passou, ou ao menos está passado e agora posso novamente retornar aos hábitos que me trazem tanta alegria de vida, um outro início no meio do caminho. Ah senhor tempo, és sem dúvida, como cantado por Caetano Veloso (figura 2), “[...] um dos deuses mais lindos”.



Figura 2: Qr code de acesso a “Oração ao Tempo”, composta e interpretada nesta versão por Caetano Veloso.

Fonte: VELOSO, Caetano. Oração ao Tempo. Canção composta em 1979.

Caro leitor, este prólogo não é suficiente para escrever tudo o que me motivou, por isso mesmo lançarei durante o restante do trabalho momentos de reflexão que remeterão a essas particularidades de minhas vivências. Finalizo aqui com o que foi dito por Pessoa (2019, p. 17)

Gozo a brisa que me dão e a alma que me deram para gozá-la, e não interrogo mais nem procuro. Se o que deixar escrito no livro dos viajantes puder, relido um dia por outros, entretê-los também na passagem, será bem. Se não o lerem, nem se entretiverem, será bem também.

1.0 inicio desta prosa*Daniele Araújo*

Os textos que seguem aspiram a ser indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exercem sobre o que se pode e o que não se pode dizer no campo. Distanciados de qualquer pretensão de objetividade, de universalidade ou de sistematicidade, e inclusive de qualquer pretensão de verdade, nem por isso renunciam a produzir efeitos de sentido. Sem vontade de prescrever formas de atuação, não abdicam de iluminar e modificar as práticas. E mesmo que não ocupe um lugar seguro e assegurado no seio da verdade, talvez apontem na direção de uma outra forma de pensar e de escrever em Pedagogia: uma forma em que as respostas não sigam às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude e as soluções não sigam aos problemas.

LARROSA, 2013, p. 7

Esta tese é um manifesto pelo subjetivo!



Bem-vindo ao início desta confabulação, em que pretende-se dialogar sobre um ensino libertador, empático e sensível, com a ousadia de dizer que se trata de um debate pouco efetivado na academia geográfica. Aqui, o que se busca é compreender como a liberdade, a revolta e a subjetividade formam elementos primordiais da formação do *ser*. Para isto, lançamos mão da fenomenologia, que explicaremos logo mais, em várias de suas formas de manifestação e aplicação: como método de pesquisa, como orientadora das metodologias adotadas para coleta e sistematização de dados e na direção do formato da escrita, que se pretende diferente do tradicional que há muito ocupa a maior parte das páginas publicadas em Geografia, mesmo que atualmente vemos um rompimento desta bolha epistemológica e de formato de escrita.

Antes de adentrarmos efetivamente a este texto, é necessário pararmos para refletir sobre as imagens que ilustram cada ensaio componente desta tese. De autoria da querida amiga Daniele Araújo, doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e uma importante representante da produção científica geográfica de base fenomenológica, cada ilustração, em formato de Colagem, foi pensada para refletir os principais conceitos transcritos em cada parte textual deste trabalho.

Nesta primeira imagem, um tracejado nos direciona para as imagens que brincam com a liberdade e a descoberta. Se tratando de um capítulo introdutório, os livros abertos nos impulsionam a reflexão sobre o início de um aprendizado, a busca de um conhecimento. A

figura do homem idoso me parece um paralelo com a própria existência humana, que nunca concluída nos faz sempre novos essencialmente e existencialmente, mesmo quando em tenra idade.

Seus olhos tapados são uma alusão às tentativas de aprisionamento do ser, que está em constante vigilância pelas forças dominantes, aqui representadas pelo corvo. Porém, como apontado pela filosofia sartreana e pelo que conversaremos daqui em diante, tal aprisionamento nunca é completo e sempre nos resta subterfúgios de liberdade, por isso há escondido uma gaiola, que aberta liberta o pássaro em busca do conhecimento, representado por uma lâmpada entre parênteses. Estes, por sua vez, demonstram a suspensão fenomenológica. Ora, não é impressionante como a arte nos comunica?

Mas, nos aprofundando nesses temas é importante que saiba, quando um escritor se propõe a se aventurar em um modelo de escrita ele o faz com um objetivo. O meu, que será bem detalhado no momento certo, pode ser acrescido do que lhes confesso agora: quero que leia estas páginas com o mesmo olhar com que eu executei esta pesquisa, suspendendo seus conhecimentos prévios, suas críticas fervorosamente estimuladas e enraizadas, buscando um olhar silencioso de quem se surpreende e por seu espanto se cala, observa, ouve, toca, sente, para então, transformar-se ou transformá-lo. Trata-se de uma leitura fenomenológica, ou, como declarado por Larrosa (2013), “leitura silenciosa”.

Não confunda o que lhes peço como um apoio às recentes insurgências de pensamentos negacionistas em relação à ciência, que criam mitologias históricas, biológicas, sociais e tanto mais, para justificarem seus pensamentos violentos, controladores e autoritários. Não é isso que pedimos aqui. O que sugerimos é o que foi apontado por Larrosa (2013), mas também por outros filósofos como Nietzsche (1977), que igualmente e precedente ao filósofo espanhol já apontava a suspensão da própria cultura e subjetividade para seus leitores, quando este afirma para quem o lê que “[...] não deve fazer intervir constantemente sua pessoa e sua ‘cultura’” (NIETZSCHE, 1977, p.31), ou em muitos romancistas que ao escrever, buscam a surpresa do espectador, desarmando-o e o pondo em lugares onde sua cultura e seu *eu* não tragam explicações lógicas, gerando no leitor um movimento de revisão do que acredita e transformação de quem se é. Podemos destacar, entre esses autores nomes como Pepetela, Peter Hanke, Darcy Ribeiro, Sartre, os vários autores de Samba-enredos, com destaque para Danilo Firmino / Deivid Domênico / Mamá / Márcio Bola / Ronie Oliveira / Tomaz Miranda (Mangueira, 2019), Cláudio Russo / Anibal / Jurandir / Moacyr Luz / Zezé (Tuiutí, 2018), Gustavo Clarão / Arlindinho Cruz / Jr Fraggá / Claudio Mattos / Thiago Meiners / Igor Leal (Grande Rio 2022), entre outros que dedicaram-se à

dramaturgia das palavras, e até mesmo a nossa companheira Daniele, que nos comunicou pela arte visual.

Mas, o que nos leva a este caminho? Por que a busca por surpreender a quem se lê, solicitando a este que suspenda quem se crê *ser*, orientando-o, inclusive, a não dispor de sua criticidade, tão fortemente estimulada pelos métodos de ensino que lhes acompanharam pela vida acadêmica? Ora, tal demanda só pode ser uma grande loucura, não seria a criticidade o objetivo máximo da educação humana?

Primeiramente, precisamos aclarar, não se trata de um silêncio apequenado, instaurado por um poder que se faz único falante. O silêncio que aqui desejamos é o que nos deslumbra em certas músicas, quadros, poesias, filmes, paisagens. Aquela atenção que nos leva a não querer nos colocar, mas apenas vivenciar. Um silêncio que quando é interrompido nos impulsiona para o mundo objetivo com um sentimento de querer mais silêncio e mais solidão! Um silêncio que ponha nossa criticidade incapaz de realizar-se com a surpresa de naquele instante não fazer falta, pois, nosso estado de epifania nos traz claridão e mudança de quem somos, não nos tornando capazes de dialogar.

Assim, o que se deseja é evitar a constante provação a você leitor, insistindo para que seja crítico, que fale, que esbraveje que se posicione. Não sugerimos que sua criticidade seja totalmente polida e negada. Isso seria retornarmos às pedagogias e andragogias autoritárias que punha o aprendiz como um sujeito obrigado a ouvir e calar. Mas, também não queremos fazer da criticidade uma ferramenta de imposição, obrigando-o a se posicionar a todo tempo, não dando-lhe espaço para sentir, se transformar e para transformar o que se lê. Para nós, este seria um erro e uma arbitrariedade tão grande quanto a da negação de opinião. O que vale é o respeito ao tempo de sentir, de transformar-se, de transformar e de posicionar. Um tempo que é relativo a cada indivíduo, aceitando sua liberdade de *pensar* e de *ser*.

Larrosa (2013, p. 48) exemplifica esta situação,

Alguma vez nos foi dada esta experiência de um máximo desprendimento de nós mesmos, numa atenção retestada quase até o limite que, paradoxalmente, coincide com uma máxima intimidade com nós mesmos. E todos nos sentimos contrariados quando alguém começou a falar e rompeu esse silêncio. Como se ao ser levado a perder o silêncio, alguém logo caísse no seu eu habitual e em suas formas habituais de experiência da realidade e, nesse cair, dissolvesse irremediavelmente este tipo de intimidade com as coisas e esse tipo de ensimesmamento. E todos nós já experimentamos como uma ofensa à pureza do instante e como uma violência o fato de que alguém nos tenha obrigado a falar, de que alguém nos tenha dito: “bem, diz alguma coisa; que te pareceu? O que estás pensando?”

Por este motivo pedimos cordialmente que busque em *si* o silêncio e, para além disso, já advirto, este também será o proposto no que pretendemos discutir quanto pedagogia libertadora, pois, acreditamos que quando impomos a alguém, seja este o leitor de um texto ou um estudante do ensino regular, a obrigatoriedade de falar, perde-se a propriedade da experiência, como se houvesse um cancelamento da experimentação com a imposição do chamamento do *eu* e da saturação da nossa cultura enquanto “regra de reprodução do verdadeiro” (LARROSA, 2013, p. 48).

Acreditamos que essa anulação do silêncio seja a manifestação do poder de quem comunica, de quem ensina, pois o controle não se faz apenas mandando-se calar, ele também está presente neste constante ruído que não nos deixa respirar e que nos obriga a falar como está ordenado ou socialmente estruturado.

Mudar a educação brasileira! Eis uma afirmativa constante entre diversos discursos. Seja entre políticos, professores, secretários de educação ou em uma roda de conversa informal, quando o assunto se volta à educação há uma repetição nesta afirmativa: é necessário mudar. Muitas foram as tentativas e momentos em que isso se demonstrou possível, incluindo propostas de pesquisadores e educadores que constataram a possibilidade de um educar emancipatório e libertador¹, mas tais ações e debates não tiveram força diante o sistema e os que enfrentaram este desafio se viram em uma luta solitária e, por vezes passaram pela perseguição física e intelectual, como é o caso do patrono da educação brasileira Paulo Freire.

É fato que estamos vivendo um momento que midiaticamente parece ser complacente com as pedagogias progressistas, sobretudo na proposta de um ensino autônomo, por meio de metodologias ativas importadas de experiências estrangeiras. Mas, será que de fato o que se pretende é a emancipação, autonomia e liberdade humana?

Foi o que busquei responder e para isso me fundamentei tanto na minha vivência de dez anos como professora da rede pública, divididos entre escolas para ouvintes e surdos, na experiência de outros educadores, participantes deste trabalho e na filosofia existencialista fenomenológica proferida por Sartre (1973; 1987; 2002; 2005) e Beauvoir (1970; 2017),

¹ Caro leitor, nesta tese adotaremos a liberdade a partir do princípio existencialista sartreano, aplicando-o ao contexto escolar. No entanto, os debates aqui feitos são pautados e respaldados por bibliografias pedagógicas progressistas do âmbito libertador e libertário, com ênfase para Paulo Freire e Jorge Larrosa. A saber, este trabalho não objetiva discutir as duas correntes e estabelecer uma a qual se baseará unicamente, ao contrário disso, por termos o objetivo de compreender o papel da liberdade a partir da conceituação de Sartre, utilizaremos os dois autores da educação supracitados como um parâmetro para o debate da liberdade e da autonomia em sala de aula. Dito isto, optamos por utilizar o termo “educação libertadora” por crermos que este se aproxima mais do que aqui proferimos, mas, em outros momentos a palavra libertária se fará presente como uma necessidade textual e conceitual, tendo em vista que aceitamos aqui a pluralidade do progressismo pedagógico.

atrelados às importantes obras de Freire (2011a/ 2011b; 2013; 2014a; 2014b; 2011), Larrosa (2003, 2013) e Santos (1977; 1986; 2012a; 2012b), onde questiono: o que é necessário para um ensinar geográfico libertário?

Alerto que as narrativas do fenômeno estudado se confundirão, por algumas vezes, com os relatos de minhas experiências pessoais, uma vez que pesquisadora se funde na figura da professora, assim, considera-se essa fusão de experiências como parte do método de pesquisa da presente tese. Bruner (2002, p. 46), sugere que "uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores".

Nesse sentido, em um misto de narrativas, foram realizadas entrevistas com seis professores durante um curso de formação ofertado pelo estado do Paraná aos profissionais da rede pública de ensino na cidade de Foz do Iguaçu em 25 de novembro de 2021. Lá, durante o descanso noturno, nos encontramos no espaço de alimentação de um shopping da cidade e estabelecemos um diálogo de duas horas.

Tanto o momento quanto o espaço foram elegidos para esta coleta de campo diante dois aspectos que nos pareceu caro, o primeiro era a intencionalidade de estabelecer diálogo com os professores em ambiente amistoso, sem a normal formalidade de um ambiente cerimonioso ou ainda sem o nervosismo de se dar uma entrevista a uma pesquisa científica. Já em relação a data, nos pareceu que dialogar sobre a liberdade durante um curso de formação evocaria mais profundidade no tema, tendo em vista que os professores estavam ali para debater boas práticas de ensino.

Os registros da entrevista se fizeram de duas maneiras, a primeira a partir de anotações feitas em caderno de campo, onde além de relatos da conversação também anotei impressões, sentimentos, percepções sobre os lugares e experiências. Houve também o registro em áudio, cuja sua descrição está disposta nos anexos desta tese.

A resposta foi encontrada na compreensão dos *seres* e suas práticas sociais, que concretizam o projeto educacional. Para Sartre (1973) o homem é um *ser-para-si*, inegavelmente livre e a partir desta liberdade constrói-se e edifica o mundo. Porém, tal liberdade não é desobrigada de responsabilidade e angústia, pois, ciente dessa sua condição, o homem percebe que seu futuro e o da humanidade depende de suas escolhas.

Trata-se apenas de escolher e em um toque de mágica o mundo mudará? A resposta é não, pois a filosofia sartreana nos elucida a respeito das *situações* em que o homem está inserido como elemento cerceador de sua liberdade. Tais *situações*, formadas pelo tempo, espaço, condições sociais e culturais, atrelados às consequências geradas pelas escolhas,

acabam por influenciar a decisão diária dos indivíduos. No entanto, é somente na *situação* que o homem existe e sua existência só se faz a partir da liberdade, o que faz da liberdade, como afirmado por Sartre, uma condenação.

Para que possamos compreender tais conceitos, destrinchando-os e relacionando-os a geografia e seu ensino escolar, optamos por adotar na escrita os pronomes em primeira e segunda pessoa do singular e do plural. Esta escolha se deu por dois motivos: o primeiro aproximar o leitor do texto, demonstrando que há um elo entre escritor e leitor. O segundo é o entendimento, balizado no que afirmam Larrosa (2003) e Zambrano (1987), de que não há mudança estrutural sem perpassar pela palavra. Ora, falar de liberdade e revolta nos parece uma proposta de revolução e, então, torna-se nossa aspiração uma escrita que seja diferente daquela que contribui com a manutenção da ciência em um ambiente elitizado.

Sendo a liberdade o objeto gerador desta tese, nos impondo questionamentos sobre o ensino de geografia e a autonomia, buscamos compreender como essa palavra é compreendida e aplicada por professores deste componente curricular nas escolas públicas do Paraná. Assim, nos indagamos como esses indivíduos concebem o ensino de geografia. Será que compreendem a liberdade como um elemento constituinte do ser humano? Suas escolhas individuais e coletivas caminham em direção a um educar emancipatório e libertador?

Estas perguntas serão respondidas no caminhar do método fenomenológico proferido por Sartre (2002) e Beauvoir (1970). Deste modo, o objetivo deste trabalho é trilhar um caminho que guie a compreensão de uma educação libertadora, pautada no que foi forjado por Freire e Larrosa e sua importância para o ensino de Geografia. Para além disso, compreender o conceito de liberdade proferido pelos filósofos franceses, buscando interligações e possíveis aplicações deste em uma prática pedagógica emancipatória.

Isto posto, exploraremos a essência atribuída à liberdade por educadores de geografia do estado do Paraná, estado onde leciono a dez anos como professora da rede pública estadual e onde a presente pesquisa foi desenvolvida, com a finalidade de revelar a importância que esta palavra tem para estes indivíduos em suas práticas educativas e assim, a escolha pela geografia humanista de base fenomenológica nesta pesquisa se justifica por atender ao objetivo da tese no que tange à ânsia pela aplicação de um outro método de pesquisa, que leva em consideração a subjetividade em conformidade com a objetividade, o que não é possível por métodos racionalistas e a amplitude que o referido método nos proporciona ao estudar uma determinada realidade, permitindo superar elementos tradicionalmente estruturados na academia como, por exemplo, o formato da escrita científica, que nos parece distante de uma humanidade artística, sensível e empática.

Sendo a fenomenologia dedicada à vivência mundana e ordinária (GOMES, 2005), nos permite chegar a um aspecto que, por vezes, é ignorado pelas pesquisas positivistas e teorias críticas, a questão da subjetividade dos indivíduos. Este método pressupõe um caminho metodológico rigoroso, que atribui a pesquisa fenomenológica o rigor científico necessário. Primeiramente é necessário lançar mão da redução fenomenológica, que consiste na suspensão dos conhecimentos prévios do pesquisador, que, de acordo com o método, podem modificar os resultados finais da pesquisa, atribuindo ao fato análise prévia e evitando que o fenômeno se mostre como é. Esta redução é alcançada a partir da descrição minuciosa da fala e atitudes dos seres humanos diante o fenômeno estudado.

Após coletado os dados, que neste caso se fez por intermédio de entrevistas individuais, coletivas, encontros ocasionais ou ordinários e observação silenciosa do ambiente escolar, aplicou-se a variação livre e imaginária buscando a essência dos objetos estudados, que no caso desta pesquisa é a liberdade, como estes aparecem na mente de quem os vivencia e permanecem de forma mais resistente. A redução fenomenológica é utilizada até se encontrar o núcleo invariante, ou ao menos repetitivo do que se estuda.

Como exemplo, imagine uma caneta, de vários formatos, materiais e cores, essas variações do utensílio podem ser observadas e relatadas, porém ao final resiste a sua função primária, a de escrever. Desta forma, quando se aplica a variação livre e imaginária, se analisa as oscilações essenciais observadas na pesquisa e a que permanecer com maior vigor será a essência do fenômeno tal qual se mostra na consciência intencional. A adoção da entrevista se deu por esta apresentar um modelo que permite conforto e liberdade ao entrevistado para se expressar, possibilitando que a essência do que é estudado manifeste-se de forma espontânea e natural.

Outro passo da pesquisa fenomenológica é a revisão bibliográfica, que em primeiro momento fundamentou o método e posteriormente a coleta dos dados, permitindo compreender o fenômeno por uma óptica sistematizada. Aqui, levantamos ensaios, textos, livros e artigos que debatem a questão da liberdade humana, a relação deste conceito com o de espaço geográfico proferido por Milton Santos (1977; 1986; 2012a; 2012b) e dos métodos de ensino progressistas emancipatórios, para construir um arcabouço teórico que nos permite a compreensão ampla do fenômeno estudado.

A presente tese está dividida em 8 partes, escritas sobre uma perspectiva diferente do que se habituou na ciência geográfica, buscando liberdade para além de um debate teórico massante e estruturalista, mas, um texto com elementos artísticos, romantizados e lúdicos que

nos transmite a liberdade para além da teoria, mas na prática de uma escritora. Segue a apresentação da sequência dos textos e o que objetivamos esclarecer em cada um deles.

O texto “*O Passado não é mais, o Amanhã não é ainda e o Agora é Liberdade*” nos traz uma outra reflexão, agora sobre o porquê escolhemos escrever de outro modo que não o tradicional e o motivo desta tentativa representar um movimento de libertação e revolta diante um sistema que é opressor de várias formas.

Nos dedicamos a demonstrar as vantagens de uma escrita científica humanizada, com pronomes em primeira e segunda pessoa e com a inclusão de outras linguagens, tanto artísticas quanto imagéticas, na elaboração de uma ciência revolucionária e includente. Aqui, concluímos que quando nos dispomos a uma prática revolucionária precisamos nos devotar também a uma revolução na maneira como comunicamos nosso intento e nossa ação, tendo em vista que não há revolução que não perpassa pela palavra.

Em “*Caminho se Conhece Andando: método e metodologias desta pesquisa*” aborda-se detalhadamente o método aqui empregado, evidenciando suas particularidades e explanando algumas de suas metodologias aplicadas em cada momento da pesquisa. Deste modo, nos dedicamos neste texto a demonstrar a importância das entrevistas e da observação para a compreensão do fenômeno estudado, indicando os passos percorridos para que este trabalho tenha o rigor necessário para se constituir como tese de doutorado. Além disso, contextualizamos o momento histórico de surgimento deste método, relatando a partir de um enredo dramatizado acontecimentos que influenciaram a filosofia e a ciência mundial.

Aqui, nos permitimos concluir que é possível uma produção científica e objetiva a partir de uma ótica subjetiva, demonstrando como alcançar tal demanda, sem que haja a perda da docura de quem olha a vida com a profundidade dos sentimentos e das sensações.

Nos textos “*Isso é, desde antes de ser. Eu sou agora: seres, essências e liberdade*”, “*A Ocasião Faz o Ladrão: as situações que cerceiam a liberdade*” e “*Passarinho que acompanha morcego, acorda de cabeça para baixo e perde o canto: êxtero-condicionamento e vida serial*”, percorremos um caminho para a compreensão sartreana dos *seres* e suas relações no espaço vivido, questionando a liberdade, os limites impostos a ela e a dominação a partir da ideologia, chamada por Sartre (2002) como *ideia-exis*, que mais tem de reprodução do que de subjetividade.

Também atrelamos estes conceitos a realidade da educação e fazemos um chamamento para a compreensão do outro, do espaço do outro e do espaço outro, em que efetivamos nossa existência e nossa liberdade e aplicamos nosso projeto, que se conscientemente pensado se transforma em transcidente e coletivo.

“Liberdade, rebeldia, responsabilidade e criticidade” e *“Diálogos”* foi dedicado à reflexão sobre como os elementos anteriores influenciam o sistema educativo, identificando as atuais contradições do sistema e propondo possibilidades emancipatórias. Trata-se da confluência entre filosofia e ciência geográfica ao debate pedagógico, um ápice da compreensão do que pretendemos chamar de ensino de geografia emancipador e/ou libertador².

Portanto, é neste momento que apresentamos a síntese das entrevistas e buscamos entender como a liberdade se faz presente no cotidiano dos docentes de geografia entrevistados e como ela pode ser entendida como um elemento indissociável de um ensino que se julgue autônomo. É a partir destas análises que pudemos concluir: há liberdade na ação docente a partir das fissuras sistêmicas de uma política de educação que nos tenta controlar, porém, não há justiça em uma prática docente que se faça às escondidas, o que nos leva a prejuízos significativos na construção de uma sociedade que usufrua do conhecimento acadêmico, aplicando-o em suas realidades de forma a considerar a individualidade, a totalidade, o respeito, a empatia e a segurança social.

Ao final, em *“É proibido concluir: não queremos um fim em si mesmo”*, faz-se a sistematização dos debates anteriores, buscando refletir sobre o que podemos concluir a respeito do que identificamos durante a pesquisa. Tais relatos proporcionam entender que apesar dos professores não corroborarem totalmente com o conceito de liberdade elaborado pelos existencialistas franceses, ainda assim, estes a percebem e a buscam constantemente em suas práticas educativas.

Cada educador tenta, ao seu modo, adaptar o ambiente da sala de aula, único lugar apontado por eles como realmente livre para suas práticas educativas, em um espaço onde haja a liberdade e a autonomia dos estudantes. Assim, observamos que há nesses docentes, ao contrário do que alguns acreditam, muita vontade e determinação em fazer da sala de aula e dos cinquenta minutos da aula de Geografia, um momento de desenvolvimento do *ser*, onde os estudantes possam aprender e ensinar, com liberdade, autonomia, empatia e respeito.

Tais intentos, apesar de nobres e representaram a resistência, infelizmente não efetivados sem uma estruturação sistêmica e por serem feitos para além do que é proposto e

² A pedagogia libertadora assim como a pedagogia libertária já são conhecidas e estruturadas e aqui não objetivamos debate-las do ponto de vista epistemológico ou comparativo. Quando demonstramos nossa pretensão em denominar o que escrevemos como uma possibilidade de em ensino de geografia libertador não queremos dizer que criaremos aqui algo que não há ou recriaremos o que já está posto, ao contrário, o que intencionamos é um debate a partir de textos de pesquisadores que ocupam lados dessas correntes pedagógicas progressistas e da filosofia sartreana, refletindo sobre como esses elementos se dão na realidade e como podem se dar em um ambiente acolhedor a essas ideias.

obrigado pela gestão sistêmica, não conseguem atingir resultados amplos. além disso, esta busca constante de uma atuação nos meandros abandonados pelo sistema educativo traz aos profissionais grande estafa profissional.

A escrita, a leitura e a pedagogia silenciosa, como nos esclarece Larrosa (2013) nos lança a uma atenção a nós mesmos e a fazer com que o mundo se pareça aberto. Este é o objetivo desta tese, ser aberta, levar a um pensamento aberto e, consequentemente, a uma pedagogia e a um ensino de geografia escancarados a amplitude do *ser* da experiência e da liberdade.

Mais do que isso, esta tese é um *manifesto pelo subjetivo*, e como tal é de sua natureza ser dissertativo e persuasivo, um chamamento para princípios e intenções acerca da problemática da liberdade, da educação, da prática docente e do ensino de Geografia, uma súplica para a necessidade de nos voltarmos aos valores humanos que a muito perdemos: a coletividade ao invés da individualidade; o respeito a diferença no lugar da homogeneização; a empatia oposto ao isolamento; o nós ao contrário do eu.

2 O Passado não é mais, o Amanhã não é ainda e o Agora é Liberdade



Daniele Araújo

*"O meu passado é a referência que me projeta e que eu devo ultrapassar.
 Portanto, ao meu passado, eu devo o meu saber e a minha ignorância, as minhas necessidades, as minhas
 relações, a minha cultura e o meu corpo.
 Hoje, que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje? Não sou escrava dele.
 O que eu sempre quis foi comunicar unicamente da maneira mais direta o sabor da minha vida. Unicamente o
 sabor da minha vida.
 Acredito que eu consegui fazê-lo.
 Vivi num mundo de homens, guardando em mim o melhor da minha feminilidade.
 Não desejei e nem desejo nada mais do que viver sem tempos mortos"*

Simone de Beauvoir



Relógio: imagem central figurada na colagem de capa deste ensaio. Creio que não haja elemento melhor para representar a questão o *ser-para-si* sartreano. Ora, precisamos concordar, o que fui ontem não é o que sou hoje, nem mesmo o que fui a um minuto atrás me representa no momento seguinte. Assim, tal qual a mulher da capa, é preciso compreendermos que somos jogados a este mundo sem *sermos* e a partir do vivermos nos tornamos e nos desfazemos continuadamente. Sobre isso refletirmos a partir daqui.

Liberdade! Essa palavra me perseguiu por toda a vida. Obviamente, toda minha vida é um tempo muito curto para definir como essa única palavra afetou minha vivência e, provavelmente, de muitas outras pessoas no mundo. Sinto como se, antes mesmo do meu nascimento, a liberdade e seus antônimos já pairavam em minha existência, não como características determinantes, tal como uma unidade genética que determinaria o que eu seria ao nascer, mas, como cultura, algo que eu não escolheria, porém, teria que lidar constantemente após meu nascimento, ou ainda além, como parte intrínseca de construir quem *sou* de cada instante.

Como já anunciei na introdução desta tese, foi essa palavra, silenciosa em nosso cotidiano, mas intrínseca no existir, que me levou a presente pesquisa, em que busco, a partir da liberdade, encontrar uma possibilidade de libertação em um ensino que hoje se faz nos moldes do aprisionamento, mesmo que tais amarras estejam tão bem disfarçadas que tornam-se, por vezes, imperceptível. Portanto, já declaro a voz, o objetivo dessa tese é elucidar as contribuições do existencialismo sartreano para o ensino de Geografia. Sei que parecem duras as minhas afirmativas, mas garanto-lhes que estão balizadas em um arcabouço metodológico e científico, porém, conversaremos sobre isso à frente, agora, preciso

esclarecer-lhes alguns pontos, sobre como a reflexão de liberdade chegou a mim, me fazendo tomar a iniciativa de escrever esse conjunto de crônicas, textos, tese, ou seja lá como queira chamar.

Subordinada e restrita! Sempre me senti assim! Pelo menos, desde que consigo me lembrar: estou no mundo à mercê do significado das coisas, dos significados das palavras, sou resultado da cultura que a mim foi transmitida pela língua. Deste modo, quando pensei em quanto sou livre ou presa, ou ainda, o quanto de prisão há no que e como ensino, automaticamente percebi que deveria refletir sobre a liberdade antes mesmo da minha existência, compreendê-la como um processo social e cultural, que a mim foi lançada por intermédio das minhas vivências.

Mas, como entender a liberdade? A curiosidade me deixou completamente fixada na busca desse significado. É fato que meu foco, de tempos em tempos, se desloca de lugar, me deixando mais próxima de certos assuntos e distante de outros. Quando me prenho a algo, passo horas pesquisando, vendo vídeos, lendo livros e reportagens. Passam-se dias, meses e às vezes anos para que eu consiga me contentar com o objeto da minha obstinação. Quando isso acontece, parto para outro foco e o ciclo se inicia novamente.

Foi o que aconteceu com a tal liberdade, que me perseguiu e ainda persegue por onde for, como uma música popular que, de tanto tocar no rádio, não sai da mente. Foi justamente essa fixação que me levou a refletir sobre a liberdade para além da minha individualidade, passei a supor em momentos coletivos, imaginá-la na vida dos outros, afinal, pensei eu, se sou livre para pensar, o outro também o é. Como isso é possível?

Você deve imaginar que tais indagações me vieram à mente na vida adulta, quando tive aulas de filosofia ou talvez quando me tornei professora de Geografia e deparei com uma sala de aula com diversos indivíduos pensativos, cada um em um mundo particular. A verdade é que essa questão me instiga desde muito pequena. A primeira lembrança que tenho de refletir sobre a liberdade é de quando tinha em torno de 5 ou 6 anos. Minha mãe já era aposentada por problemas de saúde e todo começo de mês íamos até o banco para ela sacar seu benefício.

Em um desses felizes dias de pagamento, estávamos na fila dos caixas eletrônicos quando comecei a pensar sobre mim mesma: como eu sei que existo? Pergunta um pouco complexa para minha idade na época, mas, naquele momento, me dei conta que eu era um ser independente da minha mãe, do meu pai e das minhas irmãs, que eu pensava muitas coisas e que ninguém podia controlar meus pensamentos. Foi a primeira vez que senti a liberdade.

Voltei então meu olhar infantil para as outras pessoas e comecei a indagar coisas como: eu estou aqui pensando e esse homem também está ali pensando, mas, o que ele pensa? Será que ele percebe que estou pensando sobre ele? Será que ele está pensando sobre mim? E outras pessoas do mundo, todas estão pensando assim como eu, a maioria nem sabe que eu existo! Ao mesmo tempo que me percebi livre, percebi que os outros também eram livres e isso, confesso, me deu medo!

A partir desse dia, não deixei de pensar na liberdade e na prisão, mesmo sem nomear tais ideais de forma precisa, o que me gerou alguns problemas futuros, que em breve pretendo compartilhar. Mas, observando minha vivência, o quanto de liberdade realmente há em mim e em um grupo social? Quanto de liberdade eu experienciei no meu processo de amadurecimento? A pergunta mais assertiva seria: o que é liberdade? Antes de compartilhar o que eu descobri com meu foco, quero lhes falar sobre o porquê decidi adotar a escrita literária em vez da tradicional escrita acadêmica.

Como tudo do nosso presente, a escolha por textos em um formato mais livre e menos engessado ao tradicionalismo da academia se deu por influência das minhas experiências de vida. Não considero o passado determinante do agora, mas, dele parte minhas decisões para o futuro, portanto, meu projeto de mundo parte do que já vivi, minha liberdade do presente se efetiva nas consequências da minha liberdade de outrora (SARTRE, 2002; BEAUVIOR, 1970).

Quando pequena, minha mãe lia algumas crônicas para mim, retiradas de livros velhos que tínhamos em casa. Alguns eram tão velhos que estavam se desfazendo. Tratavam-se de livros didáticos antigos, usados pelo meu pai quando estudava, publicados entre os anos de 1935 a 1945, livros que tenho até hoje, como vocês podem ver na Figura 3.

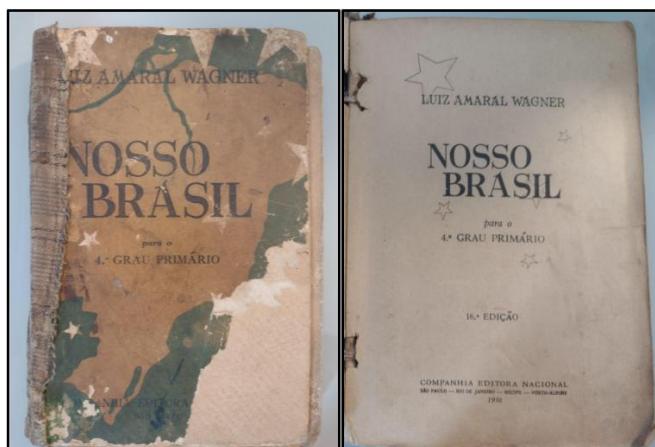


Figura 3. Fotografia do livro didático, publicado em 1938.
Fonte: Ramos, 2018.

Tínhamos também alguns livros que reuniam crônicas infantis, uma delas contava a história do rio São Francisco, intitulada “Velho Chico”. Me apaixonei tanto por essa crônica que levei na escola para mostrar para a professora, que elogiou minha atitude! Mal sabia ela, ou talvez muito sabia, que esse pequeno gesto traria um resultado positivo na minha formação e no meu gosto pela leitura. Foi aí que comecei a me interessar por crônicas, mesmo sem saber exatamente explicar o que eram. Depois, quando já adulta, cursando uma formação para professores, retomei esse gênero literário e passei alguns meses escrevendo algumas crônicas sobre meu dia a dia.

Quando ingressei no mestrado e comecei a participar do grupo de estudos *Café com Leitura* me deslumrei com a possibilidade da escrita literária nos textos acadêmicos. Naquele momento não tinha condições de exercer essa escrita, por isso, guardei esse desejo no fundo de um baú imaginário e o esqueci por anos. No processo de elaboração do projeto para essa tese me reencontrei com essa ideia ao ler um pequeno livro de Rubem Alves sobre a Escola da Ponte, intitulado “*A Escola Com que Sempre Sonhei Sem Imaginar Que Pudesse Existir*”, que me foi emprestado por minha orientadora.

O livro narra a experiência do pedagogo em Portugal, onde visitou a referida escola e se apaixonou por seu sistema de ensino, o retratando em crônicas publicadas em um jornal de São Paulo. Tais crônicas foram reunidas no citado livro que me emocionou profundamente e me trouxe novamente o desejo pela leitura literária, sobretudo, me empolgou em buscar a escrita literária atrelada à escrita científica. Foi um momento ímpar de minha jornada, pois esse pequeno livro me presenteou com fôlego em meio a um momento depressivo que eu vivia desde o início do mestrado.

Foi então que, refletindo sobre o objetivo de pesquisa da minha tese e sobre como eu expressaria o trajeto que fiz até constituir as ideias expostas nesse trabalho, a escrita científica tradicional pareceu-me não ser suficiente. Faltava-lhe formas de expressar impressões e vivências observadas tanto pela pesquisa, alcançada por meu método, a fenomenologia, quanto pela minha história de vida, que notoriamente me encaminhou ao interesse investigativo.

Foi nesse momento que a crônica, o ensaio e todas os gêneros de escrita híbridos me pareceram inspirações, pois permitiria a simbiose entre o acadêmico e científico com o empírico, lúdico e sensível. Assim, eu poderia unir o que me trouxe à pesquisa com o que descobri com ela. E, como o prólogo me pareceu um espaço reduzido para essa integração, o texto inspirado em crônicas e romances se tornou a oportunidade de expressar em toda a tese uma parte do meu eu científico, do meu eu cultural, sensível e humano, demonstrando que a

ciência, e creio que todas as ciências, independentemente da forma de escrita ou do método empregado, é também resultante da vivência do pesquisador.

Diante do desejo de estar no texto da tese, tanto quanto estou a todo tempo na pesquisa, busquei fundamentar-me quanto a essa escolha, garantindo que ela não prejudicasse o teor científico necessário para um doutorado. A resposta para essa justificativa estava mais palpável do que eu podia imaginar e, obviamente, meu contato com ela já era anterior ao meu desejo por adotar a referida escrita, quiçá foi esse contato anterior que me engendrou tamanho desejo, demonstrando que minha escolha científica está ligada a minha vivência.

Foi na leitura dos meus filósofos de cabeceira, Sartre e Beauvoir, além de Larrosa (2003) e Zambrano (1987), que encontrei a justificativa para o uso da crônica como ferramenta de disseminação científica, fundamentada na ideia do filósofo existencialista francês, sobre o papel do texto literário e de sua filosofia, que embasa tanto esta pesquisa científica como o formato da escrita empregada nesta tese.

É de conhecimento que Sartre e Beauvoir foram, além de filósofos, grandes escritores, produzindo romances, teatros e poemas. Inclusive Jean-Paul foi agraciado com o prêmio Nobel de Literatura, o qual rejeitou, afinal, ele julgava uma contradição ganhar um prêmio financiado pela burguesia por obras literárias que criticavam o modo de vida burguês. Não queria ele se aliar a essa conjuntura do conhecimento excludente.

Nesse ponto, sinto-me próxima de Sartre, como amigos que se encontram na vida adulta, mas compartilham histórias similares. Eu, como ele, também rejeitei os padrões de vida que a mim foram propostos na infância, pois os considerava, e ainda os considero, demasiadamente burgueses, elitistas e de cunho colonizador cristão. Mas, essa é uma história para outro momento.

O fato é que Sartre considerava a filosofia pacificada insuficiente para descrever nosso tempo, para ele somente a dramatização é capaz de dar cabo da realidade e, sobretudo, conscientizar as pessoas sobre os fatos sociais que as rodeiam (SARTRE, 1989). Ora, essa não é uma ideia estranha para nós brasileiros, se observarmos nossa sociedade, perceberemos que as novelas têm maior poder de convencimento que muitas aulas tradicionais.

A vida comum retratada em formato de drama, mostrando ao homem o que ele é, funcionando como um espelho da realidade é chamado por Sartre de *literatura engajada*, considerada por ele como o modo mais eficaz de disseminação filosófica. Jean-Paul considera que a filosofia precisa assumir-se como um drama, só assim quebrará sua corrente histórica de submissão e controle burguês e alcançará o povo como ele é (SARTRE, 1984; 1989).

Quebrar a corrente histórica de controle burguês! Não seria muita expectativa para um texto? E seria realmente o formato da escrita responsável por sustentar tamanha lógica? Obviamente que não. Mas, também nos é evidente que sim ou que ao menos esse é um dos elementos primordiais da sustentação desse sistema, afinal, os dispositivos de controle do conhecimento se edificam a partir do controle da linguagem e, sendo nós, de acordo com Heidegger (2003), formados essencialmente pelas palavras e sendo a linguagem a forma como se manifesta o existir humano (DUARTE, 2007), nos é factual que,

[...] o conformismo lingüístico está na base de todo conformismo, e que falar como Deus manda, escrever como Deus manda e ler como Deus manda, ao mesmo tempo, é pensar como Deus manda. Também poderíamos dizer que não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia. Ou seja, que não há modo de "pensar de outro modo" que não seja, também, "ler de outro modo" e "escrever de outro modo" (LARROSA, 2003, p. 102)

Quando me deparei com essas ideias passei a refletir sobre meu percurso acadêmico e me dei conta de como me esforçava, e continuo me esforçando, na leitura científica. Deveras, era uma grande tortura as leituras de textos e livros obrigatórios durante a faculdade e até mesmo no mestrado e doutorado. Tais leituras demandam uma organização espacial e mental, para suportar as horas gastas para compreender as teorias e filosofias necessárias para minha formação. Pelo menos me era dito que eram necessárias!

E pior, essa não era uma realidade isolada, que atormentava somente a mim. A verdade é que essa é a realidade de muitos acadêmicos. Porém, a chatice não se dava exatamente pela leitura, pois, como eu já mencionei, a partir do meu foco, passava horas lendo sobre o assunto que me interessava e isso não me era um fardo, afinal, tais leituras não eram sem vida. Sim, sem vida, os textos acadêmicos assim o são. Minha coleção de rochas apresenta mais emoções que os textos acadêmicos e, certamente, olhar para elas é mais divertido que ler muitas produções científicas.

Também, não é para menos, cada rocha tem um formato e cor. Se observarmos bem, podemos notar diferentes minerais que as compõem e traçar histórias emocionantes para elas. Textos acadêmicos são frágeis nesse sentido, não nos fazem imaginar, não nos transportam para aquele espelho da realidade onde podemos nos enxergar de forma crítica. São órfãos de seus autores e não carregam em si marcas subjetivas de como surgiram.

Pensando nesses textos, lembro-me de uma série de televisão dos anos 2000 chamada *Kyle XY*, onde o personagem principal não tinha umbigo, simbolizando que ele não tinha elo

com os humanos. A produção científica é igual, apesar de se propor como o caminho em busca da solução dos problemas da humanidade, seus resultados são expressos sem umbigo, ou seja, sem vínculo humano, sem resquícios da humanidade que o geraram.

Foi lendo o livro “*Que é Literatura*”, escrito por Sartre, que encontrei pensamentos similares aos que eu já vinha alimentando há algum tempo, o que ajudou na fundamentação do que eu já sentia, porém não nomeava ou sintetizava: a ciência, como é expressa, em textos acadêmicos maçantes está mais a serviço da manutenção do mundo burguês do que em direção a revolução e, o momento de pandemia que vivemos prova exatamente isso!

Pense comigo, no auge da pandemia em 2020, quando o Brasil era um dos países mais afetados, muitos de nós sabíamos que a única saída para essa realidade era pela ciência, mas, a verdade é que vivemos o tempo da negação do científico. Espere! Antes que me condene dizendo: ora pois, a pouco você criticou a ciência! Veja bem, a crítica não é a ciência, sabemos da sua importância e não questionamos, a questão é como comunicamos a ciência para o mundo.

O que estamos vivendo não se refere a uma negação à produção científica, mas sim a não compreensão da ciência. Não é para menos, o que de humano tem nela se na construção de seus relatórios há a busca constante por eximir o *ser*, tornando o texto vazio de *gente*? Como querer comunicar algo a partir de um texto onde falta-lhe o comunicador? É como conversar com um móvel, o leitor lê, busca compreender, mas não há um *para-si*, um *ser* para ser apreendido! As palavras tornam-se tão empolgantes quanto uma parede, revelando-o incompreensível e gerando perguntas como as feitas por Gil em sua música “*Queremos Saber*”, de 1976:

Queremos saber
O que vão fazer
Com as novas invenções
Queremos notícia mais séria
Sobre a descoberta da antimateria
E suas implicações
Na emancipação do homem
Das grandes populações
Homens pobres das cidades
Das estepes, dos sertões

Essa era uma questão que me perturbava constantemente. Me lembro de refletir sobre isso quando ouvi comentários sobre o método que elegi para minhas pesquisas acadêmicas: “eu acho a fenomenologia muito subjetiva” ou “eu quero que minha pesquisa seja prática e que não se torne um peso morto nas prateleiras da universidade”. Esses comentários atingiram

em cheio minha auto estima e me fizeram questionar se o que eu fazia realmente provocaria as mudanças que eu ansiava.

Mas, ao mesmo tempo, passei a observar que, as prateleiras da universidade, sobretudo a universidade onde fiz o mestrado e o presente doutorado, onde ouvi os comentários citados, já estavam lotadas de dissertações e teses não lidas e empoeiradas antes mesmo da coragem de alguns pesquisadores de introduzirem o método fenomenológico no tradicional curso de Geografia. Portanto, não era o meu método que estava afastando a pesquisa das pessoas fora da academia.

Ocorre que precisamos compreender dois sujeitos que estabelecem uma relação a partir de um texto: o escritor e o leitor. Todo texto é escrito para alguém ler, mesmo que o leitor seja o próprio escritor. Portanto, trata-se da vontade genuína de comunicação. Na Idade Média os sujeitos participantes dessa relação eram os clérigos que produziam suas obras para sua própria classe, afinal, eram eles os letrados do mundo naquele tempo/espaço (SARTRE, 1994).

Durante os séculos XVI e XVII os intelectuais da época continuaram a escrever para um grupo seletivo da sociedade, mas agora, incluiu-se entre estes os nobres, que financiaram essas obras e desejavam se ver nelas. Mas, algo de novo aconteceu no século XVIII, surge outra concepção de público para os intelectuais, muito mais ampla que a anterior. Agora, os burgueses, classe que nessa época estava em ascendência, passam a consumir as produções literárias e para atingi-los, os intelectuais inserem em suas produções, linguagens, hábitos, vivências e angústias sociais que refletem esse novo público.

Porém, chega o século XIX e a burguesia não é mais uma classe em progresso, mas sim dominante e como tal, já não precisava estabelecer laços com os intelectuais. Aquela ligação com a produção intelectual de outrora, que lhes serviu como instrumento de proliferação de sua ideologia, os convencendo e os unindo em prol da revolução não é mais necessária.

Os intelectuais são agora descartáveis, não lhes servem para nada. Para além disso, são um perigo para suas existências, tendo em vista que por eles a anterior classe dominante caiu, lhes abrindo espaço para existirem como dominadores. Não seriam eles permissivos para repetir o erro que outrora seus opressores cometiveram (SARTRE 1984; 1989; 1994).

Junto a derrota do sistema monárquico e a instauração da burguesia como classe dominante ocorre o triunfo da filosofia sistemática e da razão técnica-científica sobre as demais formas de produção do conhecimento e, se derrotam as formas de pensar, também derrubam as diversas formas de escrita (ZAMBRANO, 1987).

Essas outras maneiras de escrita, que foram negligenciadas a partir dessa lógica e que ainda mantém-se estranhas ao ambiente acadêmico, são justamente as formas híbridas, muitas vezes consideradas impuras por trazerem em suas composições mais do que a ciência ou a filosofia sistemática, englobando arte, pessoalidade e humanidade.

Fato é, a partir dessa revolução do pensamento segregou-se a ciência da vida cotidiana, dos prazeres, dos dizeres, das cantigas, dos causos, das palavras vivenciadas pelos homens. Ao mesmo tempo que tal sistematização se faz de forma excludente à realidade comunicativa da humanidade, propõem-se por ela violentas reformas que se fazem a partir da imposição e não da comunicação (LARROSA, 2003).

Tenho um outro amigo íntimo, que, assim como os demais, não conheço pessoalmente, mas me ajudou muito na produção científica. Já construí com ele uma relação de liberdade para argumentar suas opiniões, me opor a algumas posições, concordar e me alegrar com outras e citá-lo neste texto de forma menos formal. Obviamente ele não estabeleceu essa mesma relação comigo, não que eu saiba, nem ao menos sabe que lhe guardo um profundo carinho por me acolher em momentos difíceis. Trata-se do professor e filósofo Franklin Leopoldo e Silva, com quem mantenho contato apenas por intermédio de sua produção acadêmica.

De acordo com esse meu estimado amigo, quando a burguesia emerge como classe dominante,

surge então uma espécie sutil e complicada de recusa mútua, que não exclui a dependência do intelectual do público burguês [...]. Há uma dissolução do público a partir da condição ambígua do intelectual, que recusa sua classe de origem sem que, entretanto, venha a desvincular-se dela (SILVA, 2006, p. 9)

Essa separação entre burguesia e intelectuais ocorre, pois a burguesia não precisa mais dos intelectuais para justificá-la, como ocorria no período revolucionário e nos que o antecederam, agora seu interesse se volta apenas a suas necessidades técnicas para sua manutenção no poder. Assim, o que lhes importa é o saber prático, exposto com a mesma praticidade que é engendrado.

Quando terminei o diálogo com meus amigos Sartre e Silva me convenci, não era eu ou meu método que fazia as teses empoeirar nas prateleiras da universidade. Tampouco era eu que estava produzindo um conhecimento abstrato, preso totalmente a subjetividade e que ignorava a realidade. Trata-se justamente do contrário, eu estava em busca da concretude das “*grandes populações, homens pobres das cidades, das estepes dos sertões*” e queria ver na minha produção esses homens, não apenas como resultados quantitativos ou descrições qualitativas, mas como partes integrantes do conhecimento científico, a partir de uma

linguagem que não se reduzisse a compreensão dos que dominam a ciência, mas de todos, afinal, como afirmado por Gil (1976):

Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer

O intelectual do hoje surge quando este se percebe produzindo o saber prático, proposto pela classe burguesa, em formato universal do conhecimento. Ao final, é quando percebemos que essa universalidade proclamada pela ciência moderna, que se diz uma produção objetiva e imparcial, trata-se na verdade de um conhecimento abstrato, que se afasta do homem que o produz para mascarar seu teor de classe, que surgimos como intelectuais contemporâneos (SILVA, 2006; ROQUE, 2011).

Hoje, confunde-se o intelectual com o especialista, ou como chamado por Sartre *técnico do saber*, mas esses técnicos que dominam uma área do conhecimento tais como os médicos, advogados e os professores não o são, pois esses conhecimentos não os fazem intelectuais, tudo o que dominam nada mais são do que erudições que lhes foram permitidos possuir e aplicar pela classe dominante, cuidadosamente verificados para não atravancar a ordem social que já existe e, servindo inclusive, para manutenção de discursos nacionalistas extremistas, que se justificam afirmando que as individualidades são potencialmente destrutivas às nações e ao desenvolvimento (ROQUE, 2011).

Essas constatações provocaram em você um sentimento de vertigem? Uma dúvida sobre seu papel no meio científico ou humano? Ao menos lhe causou o sentimento de convergência, ao encontrar aqui afirmativas que já lhe eram caras há um tempo? Espero que sim, pois esse é o objetivo! Também me senti assim, quando me deparei com essa realidade pela primeira vez.

Porém, acalme-se. Sartre, com quem concordo, crê que todo o conhecimento técnico que adquirimos em nossa jornada acadêmica tecnicista serve como propelor da intelectualidade. A professora Roque (2011) concorda e afirma:

O intelectual é, assim, alguém que toma consciência da contradição entre a sua ação e o seu pensamento e que contesta uma ideologia, a partir do momento em que percebe – pela sua própria pesquisa, espaço da sua inteira liberdade – a falsidade (e os perigos para a sociedade) das propostas hegemónicas da classe dominante. (ROQUE, 2011, p. 7)

E eu, bom, eu anseio por essa intelectualidade engajada (SARTRE, 2018), onde nego meu presente, mas me apoio nele para projetar o meu futuro. Portanto, a escrita inspirada em crônicas não é só uma escolha positiva em direção a um formato transcidente e

intersubjetivo de divulgação científica, mas também é negação ao humanismo universalista que exclui da lógica do conhecimento as banalidades e peculiaridades do existir humano, impondo aos homens os interesses de uma classe dominante que os objetifica e os comercializa.

Novamente, devo concordar com Roque (2011, p. 10) quando afirma que “a crónica situa-se, a nosso ver, entre a intenção de prestar uma informação (de comunicar), a vontade de despertar consciências e o desejo de produzir uma obra de arte”, já que isso é o que me move no agora.

Não há, para mim, outra forma de expressar minha ciência, que é assentada nas ideias da liberdade existencialista. Se eu fosse obrigada a escrever no formato tradicional imposto à ciência, que recusa aceitar a liberdade dos seres, estaria me afastando do objetivo inicial desta tese. Como poderia eu defender que o homem é essencialmente livre se fizesse isso por intermédio de um texto sem espaço para a liberdade e interpretação do leitor? De que liberdade estaria eu falando se minha escrita não respeitasse a subjetividade dos seres, tão pouco minha própria subjetividade? Não estaria eu “pensando como Deus”?

Não há como eu ou qualquer outro escritor fugir do espaço/tempo que vivemos (SARTRE, 1989), pois qualquer intento nesse sentido se faz a partir disso, portanto, carregará em si características do que se nega a ser. Assim, essa escrita/leitura exige cautela para, em momentos, vislumbrar um pouco do que essa própria tese procura não ser.

Mas, sendo eu *situada* no meu espaço e no meu tempo, jogo-me sobre ele como a criança se joga em uma cama elástica, na esperança de na entrega e no atrito, alcançar um salto que me afaste o máximo possível do objeto de minha negação. Espero que, após essas linhas, pensadas para a reflexão sobre o formato da escrita científica, tenha causado ao menos um desconforto quanto a normalidade das produções acadêmicas e faça refletir sobre as possibilidades para além dessa normalidade.

E inspirada por Sartre (1994, p. 32), quando afirma que o intelectual é “[...] banido pelas classes privilegiadas, suspeito às classes desfavorecidas (por causa da própria cultura que põe à sua disposição), ele pode começar seu trabalho” e, por Oscar Wilde, quando declara que “o descontentamento é o primeiro passo na evolução de um homem ou de uma nação” (WILDE, s/d), sujeito-me à força das palavras, do subjetivo, do lúdico, da imaginação, dos sonhos e da ciência para evocar uma ciência das grandes populações.

Agora, nos lançamos pelos caminhos metodológicos que guiam esta tese. Vamos traçar comigo esse trajeto?

3. Caminho se Conhece Andando: método e metodologias de pesquisa.



Daniele Araújo

*Caminho se conhece andando
 Então vez em quando é bom se perder
 Perdido fica perguntando
 Vai só procurando
 E acha sem saber
 Perigo é se encontrar perdido
 Deixar sem ter sido
 Não olhar, não ver
 Bom mesmo é ter sexto sentido
 Sair distraído espalhar bem-querer*
Chico César, 2008



Viajante, é assim que se sentem os pesquisadores, por isso mesmo é esta a figura que ilustra a capa deste ensaio. Talvez esta seja a efígie³ que melhor represente minha jornada na ciência geográfica. Observe, os pés descalços do homem, atados com faixas representam que o trajeto científico não é fácil, mas sim doloroso e com muitos percalços. As placas indicando as direções nos demonstram as possibilidades metodológicas, caminhos que nos permitiram chegar a algum lugar de descobertas. Ao final, o que encontramos são os resultados de análises, que por vezes podem ser complexos como os átomos, mas também belos como as flores. Mas, afinal, qual a estrada andamos por aqui?

Já anunciamos anteriormente sobre o método que guia esta pesquisa, mas o que de fato é a fenomenologia? Como fazemos com tudo que queremos compreender, precisamos primeiramente retomar sua história, como nos aclarado o ideograma *Sankofa*, figura 4, do conjunto de ideografias dos povos africanos acã, denominado de adinkra, que nos transmite o seguinte ensinamento: “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro” (PEREIRA, 2021).

³ De acordo com o dicionário online Oxford Languages, disponível em <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>> acesso em 15/03/2023, efígie é representação plástica da imagem de um personagem real ou simbólico.

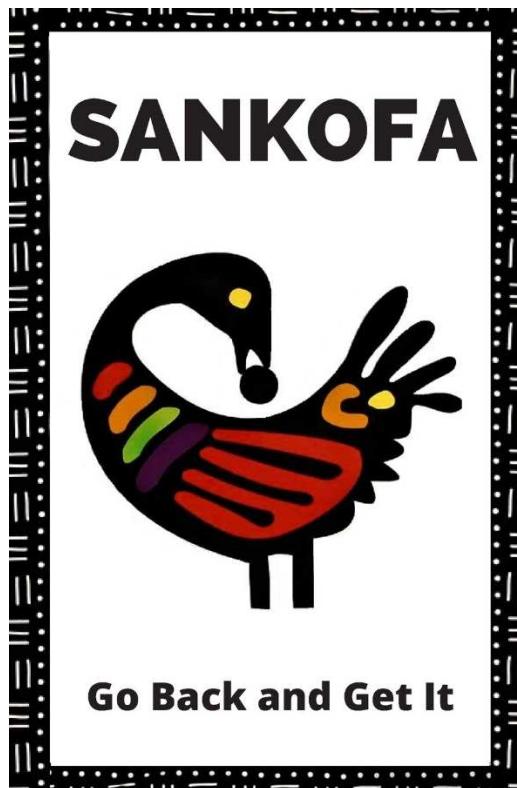


Figura 4: Capa de caderno de bolso vendido por Independently Published representando o ideograma Sankofa.

Fonte: Amazon Prime, 2022

De acordo com Peixoto (2013) foi Edmund Husserl quem cunhou a aplicação do termo para designar o método e filosofia que buscava alcançar o conhecimento de maneira rigorosa, trazendo à filosofia um aspecto científico, porém se distanciando do pensamento positivista, idealista e até histórico-crítico da época, que ignoravam, pelo menos em parte, a subjetividade dos indivíduos.

A fenomenologia surge entre os séculos XIX e XX, em uma conjuntura histórica de profundas mudanças sociais, culturais e políticas, um período que foi demarcado pelo surgimento e efetivação de uma divisão entre o racionalismo, que reconhecia o sujeito, mas não a experiência; o empirismo que levava em conta a experiência, mas ignorava o sujeito e o positivismo que priorizava a objetividade a partir da comprovação empírica, descartando a subjetividade (PEIXOTO, 2013), sendo o terceiro horizonte de pensamento o que predomina na ciência até os dias atuais, sobretudo a exata e biológica e graças a ele conseguimos avanços tecnológicos essenciais, como a descoberta da internet e das vacinas.

Neste cenário histórico, em que há uma separação entre subjetividade e objetividade, com certa disputa para reconhecer qual método é mais adequado à realidade de descobertas da

humanidade, Husserl, que era matemático, pôem-se a assistir aulas de filosofia com Franz Bretano, o que lhe comoveu e o direcionou para este estudo.

Assim, o checo decide dedicar-se à filosofia, seu objetivo era torná-la aplicável cientificamente a partir de um método que chamou de redução fenomenológica. Seu marco no pensamento filosófico e científico se dá no reconhecimento da subjetividade dos indivíduos, sem desconsiderar a objetividade, em um contexto dual, complementar e indissociável, onde o *ser* intencionalmente transcende sua subjetividade em busca de sua própria objetividade e de todas as outras presentes no mundo. Deste modo, tal movimento de saída de *si* gera, a partir de uma dialética própria, a mudança do *ser* e do mundo concomitantemente, em busca de uma construção do futuro.

É diante disto que a fenomenologia, sobretudo no seu princípio, se pôs crítica às verdades absolutas celebradas pelo racionalismo e ao idealismo, focado totalmente na subjetividade (SUES; LEITE, 2017). Apesar disto, é importante destacar que diante o avanço nos debates fenomenológicos, atingiu-se um outro momento, denominado por autores como Figueiredo (2012), Marandola (2013), Seemann (2013) e Radfahrer (2018), como pós-fenomenológico. Segundo Marandola (2013, p. 57),

A pós-fenomenologia, ao invés de romper ou superar a fenomenologia, como na proposta deleuziana, inclui “pós” antes de “fenomenologia” para chamar a atenção para a necessidade de pensar a fenomenologia no contexto atual, ou seja, fazer da fenomenologia uma filosofia do século XXI.

Giorgi (2008, p. 389), aponta este aspecto de diversidade da fenomenologia. Para o autor,

Husserl influenciou inúmeros pensadores do século XX [...] mas que, como ainda muitos outros, interpretaram Husserl à sua maneira – a saber, cada qual se afastou tanto de Husserl como dos demais. Consequentemente, as interpretações da fenomenologia são mais divergentes do que convergentes.

Ainda de acordo com Marandola (2013), a fenomenologia sempre se fez a partir de um debate aberto, ancorado nas ideias de Husserl, mas disposto à heterogeneidade. Deste modo, desde seu surgimento e primeira perpetuação, já se tornou *pós*, devido seu caráter não universalizante e sua busca por explicar os fenômenos como eles são, o que nos impõem temporalidade e espacialidade como elementos que imputam multiplicidades de compreensões e aplicações.

Sartre (1973, p. 123) já refletia sobre este aspecto de constante mudança da filosofia dominante ou filosofia viva. Para ele, quando uma filosofia alcança seu auge, não se torna estática, como um componente do conhecimento acabado, “[...] nascida do movimento social,

ela própria é movimento e morde o futuro”. Para sua existência, a filosofia modifica a ordem do conhecimento e entusiasma o surgimento de ideias.

Pesquisadores e filósofos, tais como os já citados, buscam, conforme afirmado por Marandola (2013), trazer a fenomenologia para o pensamento contemporâneo, na tentativa de solucionar questões que antes este horizonte do pensamento não o fazia, ou por falta de interesse dos seus adeptos ou por serem problemas tipicamente desta época e não da modernidade, quando surgiu a fenomenologia.

James Ash e Paul Simpson no artigo *Geography and post-phenomenology*, publicado em 2014, apontam, como já salientado por Marandola (2013), três diferenças essenciais entre a fenomenologia e a pós-fenomenologia, sendo elas:

1º) um pós-fenomenologista considera como os objetos, as forças históricas e sociais, os processos, ou seja, a situação moldam os sujeitos, o que no princípio da fenomenologia era entendido como a existência que molda e é moldada por uma pré-existência. Neste ponto, cremos que Sartre, sobretudo em sua produção após o *Ser e o Nada*, mas precisamente no livro *Crítica da Razão dialética*, se enquadre como pós-fenomenologista. Neste trabalho também lançaremos mão do entendimento da sociedade e das situações para a compreensão da educação e do ensino de Geografia, não considerando a liberdade como uma instituição desvinculada de qualquer padrão moral ou de uma realidade de classes sociais em que vivemos, para além disso, como o existencialismo francês, também consideramos que a essência do homem se constrói a partir de sua existência,

2º) A fenomenologia parte do princípio do *eu*, ou seja, de uma individualidade e, apesar da subjetividade individual estar presente nos trabalhos e ter um valor nas produções, o *nós*, ou seja, a coletividade é considerada com maior destaque, guiando o entendimento da vivência dos sujeitos, sendo este princípio interligado ao anterior. Cremos que aqui também possamos considerar Beauvoir como pós-fenomenologista, sobretudo no seu livro *O segundo Sexo*. Nesta pesquisa o *nós* também se fará presente nas análises, sobretudo ao considerarmos que a educação é algo feito coletivamente;

3º) A compreensão da mente e do corpo com limites plásticos, a reflexão sobre a fronteira entre corpo objeto e corpo essência (mente), as linhas que separam a cultura da natureza e suas influências no *eu* e no *nós*, o que nos leva a crer que também seja algo vislumbrado em Maurice Merleau-Ponty, lembrando que este sintetizou “[...] a vida se torna

ideia, as ideias retornam à vida" (PONTY, 2019, p. 119). Tais sentidos plásticos nos são caros na compreensão da ambiguidade dos *seres* e de o fruto desta ambiguidade a força motriz que movimenta a história;

Estes são os debates que guiam a pós-fenomenologia, presente em autores da geografia como Jennifer Jane Lea (2009), James Ash (2019) e Eden Kinkaid (2020) e graças a eles podemos compreender outras formas de conhecer e explicar o mundo, afinal “[...] por meio do método fenomenológico, considera-se o imaginário dos sujeitos, as fantasias, as representações, as percepções, o vivido e o experienciado, realiza-se uma leitura apurada do espaço para além do físico natural” (SUES; LEITE, 2017, p. 150). Acrescenta-se a isto a consideração de todos estes elementos, que consideramos fundamentais, a compreensão do sujeito situado em um espaço e um tempo, com condições coletivas de vivência que influenciam sua individualidade.

Ora, e não é o que se pretende com este trabalho, trazer a luz possibilidades de um educar libertador, que busque na empatia, no reconhecimento do outro um ensinar geográfico transformador? Veja, não falamos do completo desprezo pelas questões naturais e históricas, fatos concretos que consideramos com respeito e, na maioria das vezes, concordância. Acreditamos veementemente que tais aspectos são fundamentais para a compreensão das *situações* em que a liberdade humana é lançada, forjando o que somos na mesma medida que tramamos a realidade objetiva ao nosso redor.

Mas, para nós, pós-fenomenologistas, tais aspectos compõem uma estrutura de dados posteriores àqueles reconhecidos pela mente humana. Subjetivamente sentidos e manifestados. Pensem no seguinte exemplo, que tomo a liberdade de emprestar-lhes da minha história. Quando adolescente passei por episódios de traumas e solidão, muito em função da realidade de violência doméstica que estava inserida, chamemos tais eventos como *situação*. Na escola, tais ocorrências íntimas refletiram-se em desatenção, falta de interesse e indisciplina, o que notoriamente me trouxe notas baixas e uma reprovação no terceiro ano do ensino médio.

Fato é que os professores não sabiam da gravidade das minhas vivências em casa. Muito pelo contrário, por ter uma aparência social impecável, meu algoz era visto como o sofredor da *situação*, por ter que suportar uma filha tão rebelde. Você pode me dizer, mas, se em um momento tivessem investigado a fundo a situação, poderiam solucionar o problema.

De fato, mas, antes disso, seria preciso identificar os sinais subjetivos e objetivos que eu demonstrava, se voltar à questão, ouvir de forma empática e reconhecer tais manifestações.

Ver em mim um *outro* e não um objeto aprendiz, tal qual um programa de computador que segue as equações nele programadas. Só então, uma investigação aprofundada na rotina familiar e, inclusive, na ciência sobre lares abusivos seriam capazes de solucionar o problema.

Antes que haja qualquer julgamento excessivo dos meus professores ou de qualquer outro companheiro de profissão quero salientar uma questão profissional importante, para que professores consigam identificar tais questões pessoais de seus alunos, que por vezes influenciam seus aprendizados é preciso que haja o respeito a alguns elementos profissionais fundamentais, sendo:

- Formação continuada em trabalho que capacite os profissionais da educação a identificarem alunos que demonstram comportamentos e aspecto de abuso doméstico;
- Os professores só poderão aplicar tais técnicas se as salas de aulas não estiverem superlotadas, com turmas de 35, 40, 45 alunos, tendo em vista que para perceber tais aspectos subjetivos o profissional precisa de convivência e intimidade com seus estudantes;
- É preciso valorizar o tempo que os professores têm de atividades fora da sala de aula. O tempo disponibilizado e pago atualmente é infinitamente reduzido diante as demandas que precisam ser atendidas: preparação de aulas e atividades avaliativas, correção de avaliações, preenchimento de fichas e anotações sobre o dia a dia em sala de aula. Caso isso não seja revisto, é preciso reconhecer que não há tempo para que os professores reflitam com parcimônia sobre os comportamentos dos estudantes, quiçá consigam identificar e denunciar elementos que chamem suas atenções, sobretudo por tais denúncias serem compostas por burocracias gigantescas que ocupam muito tempo e provocam desgaste físico e emocional. Não é aceitável que a sociedade ou as gestões dos sistemas de ensino públicos e privados consideram que os profissionais da educação disponham de seus tempos livres para executarem funções trabalhistas.
- É de fundamental importância que as escolas contem com equipe pedagógica e gestora com número de profissionais adequados para atender todas as demandas. Um coordenador para 150, 200, 300 alunos não é suficiente e gera vácuos na observação e no atendimento dessas demandas delicadas e urgentes.

Dito isto, retornamos à questão do método. É preciso, para nós pós-fenomenologistas, nos dar voz assim como lutar para que outros também as tenham, da forma como elas se dão, do jeito que elas se manifestam, respeitando a subjetividade e encontrando neste processo a plasticidade do *ser* com a objetividade, para então, após e a partir disso, compreender como a historicidade e a espacialidade influenciam tais ocorrências e demandas, “primeiro buscamos os sintomas históricos, culturais, sociais e espaciais no imaginário dos sujeitos, para então relacioná-los, posteriormente, conceitos, categorias, entre outros” (RAMOS, 2018, p. 25).

Por considerar a subjetividade, a fenomenologia é, por muitas vezes, condenada por outros métodos, sendo acusada de valorizar excessivamente o imaginário e o abstrato, ignorando o concreto. Eu mesmo já passei por situações onde me disseram exatamente isso! Mas, esses apontamentos são feitos por quem não conhece verdadeiramente o método e, por isso, ignora o fato deste ter em suas metodologias o empirismo, além do reconhecimento da objetividade, “[...] na verdade, ela surge fazendo crítica tanto de um fazer científico exacerbadamente concreto como exageradamente abstrato. A fenomenologia visa justamente o meio termo entre esses polos [...]” (SUES; LEITE, 2017, p. 152).⁴

Há diversos estudiosos que criticaram o método fenomenológico, certamente, isto ocorreu com mais afinco no fulgor do surgimento destes horizontes de pensamento do que atualmente, onde as críticas, até onde presenciei, se limitam a espaços informais da academia com um tom de sarcasmo e bullying. A eterna quinta-série que reina em nós por toda vida. Mas, as respostas dadas por Sartre, um dos fenomenólogos mais eminentes, servem até hoje para elucidar alguns questionamento que podem surgir atualmente, portanto, vamos vê-los.

Alguns marxistas criticaram a fenomenologia, com certo direcionamento ao método adaptado e utilizado pelos existencialistas, alegando que tratava-se de abstração, sem características científicas. Sobre ser ou não ser uma possibilidade de pensamento científico, o que Sartre (1973) repudia e contrapõe, dizendo

[...] em nenhum caso, nos trabalhos de Marx, esta perspectiva pretende impedir ou tornar inútil a apreciação do processo como totalidade singular. Quando estuda (em referência a Marx) a breve e trágica história da república de 1848, ele não se limita – como se faria hoje – a declarar que a pequena burguesia republicana traiu o proletariado, seu aliado. Ele tenta ao contrário, representar esta tragédia no pormenor e no conjunto. (SARTRE, 1973, p. 128)

⁴ Merleau-Ponty destrincha o tema a partir de seus estudos de intersubjetividade, para aprofundamento sugere-se a seguinte leitura:

SANTOS, Renato dos. A Ressignificação da Percepção e a Intersubjetividade em Merleau-Ponty. *Griot: Revista de Filosofia* v.12, n.2, dezembro/2015. Acesso em 15/12/2022, disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576664591013>

O que isso significa? Que o movimento de negação da subjetividade realizada por alguns marxistas é entendido pelo filósofo francês como oriundo de uma interpretação pouco rigorosa da obra do próprio Marx, que em seus escritos não segmenta a objetividade da subjetividade, ignorando parte dos aspectos do que é estudado em nome da ciência ou da filosofia.

Mas, como os próprios fenomenologistas conceituam este método? Heidegger (1986, p. 68) diz que a fenomenologia é “[...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”, já Merleau Ponty (2019, p. 9-10) diz que trata-se da “[...] tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é [...]” e para buscar isso, é necessário que suspendemos as explicações pré estabelecidas pelo nosso contexto de vida, para que possamos vislumbrar o fenômeno como ele é e não como achamos que é ou como explicamos ser. Este é o que há de comum entre os fenomenologistas e seus métodos.

E a fenomenologia sartreana, que neste trabalho ganha maior destaque? Primeiramente, vamos rever o encontro do filósofo com este horizonte de pensamento, o que muito nos interessa, tendo em vista que este primeiro contato e sua continuidade como caminho atravessou o oceano e chegou aqui, em terras tupiniquins, mais precisamente na cidade dos pés vermelhos, Londrina/PR, onde escrevi esta tese.

De acordo com a escritora Bakewell (2017) em seu livro *No Café Existencialista: O retrato da época em que a filosofia, a sensualidade e rebeldia andavam juntas*, eleito um dos 10 melhores livros do ano pela *New York Times* e com Beauvoir (2017), o encontro de Sartre e de Simone com a fenomenologia se deu em Paris, no bar *Bec-de-Gaz* na *Rue Du Montparnasse*, em 1932, nas férias de inverno, quando três amigos que se conhecem desde a escola básica, bebem coquetéis de damasco. Eles debatiam ali o que estamos acostumados a fazer em ambientes institucionalizados: filosofia, arte, cultura e ciência.

Quanta ousadia, não é mesmo? Outro atrevimento típico dos existencialistas franceses era o trabalho realizado em cafés da cidade luz. Beauvoir e Sartre, por exemplo, preferiam produzir em ambientes agitados e foi em busca de um destes espaços que encontrou o hoje famoso *Café de Flore*. O lugar foi escolhido pela escritora por ter preços acessíveis, pois a filósofa convenceu o dono a permitir sua presença mesmo com consumo pequeno, além disso, neste café lhes eram concedido uma sala privada, que faziam reuniões ou usavam quando precisavam de mais silêncio. Há outros motivos para a escolha desta quase caverna existencialista, relatarei mais à frente.

Com o tempo, outros filósofos e escritores se apropriaram do lugar, nomes como Sartre, Camus, Aron e outros fizeram deste espaço seus escritórios e assim o queriam, pois ali tinham contato com as pessoas em seus cotidianos, seus movimentos mais autênticos, suas essências manifestadas na pureza da ordinariedade da vida.

Assim como Simone, que não conseguia escrever em lugares vazios e completamente silenciosos, temo que eu não consiga, sendo este meu mal, ou melhor, meu bem. Em casa, no silêncio e no vazio me sinto completamente sem inspiração, isolada e retrospectiva, por isso, como faço hoje, procuro um café lotado ou uma biblioteca movimentada, onde o murmúrio das outras pessoas me fazem companhia.

Faço um convite a você, ouça o áudio presente na figura 5 e se pergunte sinceramente: os sussurros a seu redor no momento de estudo e escrita lhe agradam ou lhe atrapalham? De fato, este é um aspecto muito singular e pessoal, mas vale a pena a experiência.



Figura 5: Qr code com som de café frequentado pela autora na escrita desta tese. Um convite a novos ambientes de estudos e escrita.

Fonte: Ramos, 2022.

A uns dias, estava na biblioteca municipal de Londrina/PR, que é muito bonita e alentadora (figura 6). Escolhi um assento em um espaço movimentado, com idosos lendo jornais e debatendo na mesa ao lado. A bibliotecária, preocupada com minha produção, me ofereceu uma mesa no andar superior, mais calmo e silencioso. Recusei! Assim como os existencialistas, gosto de estar no meio de gente.



Figura 6: Vista inspiradora da mesa de estudos onde escrevi parte desta tese, na biblioteca municipal de Londrina/PR.

Fonte: Ramos, 2022.

Mas, retornando ao *Café de Flore*, tive a honra de visitá-lo em 2020, (figuras 7 e 8) e conhecer uma marca paisagística de acontecimentos históricos e culturais do século XX.



Figura 7: Composição de imagens: frente de cartão postal produzido pela autora para a disciplina de *Introdução à Pesquisa no Campo da Geografia Humanista Fenomenológica*, ministrada pela professora Jeani Delgado Paschoal Moura em Julho de 2020, com imagens do Café de Flore e dos célebres filósofos que lhe incumbiram fama até os dias atuais.

Fonte: RAMOS, 2020.

"O IMPORTANTE
NÃO É AQUILO QUE
FAZEM DE NÓS, MAS
O QUE FAZEMOS
COM AQUILO QUE
FAZEM DE NÓS"
(SARTRE, 2002)



Aos meus amigos da disciplina Introdução a Pesquisa no Campo da Geografia Humanista Fenomenológica.

Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus
Universitário, Londrina - PR, 86057-970

Figura 8: Verso de cartão postal produzido pela autora, com dedicatória aos colegas de turma e imagem da doutoranda em frente ao famoso café parisiense.

Fonte: Ramos, 2020.

Voltando a história, os três amigos que debatiam filosofia na *Rue Du Montparnasse* não viam problema em levar esses assuntos acadêmicos a um ambiente descontraído, mas, no futuro, isso seria usado para condená-los, sob a alegação de que suas produções acadêmicas estavam regadas de vadiagem, frutos de debates banhados por álcool, charutos e por vezes ópio. Deste modo, alegam seus acusadores, como poderiam ser sérias?

Ocorre que no cerne do que estava sendo discutido ali, também se levava em conta, mesmo que indiretamente, este rígido formato de produção acadêmica, que impunha formas inclusive ao modo do trabalho do intelectual, o conduzindo, desde o mais simples movimento de se sentar para escrever, a uma reação rigorosamente controlada e objetiva, o direcionando a uma escrita de fora para dentro, de valorização das *coisas* e do distanciamento do *ser* em relação ao objeto e dos homens entre si.

Mas, quem eram esses jovens e do que falavam? Tratam-se, como já se deve ter suspeitado, de alguns dos filósofos mais importantes do século XX, os cunhadores do existentialismo francês e que naquele instante eram apenas professores da rede básica e estudantes de pós-graduação, sem prestígio ou respeito. Eram eles, Simone de Beauvoir, que

na época tinha 25 anos, Jean-Paul Sartre e Raymond Aron, ambos com 27 anos. De acordo com Bakewell (2017) Aron contava aos amigos com muito entusiasmo sobre as novidades que teve a oportunidade de conhecer em Berlim, onde estudava.

Era uma nova filosofia que, segundo Raymond, rompia com a forma de análise dos tradicionais filósofos, que iniciavam seus pensamentos a partir de teorias abstratas. A fenomenologia, que lhe era um acontecimento eufórico e embriagante, talvez até mais que o próprio drink de damasco que desfrutava, propunha uma ida direta à vida, pensando no fenômeno já posto, incluindo o homem nessa análise, colocando em suspensão as bases filosóficas que os sustentaram por anos, o que permitia um trabalho com assuntos mais terrenos. De acordo com Beauvoir, este diálogo permitiu a Sartre “ultrapassar a oposição do idealismo e do realismo, afirmar a um tempo a soberania da consciência e a presença do mundo, tal como se dá a nós” (BEAUVOIR 2017, p. 138).

Quando Jean e Simone ouviram essa descrição ficaram extasiados! Não era a primeira vez que se encontravam com essa tal filosofia, mas era a primeira vez que compreendiam suas pretensões. Anteriormente, já tinham tentado ler artigos e ensaios de Heidegger, mas não se interessaram e Beauvoir assumiu o motivo do descaso inicial: não haviam compreendido as suas ideias (BEAUVOIR, 2017). Esse não entendimento das primeiras vezes que leram a fenomenologia explica um pouco da própria filosofia que esse casal iria propor a partir de então: o homem só rompe com suas *situações* limitadoras quando se encontra com outros homens e nem sempre um texto acadêmico tem o poder de prover esse encontro e desenvolver o conhecimento pela dialética, isso porque ele promove uma união pela coisa, que de fato, trata-se mais de distanciamento do que de aproximação.

Se nessa ideia, você reconheceu a realidade das aulas virtuais, criadas por conta da pandemia do COVID-19, que mesmo com muitos esforços, não tocaram os estudantes tal qual as aulas presenciais, é porque a mesma lógica de comunicação pela coisa é observada. Mas, retornando a essa empolgante história, Simone e Sartre então compreenderam: a Fenomenologia “[...] era uma maneira de filosofar que reconectava a filosofia com a experiência normal, vivida” (BAKEWELL, 2017).

Na verdade, o sentimento de que estavam fazendo uma filosofia que não os agradava já os acompanhavam desde muito antes, porém não sabiam nomear e nem sequer conseguiam sintetizar em um pensamento conciso. Essas ideias ocorriam como uma rebeldia às leituras que fizeram quando cursaram filosofia na *École Normale Supérieure*, figura 9.



Figura 9: imagem da *École Normale Supérieure*, localizada em Paris e onde Sartre e Beauvoir estudaram filosofia.

Fonte: <https://www.ens.psl.eu/>. Acesso em 28/07/2022.

Faço uma ressalva para contar um detalhe interessante, Sartre prestou o mestrado em 1928, porém foi reprovado. Certamente essa informação é um alento para nosso sofrimento diário em tentar atingir a perfeição da produção científica, concorda? Bom, em 1929, ele inicia seus estudos para uma segunda tentativa de ingresso ao mestrado e, nessa empreitada, se une a Nizan e René Maheu na biblioteca de Sorbonne.

Durante esse tempo conheceu a namorada de Maheu, uma moça muito espirituosa e de opiniões fortes. Sim, era Simone de Beauvoir, com quem ele começou um romance que durou toda sua vida e a quem ele chamava de Castor. Nesse mesmo ano, Sartre passa em primeiro lugar para o mestrado e o segundo lugar fica com Simone. Há controvérsias sobre a real colocação de ambos. Passaram então a dividir um romance repleto de debates filosóficos acalorados, eram amantes e amigos de trabalho ao mesmo tempo. Não houve nem uma linha sequer escrita por Sartre não lida por Simone, sua principal crítica, praticamente sua orientadora. O mais interessante, de acordo com o relato da filósofa em sua autobiografia (2017), se tratava mais de um encontro intelectual, um amor criado a partir da afinidade acadêmica do que exatamente carnal.

Beauvoir não tinha pudores em expressar a sua opinião, fazia isso de forma direta e clara. Quando Sartre já estava quase cego (seus problemas de visão o acompanharam por toda vida), ela lia para ele, ajudando-o. Quando, no final da vida, ele escrevia com extrema dificuldade, por não enxergar as letras no papel, entregava o trabalho final para que sua

companheira analisasse e quando ela não gostava do que lhe era apresentado não só dizia, como rasgava os papéis, obrigando-o a iniciar do zero.

Mas, retornando aos fatos da fenomenologia, já na graduação e mestrado, Sartre e Beauvoir irritavam-se com as convenções, eram, já antes de forjar o existencialismo libertário francês, entusiastas da liberdade humana. Os tempos que viriam após o término dos estudos efervesceram ainda mais esse desejo, diante uma sociedade francesa conservadora, o nazismo em ascensão e o autoritarismo político em tudo que era lugar. Tanta repressão só poderia gerar uma vontade: a de ser livre!

Aron, vendo o despertar do amigo, sugere que ele vá estudar em Berlim e Sartre aceita o convite. Passou um ano no país e retornou transbordando fenomenología, que estudou desde Kierkegaard a Heidegger, transformando isso a partir de uma nova ótica latina. Sem dúvidas, Sartre “converteu a fenomenologia em uma filosofia de coquetéis de damasco” (BAKEWELL, 2017, p 35).

Suas produções, que também contavam com textos acadêmicos, eram mais inclinadas ao gênero de romance. Apresentava-se também em formato de teatro e cartas, mas de certo, nem mesmo os textos técnicos deixavam de trazer uma escrita muito peculiar, de quem via o mundo a partir da vivência e da experiência.

Sendo esse existencialismo libertário de tantas formas, não seria ele construído em uma sala, onde Sartre, Beauvoir e outros amigos, que com eles desenvolviam um pensamento via fenomenologia, tais como Albert Camus e Maurice Merleau-Ponty, seriam limitados por paredes formando um quadrado que impedia o pensamento tomar outras formas geométricas.

É este outro motivo de entrar em cena o *Café de Flore*, um lugar que os aqueceria no inverno, já que vivia em hotéis baratos e úmidos no centro de Paris, e lhe servia como um mirante da vida do parisiense comum.

Em 1941, Beauvoir apresentou o espaço a Sartre e esse lugar tornou-se uma extensão de suas casas. Havia uma vantagem libertária nesse café, por ser frequentado por completos desconhecidos, não era fiscalizado pelas forças alemãs que ocupavam Paris. O *Café de Flore*, mais precisamente seu primeiro andar, tornou-se a sala de estar do existencialismo, figura 10, um quartel general protegido pelo simples fato de ser desconhecido.

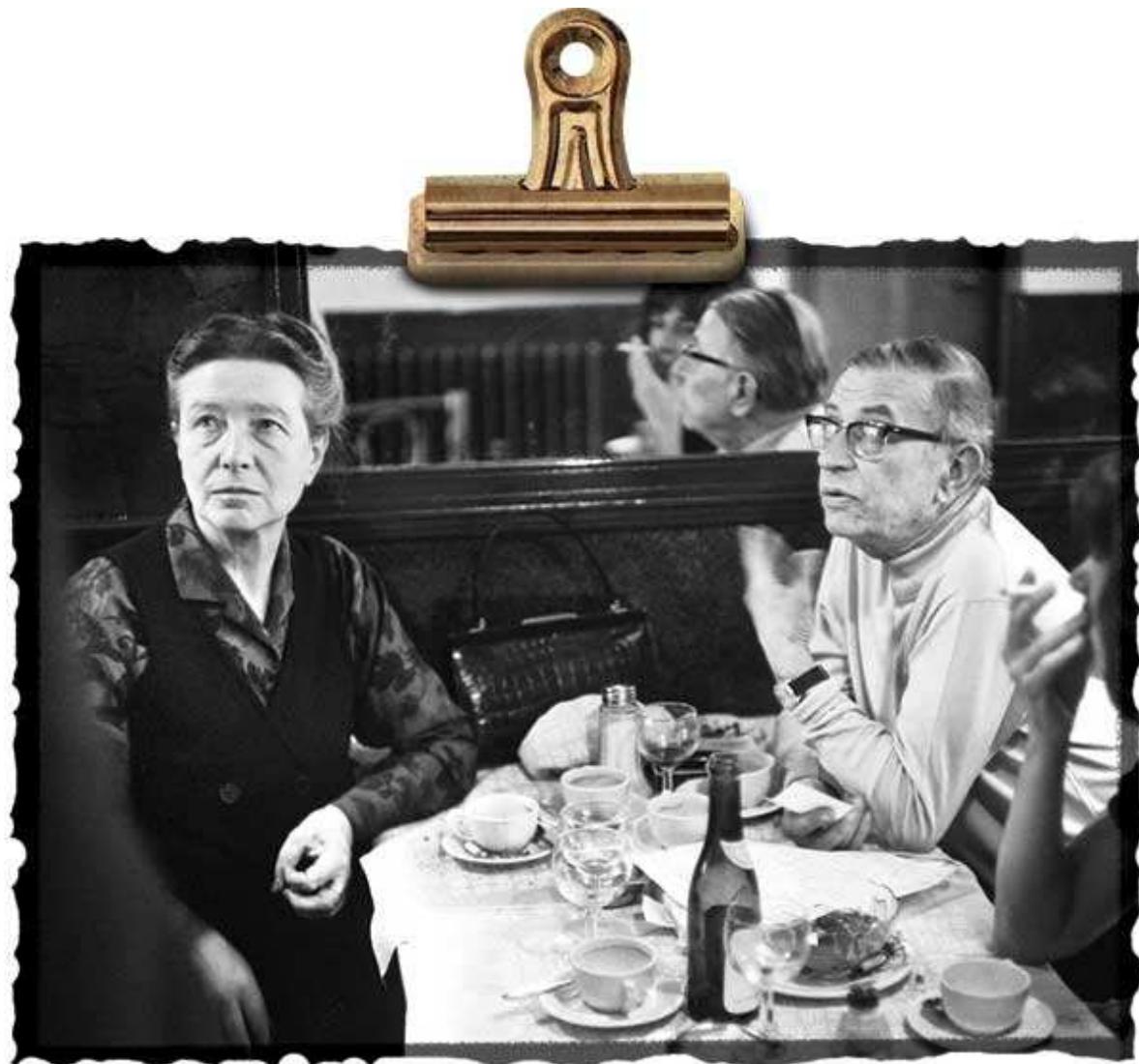


Figura 10: Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre no *Café de Flore*, berço do existencialismo francês.

Fonte: Revista online Isto é, disponível em <<https://istoe.com.br/o-sumico-dos-filosofos/>>, acesso em 28/07/2022.

Foi neste café, frequentado pelo casal até o fim de suas vidas, que foram escritas as suas principais obras existencialistas. A primeira, que proclamava a subjetividade e a liberdade dos seres, denominada de *O Ser e o Nada*, marca a primeira fase do pensamento sartreano, menos crítica aos problemas sociais, mais voltada ao homem tal qual nasce, individual, solitário e livre. Anos mais tarde, influenciado pelo pensamento marxista e anarquista, se voltou à questão da objetividade, sem abolir o que antes propusera, trata-se de uma segunda fase de seu pensamento que é marcada pela publicação do livro *Crítica à Razão Dialética*.

Essa história de bebidas, discussões, romance e filosofia é extensa e, descrevê-la, mesmo que de forma generalizante me deixou fatigada, finalizo-a com dois pedidos, o primeiro que não tomem essa história escrita com muito carinho como toda a história de vida

de Sartre e Beauvoir. O segundo: Se inspire nesses filósofos e prepare uma bebida para ler esta tese, afinal o existencialismo francês é uma “filosofia de coquetéis de damasco” (BAKEWELL, 2017, p 35).

Diante do exposto, torna-se claro que o existencialismo a moda francesa surgiu de uma necessidade de libertação, muito impulsionada por um período histórico em que este princípio da constituição humana era caçado e suprimido, pelo menos era isso que se pretendia, mesmo que de fato este objetivo nunca tenha sido alcançado completamente.

Mas, adentrando ao pensamento do filósofo francês a respeito da fenomenologia, vejamos como este a comprehendia. De acordo com Gonçalves et. al (2008, p. 416) a fenomenologia para Sartre surgiu e se efetivou como uma perspectiva a superar o subjetivismo idealista, que entendia o objeto como formado pela consciência, produto de nossas ideias e também alternativa ao materialismo, que, ao contrário, valorizava a matéria e desconsiderava o sujeito do conhecimento “gerando a posição de que os objetos explicam-se por si, sem qualquer consciência que os revele” (GONÇALVES et. al, 2008, p. 416).

“O que nos interessava, [...] eram os homens reais com seus trabalhos e suas dores; [...] é do concreto real que queríamos partir, é ao concreto absoluto que queríamos chegar” (SARTRE, 1973, p. 125), é com esta afirmativa sartreana que nos identificamos neste trabalho, tanto no aspecto metodológico quanto na forma como foi escrita, com a presença imperativa do filósofo, que não teme se pôr no texto.

O mesmo desejo de Sartre, que era a compreensão do conhecimento a partir de uma lógica dialética e ambígua entre o sujeito e o objeto, é o que objetivamos nesta tese. Para isto, iremos evitar dois caminhos, já alertados pelo pensador, o primeiro é a dissolução da realidade na subjetividade e a segunda é a negação total do que é subjetivo em nome do que é material e tido como real. Assim, Sartre (1973, p. 131) nos orienta, “A verdade é que a subjetividade não é nem tudo, nem nada: ela apresenta um momento do processo objetivo (o da interiorização da exterioridade), e este momento se elimina sem cessar, para sem cessar renascer novamente”.

A fenomenologia nos permite ascender o erudito entendimento que a consciência é gaveta, onde há acumulado imagens, sentimentos e sensações, tal qual ocorre em nosso escritório, onde a usamos para deixar tudo que não queremos e que, em algum momento, reviramos para encontrar algo esquecido.

Diante disto, se fez possível superar alguns dualismos presentes na filosofia. O primeiro é, como já descrito, a oposição entre interno e externo, subjetivo e objetivo, de acordo com Sartre (2005, p. 26), “[...] não devemos ver o existente escondido por uma pele

superficial”, ou seja, não somos só mente, alma, mas também não somos só matéria, “a aparência não esconde a essência, mas a revela: ela é a essência”.

Para compreender isso, pensemos em um exemplo superficial e generalizante. Já adianto que trata-se de um exercício para refletirmos o referido pensamento filosófico, sabemos que toda generalização é burra como já dizia Nelson Rodrigues, além do mais, por ter caráter exemplificativo, o exercício não nos mostra um caminho metodológico. Imagine que em um passeio você encontre um grupo de jovens roqueiros, que curtem Guns N' Roses.

Você cruza por eles, mas de longe não sabe que banda gostam. Observa atentamente suas camisetas e elas mostram símbolos relacionados a famosa banda e então você elucida essa pequena e banal dúvida. Percebeu, a aparência revela a essência e esta é a base da fenomenologia sartreana. Gonçalves et. al (2008, p. 416), deste modo, afirma que a “distinção entre aparência/essência está em entender que a aparição do fenômeno é uma das infinitas manifestações do ser, que o ser é o que aparece, mas não se reduz a este seu aparecer”.

O existencialismo proferido por Sartre permaneceu ligada à materialidade das coisas e dos seres, focada na concretude mundana e cotidiana, compreendendo o *ser* a partir de infinitas manifestações (BOËCHAT, 2004), isto posto, há em Sartre (2005) uma diferenciação entre o *ser-do-fenômeno*, que ultrapassa a consciência e por isso não sendo entendido em sua completude, já que tem uma totalidade em curso, denominado de *seres-para-si* e o *fenômeno-do-ser* sendo os objetos que se voltam para nós, a partir de diversas manifestações chegam a nossa percepção, estes, já com suas totalizações efetivadas, são denominados *seres-em-si*.

Outra dualidade superada pela filosofia sartreana é um dos porquês de considerarmos o autor um pós-fenomenologista, pois este criticava veementemente a suspensão total da materialidade, como sugeriu Husserl. Para ele, não atingiremos uma essência fundamental, sobretudo por esta ter caráter infinito. Para o filósofo (2005) a essência é inexaurível, assim não conseguiremos alcançar sua totalidade. Por isso, em seu método, orienta que não é necessário buscar todas as manifestações, pois trata-se de um trabalho sem fim e com pouca ou nenhuma validade final.

Sendo assim, um copo é um copo e sua manifestação na consciência, denominada de *fenômeno-do-ser*, designa sua essência, “[...] a fenomenologia existencialista sartreana dedica-se no vislumbre complacente da consciência, respeitando as experiências dos indivíduos” (RAMOS, 2019, p. 26), ou seja, a essência de algo é o que a consciência identifica e manifesta desse algo, não tendo a necessidade ou até mesmo a importunação de

vasculhar a mente do participante da pesquisa em um caminho infinito de busca do nada e do tudo.

Assim, na fenomenologia como método e filosofia, homem e mundo são inseparáveis, ambíguos e unificados, um se faz a partir do outro. Diante seu caráter de busca da subjetividade e do reconhecimento da objetividade, muitos colocam a fenomenologia como um método idealista e não crítico, todavia, Sartre (1987, p.13) afirma o contrário, para ele “[...] a realidade não existe a não ser na ação, aliás, vai mais longe ainda, acrescentando: O homem nada mais é do que o seu projeto; só existe na medida que se realiza”.

O existencialismo considera os sujeitos, em suas manifestações individuais e coletivas, responsáveis por suas histórias em todas escalas do *ser* e do *espaço*: o *eu* e o *nós*; do local ao global. Fomos nós que criamos o passado, somos nós os criadores do que vivemos agora e somos nós que criaremos o que viveremos amanhã, “sendo assim, a intenção é a essência da consciência, já que está todo tempo voltada para o mundo externo a si” (RAMOS, 2019, p. 26).

Para construirmos uma pesquisa a partir da fenomenologia existencialista, levando em consideração seus aspectos de liberdade e de responsabilidade, é preciso que tenhamos uma atitude que não é natural. O que é isso? De acordo com Giorgi (2008) a atitude natural é a compreensão de que tanto o senso comum quanto o cientificismo são indiscutíveis, ou seja, considerar a aparência como verdade e a teoria como irrefutável.

Em vez deste procedimento, busca-se uma atitude fenomenológica, que se distancia do senso comum e da ciência pragmática ou idealista, em um esforço para o entendimento de como o mundo e os objetos, incluindo as metodologias de ensino em geografia, aparecem à consciência (PEIXOTO, 2003). Assim, neste trabalho, aplicamos a fenomenologia na busca pelo entendimento (essência) da liberdade por professores de geografia do estado do Paraná e como estes contemplam este conceito em suas aulas.

Para além disso, graças à própria escrita da tese e sua avaliação em banca de qualificação, meus olhos se abriram para outra perspectiva desta pesquisa, direcionada a dois aspectos que já se faziam parte anteriormente, mas que de certo modo estavam embaçados na minha mente. Em primeiro lugar o direcionamento, mesmo que não intencional no que tange uma busca teórica metodológica, para a decolonialidade. Isto porque esta tese trata de assuntos da modernidade e da contemporaneidade que estão presentes no nosso dia a dia, sobretudo no cotidiano escolar, refletindo a partir disto questões próprias do aprisionamento da ciência e do sistema de ensino em um eurocentrismo desregrado.

O segundo aspecto é a reflexão sobre a liberdade e de certo modo da decolonialidade no meu quotidiano docente, mergulhando em um aspecto permitido pela fenomenologia que é o olhar do pesquisador para *si mesmo*, em busca de respostas que lhe parece estar tão perto, mas tão longe do que a ciência, em outras áreas, aceita ser possível considerar. Deste modo, procurarei a partir do que vivi nas escolas por onde passei, sendo eu professora da rede pública desde 2012 e a quatro trabalhando em uma escola bilíngue (LIBRAS/Português), debater a questão da liberdade em seu formato ontológico e pedagógico, o que naturalmente, como me orientou a querida professora Risso, me levará a uma abertura no debate decolonial, mesmo que este não se faça de forma tão aprofundada como o desejado por mim.

Para alcançarmos este objetivo foi e continua sendo preciso que nós, enquanto pesquisadores, nos guiemos por um método e uma metodologia. Cada passo em busca da essência experienciada deve ser seguido, mesmo que em alguns momentos tais procedimentos sejam adaptados diante as realidades encontradas e as características do pesquisador, isto ocorre sobretudo por se tratar de uma pesquisa pós-fenomenológica.

Torna-se importante destacar, conhecer os procedimentos do método é o que nos orienta e nos fundamenta para atingirmos nossos objetivos de pesquisa. Assim, apresento-lhes (figura 11) os caminhos que percorremos nesta pesquisa, que já foram compilados em minha dissertação.

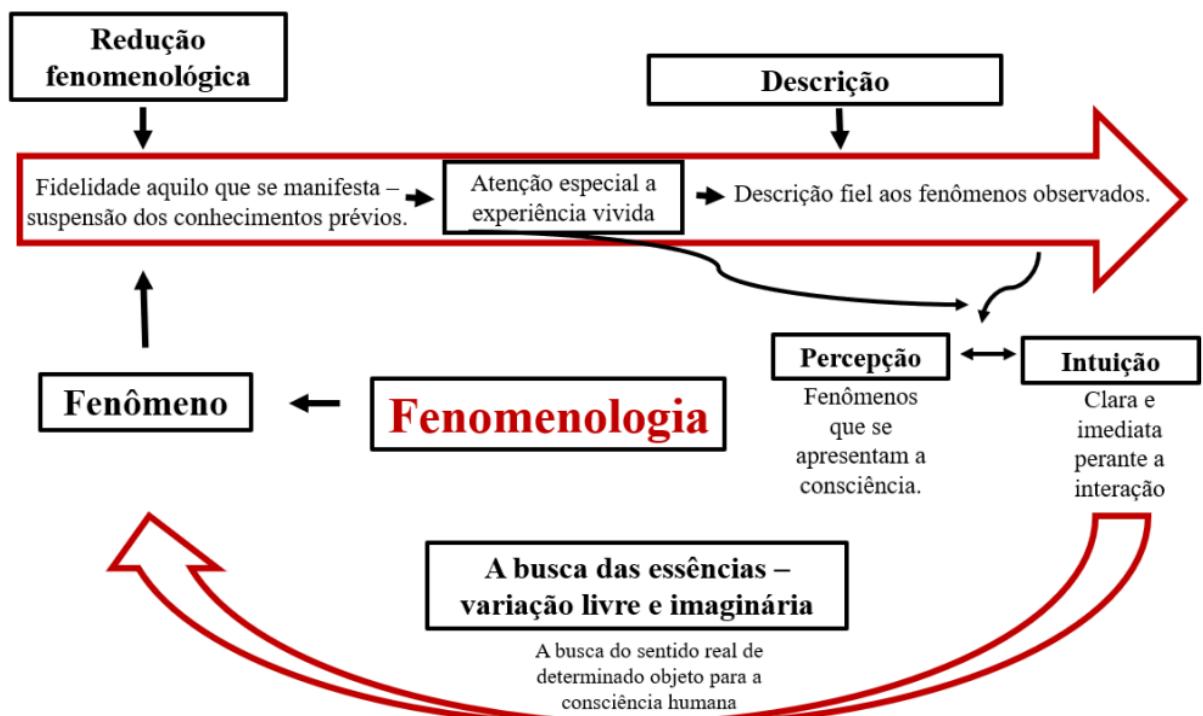


Figura 11: Diagrama do caminho metodológico percorrido na pesquisa.
Fonte: Ramos, 2017.

O começo da pesquisa fenomenológica se dá, como já explicado, com uma atitude própria, manifestada pela redução, que é a suspensão dos conhecimentos prévios para a compreensão do fenômeno como ele se manifesta na consciência e no espaço de quem o vivencia. Por vezes, ocorre do pesquisador também vivenciar o fenômeno, como é o caso desta pesquisadora, no entanto, apesar deste aspecto estar presente na pesquisa em muitos momentos, sobretudo na redação da tese, no momento inicial de coleta de dados, tal fato não deve influenciar como um elemento de julgamento do entrevistado, para que não haja contaminação, por isso, afirmamos, trata-se de uma suspensão prévia (PEIXOTO, 2003).

O filósofo Merleau-Ponty, outro importante fenomenologista francês afirmou a necessidade do afastamento pessoal na fase de coleta de dados, para o autor é necessário “afastar da teoria pois é apenas uma consequência, uma correção tardia e ineficaz do empirismo, uma vez que a mesma esconde os fenômenos em lugar de levar a compreendê-los”(MERLEAU-PONTY, 2019, p.46).

Este é um ponto de debate entre as outras correntes em relação a fenomenologia, pois, seria possível o pesquisador suspender por completo seus pré-julgamentos? Giorgi esclarece que não é preciso o total despir-se de nossos conhecimentos, na fenomenologia o pesquisador é atuante na pesquisa, o que o coloca como parte dos dados analisados. A redução ocorre por um procedimento próprio:

[...] é preciso ‘destacar’ ou tornar ‘não-influente’ todo conhecimento passado suscetível de ser associado ao que é dado no momento, [...] eu sei que elas estão presentes (minhas experiências), mas não me sirvo delas enquanto critério (GIORGİ, 2008, p. 390).

Para Sartre (1973, p. 136), que apesar de fenomenologista e leitor de Husserl, a redução não se trata da tentativa de exaurir as camadas de significados essenciais atribuídos aos fenômenos, buscando suas definitivas naturezas, pois, de acordo com o autor, isto seria um retorno ao idealismo e uma negação da existência dos *seres*. Além do mais, seria um processo impossível, tendo em vista que a vivência altera o significado das coisas. O filósofo considera mais prudente, de forma descomplicada, rejeitar estes aprisionamentos, tanto intelectual quanto científico, executando uma apuração sem preconceitos, só assim será possível verificar, considerando a especificidade de cada caso, se os objetos, fenômenos e ações traduzem as forças de condicionamento históricas, ou se, as subjetividades ganham espaço e destaque no movimento da história. É isto que nos interessa, compreender, como a liberdade, tanto do professor quanto do estudante, estão se manifestando diante a atualidade.

Portando desta atitude fenomenológica, passa-se ao segundo passo da pesquisa que trata-se da descrição. É neste procedimento que evidencia-se a essência do fenômeno, pois a linguagem nos permite comunicar aos outros os objetos de nossa consciência, exatamente como eles aparecem nas nossas consciências naquele momento (GEORGI, 2008). A descrição fenomenológica é importante, pois ela abrange o objeto, o vinculando-o à mente, o que a explicação não o faz, pois imprime as conclusões da pesquisa um resultado não existencial, mas abstrato e impessoal.

Deste modo, não criamos hipóteses, especulações, confabulações sobre o que pretendemos estudar. Reconhecemos a importância destes procedimentos em outras correntes metodológicas, mas como tais práticas distanciam a compreensão da realidade vivida, não seria plausível sua aplicação nesta ou qualquer outra pesquisa dentro da fenomenologia.

Aqui a aplicação da descrição ocorreu na coleta dos dados, por intermédio de entrevistas, conversas impessoais e encontros acidentais, além da observação dos espaços escolares por onde percorri durante minhas experiências enquanto docente e a realização desta tese. Todas essas operações de coleta de dados se fizeram a partir de uma visão e escuta complacente e demorada a fim de observar o fenômeno como ele de fato se dá, em busca de sua essência experiential, pois “[...] o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.14), a descrição nesta pesquisa foi feita em diários, fichamentos, áudios e vídeos. O fenômeno, como ele se apresentou, nos mostrou os caminhos, a partir da intuição clara e imediata em resposta ao que se manifestava. Atrelado a isso, as experiências, práticas educativas e memórias da pesquisadora auxiliaram na construção do entendimento do papel da liberdade no ensino de Geografia.

Com entrevistas e observações finalizadas, passamos para a busca da essência de *liberdade*, palavra que norteia esta pesquisa e que embasa a metodologia de ensino de geografia que defendemos. Procuramos a essência imaginária (SARTRE, 1996), que é revelada no consciente dos seres, que neste caso foi colhida em entrevistas, encontros acidentais e memórias, transcritas e examinadas nesta tese, compiladas e reduzidas, com a finalidade de encontrar um núcleo similar entre o que nos foi dito pelos professores que atuam em um mesmo espaço/tempo.

É importante destacar, os resultados obtidos desta redução e sua posterior análise são fruto de um referencial social, de seres situados em um momento histórico e em um espaço, direcionados por forças econômicas e políticas hegemônicas, não sendo possível sua aplicação em um esquema generalista, já que os espaços/tempos e vivências são variáveis.

A busca pelo similar no que se foi coletado como dado representa uma fase de sistematização e categorização da pesquisa, pois, segundo Giorgi (2008, p. 392) “[...] a essência representaria, isso sim, aquilo que, enquanto sentido, mantém-se mais duradouramente em um contexto determinado” e para atingir esse encontro do correlato lançamos mão da variação livre e imaginária.

Sokolowski (2012) chama tal procedimento de intuição eidética, o que, segundo ele, requer muito esforço. Tal procedimento refere-se à averiguação de que uma imaginação de algo impossível é de fato impossível, o que nos solicita superar as nossas próprias experiências. Exemplificando, utilizo um exemplo já citado em minha dissertação:

[...] Durante a segunda guerra mundial, entre os anos de 1939 e 1945, tropas inglesas intervieram em vários lugares na tentativa de impedir o avanço Alemão, o Tibet foi um destes territórios. Ao longo deste período o Tibet recebeu muita influência da cultura ocidental, entrando em contato com objetos que não correspondiam às necessidades sociais e culturais de seu povo. Entre estes materiais estavam os patins de patinação no gelo. Quando Heinrich Harrer, geógrafo que registrou seu exílio no Tibet no livro *Sieben Jahre in Tibet* chegou a este território, se deparou com o utensílio esportivo ocidental e ficou admirado com a funcionalidade que davam a ele neste país, os tibetanos utilizavam os patins como ferramenta de corte, como uma faca ou um facão. Foi quando ele então demonstrou aos moradores desta parte do oriente a funcionalidade deste equipamento segundo sua essência pré-estabelecida pelo seu inventor (RAMOS, 2019, p. 30)

O que esta história nos evidencia? Que os objetos não têm apenas uma essência, mesmo que este tenha sido pensado para ser empregado em determinada ação, ainda assim, ele poderá apresentar diferentes essências, dependendo da sociedade, do momento histórico, da cultura e da geografia em que está inserido. Deste modo, a aplicação da imaginação livre e imaginária é a busca por estes vários significados atribuídos às coisas, que neste caso foca-se na *liberdade e no ensino de geografia*, desvendando as formas de interação dos seres com o mundo, incluindo o que de fato é apenas imaginativo. Para isto, usa-se a análise do que a consciência mostra.

Como assim, excluir o imaginativo? Vamos a um exemplo rápido, pense que o tema desta pesquisa seja políticas de combate à fome no Brasil e que a pesquisadora entrevistou um homem branco, de classe média alta, cristão fervoroso.⁵ A pergunta a ele seria: em qual

⁵ Salientamos que não há a intenção de generalizar indivíduos com estas atributos a um grupo político ou ainda a um comportamento específico, no entanto tais características se baseiam no perfil de eleitores do ex-presidente Jair Bolsonaro, de acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Opinião, com registro no Superior Tribunal Eleitoral (STE) pela inscrição BR-09430/2022. Disponível em:

<https://congressoemfoco.uol.com.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-opiniao-eleicao-presidencial.pdf> Acesso em 01/01/2022.

momento histórico você acredita que o Brasil teve o melhor desempenho em relação ao combate à fome? O entrevistado, voltando ao passado e a partir de suas experiências responde: durante a ditadura! E inicia um longo discurso sobre como o período histórico foi grandioso no que tange a economia e desenvolvimento do país.

Qual o papel do pesquisador nesta situação? Na fenomenologia, deixá-lo falar, expressar seu *eu* e sua percepção sobre a fome e sobre o desenvolvimento econômico do país, identificar as essências atribuídas por este homem a este fenômeno. Registrar tudo o que for dito, mais fiel possível e, após isso, durante já a análise dos dados pela variação livre e imaginária reconhecer o que de fato é imaginação e o que é real. Neste caso podemos chamar a imaginação de revisionismo histórico.

Após a aplicação desta metodologia, pode-se executar uma sistematização, em busca do que se repete, do que se torna uma experiência e uma percepção coletivizada, pois, verificamos que existem sistemas de significação que se conjugam em vários indivíduos, fazendo o mundo não ser apenas o mundo do *eu*, mas também o mundo do *nós*.

Neste trabalho, a variação livre e imaginária será apresentada na descrição das entrevistas, que não se dará por completo no corpo do texto, mas sua integridade estará anexa nos materiais digitalizados. O que nos dedicaremos nos recortes de descrições apresentadas será na busca das essências de *liberdade e ensino de geografia* e o que, entre os indivíduos participantes da pesquisa, coincidem.

Na coleta de dados desta tese, buscamos que os registros fossem o mais fiel possível ao que se deu, pois, “[...] é importante que a descrição seja tão precisa e detalhada quanto possível, e que o número de generalidades ou de abstrações seja reduzido ao mínimo” (GIORGI, 2008, p. 335). Deste modo, optamos por gravações em áudio e vídeo, descrições detalhadas de comportamentos, falas e espaços em busca do que permanece mais duramente em nas manifestações da linguagem, assim encontramos a essência.

Como já dito, escolhemos as entrevistas como forma principal de coleta de dados, mas também utilizamos encontros, informações, observações distantes e silenciosas, vivências próprias. Nogué Y Font (1985, p. 75) afirma que a entrevista pode ser o melhor jeito de descrever um fenômeno do âmbito do experencial, sendo, portanto, um dos principais meios metodológicos utilizados pelos fenomenologistas. De acordo com o autor “l'entrevista, doncs, ha de ser, d'entrada, informal, tan espontània com sigui possible, sense limitació de temps ni

de temes, al ritme de l'entrevistat i sempre, si es pot, en el seu propi medi, voltat del paisatge que normalment contempla”⁶.

A espontaneidade da entrevista perpassa pela sensibilidade do pesquisador, que deve se colocar no ambiente do entrevistado, mesmo que de modo virtual, sem barreiras, com compromisso de respeito, registrando o que ele de fato disse, como disse, sem impor arrogantemente caminhos e ideias.

No caso desta tese houve uma entrevista coletiva, em formato de roda de conversa que ocorreu presencialmente no intervalo de um evento para professores da rede estadual de ensino em Foz do Iguaçu/PR. Tal evento era para o debate sobre o novo ensino médio e novas práticas educativas, com foco nas metodologias ativas que estão em voga como a nova descoberta para a salvação da educação brasileira. Diante desta temática, reconheci que este seria um momento interessante para coleta de dados, já que todos estavam voltados para a questão do ensino.

Assim, durante um jantar ocorrido em um shopping da cidade paranaense, me reuni com seis professores de Geografia da rede estadual de ensino do Paraná, todos residentes e atuantes na cidade de Londrina, para um debate em formato de grupo focal. Apesar da mesa reunir seis profissionais, no diálogo destacou-se com mais ênfase três, dos quais relatarei alguns de seus posicionamentos em um ensaio à frente.

Além disso, houveram três entrevistas individuais virtuais. Estas se deram a partir da metodologia de coleta de dados bola de neve, onde um indicou o outro. O primeiro entrevistado fora indicado por um companheiro, formado em geografia, mas que atua no setor administrativo do núcleo de ensino de Londrina/PR, os demais me foram apresentados por cada entrevistado.

Há também registros de encontros programados e espontâneos, além de observações do cotidiano escolar, que foram capturados a partir da minha vivência enquanto professora da rede, atuante em escola bilíngue (Libras/Português) e escola regular, registrados aqui a partir da perspectiva de narrativa, inspirada em Brunner (2002).

Para alcançarmos o objetivo de liberdade e alteridade, escolhemos a entrevista do tipo qualitativa não-dirigida (POUPART, 2008), na qual apresentamos ao entrevistado o tema da pesquisa, permitindo que este se expresse sobre o assunto com o máximo de liberdade

⁶ “a entrevista deve ser, desde o início, informal, tão espontânea quanto possível, sem limitação de tempo ou de sujeitos, ao ritmo do entrevistado e sempre, se possível, em seu ambiente, cercada da paisagem que normalmente contempla” (tradução da autora).

possível. Houve pequenas interrupções para orientá-los ao foco da conversa, quando esta se afastava do eixo norteador, estabelecendo um diálogo confortável e intimista.

A escolha deste modelo de entrevista se deu pois,

[...] apresenta inicialmente a vantagem de se basear adequadamente na realidade do entrevistado. Gozando de um máximo de liberdade para se expressar sobre o ou os temas de pesquisa, ele é mais capaz de fazê-lo segundo suas próprias categorias e sua própria linguagem [...] a entrevista não-dirigida ofereceria a possibilidade de explorar mais em profundidade as diferentes facetas da experiência do entrevistado (POUPART, 2008, p 224).

Após o vislumbre das essências, passasse para a organização dos dados em unidades de análise, seguindo a perspectiva da ciência do pesquisador, que neste caso é a Geografia, os organizando de acordo com suas categorias e as descrevendo na linguagem desta ciência, para que os leitores da área de formação do texto se sintam próximos e representados na tese.

Mas, não foi afirmado anteriormente que neste trabalho se adotaria um outro jeito de escrita, que difere do comumente usado na Geografia? De fato, mas, os conceitos e categorias que empregamos são os pensados pela Geografia, sobretudo em autores como Milton Santos (2012), que se aproximou em muito do existencialismo sartreano, o que torna a leitura, mesmo que inusitada, compreensível para esta área do conhecimento.

Para concluir este processo longo, exaustivo, mas também prazeroso, fizemos a síntese, no formato de texto redigido, que para efeito regular do programa de pós-graduação em Geografia é denominado de tese, mas que para mim é um compêndio científico e poético, erudito e popular do que a liberdade é e pode ser no ensino de geografia.

Para a aplicação da fenomenologia como método, em um viés existencialista, é preciso seguir passos teóricos metodológicos complexos, com cautela e vigilância, tendo em vista que em toda nossa vida acadêmica nos foi ensinado e cobrado comportamentos diferentes do que os pressupostos pelo presente método.

Para além disso, tem-se que se pensar em outro aspecto: a falta de financiamento nas pesquisas humanas, ainda mais nos últimos anos, em que os cortes de gastos públicos na educação foram ampliados. Deste modo, a realização de uma pesquisa, com estes objetivos e processos calmos, cuidadosos e pacientes se torna um desafio ainda mais se a isso acrescemos a jornada de trabalho executada pela pesquisadora, que por falta de financiamento público, não pode abrir mão de seu trabalho formal com jornada de quarenta horas semanais.

Ainda assim, destaco a potência e a atualidade deste método. Seu poder de engajamento em nossa sociedade é grandioso, pois em tempos que ampliam-se os estímulos ao isolamento e ao egocentrismo, propor um método científico que olhe o *outro* como ele é, o

respeitando e lhe permitindo que também nos vejam, tona-se um ato de revolta, resistência e liberdade.

Termino este longo texto com muita emoção e com uma sugestão de música, figura 12, que aos meus olhos e ouvidos elucidam tudo o que aqui desejamos pelo método fenomenológico,



Figura 12: Qr code para acesso de clipe oficial da música “*Principia*” do cantor Emicida.
Fonte: Ramos, 2022.

4. Isso é, desde antes de ser. Eu sou agora: seres, essências e liberdade



*“Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei [...]”*
Fernando Pessoa



Uma chave com raízes, o que isso pode nos dizer? Precisamos ter em mente que uma chave é uma chave, não importa quanto tempo passe ou qual lugar esteja, ela continuará sendo uma chave, por isso, como as árvores possuem raízes, que as prendem em suas essências! Nós, por outro lado somos diferentes, como mentes pensantes nos transformamos tal qual as borboletas ou mesmo as estações do ano, conforme o tempo passa, nos modificamos, em busca do inalcançável: nossa essência! Essa busca constante se faz pela liberdade do voo no mundo vivido, somos pássaros buscando nosso caminho.

Os olhos de nossa alma está justamente em não ter nada findado dentro de nós, mas por sempre estarmos à procura de *sermos*, assimilamos o mundo que vemos e nos modificamos ao passo que modificamos o mundo. Estes são os elementos constituintes da capa deste ensaio. Mas, e as bonequinhas russas? Bom, esta explico mais a frente.

Quando eu era pequena, costumava observar atentamente como as coisas eram feitas e organizadas. No auge dos meus 6 ou 7 anos, me achava capaz de fazer várias coisas, simplesmente por observar outras pessoas fazendo. Doce ilusão. Lembro de um dia em que a maçaneta da porta da cozinha havia quebrado e meu tio estava consertando. Ele retirou a antiga e rapidamente colocou uma nova e eu o observei atentamente.

Naquele momento tive a certeza: da próxima vez troco eu está maçaneta! Toda essa minha imaginativa expertise, aos poucos, foi se provando imatura, falha e acabei aprendendo que as coisas não eram tão simples como eu as imaginava. Porém, aquela cena nunca saiu da minha mente e quando fui morar em uma república e precisei desmontar uma maçaneta, não tive problemas, pois havia entendido perfeitamente como aquele objeto funcionava.

Obviamente eu só sei montar um tipo de maçaneta, aquela que vi meu tio desmontar. Basta retirar os parafusos que sustentam a base usando uma faca sem ponta ou uma chave de

fenda e, após aberto e exposto a parte interna da fechadura, ir aos poucos movimentando o segredo, até que a porta se destranque. Admito que para isso, precisei de outros conhecimentos acumulados na vida, além daqueles apreendidos neste fatídico dia da minha infância.

Sabe porque a lógica desse sistema foi apreendida por mim de forma tão rápida? Não, eu não sou uma gênia das fechaduras e trancas. Ocorre que os objetos têm uma única essência e quando você a comprehende é capaz de decifrar todos seus similares (SARTRE, 1987).

Essa mesma lógica também é experienciada em vários momentos. Por exemplo, quando troca-se o celular para um modelo mais novo, não demora para que consigamos encontrar a pasta com fotos, arquivos ou acessar o e-mail. Mesmo que o novo aparelho tenha uma outra organização, compreendemos rapidamente, pois já houve a internalização da lógica envolvida nesse objeto, já captamos sua essência.

Agora, para continuar na reflexão sobre as coisas e os homens, pergunte para qualquer pessoa que trabalhe com o público, como um vendedor, um professor ou um enfermeiro: o que é mais difícil na sua profissão? Eles certamente vão lhe dar respostas similares: lidar com as pessoas. Isso ocorre, pois, por mais complexo que seja aprender um sistema computacional de vendas ou gravar aulas durante o período de pandemia, nada supera a complexidade do encontro de duas pessoas. Um choque tão estrondoso quanto o encontro da Plaza de Nazca com a Sul-americana. Mas, por que lidar com pessoas é mais complexo do que lidar com objetos? A resposta está na essência de cada espectro da consciência, que Sartre (2005, 1987) nomeia de *para-si* e *em-si*.

De acordo com o filósofo francês o *em-si*, que também é chamado de objeto ou coisa, é antes mesmo de *ser*, ou seja, antes de surgir como materialidade, já existia em essência. O que isso quer dizer? Bom, imagine que você é um escultor de madeiras e deseja fazer uma boneca Matrioska (a famosa boneca russa), figura 13. Antes de iniciar seu trabalho lascando a madeira, você já cria em sua mente a imagem da referida boneca, imaginando cada detalhe que trabalhará nela, sonhando com a beleza que será originado de suas mãos de artesão. Percebeu? A ideia da criação do brinquedo eslavo antecedeu sua execução, ou seja, a essência precede a existência.

Todos os objetos do mundo assim o são: suas essências são prévias a suas existências, ou seja, antes de existirem fisicamente já existiam no ideário. Mesmo que haja variações dos objetos, que podem se diferenciar em cores, tamanhos, capacidade tecnológica, ainda assim, compartilharam uma essência similar e única. Lembra da Matrioska? Não importa a cor que

foi pintada, ou ainda seu formato e tamanho, ela sempre será uma Matrioska e nada a desqualifica de sua essência.



Figura 13: Variações de bonecas Matrioskas.

Fonte: Portal Arte GPS, 2021.

Deste modo, para os objetos “a existência seria assim algo de concreto, enquanto a essência corresponderia a algo abstrato”(PENHA, 1982, p.59). Mas, nós seres humanos não respeitamos essa lógica e por isso somos chamados de *para-si* (SARTRE, 2005).

O que significa ser um *para-si*? Para entender, vamos realizar juntos um exercício, reflita sobre quais e quantas vezes ouviu algumas das frases a seguir:

- Mulher é delicada
- Coisa de preto
- Instinto Materno
- O homem tem instinto protetor

Espero que tenha ficado chocado ao ler as frases! Mas, infelizmente, entendo que elas são corriqueiras em nossa sociedade e não geram o espanto e a indignação que deveriam causar. As citei, pois em todas elas há um ponto central que o existentialismo francês refuta e

desqualifica. Quero que retorne as frases, releia-as atentamente e tente buscar o que há de igual em todas elas! Conseguiu? Não se apavore, vou explicar.

Todas as afirmativas consideram que há uma unidade prévia antes da existência dos seres humanos. Perceba: “a mulher é delicada” ou “o instinto materno”, nessas duas afirmações considera-se que existe algo de igual na consciência de todas as mulheres, ou seja, uma essência que determina suas existências: nasceu mulher, logo é delicada e deseja ser mãe.

Eu mesma, posso contar diversas vivências minhas que comprovam tal credulidade da essência feminina. Os pouparei de muitas, apenas compartilho uma, que, certamente, é comum entre muitas de nós mulheres. Fui criada no interior de São Paulo, em uma cidade, um bairro, uma família com ares provinciais.

Minha família era religiosa, de uma destas religiões que consideram mais perigosos a liberdade e o direito à individualidade que a fome. Vai entender, eu mesma não os entendia bem e tanto os questionei sobre seus preceitos, que ao meu ver eram retrógrados e preconceituosos que um dia, em um evento democrático e que contou com votos de toda congregação, me puseram para fora de lá, afinal, que bem há em uma mulher que fala e pergunta demais? Além disso, eu havia trabalhado aos sábados, o que era proibido por esta instituição religiosa. Uma bênção divina em minha vida, se é possível dizer que há um Deus.

O importante neste momento é compreender a unidade essencial que muitos acreditam que nascemos, e que lá pude constatar em pele viva e ardente o que é isso e como isso machuca. Eu sentia como se de fato houvesse nascido sem essa bolsinha no meu cérebro, onde se guardava os modos e graças femininas, pois, apesar de muito vaidosa e com uma expressão de gênero heteronormativa, para os padrões daquele reduto dos últimos homens bons deste país, eu era extremamente estragada, tal qual uma batata esquecida no cesto de frutas.

Eu falava e perguntava demais. Minha voz, estridente, ecoava muito alto. Eu não aceitava as regras simplesmente porque me mandaram seguir, sobretudo se eu considerava o líder religioso demasiado burro ou arrogante. Aqui me identifico com Pepetela, escritor angolano, que também evidenciou em um dos seus romances uma opinião ficcional verdadeira: “E eu expliquei ao João, se Deus existisse, já me tinha lançado um raio em cima porque estou a mandar bocas contra ele. E se existisse não aceitava ser representado por um padre tão burro como o Mateus” (PEPETELA, 2009, p. 22).

Naquela época, era assim que me sentia e não me fazia sentido seguir fervorosamente o que me parecia tão obviamente ultrapassado e desconexo com a realidade: o casamento na

juventude, a delicadeza feminina, os cuidados domésticos, pois bem, tudo que hoje continuo achando, mesmo que com um furor menos adolescente.

Como já vimos, de acordo com Sartre (2005, 1987), são os *em-si* que têm suas essências definidas previamente, não nós, *para-si*. Se considerarmos que a mulher, a pessoa negra ou o homem, todos referenciados nas frases de exemplo, possuem essências anteriores à existência, os condenamos a serem simples objetos. Objetificamos as pessoas.

E objetificar é mais que hipersexualizar, como estamos acostumados a entender o termo, mas ver o outro como algo que surgiu antes de existir, portanto, um alguém que não é dono de *si*, que está preso a lógica de sua essência e que não é livre! Viu, a liberdade não tardaria a aparecer novamente!

Deste modo, quando olhamos para uma criança e dizemos que por ser menina precisa ser delicada, estamos a objetificando, ensinando-a que há uma essência prévia que determina suas atitudes e, se ela não cumprir tais protocolos, estará como uma Matrioska quebrada: sem serventia. Ainda bem que a *subjetividade* e o encontro com outros *para-si* menos tradicionalistas oferecem um resgate de indivíduos que, assim como eu, não respeitam essa lógica. Viva o conhecimento.

O existentialismo rompe com essa ideia perversa de uma hereditariedade essencial. Para Sartre (2005, 1987) e Beauvoir (1970) o homem se coloca diferente da realidade dos *em-si*, isso porque, são ambíguos, possuindo matéria e essência conflituosas, que coexistem e modificam-se mutuamente, a qual Beauvoir (1970, p. 5) afirma: “Já que não é possível fugir à verdade, tentemos então olhá-la de frente. Tentemos assumir nossa fundamental ambiguidade”. Mas afinal, que ambiguidade é essa? O que nos difere, animais racionais dos *em-si*? A resposta está no surgimento das essências.

Nós, seres humanos, não possuímos uma essência prévia, muito pelo contrário, construímos nossa essência conforme experienciamos a existência. Desse modo, ao passo que somos coisa, também somos puramente subjetividade em eterna metamorfose.

Como sei que também sou coisa? Basta refletir sobre as perguntas dos processos seletivos para postos de emprego, onde sempre é indagado: como você se define? ou defina-se em poucas palavras. Esses questionamentos nos dão um gelo na barriga. Como uma pergunta tão simples pode nos deixar tão perplexos? Ocorre que a resposta não é tão simples assim! Você só consegue se definir em uma breve descrição com base no que você *foi*, ou, talvez, no que você pretende *ser*, mas no agora isso é impossível.

A impossibilidade de se definir no agora parte justamente do princípio de sua essência, como apontado por Beauvoir (1970, p.3-4)

[...] deste mundo, do qual é consciência, o homem também faz parte; ele se afirma como pura interioridade, da qual nenhum poder exterior conseguiria se apoderar, ao mesmo tempo em que se experimenta como coisa, esmagada pelo peso obscuro de outras coisas. A cada instante, ele pode apreender a verdade intemporal de sua existência, mas, entre o passado que não é mais, o futuro que não é ainda, esse instante em que ele existe não é nada.” (BEAUVIOR, 1970, p. 3-4)

Portanto, a dificuldade em responder brevemente o que somos deriva-se do fato de isso ser impossível, pois jamais conseguiremos captar nossa essência, afinal o agora é *nada!* (SARTRE, 2002). O máximo que conseguimos é dizer o que fomos ou o que pretendemos *ser*. Deste modo, nosso presente nada mais é do que a tentativa de alcançar o futuro observando o passado, o que em muito nos difere das *coisas* que *teve*, *tem* e continuará *tendo* a mesma essência.

Fernando Pessoa poetizou tal teoria. Para o nobre *bardo*⁷,

Não sei quem sou, que alma tenho.
Quando falo com sinceridade
não sei com que sinceridade falo.
Sou variamente outro do que um eu
que não sei se existe (se é esses outros).
Sinto crenças que não tenho.
Enlevam-me ânsias que repudio.
A minha perpétua atenção sobre mim
perpetuamente me aponta traições de alma
a um carácter que talvez eu não tenha,
nem ela julga que eu tenho.
Sinto-me múltiplo.
Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos
que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade
que não está em nenhuma e está em todas.
Como o panteísta se sente árvore [?] e até a flor,
eu sinto-me vários seres.
Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente,
como se o meu ser participasse de todos os homens,
incompletamente de cada [?],
por uma suma de não-eus sintetizados num eu postigo.
(PESSOA, 1966, p. 93)

Desta forma, a conhecida frase de Descartes, filósofo que se difere da filosofia que sustenta esta tese (diferenças essas que não pretendo discorrer), concorda nessa questão com o existentialismo, dizendo “*penso, logo existo*” (DESCARTES, 1996, p. 38), situando o

⁷ Bardo: Considerado na Europa medieval responsável por disseminar histórias, mitos, lendas e poemas de forma oral.

sujeito no agora, deixando claro que não *pensei* e existo, ou *pensarei* e existo. Só existo porque *penso*.

Você deve estar se perguntando: mas, como assim não há essência prévia? Querida leitora e querido leitor, sei que aprendemos de diferentes formas coisas similares: nascemos com um propósito! Deus nos fez assim! Até as músicas românticas que embalam as noites de casais apaixonados nos fazem crer nisso:

Papai do céu, na hora de fazer você
Ele deve ter caprichado pra valer
Botou muita pureza no seu coração
E a sua humildade
Fez chamar minha atenção
Tirou a sua voz do própolis do mel
E o teu sorriso meigo de algum lugar do céu
E o resto deve ser beleza exterior
Mas o que tem por dentro
Para mim, tem mais valor
(ARMANDINHO; COSTA, 2004)

Que lindo acreditar nesse princípio: sou assim, pois Deus me quis assim! Eu mesma, não sei bem se acredito ou não, confesso que ainda estou confusa quanto a isso! Porém, fato é que Sartre e Beauvoir não acreditavam, eram ateus e embasaram suas filosofias em uma razão agnóstica. Assim, não há essência precedente à existência de um criador. Os seres humanos, nessa perspectiva, nascem sem essência e as constrói desde o primeiro momento de vida e relação com o mundo, são o agora e apenas isso, um hoje que vive a olhar seus erros de um ontem, a fim de evitá-los e construir um amanhã glorioso, pois, segundo Sartre o “[...] homem nada mais é do que o seu projeto; só existe na medida que se realiza” (SARTRE, 1987, p. 13).

Triste? Angustiante? Nauseante? Palavras comuns atribuídas aos existencialistas e que por muito tempo fora, inclusive, incluídas nos textos de Sartre (2019; 2005). Porém, já ao final da vida, Sartre retornou a essa ideia, debruçando-se sobre ela e assumindo que nunca havia sentido verdadeiramente o desespero, mas sim, viveu sobre o sentimento da esperança e todos que entendessem sua filosofia assim o deveriam viver (LÉVY, 1986).

Primeiro, a angústia, a náusea e a tristeza partem do princípio que por nascermos livres e destinados a, partir de nossa liberdade e escolhas, nos construir, somos responsáveis por cada pincelada que damos nesse papel, deste modo, assumimos toda a responsabilidade por nossas vidas! Ora, era mais fácil quando Deus decidia nosso presente, futuro e nos determinava antes mesmo de nascermos, não era?

Sartre, em entrevista a Banny Lévy, em 1980, concordou com isso. Realmente, na leitura de suas primeiras obras, como em “*O ser e o nada*” se dá a impressão de ser uma filosofia do desânimo e dos pessimistas. Porém, ele assume que fora um exagero seu, um deslize no modismo da época, pois “[...] era de fato Kierkegaard quem me influenciava muito nesse sentido”, mas Sartre apontou “[...] nunca me senti desesperado, nunca encarei, de perto ou de longe o desespero como uma qualidade que podia me pertencer” (LEVY, 1986, p. 19).

Mas, como não é desesperador? Pense bem, vou repetir: a culpa é sua! Você nasce como um pedaço de madeira, que você mesmo talhará para fazer da sua vida como uma Matrioska, caso ela fique com formato pouco identificável, você não poderá dizer que um outro artesão a fez por você. Como não se desesperar com isso?

Bom, ocorre que Sartre, desde “*O ser e o Nada*” já trabalhava com um outro conceito, que aos poucos foi tomando formas mais ontológicas em suas análises, trata-se da esperança. De acordo com Jean-Paul, na mesma entrevista citada anteriormente:

Foi mais tarde que tive, pouco a pouco, a ideia do valor da esperança. Nunca encarei a esperança como uma ilusão lírica. Sempre pensei, mesmo quando não falava nela, que era uma maneira de alcançar o objetivo que me propunha como possível de ser realizado (LEVY, 1986, p. 22)

E onde entra a esperança na filosofia existencialista sartreana? No projeto! Sim, somos um projeto puro! Com base no que vivemos, projetamos nosso futuro! O presente nada mais é do que o projeto elaborado no passado colocado em prática no agora! O projeto, este é ou estes são infinitos e o infinito só pode ser esperançoso.

O futuro? Não sabemos, mas, certamente não será o resultado perfeito de um planejamento, haverá percalços no meio do caminho e se pensarmos friamente sobre isso, certamente sentiremos náuseas, mas, também é fato que sentiremos esperança, tal qual o frio na barriga no primeiro encontro: não sei o que a decisão de beijar essa moça ou rapaz a minha frente poderá significar no futuro, talvez um desastre emocional, mas, que delícia é a esperança que experienciamos no primeiro beijo, a esperança de se tornar um relacionamento cheio de amor e cumplicidade!

Foi no programa do Jô Soares em 10 de julho de 1995 que Milton Santos nos afirmou que “O geógrafo é, antes de tudo, um filósofo, e os filósofos são otimistas, porque diante deles está a infinidade”, eis a aproximação menos notada entre o existentialismo e a Geografia: criticamos a favor de gerar a mudança, pois o que buscamos é um mundo melhor.

Evidentemente, o que geógrafos e filósofos desejam é que na infinidade do nosso futuro, planejado em nossos projetos de mundo, os erros que apontamos não sejam replicados, sonhamos fervorosamente com isso e essa voz de ESPERANÇA ecoa dos nossos pulmões, tal qual a rouca e potente voz de Elza Soares em 1953, aos treze anos, que escancarou a verdade sobre o mundo em que ela e toda a plateia do show de calouros do programa de Ary Barroso viviam, quando respondeu a chacota do apresentador que a indagou de onde ela tinha saído com olhar de desdém a sua magreza de fome e suas roupas costuradas na pobreza, lhe respondendo: “do mesmo planeta que o senhor, Seu Ary. Do planeta fome”.

Assim como as súplicas dos geógrafos e filósofos, a afirmação da célebre cantora que soou pesada e triste era muito mais que isso, se tratava de um grito esperançoso gerado pela revolta do que viveu e o sonho com o que poderia viver, esperança essa convertida em muitas canções, das quais destaco aqui um trecho:

Eu preciso encontrar um país
Onde a saúde não esteja doente
E eficiente, uma educação
Que possa formar cidadãos realmente
Eu preciso encontrar um país
Onde a corrupção não seja um hobby
Que não tenha injustiça, porém a justiça
Não ouse condenar só negros e pobres
Eu preciso encontrar um país
Onde ninguém enriqueça em nome da fé
E o prazer verdadeiro do crack
Seja fazer gols como Garrincha, obrigada Mané!
Eu preciso encontrar um país
Onde tenha respeito com austero pudor
Qualquer pessoa em pleno direito
Diga adeus preconceito de raça e de cor
Eu preciso encontrar um país
Onde ser solidário seja um ato gentil
Eu prometo que vou encontrar
E esse país vai chamar-se Brasil
(PALHANO; CRUZ, 2019)

A realização desses projetos pressupõe algo que já falamos anteriormente: a liberdade! Sartre (2005, 1987) e Beauvoir (1970) deixam claro: A liberdade é responsável pela relação do homem com o meio. Diferentemente dos *em-si*, que são resultado das técnicas de seu tempo/espaço, os *para-si* são a própria junção da técnica e do objeto, sendo que a *existência*, nesse caso, *precede a essência*, assim, primeiro o homem se vê no mundo, para depois se definir. (SARTRE, 1987). Em sua condição de estar no mundo o homem se relaciona com os *em-si* e os *para-si*, o que o leva a fazer escolhas e são essas escolhas que os faz construir suas essências.

Escolhas! Lembra-se que a pouco simulamos a ideia da artesã ou de um artesão de bonecas Matrioska? Qual cor você pintaria o vestido de sua boneca? Esse é um pequeno exemplo da liberdade no nosso dia a dia. Exemplo banal e talvez simplório para ilustrar de fato a amplitude da liberdade como característica do *ser-para-si*. O tempo todo somos livres e essa condição é inalienável, não se pode deixar de ser livre. Mas, quando começamos a perceber essa tal liberdade?

Beauvoir (1970) aponta que, a irrecusável condição humana de liberdade aparece, de forma mais intensa, na transição da infância para adolescência/mundo adulto, quando o ser começa a ampliar seu olhar sobre o mundo e confronta-se com outras narrativas, tanto históricas quanto espaciais.

O mundo infantil é feito por valores já existentes e às crianças impostos, assim, aos olhos dos pequenos, crenças coletivas, dos espaços/tempos que frequentam são indiscutíveis e verdades imutáveis. O que lhes é dito pelos adultos é tido como certo e estes são tomados como autoridades quase divinas, as crianças, assim, buscam imitá-los. Os instrumentos de educação, como recompensa e punição, criam nos infantis a certeza que há um bem e um mal, com fim em si mesmos, como sol e lua e nada além disso.

Porém, raramente, pelo menos de forma total, o mundo infantil, no qual tudo que ouve crê, perdura para além da adolescência. Muito pelo contrário, já na infância, observa-se falhas, com lampejos subjetivos apresentados pelas crianças a partir da revolta, do desrespeito, da curiosidade e das perguntas. Quantas perguntas!

Lembro-me da filha de uma grande amiga, que tem em torno de 17 anos e que em muito se assemelha comigo nessa mesma idade. Sua mãe sempre me diz: ela debate tudo! Ela tem argumento para tudo! Eu sempre dou risada, empática com o sofrimento da mãe em tentar educar a filha, mas também compreendendo a adolescente que passa a observar as regras que nós adultos criamos e perceber que nem sempre fazem sentido.

Aos poucos, a filha da minha amiga e todas as crianças/adolescentes se indagam quais motivos que as fazem viver e agir de determinada forma, a quem suas ações são treinadas a agradar e quais as consequências em escolher agir de outra maneira, atravessando do mundo infantil para o mundo adulto, um caminho sem retorno. Beauvoir (1970, p. 65) esclarece,

[...] quando chega à idade da adolescência, todo seu universo se põe a vacilar, porque percebe as contradições que os adultos opõem uns aos outros, bem como suas hesitações, suas fraquezas. Os homens cessam de lhe aparecer como deuses, e, ao mesmo tempo, o adolescente descobre o caráter humano das realidades que o cercam: a linguagem, os costumes, a moral, os valores têm sua fonte nessas criaturas incertas; chegou o momento em que

será chamado a participar também dessa operação; seus atos pesam sobre a terra tanto quanto os dos outros homens, ser-lhe-á preciso escolher decidir.

Essa ruptura, entre o mundo infantil para o mundo adulto é o despertar da consciência de ser livre e dessa liberdade não poder fugir. Percebe-se manipulado, que dentro de sua fragilidade de criança, tinha sua existência dirigida, liberta-se dessa primeira amarra, que de fato nunca o prendeu inteiramente, e encontra um mundo de contradições. Porém, a alegria dessa ruptura é confusa, pois o adolescente é lançado em um mundo que não está mais pronto, como outrora acreditava, mas por ele construído, um *eu* feito de *liberdade*, sentenciado a escolha.

Muitos tentam regrar essa transição para que os adultos tornem-se como crianças pequenas, que tudo crêem e tudo obedecem. Um exemplo desta tentativa de apaziguamento da liberdade ocorre em escolas militares e cívico-militares, onde, em plena transição e reconhecimento de *si*, o adolescente é obrigado a se vestir como mandam, se pentear como manda, se enfileirar como mandam, bater continência como mandam. Tudo para quê? Há melhorias significativas no aprendizado? Discutível, sobretudo se considerarmos os maiores investimentos nessas instituições e a seleção proposital ou não proposital⁸ dos estudantes. Em resumo, não há melhorias. Mas o que se ganha com isso? Ora, se eu me visto como mandam, se eu me penteio como mandam, se eu me enfileiro como mandam, eu penso como! Complete a frase você, caro leitor! Pena que da subjetividade não se foge e inerente a ela é o lindo desabrochar de adolescentes e jovens, que em muitos casos, se não quase todos, sabem muito mais do mundo que vivemos que nós, que estamos nele a mais tempo.

O ser *para-si* significa ser livre para escolher, liberdade essa inalienável. Não há forma de se fugir da natureza humana de escolha, se o fizer, não é mais ser humano, pois são os *em-si* que seguem fixos em suas essências, como o animal segue seus instintos ou como uma técnica ou um objeto obedece inteiramente a nós humanos e de nós depende suas existências e permanências. Mesmo quando o homem, angustiado por escolher, decide não opinar, está escolhendo e dessa decisão terão consequências positivas ou negativas, pois como não se foge das escolhas, não se foge dos resultados.

⁸ Nem sempre a seleção de estudantes em um colégio cívico militar ocorre de forma intencional. Isso não significa que o colégio não tem ação, mesmo que indireta, nesta seleção. Quando ocorre a instauração de um colégio nestes moldes em um bairro que atende crianças em vulnerabilidade é comum que muitos dos estudantes nestas situações não se enquadrem nas regras desta instituição, isso devido a diversos fatores como por exemplo a falta de água potável para a manutenção dos uniformes limpos ou o abandono parental que os tornam rebeldes e provocativos a regras. Além disso, há questões culturais como por exemplo o uso de cabelos com penteados volumosos, coloridos e com acessórios, que podem ser mal vistos em um sistema de padronização da imagem. Deste modo, é comum que crianças que não se encaixem procurem outras instituições de ensino ou até mesmo abandonem a escola, o que traz um grande prejuízo a sociedade brasileira.

O atual momento histórico nos elucida sobre essa inalienável condição humana, nas eleições presidenciais de 2018, 42,1 milhões de brasileiros votaram branco, nulo ou faltaram a eleição, o que representa cerca de 30,8% da população apta a votar, ou seja, essa parcela da população decidiu não opinar entre os dois candidatos do segundo turno⁹, todavia, esse montante de votos poderia dar uma vitória mais acentuada ao atual presidente, garantindo a ele maior força de governabilidade ou virar o jogo, com o adversário vencendo.

Isto posto e sem analisar a fundo suas consequências, tendo em vista que o momento que vivemos é de denúncia e descobrimento do horror deste mandato, fato é, mesmo que esses eleitores digam não terem escolhido o ex-presidente, a não escolha foi uma escolha e as consequências, positivas e negativas desse ato, são sentidas por todos. E, devo me posicionar: trata-se de consequências devastadoras!

A escolha é individual, assim, se analisar superficialmente a filosofia sartreana, as primeiras críticas a ela serão a questão da alienação, já que um homem alienado é um homem isolado, porém, de acordo com Sartre (1987), o existencialismo não é alienante, isto porque “Ao afirmarmos que o homem se escolhe a si mesmo, queremos dizer que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens” (SARTRE, 1987, p. 6). E quão árdua e sofrida são as escolhas após darmos conta dessa realidade. É essa a ambiguidade que Beauvoir (1970) clamou que tentemos assumir, pois dela não se é possível fugir.

Desta forma, meu projeto transfigura-se em projeto de mundo e o que escolho para mim, escolho para os outros, assim “nada pode ser bom para nós sem o ser para todos” (SARTRE, 1987, p. 4). Desde a escolha da cor de um batom até os acordos diplomáticos entre duas potências econômicas/militares do mundo, todas essas escolhas têm impacto na vida de todos, não sendo capaz o homem tomar uma única decisão desconectada da corrente social.

Quando o homem se dá conta dessa situação, aprofunda-se em angústia, pois enfrenta a verdade, o *ser* é insustentavelmente leve (KUNDERA, 1985), ou seja, não encontra paz contínua, já que sempre precisa escolher, se fazer. Mas, se o homem é livre em escolher e suas escolhas modificam o mundo, porque multidões postas às margens da sociedade continuam vivendo assim, geração após geração? Diante disso, a filosofia sartreana se aproxima do marxismo e traz à tona o conceito de *situação*.

Este escrito já se prolongou demais e para entender a *situação* precisamos recarregar as energias. Paremos por um instante essa leitura. Tome um chá, um café, um caldo de cana. Olhe pela janela ou caminhe um pouco na rua. Observe as pessoas e reflita sobre a Matrioska,

⁹ Há os que foram impedidos de comparecer, diante dificuldades como doença e acesso a meios de transporte.

o adolescente que conhece, a liberdade que vivencia e a liberdade que vê outros vivenciarem. Só depois de concordar e/ou discordar várias vezes, retome a leitura. O próximo texto nos aguarda!

5. A Ocação Faz o Ladrão: as situações que cerceiam a liberdade



Daniele Araújo

*“Deus é um cara gozador; adora brincadeira
 Pois pra me jogar no mundo, tinha o mundo inteiro
 Mas achou muito engraçado me botar cabreiro
 Na barriga da miséria, nasci
 Eu sou do Rio de Janeiro”
 Chico Buarque, 1972*



Terminamos o texto anterior com a indagação: “mas, se o homem é livre em escolher e suas escolhas modificam o mundo, porque multidões postas às margens da sociedade continuam vivendo assim, geração após geração?” Para respondê-la, precisamos compreender o conceito de *situação*, estruturado por Sartre (2002).

Mesmo que não tenha percebido, já havíamos iniciado o debate sobre esse conceito. Se lembra quando falamos da responsabilidade das escolhas? Da angústia que é saber que somos inalienavelmente livres e que nossa liberdade implica consequências individuais e coletivas? Agora vamos tentar imaginar como isso se efetiva no nosso dia a dia.

Dona Maria, minha mãe, foi uma jovem rebelde para os padrões de sua época juvenil. Ela morava no interior de São Paulo, em uma cidade que pouco havia experienciado da modernização que ocorria nas capitais e grandes cidades brasileiras da época. Nem mesmo o uso de calças por mulheres, que já era comum em centros urbanos, havia se popularizado pelo interior do Brasil.

Porém, ligada ao progresso da vestimenta feminina, minha mãe decidiu que iria comprar e usar calças compridas. Quanta coragem! Ela juntou seu pequeno salário de empregada doméstica, profissão que exercia mesmo sendo menor de idade e estando fora da escola, e comprou duas calças. Ocorre que naquela época não era possível experimentar as peças de roupas antes de comprá-las e quando chegou em casa uma das calças não serviu. No dilema do que fazer com aquela roupa, minha mãe decidiu doá-la para uma amiga.

Anos depois, andávamos na rua quando encontramos essa antiga amiga da minha mãe, que emocionada, começou a me contar essa história, afirmindo: Sua mãe era muito corajosa! Ela me deu aquela calça e eu simplesmente amei! Quando meu pai viu, proibiu o uso, afirmindo ser roupa de homens. Eu o enfrentei e usei mesmo assim! Foi a primeira vez que enfrentei meu pai.

Percebe? A escolha da minha mãe em quebrar os protocolos de vestimentas por gênero, refletiu, mesmo que localmente, em outras mulheres, pelo menos em uma outra mulher, que a partir de então adotou a peça de roupa como acessório normalizado de seu armário.

Essa escolha não só influenciou suas amigas na juventude, mas interveio na minha educação. Adivinha só, as calças compridas também foram pontos de debates e questionamentos feitos por mim a líderes da religião em que fui socializada desde o nascimento. Eu sempre perguntava: porque devo usar saias se não gosto dessa vestimenta? As respostas? Listei algumas, com meus respectivos contra-argumentos juvenis:

- Resposta: Pois, as saias são as roupas naturais das mulheres. Calças são roupas para homens!
- Contra-argumento: Mas, veja bem, eu comprei minha calça no setor feminino da loja, ela é naturalmente de mulher!
- Resposta: Na bíblia, mulheres não usam calças e está escrito que todos devem se vestir de acordo com seu gênero!
 - Contra-argumento: Na época em que a bíblia foi escrita não haviam calças nem para os homens, todos usavam saias e minhas calças foram feitas para mulheres e não para homens! São roupas de mulheres.

Pois é! Eu disse que é na adolescência que o ser humano começa a questionar as regras impostas pelos adultos e perceber que são livres para escolher (BEAUVOIR, 1970). É justamente quando damos conta da nossa condição de liberdade e das consequências das nossas escolhas que reside um dos pilares da *situação*: afinal, ninguém quer ter culpa no cartório. Portanto, um dos primeiros sentimentos que nos fazem perceber situados é a culpa, pois entendemos que somos responsáveis pelas consequências, positivas ou negativas, de nossas ações (SARTRE 2005; 2002; 1987).

A principal obra escrita por Sartre que aborda a questão do ser *situado* é a *Crítica da Razão Dialética* (1960), em que o filósofo se esforça em alinhar seu existencialismo ao marxismo, direcionando-se diretamente a Marx, já que tinha sérias críticas às leituras neomarxistas.

Sartre apresenta nesta obra três elementos que constituem a *situação*, o primeiro o homem que escolhe o homem, destacando o papel da responsabilidade por *si* e por todos; o segundo o *para-si* que nasce em um espaço/tempo, denominado por ele de *campo prático* ou

campo prático inerte, e o terceiro o êxtero-condicionamento que cria a *vida serial*, como apresentado na figura 14. Iremos nos debruçar nesses elementos adiante. Por agora, basta que compreendamos o conceito de *situação* de forma geral e menos detalhada.



Figura 14: Os elementos constituintes da Situação, de acordo com Sartre (2002)

Fonte: Ramos, 2022

Ao nascer, somos inseridos em um espaço tempo e nisso não temos escolha. Ao crescer, nos apossamos da carga cultural de nossa época e lugar, nos construindo em uma situação histórica, locacional, topofílica (TUAN, 2005), “[...] nascer em um lugar é o mesmo que não nascer em outro” (RAMOS, 2016, p.43). Assim, mesmo que livres para escolher, as *situações* que somos inseridos pelo nascimento, limitam nossas decisões, não sendo possível escolher para além do ambiente/tempo que nós conhecemos.

A liberdade individual não é dissociada de uma inserção social “[...] o para-si não poderia ser pessoa, isto é, escolher os fins que é, sem ser homem, membro de uma coletividade nacional, de uma classe, de uma família [...]” (SARTRE, 2002a, p.606).

Deste modo, como seria *eu* sem o meu tempo/espaço? Nada seria, nem ao menos existiria. Deste modo, posso afirmar: a luta da minha mãe para usar uma calça fez com que hoje eu pudesse usar essa vestimenta também, porém minha liberdade me fará decidir se a uso ou não. Parece senso comum, ou ainda uma ideia popularizada por *coach* mundo afora. Porém, é preciso assumir: nossa liberdade está situada e as *situações* de vida modificam nossas escolhas.

Por exemplo, ainda com 17 anos, diante uma realidade de violência doméstica, escolhi sair de casa e me mudar de cidade, em busca de uma vida que, naquele momento, eu julgava

melhor em comparação com o que eu vivia diariamente. A *situação* que eu estava inserida por nascimento, influenciou para que essa minha escolha não se tornasse um fracasso total.

Em primeiro lugar, em meados de 2009 o Brasil estava em pleno desenvolvimento econômico e havia diversos postos de trabalho em todo país, principalmente para jovens como eu. Portanto, não foi difícil sair de casa e conseguir um emprego para me sustentar em uma cidade maior.

Um segundo ponto é que, diante da influência de minha mãe e minha irmã, eu tinha a certeza que conseguiria melhorar minha condição de vida a partir dos estudos e o sonho de ingressar na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Nesta mesma época, o Brasil também vivenciou a ampliação de vagas em universidades públicas e a instauração do sistema de cotas para estudantes advindos de escolas públicas, o que possibilitou minha aprovação no vestibular.

O terceiro aspecto da *situação* que me rodeava foi a possibilidade de participar de um cursinho pré-vestibular gratuito, oferecido pela UNESP, que em 2010, pagou minha inscrição para o vestibular de Geografia, possibilitando que eu percorresse outro caminho a partir de uma nova escolha.

Por fim, não que eu tenha descrito todas as facetas que formavam minha *situação*, nem mesmo consigo mensurá-las, devo destacar a questão racial: sou uma mulher branca e tenho plena consciência que as portas a mim abertas, quando ainda tinha 17 anos, se fizeram diante da maior inserção social das pessoas brancas na sociedade brasileira.

O que seria de mim se fosse uma menina de 17 anos, negra, sem nenhum tipo de apoio familiar, que desconhecesse a possibilidade de cursar uma universidade pública, em um momento de declínio econômico nacional e com o desmantelamento das universidades públicas? Podemos apenas supor. Talvez, até efetivamente saber se fizermos uma rápida pesquisa na atual conjuntura brasileira. Acredito que eu teria menos oportunidades, sendo necessário, inclusive, um esforço infinitamente maior do que eu tive que exercer para atingir um objetivo igual ou menor do que atingi.

As *situações* são os aspectos da vida em que não se tem escolha, frutos ou do seu nascimento ou dos resultados das escolhas de outros *para-si* (SARTRE, 2002). Todavia, mesmo diante às *situações* somos livres, ou seja, eu poderia ter escolhido permanecer em casa ou sair de casa por intermédio de um casamento. Também poderia ter escolhido fazer outro curso superior, ou ainda, optado por apenas trabalhar para me sustentar. Eu colheria as consequências positivas e negativas de qualquer escolha, tal qual estou colhendo hoje,

todavia, nem as consequências nem as *situações* seriam empecilhos a minha liberdade, que de fato, são inerentes ao meu existir (SARTRE, 2005, 2002, 1987).

Deste modo, podemos afirmar que as situações de vivência apontam caminhos, porém sempre há escolhas, mesmo que estas, tão pequenas e sucumbidas pela *situação*, sejam aparente superficialidades. Dessa forma, eu devo concordar com meu amigo Sartre (2005, 2002, 1987) quando não encara as *situações* tal qual os deterministas veem a natureza e os marxistas veem as classes sociais, o filósofo vê a liberdade como elemento o qual impede que a vida humana seja subjugada a qualquer fator, como motor histórico e efetivação das mudanças.

Consequentemente, afirmo veemente que somos responsáveis por quem somos e pela sociedade que vivemos, ao mesmo tempo que, somos fruto dessa sociedade de tal forma que vemos em nós traços do que vivenciamos no nosso cotidiano individualmente e coletivamente (SARTRE 2002, 2005; BEAUVOIR, 1987).

Lembra-se do que nos aconselhou Beauvoir (1970, p. 5): “Já que não é possível fugir à verdade, tentemos então olhá-la de frente. Tentamos assumir nossa fundamental ambiguidade”. Pois bem, assumir nossa fundamental ambiguidade significa compreender que somos *para-si*, ou seja, livres, ao mesmo passo que somos *em-si*, isto é, *situados*, assumindo que escolhemos a permanência e a mudança, a revolução e a inquietação. O que eu escolho agora? O mesmo que Chico Buarque em 1972:

Vou correr o mundo afora
Dar uma canjica
Que é pra ver se alguém se embala
Ao ronco da cuíca
E aquele abraço pra quem fica

E você, o que escolhe? Leitor, não se zangue ou entristeça com essas poucas linhas. Ou, zangue-se pouco e entristeça-se menos ainda. Guarde um pouco de sua energia para se aborrecer com a próxima reflexão, onde tentarei explicar detalhadamente os pólos da *Situação: O campo-prático, o campo prático-inerte e a ideia-exis*.

6. Passarinho que acompanha morcego, acorda de cabeça para baixo e perde o canto: êxtero-condicionamento e vida serial



Daniele Araújo



“Você deve aprender a baixar a cabeça
 E dizer sempre: muito obrigado
 São palavras que ainda te deixam dizer
 Por ser homem bem disciplinado
 Deve pois só fazer pelo bem da nação
 Tudo aquilo que for ordenado
 Pra ganhar um fuscão no juízo final
 E diploma de bem-comportado
 Você merece
 Você merece
 Tudo vai bem, tudo legal
 Cerveja, samba e amanhã seu Zé
 Se acabarem seu carnaval”
 Gonzaguinha

Na epígrafe da quinta parte desta tese, coloquei o trecho da canção escrita por Chico Buarque em 1972 para o filme “Quando o Carnaval Chegar”, roteirizado e estrelado pelo compositor. Relembrar a música hoje, em tempos de democracia vertiginosa, não é pura coincidência, a verdade, que fora percebida e cantada por Chico nesta e em outras canções, por Gonzaguinha em 1972 e muitos outros é que aparentemente há uma força dominante sobre nós, tentando nos controlar.

Essa força, sinalizada e conceituada por diversos filósofos e teóricos, tais como Smith (2013) que a nomeou de *mão invisível* ou Marx (2008) como *relações sociais*, às vezes, nos parece como um controle remoto nos ditando a vida. Poderíamos, assim como fez Sartre, debater com um ou outro desses teóricos, concordando e discordando conforme nos parecesse plausível.

Mas, ao meu ver, as canções são formas mais agradáveis de compreender tais conceitos e debruçarmos em entender como Sartre (1987; 2002; 2005) os observou. Além disso, creio que seja demasiado cansativo um texto teórico como esse e que foge da minha intenção, ou ainda, pretensioso de minha parte, sobretudo se filósofos e pesquisadores mais experientes já o fizeram com maestria e leveza.

Influenciados pela observação da sociedade e por leituras que faziam na época das composições, tais músicos perceberam que *algo de errado não estava certo* e não era para

menos, diante uma sociedade desigual, como a brasileira, não é difícil concluir que uma parcela da população conta com privilégios que outras, mais populosas, não contam.

O fato é tão grotescamente evidente que após uma rápida reflexão, meus estudantes do ensino fundamental II e médio, dos colégios públicos que atuo, também chegam a essa conclusão rapidamente. Essas aulas são interessantes e irei relatar parte delas aqui.

Após explicar que estudaremos a formação do povo e do território brasileiro, proponho que reflitam junto comigo. Peço a eles, e nesse momento peço a você, que imagine que eu, com 31 anos, decidi que quero ter um filho. Para isso, planejo a gravidez, me preparando financeiramente para esse momento e procurando um ginecologista para me acompanhar em todo o processo. Ao ir ao ginecologista, recebo doses de vitaminas e cálcio para que tanto meu corpo, quanto o corpo da criança fiquem saudáveis e fortes.

Já grávida, eu e meu companheiro mudamos nossa rotina e então passamos a reservar algumas horas do dia para ler e conversar com o feto. O quarto já está lindamente organizado para receber o bebê e meu parto será feito em um hospital particular em um modelo humanizado. Logo após o nascimento, a criança será criada dentro de um universo de leitura, escrita e arte e antes mesmo de entrar na primeira série já saberá escrever o próprio nome, o nome dos pais, dos avós e contar até 10.

A escola que meu filho irá estudar? Diante a presente história, que evidentemente é fictícia e demasiadamente romantizada, afirmo que será uma instituição particular da cidade onde moro. Ao final, com os alunos me olhando atentamente, tentando me imaginar com a barriga grande e ovalada eu os interrogo: comparem essa história com a vida que vocês e outras crianças que vocês conhecem. Agora, imaginem que você e um adolescente que viveu essa situação que relatei vão competir por uma vaga no vestibular. Qual de vocês terá mais chances de conseguir a vaga? E no mercado de trabalho, qual terá o melhor emprego?

A resposta? Provavelmente a mesma que a sua. Mas, diante da liberdade que esse texto dá a sua interpretação, lhe digo que eles quase sempre concluem que possuem menos oportunidades e que suas vidas, apesar do grande e louvável esforço de seus responsáveis, não parece, nem de longe com a que eu relatei. Creio que, se meus alunos pudesssem expressar em palavras mais poéticas e badaladas suas conclusões, diriam o seguinte:

Deus é um cara gozador
Adora brincadeira
Pois pra me jogar no mundo
Tinha o mundo inteiro
Mas achou muito engraçado me botar cabreiro
Na barriga da miséria
Nasci brasileiro

[...]
(BUARQUE, 1972)

Obviamente, minha aula não termina após essa reflexão, pois, apesar dos vários degraus a mais que temos que percorrer, digo temos, pois também sou filha da periferia e tive que pular muros, a verdade é que a educação, plataforma que evoco como possibilidade de superação de tais mazelas, nos eleva socialmente e coletivamente, cada vez mais alto, tanto no que se refere ao poder aquisitivo, o menor dos benefícios, quanto a melhoria da vida cotidiana e o fortalecimento da luta de classes. É por ela que eu entendi que sou fruto da minha classe e por essa classe devo lutar para que meus irmãos tenham oportunidades e vidas mais dignas do que desfrutei.

Deste modo, deixando claro para possíveis indagações, não é justo comigo, com meus alunos e com você, caro leitor, que essa história termine na constatação da inaceitável e desigual sociedade brasileira. Não entrarei em detalhes sobre como essa aula termina, afinal, em cada turma e momento se finaliza de uma forma, mas, compartilho com meus alunos o mesmo trecho de música que compartilho com vocês agora, na esperança que entendam: conhecer nossas mazelas nos fortalece e nos une,

[...]
Às voz em declive na mão desse Barrabás
Onde o milagre jaz
Só prova a urgência de livros perante o estrago que um sábio faz
O mestre em dívidas ávidas
Sem noção do que são dádivas
No tempo onde a única que ainda corre livre aqui são as suas lágrimas
E eu voltei pra acabar tipo infarto
Depois fazer renascer, estilo parto
Eu me refaço, fato, descarto
De pé no chão, homem comum
Se a benção vem a mim, reparto
Invado cela, sala, quarto
Rodeio o globo, hoje 'to certo
De que todo mundo é um

E tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende (tio o jeito é ser gentil)

[...]

Vejo a vida passar num instante
 Será tempo o bastante que tenho pra viver?
 Não sei, não posso saber
 Quem segura o dia de amanhã na mão?
 Não há quem possa acrescentar um milímetro a cada estação
 Então, será tudo em vão? Banal? Sem razão?
 Seria, sim seria, se não fosse o amor
 O amor cuida com carinho
 Respira o outro, cria o elo
 O vínculo de todas as cores
 Dizem que o amor é amarelo
 (EMICIDA; VIEIRA; COZZA; ROSÁRIO 2019)

A essa altura, espero que estejam se perguntando: mas Débora, não foi você que nos disse que o homem é livre, sendo ele construtor de sua *situação*, não existindo elementos capazes de eximir o homem dessa sua condição? Ora, claro que não, quem disse isso foram Sartre (1987, 2002, 2005), Beauvoir (1970) e outros existencialistas, eu apenas concordei com eles em alguns pontos! Mas, afirmo veementemente, a constatação das condições sócio-culturais de meu país, de meu estado e do meu lugar não entram em contradição com o que tenho dito até aqui sobre liberdade, mas, são elementos coexistentes e interligados e para compreendê-los lançaremos mão de alguns conceitos como *alienação*, *mundo inerte* e *vida serial*.

É preciso retomar que “[...] o homem se caracteriza antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele [...]”(DIAS, 1982, p. 98). Mas, as *situações* surgem naturalmente, tal qual o evolucionismo sugere ocorrer na natureza? Sartre (2002) discorda e encontra no marxismo sustentação para sua argumentação, para ele o homem constrói suas *situações*, assim como afirmado por Marx (2008), o homem constrói suas relações.

Para a ontologia sartreana, apesar de livre, o homem é *alienado*, e sua condição alienante é fruto de suas próprias relações, ou seja, é por ele construída. Silva (2005, p. 191) explica que a *alienação* é “[...] a bizarra situação na qual o indivíduo sozinho, não pode mais fazer uso de sua liberdade, uma vez que ela está esmagada pelas estruturas sociais que foram criadas”. Mas, para compreender o processo de *alienação*, é necessário pensar a questão do isolamento do *ser* e a dualidade entre subjetividade e ação que disso é gerado.

O *mundo inerte*, antes da *práxis* humana, era total e a partir da ação do homem deixa de ser, sendo então uma ação de destotalização para o mundo, mas totalizadora para o homem,

imprimindo uma lógica dialética. Todavia, o homem não é um ser isolado, ele está posto no mundo junto a outros *para-si* e todos estes agem no *mundo inerte*, criando um *campo prático*, em que há significados culturais e propriamente humanos e onde se realiza o encontro dos *para-si*. O *campo prático* torna-se subordinado a ação de vários agentes, uma série de totalizações e destotalizações, desta forma, ao passo que um *para-si* se lança a esse meio em busca de sua totalização, encontra outro *para-si*, causando-lhe destotalização, assim como esse outro o impede de totalizar-se, configurando uma *reciprocidade negativa*.

A *reciprocidade negativa* ocorre quando um *ser* se encontra com outro e o enxerga como objeto, um *em-si*, deste modo o outro se torna, a seus olhos, seu próprio reflexo, algo que só faz sentido para ele, que o vê.

É importante relembrar a afirmativa de Descartes (1996, p.38) “*penso, logo existo*”, pois, apesar de temporalizar o sujeito, e nisso concordar com os existencialistas, essa afirmação explicita o posicionamento fundamental desse filósofo, contrário a ontologia sartreana, que tudo o que penso compõe o que *sou*, assim, se vejo outro ser e penso sobre ele, ele nada mais é do que meu reflexo. O outro, que também é um *para-si*, em minha visão, transforma-se em coisa, que olho, julgo e qualifico, tal qual um quadro em uma galeria, o outro se torna objeto de minha totalização. Sem surpresa, a recíproca é verdadeira e eu também me torno objeto para meu observador, parte de sua totalização. Instaura-se uma disputa para o reconhecimento de que sou um *para-si*.

Exemplificando, pensemos nos desenhos abstratos usados por psicólogos para entender a visão de mundo de seus pacientes. Cada indivíduo que as vê lhe atribui um significado, essas significações são reflexos das pessoas que as observam, pois para que possam definir um objeto é necessário que recorram às suas subjetividades e busquem ali algo que corresponda com o que está sendo visto. O mesmo ocorre quando os *para-si* se encontram, um torna-se objeto para o outro.

Sartre não concorda por completo com Descartes, para ele as relações totalizadoras não são todas negativas, podem haver possibilidades positivas e até transcendentais. Para que uma relação entre dois *para-si* seja positiva é necessário que estes dois tenham necessidades de totalização complementares. Se, em uma situação hipotética de sala de aula, há um professor e seu aluno, essa relação pode ser de reciprocidade positiva quando o docente exerce sua *práxis* ensinando a partir da oratória e o estudante exerce sua *práxis* aprendendo a partir do ouvir, instaurando um intercâmbio de totalizações. Os projetos desses indivíduos são diferentes, porém complementam-se.

Por outro lado, se a necessidade de totalização de ambos, professor e aluno, for a

mesma, ou seja, os dois têm o mesmo projeto, o de construção do conhecimento, o professor não ensinará e o aluno não ouvirá passivamente, tal como mostrado no exemplo anterior, os dois juntos construíram o conhecimento, instaurando uma reciprocidade transcendental.

Já aclarado a possibilidade dos *para-si* se reconhecerem e a partir de um mesmo projeto praticarem uma dialética positiva ou transcendental, culminante em uma experiência crítica, voltemos à condição de reciprocidade negatividade. Os *para-si*, expostos ao campo inerte, confrontam-se em busca de saciar suas necessidades e, ao mesmo tempo, que suas *práxis* exercem potencial de superação de *situações*, os colocam em condição de escassez, que de acordo com Santos (2017, p. 99), trata-se do “[...] fenômeno que impede a satisfação das necessidades de todos, imprimindo à intersubjetividade o sinal negativo da luta e da violência”, assim, torna-se impossível todos satisfazerem suas necessidades, haverá sempre o que não se totalizará, sendo assim, a escassez é o limite externo da ação do homem no mundo.

No início da história da humanidade, a escassez tratava-se dos recursos naturais que estavam aquém das necessidades humanas. Porém, com a evolução das técnicas, essa lógica se aplica a situações puramente humanas, tendo em vista que o homem produz seu próprio espaço e história. Diante desse limite e dos confrontos que dele derivam, os *para-si*, que essencialmente são individuais, unem-se em busca de acabar com a escassez e tornar todos totais em determinadas necessidades, criando ferramentas e utensílios que facilitem suas vidas, atrelando a isso técnicas de atuação e dominação do meio que, consecutivamente, mediam a relação do homem com o campo prático, criando as condições materiais de sua existência, fazendo do homem o criador de sua própria história e *situação*.

Para Sartre, graças a escassez, cada indivíduo torna-se um excesso para os demais, um alguém que irá consumir as coisas que não tem em quantidade para todos, transformando o *para-si* que encontro em *outro-que-não-eu*, um ser sem humanidade, que nada mais é do que um risco para a minha existência, sendo eu reduzido ao mesmo, aos olhos do meu observador.

Essa união é negativa, pois, apesar de unirem-se para saciar suas necessidades, esses *para-si* enfrentam a realidade da existência de um *outro* que consome o que precisam para sobreviver. Ao mesmo tempo que a escassez coloca os indivíduos uns contra os outros, lhes obriga certa cooperação. Mas, de acordo com Sartre (2002), não é a escassez a única causadora do antagonismo entre os *para-si* e o surgimento do *outro-que-não-eu*, o filósofo argumenta sobre a relação entre os homens que se faz pelo , por eles mesmos construído, que os afastam e alienam.

Quando os homens se unem para a criação de algum instrumento que lhes garantam maior acesso aos elementos que sanem suas necessidades, o que Sartre (2002) denomina de

matéria, diminuem a força de atrito entre si, o que é, até certo ponto, positivo, mas acaba se convertendo em um problema, já que é impossível livrar-se da negação inicial, da disputa entre os indivíduos, assim, tal negativa do *outro* torna-se ainda mais latente. Deste modo, a indústria humana caracterizada por Marx é compreendida por Sartre como “os fundamentos reais da alienação” (SARTRE, 2002, p. 262).

Tal *alienação* ocorre ao passo que, a *matéria* criada, para solucionar a escassez, é fruto do trabalho de *outros*, assim, eu a uso hoje, mas ela está carregada de elementos já construídos e massificados, que a mim são impostos, estabelecendo minha relação com outros indivíduos. Trata-se de *práxis alheia*, que antes me vinha de frente e agora vem mascarada como um utensílio que me permite superar a escassez. Assim, a alienação não se trata exatamente do *ser*, mas sim do trabalho, ou seja da *práxis*, alienando minha ação, que agora permanece em inércia, uma cópia do coletivo, um resultado da *matéria* criada, ao mesmo tempo que essa mesma *matéria* absorve minha força de trabalho e a impõe a outro, também o alienando.

Um exemplo a partir da educação, no passado, homens cultos, eram contratados para ensinar crianças, em turmas pequenas e seletas, essas confrontavam seu mestre que também as enfrentava, construindo o conhecimento a partir de uma *reciprocidade positiva*, que por vezes podia ser transcendente. Com o passar do tempo, a necessidade de conhecimento enfrentada pela população se fez alarmante, com muitos indivíduos buscando conhecimento, instaurando uma escassez.

Diante disso, se pensou na criação de uma *matéria* para sanar essa necessidade, e foram criadas as escolas e os sistemas educacionais. Ocorre que os sistemas educacionais criados estabelecia uma prática docente, que fora criada por um grupo de indivíduos, mas chegou a um ponto que se tornou repetição. Assim, o professor aplica hoje algo que foi elaborado por outros, sua *práxis* deixa de existir, pois esse usurpa sua ação da própria *matéria*. Ele está diante a um encontro com *outros* que com o tempo foram massificados e despersonalizados, mas não os vê, porém, por eles tem sua *práxis* massacrada.

Seu aluno, atualmente, pode não corresponder às expectativas de aprendizagem. Por sua ação ser na *matéria* e não no *campo prático*, o homem tem sua *práxis* alterada pela ação de um outrem que, no passado, construiu essa *matéria* e, outro que, no futuro, a modificará. O professor não identifica em sua prática o que foi falho, pois sua ação não adveio de sua subjetividade, mas sim da *matéria*. E, devido isso, estamos hoje reproduzindo um ensinar eurocentrizado, que dissemina uma ideologia colonizadora, em muitas das vezes, sem nos darmos conta.

Deste modo, o resultado de minha *práxis* não corresponde sempre ao meu projeto, tendo em vista que esta foi alterada pela *práxis* alheia, mesmo que de forma indireta. Assim, os produtos de minha ação não refletem mais a mim, pelo menos não apenas a mim, mas ao coletivo, que não tem rosto ou subjetividade, trata-se de uma *matéria* sem subjetividade direta correlata. Sartre (2002, p. 74) afirma, se a história, ou os resultados de minha *práxis* me fogem “isto não decorre do fato de que não a faço: decorre do fato de que outro também a faz”, pensamento que concorda com o marxismo, quando afirmado,

[...] na produção social da própria vida, os homens constroem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais (MARX, 2008, p.47).

Ao mesmo tempo que o homem é construtor de sua história é por ela alienado, pois não vê em sua construção reflexo do que é. A *matéria* unifica as ações a partir da desindividualização, da dessingularização e da massificação das *práxis*. O homem que nesse sistema está inserido deixa de ser único, subjetivo, para ser todos, sua existência não é mais importante, se deixar de existir, pode ser substituído, pois a *práxis* não é mais criada, mas copiada. Aqui, lembro-me de Tarsila do Amaral e seu quadro “*Operários*” de 1933 (figura 15) onde a pintora nos mostra como rostos singulares tornam-se uma massa homogênea.



Figura 15: Quadro “*Operários*” pintado por Tarsila do Amaral em 1933.

Fonte: Revista eletrônica Veja. Disponível em

<https://vejasp.abril.com.br/coluna/arte-ao-redor/operarios-de-tarsila-do-amaral-e-exibida-no-palacio-dos-bandeirantes/>, acesso em 16/08/2022.

O *campo prático* transforma-se em *prático inerte*, que é o ambiente social de nossa vida cotidiana, ou seja, nossa *situação*. Deste modo, a liberdade proferida por Sartre como inerente ao homem transforma-se em necessidade, a atividade humana, que antes era entendida como *práxis*, agora é *exis*, torna-se *atividade-passiva*, ação guiada sem sua vontade subjetiva, mas cumprimento de uma necessidade advinda da *matéria*. A sociedade reflete um rosto homogêneo e passivo. Não há mais indivíduo nas práticas humanas, a técnica supera o homem e faz dele escravo, como pontuado por Sartre (2002, p. 437)

O campo prático-inerte é o campo de nossa servidão, e isso não significa uma servidão ideal, mas a submissão real às forças “naturais”, às forças “mecânicas” e aos aparelhos “anti-sociais”. Isso quer dizer que todo homem luta contra uma ordem que o esmaga real e materialmente em seu corpo e que ele contribui a sustentar e a reforçar pela própria luta que, individualmente, ele trava contra ela.

O campo *prático-inerte* é o princípio da alienação humana, do refúgio do homem dentro de *si* e sua prática voltada para uma repetição coletiva. Essa relação dos *para-si* por intermédio da *matéria*, que poda a liberdade dos homens e tira poder de suas escolhas, faz surgir uma força anti social, pois, ao passo que agem na *matéria* e não no *campo prático*, veem suas *práxis* sendo absorvidas e transformadas em *exis*, percebendo ser inútil em um sistema material maior que sua escolha, assim, acaba por reforçar a *matéria*, mesmo que não concorde com ela por completo.

Como já dito, a educação surge como uma matéria para sanar uma necessidade social. Para tanto, cria-se um modelo, para aplicá-lo a todos com certa homogeneidade. Se antes, o aprendizado era realizado no encontro de dois indivíduos que, ao praticarem suas *práxis* se enfrentavam, em uma *recíproca positiva*, por vezes *transcendental*, com a criação da escola e os sistemas de ensino essas *práxis* tornam-se *exis* e, portanto, os *para-si* deixam de atuar por suas subjetividades e passam a atuar emprestando ações e ideias da *matéria*.

Deste modo, o professor não se põe mais no espaço como um agente livre, confrontando seu aluno com sua subjetividade. Seu aluno, por sua vez, também não tem mais o objetivo de debater com o docente, de enfrentar suas ideias e de construir o conhecimento. Para garantir a efetivação de um aprendizado universal, não é permitido às expressões individuais e subjetivas. Os *para-si*, enquanto estudantes, devem ouvir e assimilar. Assim, enquanto o professor empresta da *matéria* sua *práxis*, o aluno faz o mesmo, porém do professor, deste modo não há ação, apenas permanência e inércia, o ensino passa a ser executado por intermédio das técnicas criadas e não das relações dos indivíduos.

Outro exemplo, para garantir acesso à educação a todos os estudantes da rede pública de ensino durante a pandemia que se instaurou a partir de 2020, a secretaria de ensino do Paraná criou um sistema de aulas online. Ocorre que nas orientações dadas aos professores foi constantemente dito que estes são autônomos, ou seja, livres, para poder guiar o ensino de seus estudantes, todavia, para exercer suas *práxis* os docentes precisam seguir regras pré estabelecidas, inclusive era proibido modificar atividades postadas pelo governo, inviabilizando as adaptações às realidades de seus discentes.

Se o professor se negar a participar, o Estado os pune, com corte de salário e outros mecanismos. Assim, mesmo que o docente participe dessa realidade, propondo práticas diferentes das governamentais, em busca de atender as especificidades de seus alunos, sua *práxis* será absolvida pela realidade sistêmica e nada mais será do que suprimida, se um dia ficar doente, não fará diferença, o robô postará a aula e um outro professor preencherá as faltas e presenças no sistema de registro.

Nesta realidade descrita, em que não há intercâmbio subjetivo entre os sujeitos, as *práxis* são alienadas e acabam por tornar o homem inerte no mundo em que vive é gerado uma forma de socialização entre os *para-si*, denominada por Sartre de *série*. A *vida serial* ocorre quando o homem se torna isolado em si, adversários que se relacionam unicamente pela *matéria*, tornam-se, assim, alienados.

Deste modo, ao pensarmos numa sala de aula, temos vários indivíduos, um montante de solidões. Esses indivíduos estão um ao lado do outro, mas sem expor e intercambiar suas subjetividades, fato que se mostra a nós ao observarmos que é comum em uma sala ter alunos que não se conhecem. Suas existências estão unidas apenas pela *matéria*. Sartre (2002, p.365) afirma,

Nesse nível, as solidões recíprocas como negação da reciprocidade significam a integração dos indivíduos à mesma sociedade e, nesse sentido, podem ser definidas como certa maneira (condicionada pela totalização em curso) de viver em interioridade e como reciprocidade, no seio do social, a negação exteriorizada de toda interioridade.

O produto real dessas relações intermediadas pela *matéria* é a solidão, que na atualidade é cada vez mais observada e é um dos elementos formadores da *vida serial*. Para Sartre, a solidão, além de um resultado da *matéria*, tornou-se também projeto dos indivíduos, pois estes, diante a realidade massacrante de suas *práxis*, buscam fechar-se, como quando o estudante usa fones em sala de aula ou uma pessoa lê um livro em um ponto de ônibus. Há na *vida serial* uma barreira no reconhecimento do outro e de sua individualidade, uma

massificação de homens, o outro só existe quando interfere na minha vida, caso contrário, não o vejo.

A partir do estabelecimento desses pontos, sobretudo a questão da separação dos indivíduos, que se unem apenas pela matéria, podemos pensar em como a educação se enquadra nessa realidade como *matéria* e torna-se uma *mass média*, ou seja, um meio de comunicação em massa, que dissemina um discurso para manutenção da *vida serial*. Para Sartre a ideologia, que entendemos ser transmitida pelas escolas, tendo em vista que essas são meios de comunicação, surge das coisas, das *matérias* trabalhadas.

Existe na *vida serial* comportamentos, sentimentos e pensamentos ligados diretamente a ideologia, por conta disso, Sartre denomina *ideologia* como *ideia-serial*, ou *ideia-exis* e a classifica como um objeto do *prático-inerte*, ou seja, fruto na inércia humana, deste modo não representa uma ação reflexiva, ou um momento consciente. A *ideia-serial* não é *práxis*, ela surge a partir da força material externa, que se atrela ao isolamento serial, tornando-se assim a unidade da série, que é passiva, mas ao mesmo tempo significante para os *para-si* que ela vivenciam.

Sartre exemplifica essa questão a partir do colonialismo, cuja ideia-colonial é a unidade da série dos colonos, em que cada *para-si* está separado um do outro, mas justificam suas práticas a partir da alegação de que é de interesse de todos, além de enaltecer esse interesse a partir de ações que a *ideia-exis* legítima, como a escravização dos povos originários. Aqui faço uma parada importante para contextualizar algo que descobri na releitura da tese pós banca, há nesta tese uma abertura para outro debate que eu não notara antes, a questão colonialista na educação. Já aviso que não pretendo fazer desta tese uma referência neste assunto, faltaria para mim expertise e tempo, no entanto retornarei a ele em alguns momentos relacionando como o pensamento colonial afeta o processo de ensino de Geografia.

Mas, retornando a *ideia-exis*, quando analisamos expressões que evidenciam a ideia-colonial, tais como “o negro é uma raça inferior e deve ser dominado”, observamos que tal ideia não é fruto da individualidade. Não sendo concretude, não surgiu no pensamento de cada colono tal qual surgem as ideias advindas da *práxis*. De acordo com Sartre (2002, p. 407), esse pensamento surge da *matéria*, ou seja, a *ideia-serial* e esse pensamento,

[...] não têm por si só nenhuma significação, ao menos na medida em que pretendam enunciar um conhecimento sobre o colonizado. Elas aparecem com o estabelecimento do sistema colonial e sempre se limitaram a ser esse próprio sistema se produzindo como determinação da linguagem dos colonos

no meio (*milieu*) da alteridade. E sob esse aspecto, é preciso vê-las como exigências materiais da linguagem (meio verbal de todos os aparelhos prático-inertes) que se dirigem aos colonos como membros de uma série e que os significa como colonos a seus olhos e aos olhos dos outros, na unidade de uma reunião. De nada serve dizer que elas circulam, que cada um as repete aos demais sob uma forma ou outra: a verdade é que elas não podem circular porque não podem ser objetos de troca. Elas têm a priori a estrutura de um coletivo, e quando dois colonos, em sua conversa, pretendem trocar essas ideias, o que na verdade fazem é reatualizá-las, uma após a outra, enquanto elas representam a razão serial sob um aspecto particular. Dito de outro modo, a frase pronunciada – como referência ao interesse comum – não se dá por determinação da linguagem pelo próprio indivíduo, mas por sua opinião outra. Ou seja, ele reclama receber dos Outros e dar aos Outros, enquanto sua unidade funda-se apenas sobre a alteridade.

O racismo, componente do colonialismo é a *ideia-serial* que liga todos os colonos, de acordo com Sartre, ao mesmo tempo que essa ideia liga os *para-si*, só o faz a partir de suas separações, assim, o racismo só sobrevive graças ao isolamento dos seres, ao passo que, suas uniões se dão apenas pelo empréstimo de uma ideia que não os representa de fato, pois não foram por eles criadas. Caso os colonos estabeleçam uma relação empática tanto entre si, quanto em relação aos povos colonizados, ou seja, em vez de colonização o que haveria seria encontro, essa *ideia-serial* deixa de fazer sentido e surgem ideias múltiplas, surgidas das *práxis* de cada indivíduo.

É justamente em direção a quebra desta *ideia-exis* que muitos pesquisadores e professores da Abya Yala¹⁰ se dedicaram a uma outra pedagogia, diferente da colonialista que intensifica a *ideia-serial* da colonização, buscando um educar libertário, libertador, emancipador, autônomo e decolonial. Paulo Freire foi um destes, que observando a realidade brasileira e a partir de leituras aprofundadas em autores latino-americanos e africanos se conscientizou e projetou uma pedagogia de rompimento com o caráter dominador e monocultural que servia a manutenção de uma condição social colonial.

Em Freire (1978, 2013, 2014b) encontramos temas relacionados às consequências danosas do colonialismo, tanto interno, quanto externo¹¹ e a anunciação de práticas educativas

¹⁰ Abya Yala, na língua do povo Kuna, originários do Panamá, significa Terra Madura, Terra Viva, Terra em Florescimento e o nome atribuído por estes para o que hoje chamamos de América.

¹¹ Sendo a ideia colonialista presente na cultura dos povos colonizados ocorre o processo de colonização interna, onde grupos sociais imbuídos pelo sentimento da *ideia-exis* buscam a homogeneização cultural e racial a partir da opressão e até mesmo extermínio de povos que habitam esses territórios, mas que possuem características diversas a da colonização. Não obstante, temos um exemplo claro deste comportamento no Brasil a partir da tentativa de genocídio do povo Yanomami, entre os muitos acontecimentos e revelações deste caso uma nos chamou atenção em especial por exemplificar o que aqui explicamos a respeito da *ideia-serial*, trata-se da fala do governador de Roraima, o senhor Antonio Denarium, que em entrevista ao folha de São Paulo em 30 de janeiro de 2023 disse “[...] eles [indígenas] têm que se aculturar, não podem mais ficar no meio da mata, parecendo bicho”.

que visam a decolonização dos ambientes pedagógicos, políticos, sociais em todas suas manifestações. Esta prática educativa freireana se inicia de uma visão decolonial a partir da denúncia desse sistema e de sua *ideia-exis* que leva as nações que sofrem com a dominação e ao mesmo tempo lutam para transformar as estruturas sociais, culturais e políticas a partir de uma *práxis* coletiva e ativa, não balizada na *matéria* colonial, onde há perpetuação da individualidade, da violência, da segregação e do pensamento da aplicação de um mínimo de ética em relação às classes dominadas, lhes garantindo, quando muito, apenas a subsistência e vendo nisso um pleno exercício de desenvolvimento social. Desta pedagogia, trataremos mais à frente.

Se analisarmos a sociedade brasileira na época da colonização, houve um movimento histórico de negação da *ideia-serial* colonial, já que não se justificava mais, pois o país tornou-se independente, todavia, sua retificação se deu pela criação de outra *ideia-exis*, a de uma sociedade multi-racial, não racista. Porém, novamente, essa ideia não surgiu dos indivíduos a partir dos encontros e das *práxis*, mas sim, da absorção dessa ideologia da *matéria*, deste modo é comum encontrar indivíduos dizendo que não são racistas, mas em prática, atuam discriminando pessoas por motivos raciais.

No fim de 2022 presenciei um desses momentos, onde o não racismo enfiou uma estaca no coração de uma grande amiga, mulher negra, que nada mais fazia que manifestar sua cultura. Era um lindo dia de fim de ano, daqueles que os professores parecem cansados, mas felizes por saberem que não tarda chegar as férias. Esta minha amiga chegou na escola e surpreendeu a todos com compridas e lindas tranças afro. Ela então nos revelou que era um sonho para ela utilizar os mais diversos penteados negros e que isso representava uma aproximação com sua ancestralidade. No meio de muitos elogios uma professora, branca, olhou e sem pudor comentou: “eu prefiro quando eles usam o cabelo natural”.

Com a finalidade de contornar a situação constrangedora que se formou eu disse “ora, mas é bom mudar, todos gostam de mudanças” e ela respondeu: “mas eu não gosto”. Por sorte, minha amiga não ouviu e acabou deixando isso para lá, mas aquilo me marcou como um exemplo da *ideia-exis* colonialista e racista que constantemente ecoa no nosso dia a dia nos dizendo: você pode ser negro e ter sua cultura, desde que eu a aprove primeiro.

Assim, a *ideia-exis* é a extensão da *matéria*, sendo as duas partes constituintes do *prático-inerte* e por se dar na inércia humana, fazendo do homem um ventríloquo, é denominado por Sartre como *pensamento-coisa* ou *não-pensamento*. Deste modo, sua duração perdura enquanto a *matéria* que a gerou existir e combatê-la é o mesmo que combater a própria *matéria*. Notoriamente, isso é fruto da permanência do isolamento dos seres, que não

se encontram pelas ações no *mundo prático*, mas na *matéria*, e seguem fielmente a *ideia-inerte* que a sustenta, tal qual elucidado pelo ditado “passarinho que acompanha morcego, acorda de cabeça para baixo e perde o canto”.

A ideologia é o próprio sistema *prático-inerte* que se traduz em ideia para se perpetuar pela imposição. Compreendido o conceito de *vida-serial* e sua sustentação pela *ideia-exis*, torna-se possível a compreensão do *extero-condicionamento* e sua possibilidade de controle ideológico. Nos dedicaremos a entender a educação, em seu sentido mais amplo e estrutural, como uma mídia social, portanto, como ferramenta de disseminação ideológica. Salienta-se que o conceito de ideologia aqui abordado é o mesmo de *ideia-exis* e não deve ser considerado levianamente, nem sequestrado de seu significado aqui descrito como justificativa a teorias e ideias que são sustentadas por fundamentos contrários aos aqui postos.

A compreensão do discurso ideológico em Sartre se faz pela compreensão da ambiguidade entre separação e união dos indivíduos, uma relação que se faz pela *matéria*. Os meios de comunicação tratam-se de fenômenos que alimentam e mantêm essa realidade, deste modo, imaginemos a televisão, todos os indivíduos são ligados por esse meio de comunicação, mas ao mesmo tempo estão separados, pois são simples telespectadores, que observam, mas não tem poder de expressão. Deste modo, ao passo que esses indivíduos, ao assistirem televisão, silenciam-se e guardam para si suas subjetividades, são inundados pela ação de outros, que criam aquele conteúdo.

Ao analisarmos a educação, desde sua institucionalização até os dias atuais, verificamos uma lógica similar à estabelecida em um ambiente televisivo. Há uma sala, com estrutura já projetada para aprisionar o olhar dos estudantes a uma direção, não proporcionando, pelo menos não intencionalmente, um olhar para seus pares, que se sentam ao seu lado, à sua frente e atrás. A frente dessa sala, em um ponto de destaque, às vezes com certa elevação de nível junto ao solo, está a figura do professor, tal qual a televisão, que ocupa centralidade e destaque em uma sala.

Espera-se que o aluno, assim como o telespectador, tenha uma postura passiva à frente do professor, ouvindo suas informações e as assimilando. O conteúdo oferecido em sala, assim como o que é assistido em uma televisão, não é escolhido pelos estudantes, mas sim ofertado a esses e a construção desses currículos refletem os valores hegemônicos das classes dominantes, deste modo, a educação é um meio de comunicação e para além disso, ferramenta de disseminação ideológica, não no sentido de conversão dos estudantes a algo que a sociedade condena, como muitos insistem em levianamente afirmar, muito pelo contrário, como reforço positivo da *ideia-exis* que mantêm a sociedade tal qual se apresenta. O sucesso

na disseminação ideológica, de acordo com Sartre, está na capacidade de interiorização da *ideia-exis* pelos indivíduos a partir da *relação serial*, mediada pela *matéria*.

De acordo com Sartre, a ideologia não se trata apenas de uma *ideia-falsa*, uma ilusão, passível de ser combatida apenas com a verdade, para entender essa ideia observemos as diversas *fake news* que dominaram a internet nos últimos anos. Mesmo comprovando que essas ideias se tratavam de mentiras, sempre há um grupo de pessoas que continuam crédulos, pois essa ideologia foi interiorizada.

Exemplificando com mais detalhes, pensemos na famosa *fake news* que disseminou a existência dos *kits gays* que seriam distribuídos em escolas de educação básica. Mesmo nunca existindo e sendo comprovado que jamais houve produção sobre o assunto no Ministério da Educação, há um grupo de pessoas que compartilham e acreditam que as escolas receberam esses materiais, ou seja, a verdade não foi o suficiente para acabar com essa *ideia-exis*.

A respeito disto, lembro-me de um diálogo com uma professora. Eu via em meu celular um destes postes e comentei com ela que era um absurdo esdrúxulo aquilo. Ela, irritada, disse que jamais iria aceitar essas coisas na escola, que se soubesse do professor que estava aplicando iria denunciar. Eu então a interrompi e disse que ela não havia entendido a questão: nunca houve um *Kit Gay*. Para além disso, expliquei que educação sexual na escola é fundamental para o crescimento saudável das crianças¹². Ela simplesmente não me ouviu, continuou repetindo a mesma coisa, sem parar, dizendo que não aceitava de forma alguma que isto fosse ensinado na escola, que quando chegasse os *kit gays* ela denunciaria e que isso era um absurdo contra as famílias. Nem mesmo quando a indaguei sobre seu tempo de serviço em escolas, que era grande, e se algum dia havia visto qualquer coisa do tipo e sua afirmação de que nunca havia se deparado com o referido material, a fez mudar de ideia.

Nesse exemplo, observamos que a ideologia não se manifesta como ideia nova, que surge para desestabilizar o *status quo*, pelo contrário, ela advém da *matéria* e existe para manter as estruturas sociais, garantindo que as classes dominantes se mantenham como tal. Nesse ponto, faz-se importante relembrar o que já fora explorado anteriormente, a *ideia-exis* advém da *matéria*, lutar contra ela é lutar contra a própria *matéria*, o fim dessa ideologia gera o fim da *matéria* e mudança no *status quo*, deste modo, lutar pela preservação dela é o mesmo

¹² Não entrarei em detalhes sobre os benefícios da educação sexual nas escolas, tendo em vista não ser este o objetivo desta tese. No entanto, para maiores aprofundamentos sobre o assunto, indica-se a leitura dos textos: ALTMANN, Helena. **Educação Sexual em Uma Escola:** da reprodução à prevenção. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Autêntica; 1^a ed. 2011.

que lutar pela preservação das estruturas sociais.

Para que aconteça a interiorização da *ideia-exis* de forma plena é necessário que se aprofunde o distanciamento entre os seres, isolando-os. Observamos que isso se faz muito presente nos dias atuais, com o distanciamento e a divisão do trabalho que se intensificam nas grandes cidades. Há um crescente na falta de responsabilização pelos outros. Cada vez mais os *para-si* se tornam inimigos, concorrentes.

As classes dominantes, representadas pelos governos e outros grupos sociais, criam mecanismos para intensificar o isolamento do ser, porém, de forma discreta, mascarada. Assim, eles tornam as relações dos indivíduos distantes, mediadas pela *matéria*, com o objetivo inteligível, a diminuição da socialização entre os *para-si*, os mantendo separados, deste modo eles garantem que as massas tenham um mesmo discurso, mesmo que este não represente suas subjetividades e não sejam por eles criados. Essa ação sobre a *matéria*, apropriando-se da *ideia-exis* que dela se deriva para a manutenção do *status quo* é denominada por Sartre de *êxtero-condicionamento*.

O *êxtero-condicionamento* cria uma unidade passiva que se efetiva no engano da totalização de todos a partir daquela *matéria*, ou seja, há uma crença de que todos serão atendidos em suas necessidades totalizadoras a partir da série, por intermédio da objetividade, garantindo a preservação da “unidade fugidia da alteridade” (SARTRE, 1985, p 727). Para tanto, há o domínio da *ideia-exis* por parte da sociedade, garantindo sua proliferação e exercendo um poder de convencimento e assimilação. Para exemplificar isso, Sartre utiliza o exemplo das rádios estadunidenses e os discos mais comprados e tocados nesse país, para tornar o exemplo mais palpável aos nossos dias, tomemos os filmes, séries e outros programas dispostos nas plataformas de *streaming*.

Ao acessar uma plataforma de filmes e séries online, os usuários deparam-se com listas pré-criadas que mostram alguns comportamentos online, tanto individual, quanto de um grupo, de um todo nacional ou mundial. Deste modo, essa plataforma organiza e serializa seus clientes a partir de seus hábitos de consumo e lhe oferecem opções que possam atingir suas expectativas. Ocorre que, ao usuário se deparar com uma lista criada a partir de suas preferências, percebe-se inserido em um grupo e dele quer continuar parte, desse modo, consome mais produtos relacionados a esse seu interesse, não ampliando suas preferências e mantendo-se seriado e condicionado.

O mesmo ocorre ao se deparar com listas de reprodução que destacam os produtos mais consumidos em nível nacional. Não querendo ser excluído dessa série em maior escala, sem ter acesso ao conteúdo que todos têm, cria-se a necessidade de totalização pela *matéria*,

não se trata de uma necessidade genuinamente subjetiva, mas sim uma criada pela objetividade.

Deste modo, os que organizam esses *streaming* agem sobre a série a partir da defesa da opinião pública, confirmando e prolongando os resultados quanto ao consumo, porém, precisamos pensar: até que ponto trata-se realmente de um atendimento à opinião pública? É aqui que se observa o *êxtero-condicionamento* em prática. Podemos analisar outros meios de comunicação desse mesmo modo e então compreendemos como funcionam os algoritmos que disseminam *fake news* e discursos ideológicos, alcançando e mantendo uma massa serial.

O *êxtero-condicionamento* não opera apenas na união dos indivíduos de uma série por intermédio da *matéria*, ela age na separação dos *para-si*, tanto subjetivamente a partir do isolamento serial, quanto na segregação de massas seriais distintas, que por vezes tornam-se oponentes. Deste modo, quando o indivíduo assume uma *idea-serial* ele pretende por ela fugir de quem se é, isso às custas de negar o outro que não pertence a sua série. Assim, o *êxtero-condicionamento* trata-se das práticas de um grupo dominador que utiliza-se da *matéria* e de sua *ideia-serial* para uma união distanciada dos *para-si*.

Aplicando tal análise a uma realidade atual, que outrora fora debatida por Sartre, quando pensamos nas questões raciais do Brasil, observa-se a constante negação do outro, como por exemplo em manifestações racistas. Quando o ser se junta a uma massa serial ele assimila dela sua *ideia-exis* e, mesmo não representando quem ele é subjetivamente falando, ele prolifera essa ideia, verbalizando de tal forma a confirmar sua interiorização.

Todavia, para a manutenção desse grupo serial e sua constante reprodução é necessário a inalteração da ideia que dela se exala. Deste modo, quando se encontram com indivíduos que não participam dessa série, como por exemplo, quando um grupo sustentado pela ideia de supremacia branca encontra um negro, esse encontro se faz pela negação desse outro, pois sua existência pode pôr fim ao que essa massa serial é, do mesmo modo o discurso contrário e combativo a *ideia-exis* que sustenta esse grupo é um risco a sua existência.

Assim, percebemos que o *êxtero-condicionamento* atua na vida serial unindo indivíduos em massas, porém, tal união não é subjetiva, surgida do espontâneo encontro dos *para-si*, ela é forjada e manipulada de tal forma que se trata de uma união que esconde o isolamento e a solidão dos seres que por ela estão agrupados. Através da manipulação dessas massas, que não se percebem usadas, os grupos dominantes se beneficiam do isolamento dos indivíduos, não sentindo ameaçados por essas barreiras levantadas pela vida serial. Deste modo, a classe dominante, por não conseguir superar a serialidade, a usa para manutenção do *status quo*.

Qual o papel da educação nesse cenário de dominação pelo *extero-condicionamento*? Atribuímos a ela uma característica de meio de comunicação, ferramenta usada para disseminar a ideologia. Assim, seus atributos servem para a manutenção da vida serial, do isolamento do ser e das estruturas sociais. O mesmo ocorre com as pedagogias, mesmo quando essas se esforçam para a busca da emancipação humana e, quiçá em direção a uma aproximação dos homens, acabam por falhar, tendo em vista que no âmbito filosófico do surgimento de suas ideias não se levou em conta a subjetividade humana, se concentram apenas na *materialidade*.

A vista disso, sendo a sociedade atual uma grande multiplicadora serial, com as relações entre os *para-si* mediadas pela objetividade, a educação, por ser um meio de comunicação, se transforma em um elemento com vantagens em relação ao alcance e propagação de um discurso, diminuindo assim o distanciamento entre os seres, todavia, operando também no fortalecimento da oposição desses mesmos indivíduos, que apesar de juntos, estão isolados e por estarem solitários são também alienados, propagando e preservando a organização social e a distribuição dos poderes.

Pensar a educação como *materia* e meio de comunicação, que perpetua a *vida-serial*, sendo esta passível de domínio e controle pelo *extero-condicionamento*, é entender que, mesmo diante propostas pedagógicas que dizem incentivar a liberdade¹³, mas que ignoram a subjetividade humana, a construção do conhecimento torna-se ineficaz em fazer os homens realmente autônomos e críticos. O que há é a manutenção do *status quo*, com estudantes e professores incapazes de colocar em prática tudo o que se aprende em sala, já que tudo que ali foi estudado é fruto de uma *ideia-exis* e não advindo de suas subjetividades confrontadas.

Buscar uma educação que não nos leve à um caminho de cópia social, em que cada ser é, em ação, o que os outros são, guardando dentro de *si* todas suas particularidade, é o mesmo que pensar o fim do próprio sistema educacional como o é e trazer à luz um aprendizado que seja realmente significativo e crítico.

O desafio é descobrir em Sartre elucidações que, além de nos evidenciar as relações sociais que neste texto foram descritas, nos ajude a alcançar um movimento de contraposição a essas superestruturas e então construir um ensinar que em vez de separar une os seres a partir de suas subjetividades, evitando que esses sigam um discurso que não os representam subjetivamente e mais do que isso, os leve a auto reclusão e a negação de seus pares, por fim,

¹³ Aqui não nos referimos as propostas decoloniais, mas nos voltamos ao novo/velho aprendizado por competências e habilidades que ressurgiu no debate pedagógico nacional a partir da Base Nacional Comum Curricular.

uma prática pedagógica que atue para evitar que um pássaro acorde dormindo como um morcego.

7. Liberdade, rebeldia, responsabilidade e criticidade

Daniele Araújo



*Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.*

Rubem Alves

Muitos são os assuntos abordados na sala dos professores: marcas de roupas, problemas pessoais, fofocas e até *bullying* contra alunos e outros profissionais. Por vezes, os assuntos se voltam à educação e a vivência de cada profissional presente na escola. Abaixo, descrevo-lhes um diálogo desse ambiente e a partir dele iniciaremos o debate sobre liberdade e educação.

Márcia: Eu sempre dei aula nesse tipo de escola e nunca tive problema, meu carro nunca foi riscado.

Fernanda: Eu também, já trabalhei nestas escolas mais pobres e não tive problema, se respeitar os alunos eles não te enchem o saco.

Márcia: Pois é, uma professora que trabalhava comigo brigou com os alunos e disse para eles que eles eram todos bandidos. No outro dia, o carro dela estava todo riscado. Eu disse a ela: você é louca, falar um negócio desse? Eles são bandidos mesmo, riscam seu carro e não te deixam mais dar aula, o jeito é ignorar e levá-los na brincadeira.

Fernanda: Bem isso, pra que bater de frente se esse é o jeito da madeira?¹⁴

O referido diálogo nos remete tanto ao título deste texto quanto ao seu objetivo de debate: somos o “formato da madeira” ou podemos mais do que os lugares e as situações em que nascemos? Para além disso, podemos classificar os espaços formais de ensino entre bons, ruins, fáceis, difíceis ou ainda, com que olhar utilizamos estes adjetivos?

Primeiramente, precisamos fazer uma pausa na análise da música que compõem a epígrafe deste parágrafo, “*Exú nas escolas*”, composta por Kiko Dinucci e Edgar Pereira Da

¹⁴ Este diálogo é um simulacro inspirado nas vivências educacionais da autora, portanto, não se trata de uma transcrição fiel de um fato. Apesar disso, remete a diversas situações observadas em salas de professores. O presente texto foi inspirado no executado anteriormente em AGUIAR, Felipe Costa; MOREIRA, Tiago Rodrigues. **Liberdade e Educação:** contribuições de Jean-Paul Sartre e Paulo Freire. Gavagai, Erechim, v. 8, n. 1, p. 83-101, jan./jul. 2021

Silva e interpretada pela grande voz do milênio Elza Soares. Em um trecho da música, tem-se:

Estou vivendo como um mero mortal profissional
 Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
 Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
 Mesmo pisando firme em chão de giz
 De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
 Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
 E contadas só por quem vence
 Pois acredito que até o próprio Cristo era
 Um pouco mais crítico em relação a tudo isso
 E o que as crianças estão pensando?
 Quais são os recados que as baleias têm para dar a nós
 Seres humanos, antes que o mar vire uma gosma?

Já percebeu o que nos levou a considerar esta epígrafe? A presente poesia nos fala justamente do que queremos abordar: revolta, revolução, quebra de tabus. Fala também do papel da escola na sociedade, de como ela está regida por uma ética seletiva, segregacionista e egocêntrica, eurocêntrica e colonialista, que não leva em conta o pensamento do que está além de seus muros e de quem está abaixo de sua linha imaginativa de poder.

Também indaga: “o que as crianças estão pensando?”, num chamamento para a reflexão dos poderes presentes no ambiente escolar, das subjetividades dos que ali estudam e por vezes são silenciados. O trecho funciona como um problema a ser debatido, que pressupõem uma ação maior do que perguntar aos alunos suas opiniões, mas ouvir, aceitar e implantar suas visões de mundo no contexto de aprendizado. Portanto, caro leitor, a presente canção nos fala sobre liberdade!

E a imagem ilustrativa inicial? Ora, perceba que nela os livros voam livres, tal qual passáros que se distanciam do ninho e ensinam seus filhotes o caminho correto da migração sazonal. Os infantis ilustrados apresentam postura de oposição, descontentamento e irreverência. No quadro, as frases que nos guiaram nos textos a seguir e sobre o quadro um elemento singelo que nos remete a música já apresentada, o Ogó, símbolo do mais humano dos orixás, a divindade de Exu.

Mas, retornemos ao diálogo que inicia este texto, mais precisamente no *formato da madeira!* Este dito popular, que se refere a algo que não mudará, pode nos conduzir a refletir sobre como encaramos nossos alunos e o processo educativo. É importante destacar que há duas óticas a serem observadas seriamente, a primeira é a questão de ver nossos alunos como *seres em-si* e que, portanto, possuidores de essências pré-definidas, *que os fazem ser como são*, sem possibilidades de mudanças ou de auto-construção. A segunda, que se intercala e confunde-se com a primeira é a crença da impossibilidade da aprendizado dos estudantes,

como se estes não pudessem se desenvolver e, portanto, restam aos professores nada além de apenas acompanhá-los de forma passiva em seus momentos de vivências na escola, tornando-se cuidadores em vez educadores.

Para falarmos sobre educação e liberdade, com certa ousadia a decolonialidade, além de nos referenciarmos em Sartre (1973, 1987, 1989, 1994, 2002 e 2005) e Beauvoir (1970 e 2017), nos apoiamos em Larrosa (2003 e 2013) e Freire (2011a, 2011b, 2013, 2014a, 2014b). E por que escolhemos estes autores? Bom, a escolha dos existencialistas nos parece uma decisão já elucidada, porém nos dedicaremos a justificar a escolha de Larrosa e Freire, não por considerar que os leitores não os conheçam, mas como uma introdução do que buscamos em cada um deles neste trabalho.

Iniciemos pelo nosso grande patrono! De primeiro lance, só ao ler os títulos de algumas de suas obras: *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia do Oprimido*, *Educação e Mudança*, *Educação como Prática da Liberdade*, já notamos que há nele muito de liberdade e que, portanto, sua produção nos interessa e nos inspira.

Nosso querido Paulo (aqui tomo a liberdade de chamá-lo por seu primeiro nome por me sentir, a partir de suas obras, tão próxima dele quanto uma velha amiga) nos levou a refletir sobre algo que a muito estava esquecido ou ignorado, em consequência a construção de uma cultura de negação histórica e a visão assistencialista burguesa que a escola tomou na sociedade brasileira. Trata-se do equação *opressão x liberdade*, que o motivou e o levou a criar uma metodologia que transgredisse essa particularidade de persuasão arraigada, uma pedagogia que quebra o “[...] tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes” (SILVA; DINNUCI, 2018).

Para Freire (2011a), o que é notoriamente conhecido e reconhecido, a educação funciona como um sistema bancário, onde os estudantes recebem conhecimento, tal qual um banco recolhe e guarda dinheiro, e assim como os clientes crêem no sistema bancário para administrar o que lhes pertencem, é esperado que os estudantes confiem no sistema educativo e que, de forma passiva recebam e aceitem o que lhes são transmitidos, tirando-lhes o poder de ação e mudança.

Este aspecto, para Freire (2011a), compõe um sistema de perpetuação da opressão, pois causa inação dos estudantes, cerceando a liberdade de pensar e de agir sobre as situações que vivem, colocando-os em um cabresto que permite ver apenas o que a sociedade já considerou apta a ser reproduzido e impede que suas subjetividades encontrem com outras subjetividades e, a partir deste encontro, ocorra uma mudança de interpretação do que se é aceito, um negar do ímpeto de mudança.

Em outras palavras, o aluno vive em uma sociedade opressora que estabelece como, onde e com quem ele irá viver e a escola funciona como um ambiente que garante a manutenção desta lógica, educando o suficiente para que tenhamos como o manipular. Exemplificando, a educação opressora parece um meio de educar semelhante com o aplicado em animais: você ensina alguns comandos para que o cachorro ou o gato respeitem algumas regras, porém, não há necessidade de ir além disso.

A questãoposta é, no caso dos humanos, não ir além desta educação controlada está relacionado à crença que os estudantes, assim como os animais, são incapazes de superarem o que se acredita ser suas vocações, ou seria algo mais calculado, reconhecendo que estes têm capacidades de ir além, porém por ser um risco a organização social é podado?

Diante deste reconhecimento, Freire (2011b) reflete sobre a possibilidade de um novo educar, uma pedagogia libertadora, onde os envolvidos no processo educativo: professores, educadores e, sobretudo alunos, tenham garantidos e reconhecidos suas liberdades. São estes os princípios freirianos que nos fundamentamos nesta tese.

Em Larrossa (2013), nos chamou atenção outro aspecto: a sensibilidade, a aceitação do que é recusado pelos ambientes acadêmicos e o aprendizado por intermédio do mundo vivido. O autor, em sua obra *Pedagogia Profana*, sugere uma possibilidade pedagógica pela literatura, que muito interessa a esta tese e, para além disso, vê na convivência cotidiana a possibilidade de um aprendizado significativo.

Como um convite a pensar sobre o que e como ensinamos, o filósofo espanhol nos leva a uma reflexão sobre o que compreendemos por criticidade e como ela pode ser utilizada e ser transformada em um elemento de controle. O autor questiona se os constantes chamamentos para nos posicionarmos e agirmos não faz, de alguma forma, que a aplicação de pedagogias que se auto proclaimam críticas, libertárias ou libertadoras não traduzem-se em instrumento de imposição.

Assim, ao decorrer de seu debate, Larrosa sugere uma pedagogia não balizada em uma estrutura generalizante, aplicável a tudo e todos, mas em algo disposto ao debate com particularidade. O que de fato poderia ser utilizado de maneira massiva, de acordo com o que compreendemos da obra, seria o respeito pelo aprendizado informal, que também ocorre em ambientes formais, sobretudo no trânsito livre de mentes e corpos.

Portanto, liberdade, empatia e alteridade estão no cerne do que se propõe a *pedagogia profana* e o que o autor sugere ser possível a partir de delicadeza e de suspensão fenomenológica, mesmo que este não seja o nome utilizado por ele.

E como tudo isso, atrelado ao que vivenciei como aluna, professora e/ou

pesquisadora, contribui para a reflexão sobre o ensino de geografia? Voltemos a alguns aspectos da filosofia sartreana, já abordados anteriormente, mas que aqui serão aplicados mais especificamente a um pensamento pedagógico.

O *ser-para-si* sartreano é liberdade, mas, sua liberdade decorre de sua *situação*, ou seja, o homem é livre a partir do momento que toma consciência de si, e isso não se faz a partir de uma formação política, ideológica, acadêmica, mas, muito antes, quando ele percebe que o mundo é por ele moldado e cabe a ele a responsabilidade do futuro.

Se assim o é, não há possibilidade de determinações históricas ou biológicas, o homem é o que escolhe *ser* e a única escolha impossível para ele é deixar de escolher, pois sua liberdade é uma condenação. Deste modo, o homem nada mais é do que um *ser* incompleto, que vive em busca de sua completude, uma busca dialética de totalização e destotalização constante (SARTRE, 2010).

Assim, este processo, como aponta Aguiar e Moreira (2021) é uma batalha, pois, sendo ele incompleto, cabe a ele buscar sua completude se mantendo lançado no mundo, escolhendo e suportando as consequências de suas escolhas. O homem só é homem se estiver aí, lançado no mundo da vida.

Esta interpretação de liberdade está presente em Paulo Freire, associado aos conceitos de *situação* e *condicionamento*. Freire nos aponta que o homem é livre para escolher, mesmo se sua escolha for uma negação do próprio ato de optar. É na situação em que o *ser-para-si* está inserido que se evidencia tal liberdade, pois ela o forçará, a partir da ordem social vigente (FREIRE, 2011b; 2013) escolher, seja qual for o caminho.

Diante disso, Freire (2011b) aponta a busca constante pela totalização como um elemento essencial na educação, o que nos remete tanto à liberdade quanto à situação, pois “na verdade, o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2014a, p. 50).

É o entendimento de nossa consciência inacabada que difere os *seres-para-si* dos *seres-em-si* e é nessa busca constante pela totalização que efetiva-se nossa liberdade. Para Freire (2011a; 2012b), a questão posta a educação não está apenas no reconhecimento do inacabado, afinal, isso poderia direcionarmos a um pensamento de condicionamento social total, em que os homens são sujeitos a completude gratuita oferecida pela sociedade, pela natureza ou pelos deuses. Para nosso patrono, admitir que somos inacabados é um salto para a busca de nossa liberdade, já que escolhemos a mudança. Assim, Freire nos fala,

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber ser inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se comprehende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2013, p. 52-53).

Percebeu a semelhança entre Sartre e Paulo Freire? Há nos dois a compreensão de que o homem é um *ser* livre e inacabado, que busca sua totalização em *situação*. Também há o entendimento de que o homem sendo livre, torna-se criador de sua história particular e coletiva, pondo-o em uma situação de engajamento, o que os dois autores afirmam ser o caminho para a mudança da sociedade, o verdadeiro motor da história.

Eis, portanto, o motivo de encontrarmos nas obras destes autores o debate sobre a responsabilidade, pois o engajamento só é efetivamente positivo individualmente e coletivamente se feito a partir da compreensão do poder que cada um tem em um todo social. Desta modo, sempre há liberdade de escolha para encarar a realidade em que vivemos, a transformando e por essa ação sendo transformado. Mas, a respeito da escolha, Sartre (2007) nos alerta que apesar de sermos livres para escolher, não devemos tomar tal característica do *ser* com leviandade, visto que há um distanciamento entre nosso projeto de mundo e o que de fato se realiza, isso graças a *situação* não depender apenas de minha ação, mas da ação de *outros-que-não-eu*.

Para Freire (2011b) os seres humanos são *ser-em-situação*, responsáveis pelo mundo que está em sua volta, tanto quando o aceita ou quando luta para modificá-lo o que nos impede de agarrar as desculpas e negações da condição de liberdade, rejeitando a compreensão de uma sociedade determinista.

Devido a essa compreensão de liberdade, presente em Sartre e em Freire, muitas foram as críticas a eles direcionadas. Freire (2011b; 2013), por exemplo, foi atacado, e continua sendo, por entender o educador e o educando como seres essencialmente livres, sendo, portanto, a liberdade um elemento primordial no processo educativo. Para seus críticos, seu entendimento de educação é problemático pois, de acordo com eles, não estabelece critérios a serem seguidos, por considerarem sua aplicação inviável em um sistema de ensino, ou ainda, por entenderem a liberdade em Freire como um elemento de anarquia e descontrole.

Mas, assim como em Sartre, a liberdade freiriana é associada à responsabilidade, o que lhe impõe controle, pois “[...] a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade

asfixiada ou castrada.” (FREIRE, 2013, p. 103), deste modo, não falamos de uma proposta educativa ilusória, mas sim efetiva já que a liberdade não é uma categoria do homem, mas sim o próprio homem, parte de sua condição de *ser-em-situação* (SARTRE, 2007; 2010).

Sendo o *ser* situado, não há como pensar a educação, pelo menos as proferidas por Freire e Larrosa, sem a *situação*. Mas, como pensar em uma educação situada se o ensino regular se faz atualmente em espaços controlados, onde educador se ponha como rei e educado como súdito? Onde a *situação* é ignorada em nome do conteúdo? É possível um *ser* ordenar outro em um caminho educativo? Se considerarmos o objetivo do ensino transformador, em busca de formarmos *seres* que de fato atuarão em suas realidades: não!

Nem mesmo no modelo educativo predominante nas escolas regulares, a condução e a separação entre os indivíduos envolvidos no processo educativo se efetiva, já que, mesmo com a negação do elo entre educando e educador, não há possibilidade de uma total divisão, pois, ainda assim haverá ali um encontro com o *outro-que-não-eu*. Quando nego esta ligação, nada mais faço do que agir de *má-fé*, pois contesto o impossível.

Para compreender melhor este ponto, voltemos ao diálogo apresentado no início deste texto, lá duas professoras debatiam sobre como se relacionar com estudantes de escolas públicas periféricas, enaltecedo suas capacidades de lidar com estes alunos. Em um trecho do diálogo é dito:

Pois é, uma professora que trabalhava comigo brigou com os alunos e disse para eles que eles eram todos bandidos. No outro dia, o carro dela estava todo riscado. Eu disse a ela: você é louca, falar um negócio desse? Eles são bandidos mesmo, riscam seu carro e não te deixam mais dar aula, o jeito é ignorar e levá-los na brincadeira (Pesquisa empírica, 2022)

O que isso nos evidencia? Primeiramente que a professora citada no diálogo negou os estudantes como sendo *seres-para-si*, os coisificando de forma explícita, o que os mostra uma ação de *má-fé*, pois a profissional finge não entender a necessidade do elo entre ela e seus alunos para ensiná-los e por eles ser ensinada. Porém, a professora que conta a história comete um ato falho e também denuncia sua *má-fé* ao afirmar que o melhor é “ignorar e levá-los na brincadeira”(Pesquisa empírica, 2022). Com essa ação ela se assemelha a professora a quem critica, demonstrando um desejo de fato de estabelecer um distanciamento entre ela e os educandos.

Me lembro de um acontecimento que presenciei em uma escola periférica que atuava. Lá, eu lecionava geografia para uma turma de sétimo ano, porém, por ter poucas aulas nesta, conhecia pouco do funcionamento desta instituição para além da sala de aula que eu gestava. Um dia, encontrei uma professora que me relatou os problemas que enfrentava para

manter a referida turma em ordem.

De fato, pareceu por sua angústia que havia um problema de indisciplina grave em suas aulas que eu não enfrentava. Conversei com outros professores sobre este fato e todos relataram que, apesar de ser uma sala falante, eles não eram indisciplinados e que era tranquilo lecionar na turma. Fiquei intrigada.

Em outra oportunidade encontrei novamente a professora, porém desta vez a conversa era sobre o bairro onde a escola estava localizada. Ela relatou sentir medo do espaço e que a funcionária que fazia faxina na sua casa residia ali, porém, ela tinha medo de dizer que trabalhava nesse colégio e ser vítima de uma emboscada por sua empregada.

Após este diálogo, me acendeu uma ideia: seria possível que os alunos sentissem o desrespeito da professora por seu bairro e até mesmo, mesmo que inconscientemente, por eles? Eu lecionava logo após a aula dela e um dia, entrei na sala e um dos alunos estava voltando da diretoria. Perguntei a ele o por que foi encaminhado para conversar no pedagógico e ele e outros estudantes começaram a relatar a vivência deles com a professora, me dizendo que ela era metida e que eles não deixavam ela dar aula de propósito. Tentei acalmar os ânimos e aconselhá-los a uma boa convivência.

Caro leitor, o que nos mostra essa história é a impossibilidade de não estabelecer elo entre educador e educando. Sempre, mesmo que em negação, este elo ocorrerá e evidenciará, tanto para alunos quanto para professores, desejos, anseios e medos. A negação deste elo apenas provoca um prejuízo no processo educativo, tanto para alunos, que sentem-se desafiados a serem reconhecidos como *seres*, quanto para professores, que precisam lidar com estes constantes confrontos.

Para além disso, precisamos assumir outra questão aqui evidenciada, essa separação entre os sujeitos se faz diante a proliferação e permanência de um pensamento colonial, pois sua lógica, aplicada no Brasil, se mostra por metodologias que

[...] buscam e aprofundam ações no sentido de tornar a sociedade brasileira uma sociedade dependente com relação aos enfoques políticos, epistemológicos, econômicos, culturais entre outros, os quais são relativos e adstritos às prescrições transmitidas pelas nações imperiais (FIGUEIREDO, 2021, p. 164)

Tais práticas políticas e educativas, que advém de sociedades colonizadoras e que atualmente são adotadas pela elite e governos do Brasil, demonstram a intencionalidade que se converte em práticas de ensino e aprendizagem com mensagens e conteúdos autoritários direcionados para uma cidadania das metrópoles, feitas a partir de processos alienantes que

convencem as sociedades colonizadas, tal como a brasileira, que isto é algo positivo para sua própria sociedade.

Mas, a educação é uma condução de *uns-aos-outros*, não havendo na situação escolar *seres* isolados, mas sim *seres* que educam-se em uma troca dialética que deve ser conduzida com empatia e alteridade. De acordo com Freire (2013, p. 74-75)

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

A partir desta compreensão, nós educadores não somos mais faroleiros, iluminando o caminho correto, restringindo a liberdade dos educandos, como quem o empurra para o caminho luzente. A figura autoritária, que decide pelo outro, que escolhe o que o outro deve aprender deixa de existir e surge o *ser* livre, que educa respeitando a liberdade do *outros*, não em um caminho construído por ele, mas erguido coletivamente entre ele e o aluno.

Como isto ocorre? Vou exemplificar com um fato ocorrido em minha vivência enquanto professora. No ano de 2018 eu lecionava com uma carga horária de quarenta horas semanais. Ocorre que destas, apenas vinte eram referentes ao meu concurso, outras vinte eram aulas extraordinárias. No meio do ano, ocorreu um problema e eu perdi minhas aulas complementares.

Eu, obviamente, entrei em certo desespero, pois como faria a partir daí? Foi quando o diretor do colégio que eu lecionava me orientou a procurar o núcleo de ensino, pois havia uma resolução que me garantia quarenta horas, portanto, eles deveriam de alguma forma encontrar aulas para mim, mesmo que para isso precisassem demitir um professor contratado de regime especial.

Na noite anterior a minha ida ao núcleo foi terrível, eu não queria de forma alguma que um profissional contratado fosse demitido, mas ao mesmo tempo, precisava dessa ampliação de jornada para minha própria subsistência. O que fazer? Na manhã seguinte fui ao local indicado e expliquei a situação e a responsável pela distribuição de aulas me veio com uma ideia: assumir aulas de Geografia no colégio de educação de surdos da cidade, já que lá não tinha professor desta área, evitando assim a demissão de um contratado.

Em princípio eu congelei, pois, como faria para dar aula em uma escola de surdos se eu nunca tinha aprendido a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)? O medo foi menor que

a curiosidade em conhecer algo novo, e eu decidi aceitar a proposta. Meu primeiro contato com os alunos foi horrível, eu fiz de tudo para tentar estabelecer um diálogo e conseguir ensinar minha disciplina, mas, com pouquíssimo sucesso. Foi nessa realidade que percebi três coisas, a primeira é que a educação se faz no diálogo, pois é por ele que criamos um elo com os alunos. A segunda é que os estudantes têm mais a nos ensinar do que nós a eles. E o terceiro é que as *situações* que estamos inseridos nos obriga a, por vezes, adotar uma postura de ruptura com o colonialismo que nos rodeia. Como? Vou contar-lhes sobre o que aprendi com meus alunos surdos.

Aprendi a ter paciência, pois, na minha ânsia pela comunicação ficava nervosa e aflita, eles perceberam isso e me acolheram, foram empáticos e colaborativos. Percebi também que eu precisava permitir que eles me ensinassem e isto me exigiu um exercício de humildade, já que tive que sair do pedestal da professora que sabe tudo para o lugar que de fato eu sempre deveria ocupar, o da professora que aprende tudo que estiver aberta a conhecer. Com eles descobri a importância da coragem, afinal, é necessário ter coragem para se direcionar a figura de autoridade de um professor e ensiná-lo algo que ele não sabe.

Aprendi cordialidade, com um toque de simpatia e graça, a não desistir, pois, assim como eles não desistiram de tentar entender o que eu estava falando sobre o relevo da América Latina, eu também não pude desistir de tentar entender a LIBRAS. Tudo isto, ao final, trouxe dois benefícios, o primeiro, eles encontraram uma professora de Geografia, o segundo, muito mais relevante aos meus olhos, eu aprendi LIBRAS e, sobretudo, descobri um novo jeito de ensinar. Se pudesse traduzir esta experiência em poesia, certamente seria exatamente como cantada por Emicida (2019),

Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entendem
Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entendem
(tio o jeito é ser gentil)

Mas, e a decolonialidade? Ora, vou compartilhar algo interessante. Primeiro, é preciso saber que a LIBRAS é uma língua puramente brasileira, portanto reflete os aspectos culturais desta nação, porém infelizmente é também uma língua que teve pouco acesso aos

espaços formais da sociedade e por isso sofre com a falta de sinalizações próprias das áreas do conhecimento científico. Deste modo, quando fui dar aula sobre os solos e adentrei na questão da erosão tive uma grande surpresa: na LIBRAS não há sinal para esta palavra.

Agora, pensemos: como ensinar um conceito que não há tradução para a língua materna do aprendiz? Na LIBRAS há uma saída chamada Classificadores, que não irei destrinchar aqui, porém é por ele que encontrei uma solução para o problema: apesar de não ter sinal eu consigo, a partir da demonstração da forma, textura, movimentos exemplificar o que é uma erosão, posso também, utilizar imagens e materiais didáticos que ilustram e então atingir o objetivo de ensino/aprendizado.

Mas, sendo isso tudo construído em uma língua puramente brasileira, a partir de uma perspectiva imbuída em uma visão de mundo não ouvinte e que, portanto, excluída do normalmente olhar colonialista, uma prática pedagógica decolonial? Obviamente, não sou pretensiosa em considerar que tudo que faço em sala de aula pode ser convertido em uma pedagogia decolonial, no entanto, também me parece evidente que há ali, assim como nesta tese, algo que me encaminhe para esta corrente e que, mesmo não aprofundado neste texto ou ainda não aplicando sistematicamente em sala de aula, é justo apontar que este pode ser um caminho futuro para minhas produções.

Então, a partir da compreensão do *ser* livre, ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa, a educação ocorre socialmente, um processo mediado pelo mundo vivido. Diferentemente da compreensão da mediação feita pelos objetos, que no modelo tradicional, chamado por Freire (2013) de “bancário”, pertencem ao professor, sendo este quem os descreve ou os deposita nos alunos que ali estão passivos (FREIRE, 2013, p. 75).

Ao contrário disso, em um educar libertário o que tem-se é a segunda pessoa do plural, ou seja, nós aprendemos, nós educamos, nós construímos um espaço educativo, um *ser-com-o-outro* que nos conduz a nós mesmos. Diante disso, torna-se intrínseco para a educação a liberdade, a responsabilidade, o engajamento e a autenticidade do *ser*.

Pensar a educação por esse viés nos remete a refletir como aplicamos estes conceitos em sala de aula, questionando se os consideramos. Ora, fato é que atualmente há uma crescente no discurso a respeito da autonomia do estudante, construída a partir das metodologias ativas. Porém, o que se tem é um foco na reprodução de práticas educativas sem efetivamente a reflexão do que é liberdade e responsabilidade. Um deslocamento do objetivo filosófico e de método destas práticas metodológicas, que são aplicadas seguindo uma cartilha, como a reprodução de uma receita. Talvez o bolo que resulte ao final deste preparo seja mais moderno, tal qual um bentô Cake (figura 16), mas a verdade é que ao final ainda

estamos preparando um bolo.



Figura 16: Bolo bentô cake, que ganhou popularidade no país como uma proposta inovadora na confeitaria.

Fonte: Revista eletrônica CBN. Disponível em <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/370007/febre-dos-bento-cakes.htm>, acesso em 18/08/2022

Pensar uma educação libertadora, autônoma, responsável e autêntica não é apenas usar um aplicativo online de aprendizado. Trata-se da compreensão do estudante e do professor como *seres* livres. Assim, por mais que seja verdade que essas práticas inovadoras em sala de aula tragam maior interesse do aluno e renovem a prática educativa, ainda assim não geram de fato as mudanças necessárias para tornar a educação um *encontro-com-o-outro*.

Então, o que de fato significa liberdade, autonomia, responsabilidade e engajamento na educação? Primeiramente, não podemos perder de vista que a educação ocorre em *situação*, que é assentada no encontro entre o ser-educador e o ser-educando e, por isso, a educação fenomenológica com base existencialista, para nós, torna-se um aclarar no caminhar da educação libertadora.

Mas, para que possamos compreender o que nos prende a uma educação enclausuradora do *ser*; precisamos entender além das práticas metodológicas aplicadas em sala de aula e nos aprofundar no que significa *aprendizagem* na atual situação educacional. Esta palavra, *aprendizagem*, é o motor da educação, por isso, é comum ouvirmos que o objetivo das escolas é promovê-la.

Mas, ao mesmo tempo, a busca constante por atingir a aprendizagem gera, de acordo com Aguiar e Moreira (2021), um polir de liberdade e autonomia. É justamente na

aprendizagem que a pedagogia freiriana se pauta para compreender a educação bancária, classificando-a como um processo educativo de aprisionamento. Para pedagogo,

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2014a, p. 96-97).

Assim, o que percebemos é que para Freire, a aprendizagem que se faz nos espaços acadêmicos toma forma de depósito de conhecimento e o uso de um slide produzido pela secretaria de educação e disponibilizado ao professor como elemento inovador de ensino não mudará este fato. Então, qual será o papel do professor na educação libertadora?

[...] ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdo. É o de fazer depósitos de “comunicados” — falso saber — que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 2013, p. 69).

É preciso que os educadores tomem posse disso como prática, nosso papel é mediar a entrada do mundo nos educandos, assim como a entrada destes no mundo. De que forma? Vivenciando com eles esse espaço vivido, tanto a partir da realidade em que eles estão inseridos, quanto pela dramatização de acontecimentos rotineiros no dia a dia, transformando as forças sociais opressoras a partir de uma educação crítica e liberadora, buscando o novo, o rompimento, a revolta e a transformação social.

E para nós alcançarmos tal objetivo requer uma prática pedagógica que não seja apenas crítica, mas também subjetiva, pois acreditamos que a criticidade surge da autenticidade do *ser*. Por este entendimento, concordamos com Martins (1992),

Aprender numa perspectiva fenomenológica, consiste na possibilidade que tem o humano de tomar consciência da necessidade de organizar um projeto pessoal baseado na discrepancia que percebe existir entre o que este sabe e a compreensão das ações dos outro (pais, professores e amigos), em termos do projeto na mesma ação (MARTINS, 1992, p. 82).

A educação libertadora fenomenológica comprehende o *ser-em-situação* e incentiva, a partir de práticas educativas, uma formação integral, que visa, além da aprendizagem de conteúdos ou do desenvolvimento de habilidades e competências que permitem a inserção dos

educandos no sistema capitalista, uma verdadeira análise da realidade em que os educandos vivem, com poder real de atuação e transformação, pois, o ensino não será focado apenas no que há fora de *si*, ou mediado pelas coisas, mas se focará do que há dentro e o que há entre os seres.

Neste sentido, o papel do educador é observar e se conscientizar da diferença de saberes entre ele e os demais sujeitos envolvidos na *situação* de aprendizagem, criando um projeto pessoal e incentivando seus estudantes a fazerem o mesmo, permeando assim a liberdade e a autenticidade. Nesse movimento, o educador e o educando estabelecerão um *encontro transcendente*, em vez de *positivo*, e a educação será completa para ambos.

Larrosa (2013) corrobora com Freire (2011b; 2013), quando este debate a possibilidade de uma educação profana. Apesar do filósofo espanhol não declarar abertamente neste livro uma pedagogia fenomenológica, há nele muito que nos interessa e que, ao nosso ver, se aproxima dessa visão.

Em sua obra “*Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*” o autor busca demonstrar o que há de pedagógico em algumas célebres obras literárias e, a partir disso, ele busca compreender o paradoxo da autoconsciência e como ela nos leva ao aprendizado, o papel da novela, ou melhor, da dramatização na pedagogia e como elementos presentes na vida infantil são essenciais para um aprendizado completo.

Em encontro com o que diz Paulo Freire, Jorge Larrosa nos demonstra vários aspectos educativos atuais que fazem da educação um processo mais adestrador do que libertador. Entre eles, o filósofo discute a questão do constante chamamento à criticidade e a inviabilidade do silêncio, que outrora foi debatido aqui, mas que agora irei falar-lhes como isso implica em uma educação controladora.

Talvez, a melhor forma de compreender a aplicação errônea do conceito de criticidade seja a partir da análise de um exemplo, por isso, empresto-lhes mais uma vez um relato de minha experiência, esperando que assim possam compreender o que Larrosa quis dizer quando este discordou da criticidade que vem sendo aplicada em sala de aula atualmente.

Uma onda vem tomado conta dos currículos e normativas estaduais e até mesmo nacional no Brasil, uma tentativa de renovação a partir das novas tecnologias educacionais aplicadas a partir de teorias não tão novas assim¹⁵, à costumeira costumeira de nosso país de

¹⁵ A Base Nacional Comum Curricular é pautada na Pedagogia por Competências, corrente que tomou força nos anos de 1990. Para saber mais sobre o assunto sugere-se:

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

mesclar teorias divergentes sem nenhum critério crítico, às aplicando em sala de aula sem fomento financeiro ou de formação docente. Dentre os elementos solicitados pelos documento norteador da educação básica brasileira encontram-se dois que chamam atenção e que ganharam destaque nos cursos de formação no Paraná, o primeiro é a questão do uso das tecnologias educacionais, com enfoque para o pensamento computacional e o segundo é o protagonismo estudantil, que deve ser estimulado nas aulas de cada componente curricular.

Ocorre que o estudo das diretrizes deste documento normativo da educação básica nacional foi feito de forma superficial e o debate sobre o que é um aluno protagonista ou qual os benefícios das tecnologias na educação se fizeram de maneira pouco aprofundada, com pouca participação de quem de fato está em sala de aula, os educadores e educandos.

Assim, em uma tentativa de atender tais demandas, a atual gestão do estado decidiu criar algumas estratégias para que os professores sigam estas novas diretrizes. Uma de suas táticas foi a elaboração de planos de aulas, em slides, disponibilizados em sistema *online* integrado para os educadores. Diante disso, há uma constante pressão sobre os professores para que estes apliquem estas aulas. Sim, também é dito que o uso é livre e que os professores podem fazer adaptações, mas o mesmo discurso entra em contradição quando há a cobrança maciça e cotidiana para que os professores utilizem o material em suas aulas.

Nestes slides, há algumas atividades que, de acordo com o proposto, são o momento em que os estudantes se tornaram autônomos, pois utilizam metodologias ativas para executar a tarefa. Sem entrar em maiores detalhes, vejamos alguns pontos contraditórios entre esta proposta pedagógica e o que de fato seria uma educação libertadora, que incentiva o protagonismo proferida por Freire e Larrosa.

Primeiramente, para que haja protagonismo dos estudantes, é preciso que haja antes o protagonismo na docência e para isso é de suma importância a liberdade para a elaboração de seus projetos educativos. Para que a liberdade se efetive é preciso tempo, não tempo de espera, aguardando a roda girar sozinha, mas tempo produtivo, com a possibilidade de formação realmente válida que permita aos professores perceberem as amarras que as seguram em um pensamento aprisionado e colonialista. Para além disso, a proposta se afasta de um educar para a liberdade e autonomia, pois impede que o aluno participe do projeto educativo o colocando como espectador de um conteúdo escolhido pela secretaria de educação. O que demonstra foco na aprendizagem e não na formação do indivíduo.

Pensem, se há um slide por aula, que tempo sobra para o professor e o aluno exercer suas liberdades? Os profissionais acabam encontrando mecanismos para isso, mas muito mais por suas autenticidades e ações do que por um sistema que incentiva, ou seja, uma

revolta ou contradição. Ações individuais, intencionais ou não que por vezes acabam por tornar-se libertadoras e quiça decoloniais.

Portanto, para Larrossa (2013) esta tal criticidade que diz-se ser aplicada em sala de aula é ilusória e funciona mais como aprisionamento do que libertação. Deste modo, quando o aluno é constantemente chamado a se posicionar, em atividades elaboradas por profissionais que nunca viram e disponibilizadas por um slide salvo em um sistema online, trata-se mais da utilização de um mecanismo que se diz crítico para a manutenção do *status-quo* do que de inovação.

Assim, tanto Larrossa (2013), quanto Freire (2011b; 2013) concordam quando pensam em um outro modo de pedagogia, seja ela profana ou da autonomia, a liberdade é essencial para um aprendizado completo. Diante disso, existe em Freire (2011b), saberes necessários à prática pedagógica, para se atingir uma educação libertadora. Aguiar e Moreira (2021, p. 95) sintetizaram estes aspectos em um quadro (figura 17):

Rigorosidade metódica; Pesquisa; Respeito ao saber dos educandos; Criticidade; Estética e ética; Corporeificação das palavras pelo exemplo; Risco; Aceitação do novo; Rejeição a qualquer forma de discriminação; Reflexão crítica sobre a prática; Reconhecimento e assunção da identidade cultural; A consciência do inacabamento; O reconhecimento dos ser condicionado; Autonomia do ser do educando; Bom senso; Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; Apreensão da realidade; Alegria e esperança; A convicção de que mudança é possível; Segurança; Competência profissional e generosidade; Comprometimento; Compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; Liberdade e autoridade; Tomada consciente de decisões; Saber escutar; Reconhecer que a educação é ideológica; Disponibilidade para o diálogo; Querer bem aos educandos.

Figura 17: Quadro síntese dos saberes necessários para uma pedagogia libertadora em Paulo Freire.

Fonte: Aguiar e Moreira, 2021.

E o que esses saberes nos evidenciam? Que a proposta de Freire converge com a pedagogia fenomenológica proferida por Martins (1992), assim como com a filosofia sartreana, tendo em vista que as proposições de Freire (2011b) baseiam-se na liberdade, responsabilidade, autonomia, autenticidade e existência. Entre os pontos que nos chamam atenção está a escuta, o diálogo, a alegria e a esperança, que permite tanto o desenvolvimento do aluno, quanto do educador, os pondo como *seres* aprendentes no processo educativo.

Larrosa (2013), também fala sobre uma educação livre e autêntica, porém ele a chama de humanista. Para o autor, o que também vemos em Freire (2011b), está educação se faz a partir de uma experiência estética romântica,

A ideia humanista de formação, articulada conceitualmente como compreensão romântica da experiência estética, desenvolve justamente esse processo aberto em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo. A novela de formação, que é a sua articulação narrativa, conta a própria constituição do herói através das experiências de uma viagem que, ao se voltar sobre si mesmo, con-forma sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e de interpretar o mundo. Assim, a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante. A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética. (LARROSA, 2013, p. 53)

Deste modo, o que vemos é a necessidade da *situação* para a formação integral humana, todavia, não trata-se do espaço, do tempo ou da sociedade de forma genérica, mais de um mergulho nos aspectos culturais destes, que se faz a partir de uma experiência estética das tradições, com sensibilidade e empatia. Não trata-se de um modelo sem criticidade, mas de uma crítica que emana do espaço vivido e do reconhecimento que a formação integral, composta por ensino formal e informal, eleva o ser humano a sua condição de liberdade e de autonomia para a mudança da sociedade.

Ao contrário do que se possa supor, a educação fenomenológica humanista remete a uma educação libertadora crítica, pois permite uma formação do *ser* a partir do reconhecimento de suas autenticidades, responsabilidades e autoridades, o que a educação bancária não o faz, pois

Seu ânimo é justamente o contrário — o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os (FREIRE, 2013, p. 71).

Isso significa, que em Freire há a recusa do controle por parte dos educadores, o que converge com Sartre, já que este afirma que o controle é a expressão da convivência entre oprimido e opressor. Em vez disso, o que se propõe é uma educação de base libertadora, onde há para seus envolvidos, educadores e educandos, poder de ação, a partir de práticas criativas e desenvolvidas para suas respectivas *situações*.

Por isso, é importante que para superar a condição de inautenticidade da educação tradicional, seja preciso pararmos de coibir o poder e a autoridade dos alunos, evitando criar obstaculização a suas liberdades (FREIRE, 2013). Educar para a liberdade, de acordo com Aguiar e Moreira (2021) é “educar em situações educacionais que promovam a educação no, pelo, para e com o novo, porque o novo é sempre projeto, ou seja, possibilidade de

acontecimentos, isto é: liberdade de mudança” (AGUIAR; MOREIRA, 2021, p. 96).

Mas, efetivamente, como ocorre esta formação? Bom, primeiramente precisamos ter em vista que, por mais que efetivamente esta forma de ensino não seja aplicada sistematicamente na educação regular, ele ocorre nos espaços não formais, já que a todo tempo somos formadores e estamos sendo formado e que, na prática social, onde não há planos de ensino e preocupação com o aprendizado, a formação inevitavelmente ocorre pelo encontro com o outro e com o espaço, sem a possibilidade de recusa a esta lógica.

Analizando a obra “Paradiso”, escrita em 1966 pelo cubano José Lezama Lima Larrosa (2013) faz uma análise da formação humana. Isto se fez possível, pois no livro, Lima (2014) aborda justamente o desenvolvimento de um jovem, José Cemí e seus aprendizados em *situação*, experiências inspiradas na vida do célebre poeta e novelista, o que nos coloca de frente com uma literatura fenomenológica existencialista, que nos esclarece e nos ensina pela arte.

Jorge Larrosa (2013), percebe que em trajetória, Cemí, personagem principal do livro, se desenvolve e se forma a partir do encontro com *outros*, *situados* em um espaço/tempo. A partir disso, o filósofo espanhol nos apresenta que a formação humana ocorre a partir de uma “órbita excêntrica” (LARROSA, 2013, p. 76), um trajeto de formação em círculo (figura 18), ou melhor, em espiral, que nos faz refletir o processo de desenvolvimento do ser humano.

Mas, o que são estes círculos? Tratam-se das experiências de vida, adequadas às idades, ao tempo histórico social e aos espaços descobertos pelos *seres*, que confluem em formação. Cada círculo une-se aos demais e estabelece um corredor, onde se pode retornar às memórias, vivenciar o presente e planejar o avanço para o futuro, possibilitando a construção de um corredor que o leva para frente, sem deixar de guiá-lo ao passado.

Quando o último círculo é alcançado, de acordo com Larrosa (2013, p. 78) “[...] toca o primeiro e o converte em relato”. Porém, é importante saber, o relato não é o fim dos círculos, ele é apenas um momento de epifania, podendo, a partir dele, continuar a vivência no último círculo, com retornos aos primeiros, já que “Ah, que tu escapes no instante em que já haviam alcançado tua melhor definição” (Lima, 2014).

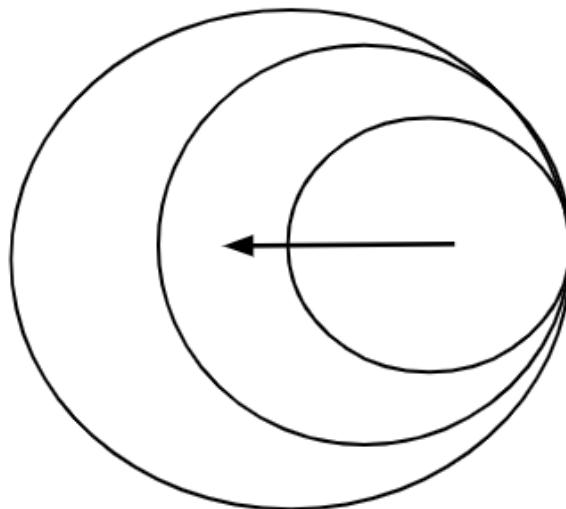


Figura 18: Os círculos de formação proposto por Larrosa (2013).

Fonte: LARROSA, 2013, p. 78.

No esquema elaborado por Larrosa (2013), observa-se um movimento do *ser* em ampliação, por isso, a seta indica a saída do centro para o círculo periférico, a união entre eles, o que demonstra o retorno e a imagem, é estabelecido pela união dos círculos em seus traços a direita da imagem. Porém, diante o que o autor propôs em sua análise, tomamos a liberdade de re-ilustrar o esquema, incluindo nele o movimento de retorno (figura 19).

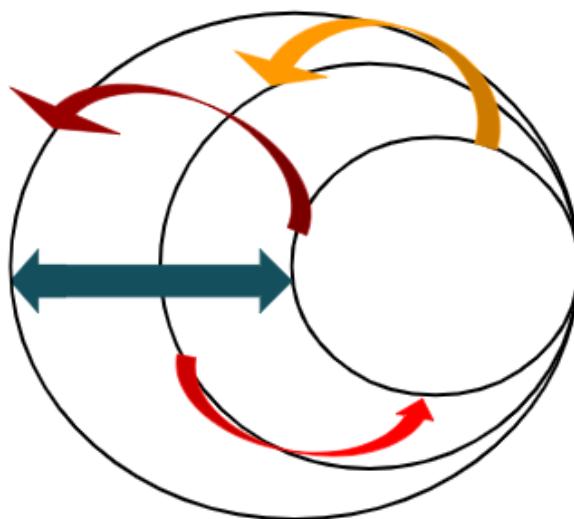


Figura 19: Adaptação de modelo projetado por Larrosa (2013) para os círculos de formação.

Fonte: Ramos, 2022.

No esquema elaborado por nós, propusemos a disposição dos círculos tal qual feito por Larrosa (2013), no entanto, incluímos setas semicirculares que direcionam as camadas tanto em direção a expansão, quanto em direção a elas mesma, em um movimento de ida e volta, em um sistema dialético espiral, demonstrando que,

O tempo da formação, portanto, não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posterior retorno ao mesmo. O tempo da formação [...] é um movimento que conduz à confluência de um ponto mágico (situado, assim, fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos. (LARROSA, 2013, p. 78)

Mas, ao que cada círculo se refere? O primeiro círculo pertence à família, ao que Vitto e Moura (2019) denominam como casulo protetor. Neste momento, a criança, em desenvolvimento, toma como verdade tudo que lhe é dito, com breves lampejos de lucidez quanto à sua própria liberdade. Procurando estabelecer segurança, diante sua irrecusável vulnerabilidade, o infante estabelece vínculo com os adultos à sua volta e aprende os primeiros códigos e seus significantes sociais. Trata-se do primeiro encontro com o *outro-que-não-eu*.

Simone de Beauvoir (1970) aponta que este período não tarda a se findar, isto porque não é possível manter as crianças vinculadas apenas às pessoas que habitam estes primeiros espaços onde foi lançada sem escolha. Este percurso é construído aos poucos, a partir da expansão espacial e social que ocorre quando entram na escola, vão a praças ou outros ambientes, quando veem filmes, desenhos, leem livros, se encantam com pássaros, árvores, o céu azul, culminando, na adolescência na entrada em um novo círculo.

Assim, aos poucos, a criança vai percebendo que há uma vida para além de seu casulo, que convenhamos, nem sempre é de fato protetor, sendo possível não aceitar por completo tudo que lhe é orientado pelas pessoas de seu primeiro convívio. Apesar deste movimento ser mais evidente na adolescência, sua introdução começa bem antes. Por exemplo, quando a criança é pequena e já começa exigir a liberdade de escolher a roupa que usará ou o programa de televisão que assistirá.

Aos poucos, os adultos envolvidos no crescimento destes indivíduos vão lhes apresentando as possibilidades da vida, lhes permitindo escolhas. Este é o processo natural e saudável do desenvolvimento infantil. Os responsáveis pelas crianças começam a permitir que estes vejam e escolham alimentos ou um presente em datas comemorativas. Isto os leva para a segunda etapa de formação, chamada por Larrosa (2013) de círculo intermediário.

Esse segundo momento de formação é também reconhecido como “[...] círculo da amizade, do caos, das aproximações e repulsões, das tentações e dos sonhos” (LARROSA, 2013, p. 81). A abertura do primeiro círculo para o segundo é efetivada em um espiral sem ruptura, como na construção de uma estrada, que liga caminhos e não os fecha.

Cada *ser* realiza a transição por intermédio de um encontro com o outro, lançados em um determinado espaço, não sendo possível dizer que a escola, a universidade ou a balada seja o local onde isso ocorrerá. Porém, em *Paraíso*, Lima (2014) demonstra que para Cemí (personagem principal desta obra), a ruptura do primeiro círculo, onde ele convive mais intensamente com sua família, ocorre quando entra na universidade e passa a aprender com seus colegas estudantes e com este novo espaço.

Ao entrar na Universidade de Havana, José Camí a comprehende como um dragão a ser conquistado, uma muralha a ser ultrapassada, para ele, este espaço

[...] tem algo de mercado árabe, de praça de Tolouse, de feira de Bagdá; é a entrada para um forno, para uma transmutação, em que a indecisão voluptuosa de adolescente não permanece mais em seu perfeito equilíbrio. Conhece-se um amigo, faz-se o amor, adquire seu perfil o tédio, o vazio. Deixa-se o tempo passar ou unia-se a outros, rechaçava-se o *horror vacui* ou acariciava-se o *tedium vitae*, mas o inegável é que estamos na presença de um ser que se enfada, olha para direções opostas e, no fim, se põe a andar com firmeza, mas sem predisposição, talvez sem sentido (LIMA, 2014, p. 237)

O que nos elucida esta passagem é como ocorre essa entrada no novo círculo. Isso não ocorre apenas na Universidade, como o que ocorreu com Cemí, cada indivíduo experiencia este fenômeno em um lugar, pois, o que ocorre não é o espaço pelo espaço, mas o espaço onde encontro o *outro-que-não-eu*, além daqueles que já convivo desde meu nascimento e que a mim controlaram por um tempo.

Esses novos encontros não se fazem a partir do apagar do que vivenciamos antes em nosso casulo protetor, mas a partir disso, nos fazendo ir e vir, não como um pêndulo, mas como uma vivência de transformação, onde esse *ser* transforma-se por estes novos encontros e vai em busca de seu primeiro lugar (espacial e do *ser*) para o transforma-lo. Lá, ele ressignifica o que experienciou nos dois círculos, vivenciando-os simultaneamente, porém, sempre em um movimento ampliativo do que é.

Este novo espaço, que compõe o círculo de transição, funciona como um novo casulo de metamorfose, onde o adolescente, ainda indeciso, sem forma e indeterminado, foi alcançar sua primeira experiência de decisão e de determinação. O interessante na novela escrita por Lima (2014) é que este processo formativo não corre pelas aulas,

[...] banais e tediosas, sempre simplificadoras, nem os professores, esses seres sombrios e frígeis, escudados numa seriedade um tanto rançosa ou um sorriso melífluo que não chega sequer a ser amável. O que conta são os espaços intersticiais : as escolas, o pátio, a cantina, os parques e praças

adjacentes, a ante-sala da biblioteca, os corredores entre as faculdades, os bastidores das livra-rias. Na Universidade, os espaços intersticiais são o lugar do perigo, porque aí, fora do mundo seguro e insignificante das salas de aula, não valem asseguranças da verdade, da cultura, do saber, do sentido. (LARROSA, 2013, p. 81)

O que isso nos revela sobre a formação? Aqui precisamos efetuar um retorno a Freire (2011b) e lembrar o que este afirmou: o sistema bancário de ensino reproduz o *status quo* e, por isso, não trata-se de fato de uma formação do *ser*, mas de um depósito de conteúdo com o objetivo de atingir a aprendizagem. E que conhecimento é construído? Este apontado por Larrosa (2013, p. 81), banal e insignificante, pois não toca o vivido e nega o encontro com o *outro*.

Infelizmente, atualmente, a formação do *ser* é ignorada pelos sistemas de ensino, pois, negam a aprendizagem da vaidade, da modéstia, da fidelidade e da traição, da solitude e da companhia. Negam a vivência da intempérie, impedem que os adolescentes experienciam seus próprios limites, formando seus jeitos de *ser*. Não incentiva ou permite o acúmulo de forças para um futuro por eles planejados, para que possam realizar outros saltos em direção ao desconhecido. Não os incentivam a coragem, nem os preparam para se jogarem no novo, no perigo de outros espaços e encontros, porém, são estes acontecimentos inevitáveis que os conduziram a eles mesmos, a suas formações integrais.

Não sendo a educação formal, na maioria dos casos, capaz de conduzir os adolescentes nesta formação do *ser*, estes acabam por o fazer sozinhos, com pouca ou nenhuma orientação, porém, neste processo, mesmo com pouco ou nenhum acompanhamento, observamos um aprendizado fenomenológico, onde há a suspensão do que se é para compreender o que é o *outro*. No livro, Cemí percorre este trajeto no seu dia a dia, observando atentamente e silenciosamente as problemáticas juvenis de seus companheiros. Ele tambémexpérience várias questões, o que também é observado por seus amigos. Eis a importância da suspensão fenomenológica para o aprendizado, Larrosa (2013, p. 83) nos exemplifica este fato, a partir de sua leitura de Lima (2013),

Tanto na refrega quanto na conversa, Camí mantém-se a distância. Mas sua distância é uma forma essencial de proximidade. No modo como Cemí enfrenta o que acontece a ele, temos a condensação de, pelo menos, três elementos. O primeiro é o próprio acontecimento: o que significa dizer que algo acontece. O segundo é a atenção ao acontecimento: o quer dizer ir ao encontro do que acontece, pôr-se à escuta, prestar-lhe atenção, deixar-se interpelar por isso. O terceiro é o movimento da reflexão e a metamorfose: como o acontecimento e a atenção ao acontecimento vão modificando o rosto e o olhar de José Cemí. Em seu distanciamento, Cemí evita a banalidade dos que sabem. Não julga, não participa, não comprehende, não

recobre com um saber prévio o sentido possível do que acontece [...] Mas, nesse não saber, nesse distanciamento, está a limpeza de seu olhar, a possibilidade de ir à essência.

E o que disso têm na estrutura educativa formal atual? Quase nada, a não ser pela obstinação de educadores e educandos em introduzir, mesmo que um pouco, isto em seu ambiente educativo. O que, quase sempre, não é incentivado e que, quando proposto de forma aberta e significativa, pode ser até mesmo condenado e perseguido, como o que aconteceu e continua acontecendo com Freire.

E de onde brota tal desaprovação? Primeiramente, pensando em um sistema classicista, segregacionista, racista, xenofóbico e LGBTQIAP + fóbico, essa reprovação se dá pela necessidade dos dominadores em continuar dominando e isto perpassa pela educação, que se controladora, funciona como um elemento de manutenção do *status quo*. Mas, além disso, Larrosa (2013) aponta um tríplice risco que nos assombra e nos impede de aceitarmos e aplicarmos esta formação.

O primeiro é o medo de que o círculo anterior se feche bruscamente, de enfrentar o perigo da abertura do novo círculo. O segundo é a dificuldade de vivenciar o novo com astúcia, sobretudo porque na maioria das vezes se é lançado a uma nova etapa sem um apoio ou tutoria. O terceiro, o medo de que a abertura do círculo seja eterna, que não haja um retorno ao círculo anterior, ou seja, que haja um distanciamento do que se foi, sem um auto reconhecimento, o medo de um novo *ser* surgir que não se identifique com o anterior.

O que a educação libertadora propõe diante disso? A necessidade de trazer para a sala de aula a vivência dos estudantes, a realidade em que estão inseridos. Não como um conteúdo programático, mas como programa educativo elaborado por educandos e educadores de forma conjunta, dando abertura para que as subjetividades se mostrem, oportunizando que nos planos de ensino haja espaço para o medo, a dor, a alegria, a manifestação cultural, os sonhos e projetos de cada *ser* envolvido nesta formação.

Será que é isto que ocorre na educação básica? Sim e não. Se a análise for sistêmica, como a proposta por Freire (2011b, 2013) veremos que estamos longe disso. Mas, se formos ao encontro do cotidiano da sala de aula, veremos que sim, afinal, nenhum sistema é capaz de aprisionar as subjetividades de educandos e educadores, de controlar o que ocorre em cada escola, em cada aula. Sendo assim, o que há é a coragem, o desejo e a aplicação, por parte de professores e educandos, de outros modos de ensinar e aprender, que não o que o sistema lhes impõe e, mesmo que esses fatos ocorram em microescalas, sabemos que é pela base que se derruba um muro.

Porém, para isso, é preciso assumirmos o risco. O perigo de nos jogarmos ao desconhecido, aceitando-o e dele tirando o que precisamos para nos formarmos. Assim, finalizo este texto com uma das partes mais lindas do livro *Paraíso*, um conselho para a prática de educarmos e de educar,

Ouve o que vou dizer para ti: Não recuse o perigo, mas tenta sempre o mais difícil. Há o perigo que tentamos como uma substituição; há também o perigo que tentam os enfermos, esse é o perigo que não engendra nenhum nascimento de nós, o perigo sem epifania. Mas, quando o homem, através de seus dias, tentou o mais difícil, sabe que viveu em perigo, ainda que sua existência tenha sido silenciosa, ainda que a sucessão de suas ondulações tenha sido mansa, sabe que esse dia que lhe foi destinado para sua transfiguração, verá não os peixes dentro do fluir, quais manchas móveis, mas os peixes na cesta estelar da eternidade. (LIMA, 2014, p. 245-246).

Tenha coragem de assumir a realidade da formação: é preciso experienciar o espaço vivido e o encontro com o *outro-que-não-eu*. Somente nessa ação corajosa que partiremos para um ensino libertário e uma formação integral, onde o que tem valor é o *ser* e não a aprendizagem. Na figura 20, há o acesso para uma linda canção de Roosevelt Ribeiro De Carvalho e interpretada por Elza Soares, que nos coloca exatamente onde devemos estar: no lugar de valentia, firmeza, ternura e revolta.



Figura 20: Imagem de acesso a canção “Eu não vou Sucumbir”, composta por Roosevelt Ribeiro De Carvalho, interpretada por Elza Soares, lançada em 2019.

Fonte: Canal oficial de Elza Soares no Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6XrCS1GI2ec>. Acesso em 20/08/2022

8. Diálogos





*[...] Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.
Carlos Drummond de Andrade, 1977.*

A união de mulheres para dialogarem sempre foi tido como um passatempo banal e pouco acadêmico, dedicado a fofocas e aspectos triviais da vida cotidiana. Esta é a referência trazida na capa deste ensaio. No entanto há algo nesta ilustração de satírico e provocador: o círculo dos balões de diálogo que nos lembra a construção dialética do pensar, as fórmulas matemáticas que nos encaminham para a científicidade do discurso das moças e os olhos que de tão atentos parecem não piscar ao ouvir a falante. Eis aqui o que fazemos.

Os diálogos e momentos compilados aqui foram colhidos de diferentes formas, respeitando diferentes métodos, espaços e observações. O primeiro foi a entrevista realizada em 25 de novembro de 2021, no município de Foz do Iguaçu em uma formação para o novo ensino médio (NEM), onde foram entrevistados seis professores de Geografia da rede pública estadual, advindos da cidade de Londrina-PR que viajaram juntos para o evento onde debateu-se o currículo do NEM e as metodologias propostas pelo governo do estado para sua aplicação, com enfoque nas metodologias ativas debatidas atualmente no Brasil¹⁶. O ambiente escolhido foi a área de alimentação de um shopping da cidade e ali compartilhamos histórias, guiadas por mim para o tema da pesquisa, em formato formato de grupo focal (RESSEL et al, 2008).

O segundo foram entrevistas individuais realizadas com seis docentes da rede pública estadual que residem e atuam em cidades do norte do estado e que foram indicados a partir da metodologia de coleta de dados bola de neve (VINUTO, 2014), onde um entrevistado indica o outro. O primeiro eleito para a conversação foi sugerido por um companheiro de curso de formação online, oferecido pelo estado e que é formado em Geografia, mas que atualmente atua no setor de secretariado do núcleo de ensino de Londrina-PR. A partir do primeiro,

¹⁶ Não pretendemos fazer aqui um debate sobre tais metodologias e suas aplicações em sala de aula, tendo em vista que este não é nosso objetivo. Todavia, para conhecimento sugerimos a leitura da seguinte bibliografia:

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática (org). Porto Alegre: Penso, 2018.

houve a indicação do segundo e então do terceiro. As entrevistas neste modelo foram realizadas online utilizando o aplicativo do Google Meet, que nos permite gravar as reuniões.

O terceiro foi a partir da observação *in loco* de situações que vivenciei enquanto docente da rede pública de ensino, contendo diálogos entre e com companheiros de trabalhos, aparatos e materiais disponibilizados pela gestão estadual como suporte às aulas, convívio com os estudantes e minha prática como professora de Geografia. Para o registro de tais aspectos foi utilizado anotação em caderno de campo.

Deste modo, aqui vocês encontraram o reflexo da pesquisa no meu dia a dia, assim como a representação do meu cotidiano na pesquisa, refletindo a narrativa de fenômeno (BRUNER, 2002), incorporada ao método fenomenológico aqui empregado. De antemão, pensemos sobre a palavra diálogo. Em uma análise etimológica o vocábulo tem origem grega e significa “através da palavra”, o que nos remete a caminho, uma ligação entre duas pessoas. O diálogo é o trilho que une dois *seres-para-si*, é o que permite o encontro com o *outro-que-não-eu*, sendo um elo que permite transformação.

Palavra forte, diálogo estabelece vínculo, segurança, confiança. Não trata-se de mansidão, tampouco de tempestade, mas sim da união desses sentimentos de maneira que um ser encontre o outro e faça deste elo completude transcendente. Não há diálogo no antagonismo, ele só se faz possível na concordância e na discordância. Pois, quando torno o outro inimigo, criando resistência a ele o transformo naquilo que penso que ele é. Lhe atribuo essência, tiro-lhe a liberdade e, então, surge o conflito existencial¹⁷.

Não era esse nosso interesse ao encontrarmos com os seres que nos interessam nesta pesquisa. Aqui, queríamos criar vínculos, adentrar suas percepções, valorizar suas subjetividades, estabelecer o diálogo e, então, extrair disso a essência do que nos interessava:

¹⁷ Aqui, vale uma nota sobre a apropriação da palavra diálogo e sua aplicação em situações que não referem-se a seu significado essencial, transformando-a em uma arma política. Em participação no telejornal Cable News Network - Brasil (CNN - Brasil) em 24/03/2023 em um programa que se apresenta como de diálogo, o ator Pedro Cardoso levanta a referida questão, apontando a problemática da questão da linguagem e do discurso, em suas palavras “[...] há uma questão de linguagem. O fascismo brasileiro exerce um domínio sobre as consciências do povo ao controlar os discursos. Então, quando eu fiz um comentário a respeito do nosso próprio programa, daquilo que nós estamos fazendo aqui é um convite a vocês (jornalistas) que são profissionais disto, eu não sou, que refitam sobre esta prática onde simula-se algo que é muito semelhante ao diálogo, mas que na verdade é uma sucessão de monólogos. Eu explico, o diálogo pressupõe um sincero interesse no pensamento do outro. Se nenhum de nós aqui temos um sincero interesse no pensamento do outro, nós vamos apenas ouvir e esperar a nossa vez de falar e então confirmamos aquilo que sempre achamos porque não estamos nos deixando modificar em momento algum pelo pensamento do outro. Não é só apenas neste programa, eu vim a este programa porque queria viver a experiência de estar dentro desses programas que são pretensos debates, mas na minha opinião, me desculpem, não são debates, são monólogos que empobrecem mais uma vez a mobilidade do pensamento”. A fala do prestigiado autor me tocou profundamente por conversar diretamente com o que eu pretendo com esta tese, que para mim trata-se de um *Manifesto ao Subjetivo*.

a liberdade e sua experimentação no ambiente escolar, tanto quanto nas relações entre professores e alunos, quanto como uma realidade profissional dos professores.

Como também aproveitei-me de encontros ocasionais e excepcionais, observações silenciosas e experiências pessoais, aqui compilam-se fatos científicos, mas também impressões, anedotas, reflexões e sentimentos acerca da liberdade do ser humano, do professor, do aluno e do processo educativo.

Mas, o que nos foi perceptível sobre liberdade em nossos encontros? Quero iniciar contando a vocês uma experiência pessoal. Sou professora da rede pública estadual do Paraná e aqui a atual gestão decidiu “facilitar” a vida dos professores, disponibilizando aulas prontas, organizadas em slides¹⁸. Cada hora-aula tem um conjunto de slides, assim, os professores não precisam se preocupar com a difícil tarefa de preparar e organizar suas aulas.

Uma ótima saída, só não sabemos exatamente para onde: se para melhorar a qualidade das aulas e da vida dos educadores ou se para a manutenção de uma carga horária de hora-atividade reduzida e para o controle do que se é transmitido no ambiente escolar, um cerceamento da liberdade de cátedra.

Um dia, quando meus educandos estavam realizando uma atividade, decidi abrir um desses materiais, para ver como poderia aplicá-lo, já que sua utilização é bastante “entusiasmada” pelo governo. Após passar por vários slides teóricos sobre industrialização e trabalho, cheguei ao último slide que sugeria uma atividade balizada nas metodologias ativas. Tratava-se da realização de um debate, onde os estudantes seriam divididos em dois grupos, o primeiro deveria criar argumentos a favor da inserção da mulher no mercado de trabalho e o segundo buscaria razões para que mulheres não o fizessem.

Quando li a atividade, fiquei chocada! Como assim propor um debate acerca de um direito fundamental. Direitos fundamentais não se discutem, se cumprem! Então, uma outra professora passou pela porta e eu a chamei, mostrei a atividade para ela e pedi sua opinião. Ela, leu e disse: nossa, que atividade legal! Eu incrédula, perguntei se ela tinha certeza dessa opinião e se ela percebeu as armadilhas que a atividade podia criar em sala de aula.

Ela, muito calmamente, me disse, figura 21:

O que eu achei fantástico nessa atividade é a proposta de um debate, isso nunca aconteceu antes no

¹⁸ Não nos é permitido o compartilhamento destas aulas ou de quaisquer outros materiais disponibilizados pelo governo do estado de nenhuma forma, nem mesmo em pesquisas científicas. Tais orientações são nos passadas constantemente, com ameaças de penalizações administrativas. Nos referidos slides há avisos que nos lembram da proibição. Deste modo, não posso lhes fornecer imagens do referido material, sendo-me possível apenas compartilhar imagens de outros materiais, de outra disciplina que foram vazados pela imprensa hegemônica e que, portanto, estão de livre acesso.

estado, leciono há anos na rede e jamais me foi orientado a desenvolver uma atividade como esta, se eram feitas, era por intermédio de professores interessados, que buscavam outras formas de educar. Mas, veja bem, o tema proposto para o debate neste material é de fato horrível, mas, você pode mudar, crie um debate sobre direitos fundamentais e mostre para os alunos como o material pode estar tendencioso ou insuficiente.

Nós professores, em sala de aula, temos liberdade para isso. Até na ditadura, quando estudei, onde éramos o tempo todo vigiados havia espaço para os professores atuarem e ensinarem, até mesmo o que não se queria que fosse ensinado. Minha professora de história, a partir de um sapato, me ensinou o sistema capitalista e a mais-valia. Nunca vou esquecer!¹⁹

Figura 21: Relato de encontro não proposital entre a pesquisadora e outra professora.

Fonte: Pesquisa empírica, 2022

Após sua fala eu simplesmente me silenciei, afinal ela não poderia estar mais certa e eu mais errada. Veja bem, não trata-se de se calar diante a tudo, aceitar o que se manda, perder nosso senso crítico, mas, levar nossas ações para além da reclamação e dos apontamentos. Diante de uma lógica sistêmica, em que nossa indignação e contestação individual tem pouco ou nenhum alcance, o que nos resta é buscar fissuras por onde nos infiltrar e lá brotar, ruindo o muro por seu alicerce.

Isso não significa afirmar que não devemos nos posicionar contra o sistema, mostrando seus equívocos e sua ineficiência. Muito pelo contrário, trata-se de um dos papéis políticos da profissão. Aceitar uma atuação e revolução apenas em fissuras sistêmicas é fechar os olhos para o poder que um política pública tem na construção ideológica e na manutenção do *status quo*. Não é justo com a educação, e inclui-se aqui professores, alunos e equipe de funcionários que as adequações, a criticidade e a liberdade seja desenvolvida apenas em momentos de desatenção do poder dominante! Falaremos disso mais adiante. Agora, voltemos aos diálogos realizados na pesquisa.

Nas entrevistas, surgiram momentos em que a liberdade se demonstrou como um assunto intencional, ora eu os indaguei diretamente, ora, como no caso acima, surgiram na conversa ordinária, em momentos mais espontâneos. Na primeira entrevista os primeiros lampejos sobre a liberdade se deram na apresentação dos professores, quando estes relataram suas histórias com a geografia.

Durante o diálogo, com o objetivo de tornar a conversa mais intimista e direcionar o assunto para o objetivo da tese, a liberdade, indagamos os entrevistados sobre como estes escolheram o curso de Geografia, ao passo que estes manifestaram suas escolhas e o contexto que as embasaram. Dentre elas, podemos destacar alguns trechos da primeira entrevista, ocorrida em 25/11/2021, em que o primeiro entrevistado relata,

¹⁹ Assim como já ocorreu anteriormente nesta tese, este diálogo é um simulacro inspirado nas vivências educacionais da autora, portanto, não se trata de uma transcrição fiel de um fato.

Eu escolhi inspirado por um professor do ensino médio. Fiz três vestibulares para poder entrar. Acho que é a realidade para a maioria dos estudantes de escola pública. E quando entrei eu já trabalhava e estudava a noite, eu falo até que eu não vivi a faculdade, eu apenas cursei o curso (Apêndice, página 123)

Observe, para ele, que a escolha do curso se deu diante uma inspiração na figura de um professor da área, o que o coloca em situação: sua escolha se deu diante sua vivência no mundo vivido. Para além disso, a escolha de suas palavras nos parecem interessantes: “eu escolhi”, veja, não houve, de acordo com ele, uma imposição por parte de nenhuma força social, mas o desejo que lhe brotou diante o que havia experienciado, uma decisão tomada a partir da existência.

Mas, nem todos os professores presentes neste diálogo em grupo apresentaram uma situação onde suas escolhas foram respeitadas, sem que houvesse uma tentativa de cerceamento de suas liberdades. Um segundo entrevistado, a que chamamos de Entrevistado Professor, tendo em vista que era assim que o grupo o chamava, nos contou,

Minha mãe é professora de Educação Física. Minha mãe foi diretora da escola em que eu estudei. Então a educação sempre permeou minha vida. Acabei assim, frustrei meu pai (inaudível). Quando falei “Pai, passei no vestibular”, ele me perguntou “E aí, foi em Direito?” e eu disse “não, passei em Geografia”. Ele fechou a cara. [...] ele não falou mais comigo. Mas a minha nota me permitia tanto como um curso quanto o outro, mas enfim, fiz o meu curso (Apêndice, p. 123)

O relato demonstra como a situação pode ferir a liberdade humana, trazendo a ela pressão suficiente para que o ser humano repense seu desejo e opte, em alguns casos, em modificar seus planos iniciais. É importante destacar, não trata-se de um cerceamento total da liberdade humana, mas, parte constituinte da situação em que está inserido: a responsabilidade pelas consequências do que se opta. Este fato pode dar-se em dimensão tão avassaladora, com consequências drásticas aos seres envolvidos, que modificam por completo a decisão dos seres, os pondo, inclusive, a recusar seus ímpetos iniciais e genuínos.

Assim, este trecho nos evidencia dois elementos importantes, o primeiro, que “[...] o para-si não poderia ser pessoa, isto é, escolher os fins que é, sem ser homem, membro de uma coletividade nacional, de uma classe, de uma família [...]” (SARTRE, 2002a, p.606), assim, é impossível não estar em *situação*, como também é impossível deixar de ser livre. O Entrevistado Professor nos evidencia isso, ele escolheu a profissão, mas, sua situação de filho, membro de uma sociedade em que a carreira docente é desvalorizada e os pais projetam em sua prole seus projetos narcísicos o colocou diante uma *situação* peculiar, que ele deveria

escolher entre seguir o que queria ser ou realizar o sonho do que o pai queria ser a partir de sua vivência.

Mas, “[...] o homem se caracteriza antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele [...]”(DIAS, 1982, p. 98) e este é o segundo ponto evidenciado pelo relato do professor: é sempre possível escolher. Obviamente, diante a *situação* em que o Entrevistado Professor encontrava a escolha era menos perigosa, tendo em vista que o afastamento do pai, apesar de doloroso, não o punha em posição de risco de vida. Por isso, antes de aplicarmos a referida *situação* em qualquer outra é importante lembrarmos que não existem generalizações ou objetivo de criação de modelos nesta tese e , portanto, cada caso deve ser analisado a partir de como se deu.

Para demonstrar este ponto, tomemos por referência o trecho relatado pelo Entrevistado 2,

É que aconteceu comigo e aconteceu com alunos, na história a gente vai vendo. Minha família ficou tão feliz de eu ter passado, porque eu era o segundo de uma família enorme de primos que entrava no ensino superior. Eu era o segundo. Meu pai não terminou o ensino médio, minha mãe estudou o primário e eu tive alunos nessa escola que eu entrei, que teve alunos que passaram e os pais eram desse jeito, decepção. Eu lembro de uma menina, ela muito feliz que passou em biomedicina e ela ligou para o pai e começou a chorar. Eu pensei “nossa que legal se emocionou ao contar para o pai”. Quando ela desligou ela me abraçou e falou “professor, meu pai não vai deixar eu cursar” e eu perguntei o porquê. Ela me respondeu “porque ele quer que eu faça medicina, ele falou que eu não vou ficar examinando cocô dos outros a vida inteira”. Eu falei “seu pai é o que?” e ela respondeu “meu pai é médico” (Apêndice, p. 124)

Aqui temos duas situações distintas, a primeira, com a qual minha vivência se assemelha é a felicidade de uma família que foi privada de seu direito ao estudo ao ter um de seus membros cursando uma graduação. Assim, neste caso, a situação se modifica em relação a primeira relatada, pois para este entrevistado ser um docente era o mesmo que ascender socialmente, o que lhe permitiria uma participação social menos dolorosa, tanto no que tange às questões econômicas, quanto ao que se refere a aceitação em um ambiente de classes sociais.

Mas, o que segue em seu relato é justamente um exemplo contrário ao visto até o momento. Enquanto que o Entrevistado Professor teve que impor sua escolha e o Entrevistado 2 experienciou uma aceitação completa do que queria, a aluna do segundo demonstrou que as forças de uma *situação* podem forçar um *ser* a escolher diferente do que inicialmente pretendia. Isto posto, não significa que a educanda não pudesse ou que não escolheu seguir

com sua decisão, não sabemos o fim desta história. Mesmo diante o choque e a deceção de seu contato com o pai, a decisão continuava com ela e somente ela poderia escolher. Sua liberdade não foi impossibilitada, apenas cercada com barreiras que deveria escolher ou não superar.

Essas barreiras, que chamamos de *situação*, são obviamente diferentes para cada ser, mas, tendem a ter similaridades em grupos que compartilham experiências similares em uma sociedade. Além disso, sabemos que, há barreiras e barreiras, e se pensarmos em uma analogia, seria como supor que em algumas realidades construídas socialmente, alguns seres precisam superar barreiras como as de corrida de obstáculos, sendo que estes são preparados constantemente para aprender a dar os saltos perfeitos, enquanto outros, são colocados diante muros gigantescos, sem nem um apoio para que possam superá-los, o que faz das suas escolhas suprimidas no *campo-prático-inerte*.

O que isso significa? Que somos livres, mas, que na sociedade tecnicista que vivemos, cada dia mais tecnológica, nossa liberdade se reflete não mais na sociedade, mas nas coisas, o que traz a ela a sensação de inação diante a realidade, sem poder de mudança real das estruturas. Não que somos impedidos de mudar o mundo em que vivemos e por isso devemos aceitá-lo como é, mas que para mudá-lo precisamos de uma ação intencional a partir de duas vertentes, a primeira é a luta coletiva, ou seja, a construção de um projeto de futuro transcendente e a outra e a busca pelas fissuras no sistema, com a atuação nessas contradições.

Aproveitando o debate que se fazia acerca de ser ou não livre na escolha do curso superior e no começo da carreira, foi indagado aos professores entrevistados o que estes entendiam como liberdade, ao passo, que a primeira resposta obtida foi por relato do Entrevistado Professor,

Clarice Lispector diz assim que liberdade é um sentimento que todo mundo sabe o que é, mas não tem palavra alguma que a expresse. Isso é liberdade, eu sei o que é a liberdade, mas não existe palavra que consiga expressar ou determinar o que é. É um sentimento, todo mundo sabe o que é. Eu sou livre (Apêndice, p. 128)

Ao passo que foi complementado pelo O entrevistado 2 trouxe o comentário a respeito da liberdade enquanto sentimento, dizendo “minha sensação de liberdade é abstrata. É uma sensação de ecstasy” (Apêndice p. 128). É interessante como os entrevistados associam a liberdade a um sentimento, algo que não se pode deixar de ter. Assim, ser livre, torna-se parte do ser humano, assim como o é a tristeza, a felicidade, o amor e a ansiedade. No entanto,

pensarmos em liberdade como sentimento nos remete a um problema, isso porque, de acordo com Sartre (2002), ser livre é característica intrínseca do *para-si*, sendo assim, presente a todo tempo no que *somos* e no que manifestamos *ser*; contrário dos sentimentos, que apesar de todos termos, se manifestam em algumas situações e não em outras, algo que apesar de nos formar, não está manifestado a todo tempo.

Mas, o Entrevistado 1 trouxe uma outra análise da liberdade, que culminou com o que aqui exploramos,

Eu sou fã de Sartre, quando ouvi isso na adolescência eu não entendia, mas ele dizia que estamos condenados à liberdade e eu não entendia. Eu pensava :se liberdade é uma coisa tão boa, por que estou condenado? Depois de muito tempo eu fui entender. [...]

O entrevistado 2 complementa,

A liberdade eu não sei, talvez seja a possibilidade de fazermos escolhas boas e ruins. A liberdade é você colher o que você plantou, se você tem feito coisas boas tem colhido coisas boas.

Aqui nos chama atenção que, para estes educadores, liberdade é escolha e que escolhas têm consequências. Diante isso, indaguei-os se era possível não escolher, ao passo que o entrevistado 2 respondeu,

Então, aí é que nós falamos que a liberdade é bastante relativa. Eu tenho o direito de não escolher? Às vezes não.

Observe que a possibilidade de não escolha é uma questão de conflito para este educador, pois ele demonstra, tanto pelas palavras quanto pelo comportamento reflexivo e levemente agitado, que pensar na não escolha, para ele, se torna uma forma de impedir a liberdade. Ou seja, para ele, não escolher deveria ser possível, o que, de acordo com o educador, não ocorre. Assim, ele nos aponta uma concordância com o entendimento que a não escolha também é uma escolha e um exercício de liberdade, mesmo que não afirme isso diretamente. O Entrevistado 1, diante disso, retorna a questão das consequências da liberdade afirmando “Sartre vai explicar bem isso. O que ferra a gente é o então” (Apêndice, p. 128).

A partir daqui, entra-se em um debate entre os entrevistados sobre os limites da liberdade, vejamos,

Entrevistado PROFESSOR: Eu posso dizer para você que acho que não existe país algum, que por mais democrático que considere ser, não existe a liberdade de fato. Porque a partir do momento que eu preciso ter regras de convivência para poder me conduzir dentro do certo e do errado. Se você faz certo não tem sanção nenhuma, mas se você está errado você irá sofrer. Só preciso ter isso para ter liberdade. Por que eu não tenho liberdade? A minha liberdade termina quando começa a do meu semelhante, do meu próximo. A partir do momento que eu respeitar, eu vou entrar em uma cela em que acho muito complicada. A partir do momento que consigo respeitar independentemente de classe, cor, credo, opção sexual. Não vou falar orientação sexual, vou falar opção sexual porque posso optar por não ser mesmo sendo, por isso que eu coloco. Eu posso optar, por mais que eu seja, reprimir é uma opção minha.

Entrevistado 1: Em nome de outra coisa eu entrego meu desejo.

Entrevistado PROFESSOR: Isso mesmo. Eu posso optar.

Entrevistador: Então a opção não seria relacionado, por exemplo, a demonstrar ou não demonstrar?

Entrevistado PROFESSOR: Aí é uma opção dele.

Entrevistado 2: Eu falo sobre a questão da liberdade. Você pode renunciar certas coisas, mas eu não quero renunciar. Entendeu onde quero chegar irmão? Porque se eu respeitar o sentimento da pessoa eu elimino todo tipo de liberdade e te dou a liberdade de ser o que é. Quando eu falo que tenho que respeitar o outro pelo ser humano que ele é, tenho que abrir mão da minha liberdade que pode estar me libertando de certas amarras que são feitas pela sociedade.

Antes de comentarmos o que nos importa deste diálogo precisamos esclarecer um ponto. Assim como o Entrevistado Professor, Sartre também acreditava que a homossexualidade era uma opção, teoria que não compactuo. A questão para o filósofo era que o homem é livre e precisa ser respeitado em suas escolhas, assim, ser homosexual era uma opção que deveria ser aceita como todas as outras opções, o que a fazia ordinária em relação aos acontecimentos da vida e de pouca relevância para a opinião dos outros.

Ocorre que, diante dos avanços sobre o debate científico da questão da sexualidade e do gênero, sabe-se que trata-se de uma característica humana, que o acompanha a partir do

nascimento e que não há opção de escolha diante a isso²⁰. Mas, este não é o foco deste trabalho e, portanto, retornemos ao que cerne desta pesquisa.

Neste ponto do diálogo nos é apresentado mais um ponto a ser considerado na liberdade humana, o encontro com o *outro-que-não-eu*. É interessante que, ao debater este choque entre os *para-si* questiona-se a liberdade, sem efetivamente negá-la. Perceba, os entrevistados afirmam não ser possível haver uma liberdade plena em sociedade, tendo em vista que há regras que devemos seguir, mas, ao mesmo tempo, apontam que é possível recusar as regras e escolher desrespeitá-las. Assim, novamente o diálogo volta-se à questão da responsabilidade e das consequências das escolhas, uma parte da *situação*.

Portanto, ser livre é estar *situado* e, apesar de negarem que haja liberdade constante em uma sociedade, ainda assim, os educadores entrevistados vêm a liberdade como irrecusável, tendo em vista que acreditam ser possível não aceitar determinadas regras impostas socialmente. Uma contradição em seus discursos? Não creio, mas sim a compreensão, mesmo que sem uma reflexão intencional, de suas próprias liberdades em situação, talvez uma epifania de que não há como fugir de ser livre.

A partir daqui, direcionamos o diálogo para a geografia e seu ensino em sala de aula. Nosso objetivo era identificar se os professores compreendiam a liberdade como um elemento constituinte do espaço geográfico, tal qual sugerido por Milton Santos (1986; 2012a; 2012b). O geógrafo brasileiro em suas obras *Por uma Geografia Nova*, publicada em 1978 e a *Natureza do Espaço* de 1996, buscou tanto uma aproximação com o marxismo quanto com o existencialismo, o que cunhou no Brasil uma mudança no pensamento geográfico da época de uma geografia teórica quantitativa para uma geografia crítica.

Assim, Santos (1986; 2012a) buscou a compreensão do espaço enquanto *situação* e local de efetivação do *ser* e sua liberdade. Para o geógrafo, que era leitor de Sartre, o espaço geográfico é formado por objetos e ações, construído pelos *seres*, que neste encontro também se constroem, o que nos remete ao *ser-aí* ou *ser-situado* sartreano, nomeado por Santos (2012a) como *ser-no-espac*o e *ser-do-espac*o, constituindo uma dialética espacial, que converge com a noção de *campo-prático-inerte* de Sartre, onde “o processo social está sempre

²⁰ Sobre o assunto, indica-se os seguintes textos:

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em 17 de fevereiro de 2013.

FORCANO, Benjamin. Libertar a sexualidade. In: FORCANO, Benjamin. Nova ética Sexual. São Paulo: Musa, 1996. p. 05-66.

HEKMA, Gert. Uma história da sexologia: aspectos sociais e históricos da sexualidade. In: De Safo a Sade. Momentos na História da Sexualidade. Jam Bremmer (Org.). Tradução: Cid Knipel Moreira. Campinas- SP: Papirus, 1985.

deixando heranças que acabam construindo uma condição para novas etapas (SANTOS, 2012a, p.140). Assim, o espaço geográfico, sendo reflexo, extensão e modificador do homem, nunca está pronto, mas sempre em movimento.

Deste modo, Santos (2012a) nos aponta que o espaço constitui-se continuadamente, tal qual o faz os *seres-para-si* e por isso está permeado pelo processo,

[...]os processos nada mais são do que uma expressão da totalidade, do que uma manifestação de sua energia na forma de movimento; eles são os instrumentos e o veículo da metamorfose de universalidade e singularidade por que passa a totalidade. o conceito de totalidade constitui a base para a interpretação de todos os objetos e forças. (SANTOS, 1977, p. 40)

Assim, espaço e *ser* são movimento, formados em processo e *situação*, marcados pela negatividade. O movimento então, ocorre pela negatividade, a partir do “[...] possível que eu sou e o presente de que fujo acham-se entre si em uma relação entre aquilo que falta e aquilo ao qual falta este faltante” (SARTRE, 2005, p. 258). Este faltante tanto é o *outro-que-não-eu* quanto o espaço geográfico.

Diante disso, perguntei aos entrevistados se estes acreditavam que há ligação entre o conceito de espaço geográfico proposto por Milton Santos e o entendimento de liberdade por eles proferido. Ao passo que obtive as seguintes respostas:

Entrevistado 2: Não. O espaço geográfico não é livre porque é construído através de referências humanas que geram limitações, há regras e que não pode ser assim. Depende do referencial.

[...]

Entrevistado 1: Eu achei que você em seu ambiente livre pode estar completamente enganada porque você tem a sensação de liberdade, por exemplo “eu moro sozinha”, tenho esse espaço geográfico aqui, esse espaço é meu. É uma mera ilusão porque você paga por aquilo. Você tem que destinar uma parte do seu dinheiro para pagar aquilo. Então se eu tenho uma mera ilusão que você é livre naquele espaço ali. Se algum momento alguém achar que pode invadir seu espaço ali, pronto. Você não é dono do seu espaço.

[...]

Entrevistado PROFESSOR: Mas ele é produzido através das relações humanas que existem ali e as relações humanas muitas vezes não foram libertadoras e é daí que vem a prisão (Apêndice, p. 130)

O diálogo dos educadores se guiou, portanto, para o debate do espaço enquanto propriedade, o que os leva ao entendimento de que a liberdade não está associada a ele.

Apenas o Entrevistado Professor sugere uma compreensão para além desta, compreendendo as forças formadoras do espaço como um elemento que implica ou não em liberdade, porém, ainda assim, não considerando espaço como extensão do ser, mas algo materializado e finalizado, resultante de uma relação já findada e não de relações eternamente em movimento.

Para além disso, os entrevistados voltam-se para a questão da *situação*, mesmo sem nomeá-la desta forma ou compreendê-la como um limite existencial onde se manifesta a liberdade humana. O Entrevistado Professor afirma,

[...]Eu estou trazendo a falsa sensação de liberdade. Por que a falsa sensação de liberdade? Porque eu tenho dentro desse espaço geográfico regras a serem cumpridas, a serem determinadas para que alguém possa se salvaguardar. Nós somos presos, quando nós temos um tipo de prisão ou algo que te amarre, para que você possa ter acesso a liberdade, você não tem essa liberdade total. Existe a liberdade sim, mas não é plena. Ela tem uma limitação (Apêndice, p. 130).

A partir daqui, o debate segue justamente no que tange às *situações*, muito direcionado ao que compreendemos como *campo-prático-inerte*. Porém, o que nos parece é que os professores, neste ponto, não conseguem ver suas ações livres, sobretudo, pelo que já debatemos anteriormente, por elas serem aplicadas as *coisas* e as técnicas e não diretamente no espaço.

Foi então que introduzimos a liberdade no ensino de geografia, perguntando-os se este seria um elemento importante para a prática docente, o que nos trouxe as seguintes reflexões,

Entrevistado 2: Importante é, mas acho que seria utopia. Você é cobrado a todo instante, o governo está sempre dizendo a forma que quer que você faça. Se você faz algo diferente você tem que informar a direção. Então professor com liberdade de execução.

[...]

Não totalmente. Faltam 2 anos para eu me aposentar e não tenho essa liberdade. Por mais que eu faça dentro do meu conteúdo, faço as coisas como têm que ser feitas, fazer uma produção diferente, eu sempre tenho que estar levando para alguém por questões de hierarquia. Tenho que estar reportando para a direção ou vice-direção, o que você vai fazer, com quem você vai fazer e como você vai fazer. São coisas que você jamais vai estar livre para executar qualquer coisa na escola.

O que nos deparamos é com o sentimento de interferência constante por parte de uma hierarquia que se impõem no ambiente escolar. Tal sistema, manifesta-se de maneira a imprimir no trabalho docente a marca de controle, tornando o sistema mais controlável e

menos flexível. Se de um lado esse controle favorece a aplicação do currículo, importante ferramenta guiadora do processo educativo e que garante a qualidade do ensino no país, há também seu ponto negativo, pois impõe um modelo que não pressupõe subjetividade e especificidade.

A próxima indagação foi a respeito da importância da liberdade em sala de aula, e os professores, diante desta pergunta, iniciaram uma reflexão sobre a realidade da prática docente e se de fato há ali liberdade. Para eles, a liberdade se dá de maneira controlada, sempre observada, mas, ao mesmo tempo, não houve negativa a respeito dela existir, sobretudo no espaço sala de aula, onde todos concordaram que há possibilidade do professor guiar o conteúdo como lhe convir. No entanto, apontaram questões relativas à responsabilidade e consequências das decisões tomadas durante as aulas, que podem acarretar problemáticas junto a escola e as famílias,

Entrevistado 2: Tem um parênteses aí. Essa liberdade dentro do nosso quadrado, nós fazemos com (inaudível) porque sempre vai ter aquele que vai chegar e falar pro pai que o professor fez algo. Nós não temos a sensação de liberdade porque nós ficamos ainda à mercê de como o aluno vai interpretar e como isso vai chegar no ouvido da família.

Entrevistada 1: Se trabalharmos aborto por exemplo, como o aluno vai chegar lá e falar? (APÊNDICE, p. 132)

Este trecho da entrevista nos evidencia como as consequências das nossas ações, individuais e coletivas, compõem o que chamamos de *situação*, nos impulsionando ou nos afastando de determinadas escolhas. Não trata-se de uma escolha condicionada pela *coisa*, mas da análise das consequências da minha ação que me fazem exercer minha liberdade de diferentes formas.

O diálogo se prolongou no aspecto da liberdade e dos governos. Para os docentes entrevistados, há uma questão relevante a se considerar, que a cada nova gestão pública, faz-se uma completa mudança nas propostas para a educação, obrigando os professores e alunos a viverem “um eterno recomeço” (ENTREVISTADO 1, Apêndice p. 134). Nessas mudanças, de acordo com os entrevistados, não há a participação ativa e ampla dos envolvidos no processo educativo, o que faz as práticas, nem sempre, condizem com as realidades vivenciadas nas escolas.

Diante disso, os entrevistados concluíram que havia mais liberdade em governos anteriores do que no atual, em uma análise dos últimos dez anos, isso devido a possibilidade

da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto educativo do estado do Paraná, o que, na ótica deles, não ocorre na atual gestão.

Entrevistado 1: Dos últimos governos, eu acho que como você colocou agora a pouco ali. Eu acho que cada um vem com uma ideologia diferente e você é obrigado a viver o eterno recomeço. Porque eu me lembro que antes de 2000, em 1997 nós já discutíamos as transformações da educação. Nós já fizemos o primeiro movimento da questão da educação no Paraná e o que mudou de lá para cá? Pouca coisa. Creio que a liberdade do passado era muito maior que a de agora e nós buscamos filosofias diferentes.

Entrevistado PROFESSOR: O problema é que não paramos para fazer uma reflexão. Outra coisa: o que é bom e o que é ruim? Nós não sabemos. Educação tradicional é ruim? Eu fiz uma pergunta, mas não precisa responder.

(Apêndice, p. 134-135)

Mas, a liberdade docente impacta o aprendizado estudantil? Esta foi a pergunta que seguiu o diálogo. A resposta veio com concordância, de acordo com os entrevistados a liberdade docente gera uma melhoria no aprendizado, pois ela permite que o professor haja de acordo com que cada turma ou aluno precise. A resposta nos levou a indagá-los: e os alunos, são livres? Ao passo que responderam,

Entrevistado 2: Acho que nesse processo o aluno é menos livre que nós. Até porque ele não tem a liberdade de dizer se quer estudar ou não. Ele é obrigado a ir. Porque se ele não for e você como gestor terá que ir lá em casa buscar ele.

Entrevistado PROFESSOR: Mas ele não é livre de escolher ou não por nós. Nós damos essa liberdade ao aluno porque a partir do momento que damos uma atividade e falamos que ele terá nota e aprovação lá na frente, o aluno escolhe fazer ou não fazer. Muitas vezes não faz. (APÊNDICE, p. 137).

Deste modo, o grupo de professores entrevistados encaram os alunos ainda menos livres que os professores no processo educativo. Mas, aqui vale ressaltar, a liberdade compreendida por estes discentes, apesar de convergir em alguns pontos com a apresentada por Sartre, não se refere a um elemento formador do *ser*, mas algo exterior a ele, que portanto, pode não existir em determinadas situações.

O que justifica a associação da liberdade do estudante com o direito em escolher ou não fazer uma atividade e excluindo-o da elaboração do projeto educativo. No entanto, mais adiante, em uma analogia, o Entrevistado Professor reflete sobre a questão da liberdade do estudante como algo inegável, para ele,

Entrevistado PROFESSOR: Me diz uma coisa, qual o problema de você colocar um copo de água aqui dentro? Qual o problema de você encher esse copo com água?

Entrevistado 1: Não há problema nenhum.

Entrevistado PROFESSOR: Mas e se eu encher esse copo com água, tem problema?

Entrevistador: Tem porque ele já tem metade do copo cheio.

Entrevistado PROFESSOR: E qual a melhor solução para o problema? Não é despejar!

Entrevistado 1: Sim porque resolve o problema.

Entrevistado PROFESSOR: Então ao invés de eu dar uma solução para esse problema que é aquilo que você falou, é mais fácil eu expulsar, é mais fácil eu tirar e isso aquilo. Do que pararmos pra pensar no que está fazendo com que esse aluno se revolte de não querer. Não sou protecionista de aluno, não sou o cara que passa a mão na cabeça de aluno, muito pelo contrário. Mas como está a situação ultimamente? Estamos tendo escola cívico-militar, escola regular que existe um cabo aposentado lá dentro que tá como policial militar, não faz nada, mas tá lá.

O que nos deslumbra a questão das consequências de ignorarmos a liberdade dos discentes, impondo-os uma condição impossível de ser seguida, que é o abandono de suas liberdades em prol do aprendizado de conteúdos que, em muitos casos, nem faz sentido em suas realidades, o que nos remete novamente a Freire e Larrosa, com suas proposições de uma educação libertadora, em que se busca mais do que um aprendizado, mas o desenvolvimento de uma sociedade justa e empática.

9. É proibido concluir: não queremos um fim em si mesmo

Daniele Araújo

Não: não quero nada
 Já disse que não quero nada.
 Não me venham com conclusões!
 A única conclusão é morrer.
 Não me tragam estéticas!
 Não me falem em moral!
 Tirem-me daqui a metafísica!
Não me apregoem sistemas completos, não me enfileirem conquistas
Das ciências (das ciências, Deus meu, das ciências!) —
Das ciências, das artes, da civilização moderna!
Que mal fiz eu aos deuses todos?
Se têm a verdade, guardem-na!
Sou um técnico, mas tenho técnica só dentro da técnica.
Fora disso sou doido, com todo o direito a sê-lo.
Com todo o direito a sê-lo, ouviram? [...]
Fernando Pessoa, 1923.



Eis a conclusão desta tese. Como o próprio título diz, não se trata de um veredito final para na busca de um ensino de geografia libertador, emancipatório ou decolonial, por isso é preciso retornar ao que, a todo tempo se quis fazer nesta tese: evitar a conclusão. A imagem que ilustra esta parte do texto se remete a mim mesma, em plena solitude e reflexão, acompanhada de meus livros, meus devaneios e os pássaros que permeiam minha imaginação.

E porque não queremos concluir? Primeiramente, porque nos parece uma imposição para algo impossível: se estamos a todo tempo nos formando e formando o espaço, como posso eu concluir algo que está em constante movimento? O segundo, pensar a educação não é algo que fizemos, mas que fazemos, com conjugação do verbo constantemente no presente.

Todavia, vamos aos pontos principais percebidos nos textos que antecederam este. Sartre (1973; 1987; 2002; 2005), assim como Beauvoir (1970; 2017) teceram uma filosofia, nomeada de existencialista, que elucida a respeito dos *seres*, para eles a liberdade torna-se elemento constituinte do ser humano e, portanto, impossível de ser recusada em sua existência.

Desta liberdade, surge o espaço geográfico, onde o homem atua para totalizar-se, construindo objetos, elaborando ações e encontrando o *outro-que-não-eu* em busca de seu ser que está em constante formação. Para sanar suas necessidades de totalizações, o homem cria a técnica e as coisas, que o leva ao encontro com o outro não mais no *campo-prático*, o que Santos (2012) chama de *espaço natural*, mas pelo *campo-prático-inerte*, que podemos, em

um paralelo conceitual associar ao espaço técnico e técnico-científico-informacional do geógrafo brasileiro.

Sendo este contato pelas coisas, há um afastamento dos indivíduos e uma valorização da reclusão e da homogeneização da humanidade. Neste sentido, a educação é utilizada como um meio de comunicação que prolifera a *ideia-exis*, ou seja, a ideologia dominante, em prol da manutenção do *status-quo* social. Tal ideia é fruto de um pensamento colonial que, infelizmente, trouxe aos grupos sociais dominantes desta nação a percepção da necessidade de uma monoculturalização para a manutenção do *status quo* que lhes garante a vivência, a dominação e a continuidade da colonização.

Tal aspecto é percebido no dia a dia escolar em muitos elementos: formato e ordenação das salas de aula, organização e efetivação dos currículos, controle do que é ensinado a partir da proposição de aulas prontas, entre outros. Todos esses fatores cunha a falta de liberdade dos indivíduos que vivenciam o espaço escolar, os fazendo viver em uma *situação* onde precisam escolher se rompem ou se unem ao esforço de uma catequização das ciências.

O que percebemos com esta tese é que mesmo com inúmeras estratégias de dominação, há no muro construído sobre a liberdade de professores e alunos fissuras que nos permitem escalar, traumatizar as estruturas e quiçá gerar uma queda de paradigmas, tal qual ocorre com uma trepadeira na velha parede de uma casa qualquer. E sabe por que o muro da casa cai? Por que assim como o formato educativo de hoje, o muro é velho, desgastado, inadequado e ineficaz em seu papel.

Assim, o papel de uma educação libertadora e revolucionária consiste em revelar as possibilidades do contato entre os seres humanos, fazendo com que o encontro com o *outro-que-não-eu* ocorra de fato a partir da subjetividade de cada *ser*, respeitando suas autonomias, liberdades e sensibilidades, uma perspectiva que aqui consideramos decolonial.

Para isso, é preciso, primeiramente, compreendermos que o aluno é mais do que um receptor de conteúdos e um assimilador de aprendizagens, ideia que de tanto repetida parece gasta, mas que no modelo atual de ensino, propagado pela BNCC é retomada com uma roupagem mais moderna e tecnológica.

Assim, precisamos verdadeiramente aceitar que os sujeitos são frutos de histórias particulares e coletivas que os formaram e os impulsionam para o exercício de suas liberdades. O educar libertador e emancipatório conjuga-se em olhar o passado como referência para a criação de um projeto de futuro, pautado em escolhas que se fazem no presente. O que buscamos superar de nosso arcadismo de dominação? A colonialidade que até

hoje nos aprisiona. Ao final, o que resta é saber “sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” (FREIRE, 2011a), questionadora ou passiva, que respeita a liberdade humana ou que oprime e controla?

Nesta tese observamos que além de possível, tais práticas já são observadas no cotidiano escolar, a partir do atuar de professores que são comprometidos com a formação de seus alunos e que, mesmo sem nomear, procuram nos meandros abandonados do sistema espaço de ação, de criação, de liberdade, de ternura, de humanidade.

Foi na reflexão deste ponto e após os apontamentos da banca de qualificação que me vi dentro deste processo, afinal, onde estava minha liberdade como educadora? Parei, refleti e percebi, sempre esteve ali. Mas, como reflexão para esta tese, foi na vivência em sala de aula de uma escola bilíngue que encontrei uma demanda necessária a ser aqui descrita, pois com meus alunos surdos aprendi a ultrapassar barreiras e medos que surgiam diante de mim.

O que mais me surpreendeu neste processo de ensinar geografia em outra língua, sobretudo uma não verbal, foi como estava arraigada no meu vocabulário e no meu pensar cultural um modelo de ensino e conceitos puramente eurocêntricos, criados e proliferados por uma ciência monocultural que leva de nós latino-americanos nossas vozes, nossa cultura, nossa expressão e nosso saber coletivo.

Toda essa contemplação surgiu diante um fato, não há na LIBRAS sinal para todos os conceitos geográficos e então me indaguei: e é preciso que todos tenham suas devidas traduções? Esses conceitos explicam a realidade mundana dos surdos? É justo que nós ouvintes criemos uma ciência humana a ser seguida por uma comunidade como os religiosos seguem seus livros sagrados?²¹

Não é possível impedir a liberdade do homem, disso sabemos e é neste pilar que sobrevive a educação brasileira, os professores continuam, nas frestas do sistema, encontrando espaços onde possam construir um educar que supere a conjuntura sistêmica. Os alunos fazem o mesmo, a todo tempo buscam caminhos para manifestarem o que são: livres.

Mas, como podemos utilizar desta liberdade para o desenvolvimento educativo dos estudantes brasileiros e para incentivar o desenvolvimento de um ensino de geografia libertador? Estas questões foram resolvidas em parte, isto porque a solução completa não

²¹ Sobre o assunto, sugiro a leitura do artigo de minha co-autoria:

RAMOS, Débora Jurado. ; SILVA, Jessica Aparecida Porfírio .GOMES JUNIOR, Estevão Conceição. **De uma Geografia do Som para uma Geografia das Mão**s: a importância da construção de conceitos geográficos em libras. Revista Ciência Geográfica, [S. l.], v. 26, n. 01, p. 330-345, 2022. DOI: 10.18817/26755122.26.01.2022.2889. Disponível em: <https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/cienciageografica/article/view/2889>. Acesso em: 07 fev. 2023.

existe e sua não existência é que move o constante refletir por um educar significativo e transformador.

E é em busca dessas novas respostas que parto deste trabalho em direção a novos caminhos. Não pretendo apagar tudo que vivi até aqui, mas a partir destas vivências construir novas pesquisas, textos, artigos que reflitam o que esta tese me mostrou de urgente em minha prática docente, minha vida como discente e meus intentos investigativos: explorar a decolonialidade, sua implicação no ensino de geografia e seu reflexo nas sociedades americanas.

Portanto, caro leitor, finalizo este texto afirmando que esta tese não se tratou de descobrir o segredo de uma educação de qualidade que nos leve a um futuro brilhante de mentes evoluídas, mas, de tentar construir um trajeto onde nos encontramos e lá, aos poucos, deciframos elementos que possam contribuir para o ensino de Geografia, elementos que desejamos serem puramente nossos, elaborados a partir de nossas vivências, mitologias, crenças, filosofias e ciências.

Não generalizações ou proposições eternas e infalíveis, tais quais as criadas por nossos dominadores e colonizadores, apenas soluções passageiras, que adequem-se à realidade e a vivências espaço-temporal que estamos inseridos. Deste modo, importa-nos compreender os *seres*, para que, a partir desta compreensão, nos enchemos de empatia e solidariedade para criar uma prática docente inclusiva e libertadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Felipe Costa; MOREIRA, Tiago Rodrigues. **Liberdade e Educação:** contribuições de Jean-Paul Sartre e Paulo Freire. Gavagai, Erechim, v. 8, n. 1, p. 83-101, jan./jul. 2021
- ALVES, Rubem. **A escola com que Sempre sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir.** Campinas: Papirus, 2001.
- ALTMANN, Helena. **Educação Sexual em Uma Escola:** da reprodução à prevenção. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.
- AMARAL, Tarsila. **Abaporu.** 1928. Pintura, óleo sobre tela, 73x85 cm.
- ARMANDINHO; COSTA, Esdras Frederico Rodrigues. **Desenho de Deus.** 2004. Música
- ASH, James, SIMPSON, Paul. **Geography and post-phenomenology.** First Published August 7, 2014.
- BAKEWELL, Sarah. **No café existencialista:** O retrato da época em que a filosofia, a sensualidade e a rebeldia andavam juntas. São Paulo: Objetiva, 2017.
- BEAUVOIR, Simone. **Moral da Ambiguidade.** 34 v. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970
- BEAUVOIR, Simone. **Memórias de uma moça bem-comportada.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017
- BRUNER, J. **Atos de significação** 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- BOËCHAT, N. **As máscaras do cogito: a interpretação da realidade humana pela ontologia de Jean-Paul Sartre.** Rio de Janeiro: Nau, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em 17 de fevereiro de 2013.
- BUARQUE, CHICO. **Partido Alto.** 1972. Música.
- CLARÃO, Gustavo; MEINERS; Thiago; ARLINDINHO; LEAL, Igor; FRAGGA; MATTOS, Cláudio. Música: G.R.E.S. Acadêmicos do Grande Rio - Carnaval 2022
- CURY, Caetano. **Livro Téo & O Mini Mundo:** O lugar do outro. Edição do Autor, 2020.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DIAS, Maria Ester. **A Dialética do Cotidiano.** São Paulo: Cortez, 1982.

- DINUCCI, Kiko; PEREIRA, Edgar. **Exú nas escolas.** Música, 2018.
- DOMÊNICO, Deivid; MIRANDA, Tomaz; MAMA; BOLA, Marcio; FIRMINO, Danilo. História pra ninar gente grande. Música: G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira - Carnaval 2019
- DUARTE, Rodrigo. **A desertificação da arte segundo Adorno:** antecedentes e ressonâncias. Arteefilosofia, Ouro Preto, n.2, p.19-34, jan.2007. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/770>, acesso em 01/09/2022
- EMICIDA; VIEIRA, Henrique; ROSÁRIO. **Principia.** Música.
- FIGUEIREDO, Daniela Ghisleni. **Por uma Pedagogia Decolonial a Partir dos Pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh.** Dissertação de Mestrado. 256 p. - Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021.
- FIGUEIREDO, Márcia Feijão de. **Pós-fenomenologia e Ciência da Informação:** aportes epistêmicos para acesso ao conhecimento. Revista de Ciência da Informação e Documentação, v. 3, n. 1, p. 21-35, 2012.
- FORCANO, Benjamin. **Libertar a sexualidade.** In: FORCANO, Benjamin. Nova ética Sexual. São Paulo: Musa, 1996. p. 05-66.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau.** São Paulo: Voz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: Paz & Terra, 2021
- FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Autêntica; 1^a ed. 2011.
- GIORGI, Amadeu. **Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas:** teoria, prática e avaliação. In.: A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOMES, Paulo. Geografia e modernidade. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

GONÇALVES, R., GARCIA, F., DANTAS, J. ; EDWALD, A. Merleau-Ponty, **Sartre e Heidegger**: três concepções de fenomenologia, três grandes filósofos. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 8 (2), 402-435, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **A Ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986

HEKMA, Gert. **Uma história da sexologia**: aspectos sociais e históricos da sexualidade. In: De Safo a Sade. Momentos na História da Sexualidade. Jam Bremmer (Org.). Tradução: Cid Knipel Moreira. Campinas- SP: Papirus, 1985.

KINKAID, Eden. **Is post-phenomenology a critical geography?** Subjectivity and difference in post-phenomenological geographies. First Published March 5, 2020

KUNDERA, Milan. **A insustentável Leveza do ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LARROSA, Jorge. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Revista Educação e Realidade**. Jul/dez 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora LTDA, 2013.

LEA, Jennifer Jane. Post-phenomenology/post-phenomenological geographies. In: Kitchin, R. and Thrift, N. (eds.) **International Encyclopedia of Human Geography**. Elsevier, Oxford, pp. 373-378, 2009.

LEVY, Benny. O testamento de Sartre: última grande entrevista de Sartre. Rio Grande do Sul: L&pm, 1986.

LIMA, José Lezama. **Paradiso**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MARANDOLA JR, Eduardo. **Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer Geográfico Humanista na Geografia Contemporânea. Geograficidade**, v.3, n.2, 2013.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poésis. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre el Porvenir de Nuestras Escolas**. Barcelona: Turquests, 1977.

NIETZSCHE, Friedrich. Escritos Sobre Educação., In.: **Sobre o Futuro de nossas Instituições**. São Paulo: Edições Loyola, 2003

NOGUÉ I FONT, J. **Un mètode de treball humanista.** Documents d'Anàlisi Geogràfica, 6, p. 67- 80, 1985.

PEPETELA. **Mayombe.** Lisboa: Leya, 2013

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo:** considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In.: A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEIXOTO, A. J. **Concepções sobre fenomenologia.** Editora UFG, 166 p., 2003.

PENHA, João da. **O que é Existencialismo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

PEREIRA. Renata Gonçalves. **Sankofa, o que é?** Origem e o que representa para a história. Revista Eletrônica Segredos do Mundo. Disponível em <https://segredosdomundo.r7.com/sankofa-significado-símbolo/>. São Paulo: SESC, 2021. Acesso em 10/02/2022

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos.** Lisboa: Ática, 1944.

PESSOA, Fernando. **Páginas Íntimas e de auto-Interpretação.** Lisboa, Ática, 1966.

PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas.** Lisboa: Ática, 1973.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego.** Jandira: Principis, 2019.

PONTY, Maurice Merleau. **O visível e o invisível.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

RADFAHRER, Luli. O meio é a mediação: uma visão pós-fenomenológica da mediação datacrática. **Revista Matrizes**, V.12 - Nº 1 jan./abr. 2018

RAMOS, Débora Jurado. **Escolas que são Asas:** as escolas do campo de Itambaracá/PR à luz do existencialismo fenomenológico sartreano. 2017, 118 p. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

ROQUE, Maria de Fátima Palmela de Faria. **O Intelectual e a Pós-Modernidade:** que lugar, que tarefa? Seminário de Metodologias em Estudos Portugueses Doutoramento em Estudos Portugueses – Literatura, 2011.

RUSSO, Claudio; LUZ, Moacyr; DONA ZEZÉ; JURANDIR; ANÍBAL. **Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?** Música: G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti - Carnaval 2018.

SANTOS, Milton. **A totalidade do Diabo.** In: SANTOS, Milton. Economia Espacial - São Paulo: Hucitec, 1977, p.31- 43

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4ed. São Paulo: Edusp, 2012a

SANTOS, Milton. **Metamorfozes do Espaço Habitado**. 6ed. São Paulo: Edusp, 2012b

SANTOS, Renato dos. **A Ressignificação da Percepção e a Intersubjetividade em Merleau-Ponty**. Griot: Revista de Filosofia v.12, n.2, dezembro/2015. Acesso em 15/12/2022, disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576664591013>

SANTOS, Vinícius dos. **Vida serial, êxtero-condicionamento e ideologia**: uma análise dos 'mass media' pela ótica de Sartre. Revista Sísifo. Feira de Santana, vol. 1, nº 5, p. 96-112, Maio/2017.

SARTRE, Jean-Paul. **Questão de Método**. São Paulo: 1973.

SARTRE, Jean-Paul. **As palavras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um Humanismo**, trad. Rita Correia Guedes. São Paulo: Nova Cultura, 1987. (Coleção os Pensadores)

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da Razão Dialética**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2005

SEEMAAN, Jörn. **Estratégias pós-fenomenológicas para cartografar uma região**. Geograficidade, ISSN-e 2238-0205, Vol. 3, Nº. 2, 2013, págs. 65-78

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Ética e literatura em Sartre**: ensaios introdutórios. São Paulo: Unesp, 2004.

SILVA, Luciano Donizete da. **Existencialismo e Educação – A filosofia sartreana da liberdade como fundamento pedagógico?** Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, nº 4, p. 175-200, 2005.

SMITH, Adam. **A Mão Invisível**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes.

São Paulo: Loyala, 2012.

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. **Geografia e Fenomenologia**: Uma discussão de teoria e método. In. ACTA Geográfica, Boa Vista, n. 27, set/dez. de 2017. P. 149-171.

TUAN, Y. **Paisagens do medo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

VELOSO, Caetano. Oração ao Tempo. Música, 1979.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa**: um debate em aberto. Temáticas, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 8 fev. 2023.

VITTO, Douglas; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Entre a Paisagem do Medo e o Casulo Protetor**: O caso dos Bairros União da Vitória e Vista Bela, Londrina-PR. In: Anais do Encontro Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Geografia, 2019.

ZAMBRANO, María. La guía como forma de pensamiento. In: **Apuntes sobre el tiempo y la poesía**. Madrid: Alianza, 1987, p. 45-50.

APÊNDICES

Entrevistas

1. Entrevista em grupo, realizada em 25/11/2021

Entrevistador: Está gravando. Eu pesquiso a questão da liberdade na educação. Qual a importância da liberdade na educação? Então minha intenção é fazer uma entrevista inicial sobre. Vai ser questões bem soltas, assim vocês podem falar o que vocês acharem que vai corresponder, pois não é uma entrevista fechada. A intenção é fazer uma conversa, um bate papo. O meu método é o fenomenológico, por isso eu não tenho uma estrutura de entrevista, eu não preciso marcar uma entrevista. A minha intenção é coletar o que vocês entendem por liberdade justamente nesses momentos de maior conforto de vocês. Pois deste modo, eu consigo atingir o que vocês entendem por liberdade na essência. Pode ser?

Entrevistado 1: Pode.

Entrevistador: Então vamos lá. Vou fazer prova.

(Inaudível)

Entrevistador: Eu vou fazer a pergunta para vocês e daí vocês vão respondendo, tá? Então a minha primeira pergunta é: Como é a história de vocês da Geografia? Como foi pra vocês escolher o curso, cursar a faculdade. Por que vocês escolheram a licenciatura? Fizeram também o bacharelado? Como foi para vocês ingressarem para dar aula, como foi o começo para dar aula para vocês?

Entrevistado 1: Eu escolhi inspirado por um professor do ensino médio. Fiz três vestibulares para poder entrar. Acho que é a realidade para a maioria dos estudantes de escola pública. E quando entrei eu já trabalhava e estudava a noite, eu falo até que eu não vivi a faculdade, eu apenas cursei o curso. E para dar aula, não sei se a sorte existe, mas acho que foi muita sorte, porque eu já terminei a graduação e entrei em uma das maiores escolas privadas de Londrina, Maringá. Iniciei na escola privada, onde eu trabalhei dez anos, depois prestei dois concursos do estado e passei nos dois. E é isso.

Entrevistador: Nunca trabalhou de PSS?

Entrevistado 2: Não.

Entrevistador: Isso que é sorte hein.

Entrevistado 3: Pode ser eu?

Entrevistador: Pode ser você.

Entrevistado 1: Então, eu comecei assim. Eu fiz faculdade só por fazer.

Entrevistado 2: Essa é a torrinha professor?

(Inaudível)

Entrevistado PROFESSOR: Não...

Entrevistador: E a torre professor?

Entrevistado PROFESSOR: Sim, para vocês. Vocês queriam a torre toda?

Entrevistador: É.

Entrevistado 2: Mas esses são nossos?

Entrevistador: Mas eu tenho que pagar você!

Entrevistado 2: A gente tem que pagar. Eu achei que o professor ia trazer a torre.

Entrevistado PROFESSOR: É meu presente para vocês.

Entrevistador: Não tem que pagar para fazer a entrevista não professor (risos)

Entrevistado PROFESSOR: Não, mas não vou pagar para fazer entrevista, é meu presente para vocês.

Entrevistador: Nossa, obrigada. Agora vou fazer a entrevista mais feliz (risos)

Entrevistado 2: Professor e agora? Agora fiquei sem graça, professor.

Entrevistado PROFESSOR: Não gente, mas eu dei de presente para vocês aqui.

Entrevistador: Ele pagou vocês para eu entrevistar vocês.

Entrevistado PROFESSOR: É!

Entrevistado 2: Ah é?

Entrevistador: Me patrocinou.

(Inaudível)

Entrevistado 2: Agora fiquei sem graça, professor.

(Inaudível)

Entrevistado 1: Eu fiz a faculdade simplesmente para ter ensino superior. Eu trabalhava com processamento de dados. A minha função com processamento de dados era ótima. Eu ganhava mais que um professor e trabalhava muito menos que um professor, porque tinha a experiência da minha irmã. Então eu fiz o curso para simplesmente graduar e obter uma posição melhor na empresa. Até que um dia minha irmã me chamou para pegar umas aulas extras, disse “Vai lá, você vai gostar”.

Entrevistador: Sua irmã é professora?

Entrevistado 1: Sim, minha irmã sempre foi professora. Ela me disse “vai lá que você vai gostar” e eu dizia que não tinha interesse. Mas aí, por cargas d’água, a diretora também é minha amiga e acabou me chamando. Fui para dar aula e daquele dia em diante não larguei.

Entrevistador: Gostou ou não largou por que...

Entrevistado 1: Não larguei porque gostei. Aí automaticamente acabei saindo de lá, mesmo que eu trabalhasse menos e ganhasse mais. Acabei saindo da área de processamento de dados porque gostei da área.

Entrevistador: Nossa!

(Inaudível)

Entrevistador: E tu?

Entrevistado PROFESSOR: Por incrível que pareça eu detestava Geografia no ensino médio.
(risos)

Entrevistador: Ah, acontece. Eu também não gostava muito não. Mas eu tive uma péssima professora.

Entrevistado PROFESSOR: Eu tive excelentes professores de Geografia, mas assim eu detestava. Eu lembro até hoje de não gostar, para mim era perda de tempo, vamos dizer assim. Aí, comecei a trabalhar no shopping, no Espaço Cultura onde a professora Yoshida era colaboradora. O meu irmão trabalhava no Departamento de Geografia, o Paulo (inaudível). E aí conversando, vivendo com esse pessoal que era da Geografia, com meu irmão, com a Yoshida.

Entrevistador: Seu irmão é formado na Geografia?

Entrevistado PROFESSOR: Não (inaudível) Meu irmão entrou na UEL como administrativo, ele tinha vinte e sete anos. Fez concurso e aí passou. Começou a trabalhar no departamento de Geografia junto com a professora Yoshida e aí eu passei a conviver e ver que não era só aquilo que a gente via na escola. Eu sou filho de professores, minha mãe é professora.

Entrevistador: Sua mãe é professora do que?

Entrevistado PROFESSOR: Minha mãe é professora de Educação Física. Minha mãe foi diretora da escola em que eu estudei. Então quer dizer, a educação sempre permeou minha vida. Acabei assim, frustrei meu pai (inaudível). Quando falei assim “Pai, passei no vestibular”, ele me perguntou “E aí, foi em Direito?” e eu disse “não, passei em Geografia”. Ele fechou a cara.

Entrevistador: Ele não quis mais falar com você?

Entrevistado PROFESSOR: Ele não falou mais comigo. Mas a minha nota me permitia tanto como um curso quanto o outro, mas enfim, fiz o meu curso. Me formei, nessa época trabalhava na Riachuelo. No período que entrei na faculdade eu comecei a namorar, noivei, casei e tive minha filha quando me formei. Eu ainda estava na empresa, eu fazia parte da empresa, era vendedor, eu já estava como chefe do departamento daquela época. Em 2000 saí e em 2003 comecei a dar aula com incentivo de um professor que estava fazendo um cursinho para o concurso da Guarda Municipal e aí precisavam de um professor de Geografia. Havia

um professor que sabia que eu era formado em Geografia “tem o Brambilla aí” foi a primeira experiência que eu tive. Dei aula em um cursinho para concurso e alí o bichinho da educação picou.

Entrevistador: Aí você gostou e continuou?

Entrevistado PROFESSOR: Daí eu continuei dando aula como PSS, em 2003 eu fiz o primeiro PSS, concurso com o Lenner. De lá pra cá, sala de aula. Não sai mais.

Entrevistador: Não saiu mais?

Entrevistado PROFESSOR: (som de negativa) Não sai mais.

Entrevistado 2: Seu sobrenome é Brambilla?

Entrevistado PROFESSOR: Sim, meu sobrenome é Brambilla.

Entrevistado 2: Eu estudei com um Brambilla, mas ele está em Curitiba agora. Pelo menos ele estava. Em uma empresa de móveis planejados.

Entrevistado PROFESSOR: Pode ser parente, mas pode ser uma outra linha da família. Porque assim, a família Brambilla tem duas linhagens. Tem Brambilla com dois “L” que seria a linhagem da minha família, o meu tá com um (L) por erro de cartório e tem o Brambilla com um só (L), são duas famílias daí que é o Brambilla da Itália conhecido no Brasil.

Entrevistador: Tem um monte?

Entrevistado PROFESSOR: Tem um monte.

Entrevistado 2: Deixa eu perguntar um negócio professor... O senhor falou que o pai ficou meio frustrado, né? O pai é formado? É graduado?

Entrevistado PROFESSOR: Meu pai tem terceiro ano do primário. Meu pai é gerente de hotel.

Entrevistado 2: Eu perguntei, sabe por quê?

Entrevistado PROFESSOR: An?

Entrevistado 2: É que aconteceu comigo e aconteceu com alunos, na história a gente vai vendo. Minha família ficou tão feliz de eu ter passado, porque eu era o segundo de uma família enorme de primos que entrava no ensino superior. Eu era o segundo. Meu pai não terminou o ensino médio, minha mãe estudou o primário e eu tive alunos nessa escola que eu entrei, que teve alunos que passaram e os pais eram desse jeito, decepção. Eu lembro de uma menina, ela muito feliz que passou em biomedicina e ela ligou para o pai e começou a chorar. Eu pensei “nossa que legal se emocionou ao contar para o pai”. Quando ela desligou ela me abraçou e falou “professor, meu pai não vai deixar eu cursar” e eu perguntei o porquê. Ela me respondeu “porque ele quer que eu faça medicina, ele falou que eu não vou ficar examinando cocô dos outros a vida inteira”. Eu falei “seu pai é o que?” e ela respondeu “meu pai é médico”. Aí sabe...

Entrevistado PROFESSOR: É uma continuidade de carreira frustrada. Eu entendo. Meu pai sonhava em ter um filho advogado, entendeu? Meu irmão mais velho fazia economia, então

ele esperava ter um filho advogado. E eu tinha dentre as várias profissões que eu queria ter enquanto adolescente eu queria ser padre.

Entrevistado 2: Aaaaah

Entrevistador: Eu tenho um amigo que era pai de santo e virou padre (risos), eu estou esperando o dia que ele vai me chamar para, sei lá, batismo na igreja evangélica.

(Inaudível)

Entrevistado PROFESSOR: Eu ficava “vou ser advogado” e de repente eu descobri que ser advogado não dava pra mim. Pensei que ser advogado seria uma boa virtude e me descobri dentro da Geografia. Era uma opção de segundo curso. Fiz a licenciatura e comecei o bacharelado, mas parei no meio

Entrevistador: Eu não fiz o bacharelado, porque eu passei no concurso. Eu não queria fazer o bacharelado, daí eu não fiz, abandonei.

Entrevistado 2: Eu não fiz no ano depois que eu terminei lá na UEM. Eu fiz na UEM, né. Aí na UEM você entrava como portador de diploma e a classificação era pela média da nota. Aí eu passei em segundo lugar na classificação e eu fiquei a data da matrícula. Aí eu falei “não vou fazer mais”.

Entrevistador: Aí, não quis mais.

Entrevistado 2: É, foi bem isso. Não quero mais.

Entrevistado PROFESSOR: Eu comecei e parei. Sabe aquela coisa? Eu trabalhava com educação e tinha ascendido para chefe de departamento, achando que você vai fazer uma carreira. (inaudível) Na hora que cheguei com meu diploma para apresentar para ser trainee, aquela coisa (inaudível) e aí me disseram “irmão, você é muito velho para nós”.

Entrevistador: Ah que mancada.

Entrevistado PROFESSOR: Eu me formei, eu tinha quantos anos? Eu entrei com vinte e quatro anos, me formei em 1999, com vinte e nove anos.

Entrevistador: E já era “velho”.

Entrevistado PROFESSOR: Eu descobri que era “velho” para seguir uma carreira em uma empresa que falou para mim assim “se forma que nós vamos te chamar, se forma em qualquer curso, mas se forma ta?” para quando terminei, falar para mim “você é velho”. Ai me desestimulou, eu saí da loja e montei uma loja de móveis com o meu sogro. Trabalhar com família é complicado e em 2003 surgiu a oportunidade de ser professor e eu fui.

Entrevistador: Aí você aproveitou.

Entrevistado PROFESSOR: Aproveitei.

Entrevistador: No meu caso foi assim, meio complicado e meio triste, mas vou tentar pular algumas partes. Eu sou a quarta filha de 4 casamentos, uma filha de cada casamento. Meu pai era casado com a minha mãe e minha mãe tinha uma filha. Meu pai abusou sexualmente da minha irmã e minha mãe não quis se separar dele por questões dela, acredito que por pobreza e tudo mais. Minha irmã fugiu de casa quando eu tinha 16 anos. Tinha outros tipos de

violência envolvidos, gritos e tal. Quando eu tinha 16 anos decidi ir embora também. Eu queria fazer faculdade, eu queria ser professora, mas eu não sabia do que. Comecei a fazer cursinho do pré vestibular da UNESP, gratuito. Lá eles pagavam sua inscrição da graduação e era no meio do ano. Peguei e pensei “vou prestar o quê?” e estava lá Geografia, prestei e passei. Minha irmã falou assim “se eu fosse você eu ia porque vai que você não passa de novo”. Meu medo era eu não conseguir outra faculdade, eu fui. Nesse processo eu tive que voltar para a casa da minha mãe porque eu não tinha dinheiro e era uma cidade perto de onde minha mãe morava. No final das contas eu acabei me formando. Quando eu entrei, eu me apaixonei porque eu não sabia o que era Geografia e aí me identifiquei e me encontrei. Foi assim, a minha escolha foi balizada pela sorte.

Entrevistado PROFESSOR: Me desculpa, qual seu nome?

Entrevistado 1: Jeferson

Entrevistado 2: Márcio

Entrevistado PROFESSOR: Jeferson e Márcio, é o seguinte: quando você começa a cursar o curso você descobre que não tem nada a ver com aquilo que você aprende na escola.

Entrevistado 2: Exatamente.

(Inaudível)

Entrevistado 2: Aquilo que você aprendeu na escola você fala “Poxa isso é babaca”. O que você ensina para o nosso aluno é uma coisa babaca.

Entrevistado 1: Se você não conseguir dar sentido é isso mesmo.

Entrevistado 2: Sim, porque é uma coisa babaca. Sou professor e eu uso a cozinha da casa do cara pra explicar economia. Eu vou falar da economia do país, eu uso a cozinha do cara. Por que? Salvo as proporções, o princípio da economia vai ser o mesmo dentro de casa, dentro do bairro, dentro do município, dentro do país. O princípio é o mesmo, salvo as proporções e mudo as representações que nós temos. Por exemplo, o presidente da república quem é dentro da minha casa? É o meu pai. Quem manda é o presidente da república ou os ministérios? Quais são os ministérios e quem é dentro de casa? É a mãe. (risos). Você vai colocando essas situações e o aluno fala “professor, é tão simples assim?”. Basicamente, é lógico que as relações...

Entrevistador: O crescimento demográfico no meu país está em 0.

Entrevistado 1: é né?

Entrevistador: Em casa não tem criança e nem vai ter.

Entrevistado 2: Vocês não querem ou como é que é?

Entrevistador: Por enquanto não queremos, só se futuramente tiver uma luz e pensar “eu quero um filho”.

Entrevistado 2: Eu vou falar para você, aos 30 anos eu falava que eu não queria nenhum filho. Aos 33 eu tinha dois.

Entrevistador: Eu tô com 30 daqui há 2 anos eu encontro vocês para falar quantos filhos eu vou ter.

Entrevistado 1: Aos 30 anos eu não tinha nenhum, com 33 eu tinha dois.

Entrevistado 2: Com 20 eu já tava fazendo o primeiro.

Entrevistado PROFESSOR: Minha esposa concordou em ter o segundo filho com 40 anos, mas daí eu já não queria mais. (inaudível) Eu fiz 51 esse mês agora, mas minha esposa é três anos mais nova que eu, então quer dizer. Minha esposa com 40 e eu com 43, até as tendências, agora vamos para educação especial. A tendência de termos filhos com problema aumenta para 25%. Entendeu? Síndrome de down é mais fácil ter.

Entrevistado 1: Olha aqui um ano e onze meses de diferença.

Entrevistador: Ah que lindo, é igual o meu marido com o irmão, acho que nem 11 meses dá.

Entrevistado 1: Esse mais novo fez 7 anos de 27 de outubro e esse aqui faz 9 amanhã.

Entrevistado PROFESSOR: Essa aqui é minha esposa.

Entrevistador: Ela parece que eu conheço.

(Inaudível)

Entrevistador: Eu vou voltar aqui se não a gente vai mudar de assunto. Vocês são professores a quanto tempo?

Entrevistado PROFESSOR: Você já está gravando?

Entrevistador: Estou gravando tudo.

Entrevistado 2: Há trinta e três anos

Entrevistador: Nossa eu nem tenho, ele era professor antes mesmo de eu existir, de ter vida.

Entrevistado 2: Falta dois pra eu me aposentar.

Entrevistador: Eu sou há dez anos. Eu comecei em 2012, ano que vem vou fazer dez anos.

Entrevistado 1: Eu comecei em 2005. Faz 17 em Janeiro.

Entrevistado PROFESSOR: Eu comecei em 2003.

Entrevistado 1: Pelo Estado eu comecei em 2012.

Entrevistado 2: Eu comecei dentro do Estado já. Dei aula para colégio particular também, concomitantemente. As duas instituições particulares que trabalhei são religiosas. Trabalhei no Londrinense que é presbiteriano.

Entrevistador: Meu marido trabalha lá agora.

Entrevistado 2: E trabalhei no Mãe de Deus.

Entrevistador: Que é o católico.

Entrevistado 2: Isso. Eu falei do aborto nessa instituição. Eu sou religioso, eu participo de igreja, participo de um monte de coisa, porém se você chegar em mim e perguntar “o que acha

sobre esse assunto?”. Por mais polêmico que seja, eu vou falar sobre esse assunto, tenho as minhas opiniões. Eu falei do aborto, não que eu sou a favor do aborto.

Entrevistador: Você trabalhou o tema em sala de aula?

Entrevistado 2: Sim, mas existem condições que eu vou falar para você enquanto professor que eu concordo. Eu acho que a questão do estupro, não tem o que se pensar. No dia seguinte se faz o exame, está grávida, já dá um jeito, dá um jeito de fazer o negócio e quando a criança é comprovadamente anencéfala. Fora isso eu sou contrário, porque quem mandou abrir as pernas? Eu penso assim. Só que dentro de uma instituição religiosa (risos), você espera o que?

Entrevistador: Sim.

Entrevistado 2: E outros problemas também, tenho métodos de trabalho diferenciados, sou obrigado a vencer a apostila e ai dizer que não é assim. Cada aluno tem um tempo de aprender e eu compreendo o mundo dessa forma.

(inaudível)

Entrevistador: Aproveitando sua pergunta eu vou aproveitar e fazer a próxima. Você diz que você foi demitido porque houve um não entendimento do que você precisava ensinar e o que a escola pretendia ensinar. Primeiro, o que vocês acham que é a liberdade? A palavra liberdade em todos os sentidos. Pra você, o que é liberdade?

Entrevistado (não consegui identificar qual era porque todos falavam ao mesmo tempo sobre dois assuntos diferentes): Liberdade é ir e vir em todos os aspectos.

Entrevistado PROFESSOR: Eu posso parafrasear Clarice Lispector?

Entrevistador: Pode.

Entrevistado PROFESSOR: Clarice Lispector diz assim que liberdade é um sentimento que todo mundo sabe o que é, mas não tem palavra alguma que a expresse. Isso é liberdade, eu sei o que é a liberdade, mas não existe palavra que consiga expressar ou determinar o que é. É um sentimento, todo mundo sabe o que é. Eu sou livre.

Entrevistado 1: É não ter amarras, sentimento de voar e não ter asas, é mais ou menos assim.

Entrevistado PROFESSOR: Clarice Lispector conseguiu traduzir perfeitamente o que é liberdade, não existe palavra que venha expressar o que é liberdade. Me explica o que é sua sensação de liberdade?

Entrevistado 2: Minha sensação de liberdade é abstrata. É uma sensação de ecstasy.

Entrevistado PROFESSOR: Para mim sinceramente a liberdade não existe, mas a sensação sim.

Entrevistador: E pra você? A pergunta é: o que é liberdade?

Entrevistado 1: Ah, o que é liberdade? Não sei.

Entrevistado 2: Agora te apertou sem abraçar, irmão? (risos)

Entrevistado 1: Eu sou fã de Sartre, quando ouvi isso na adolescência eu não entendia, mas ele dizia que estamos condenados a liberdade e eu não entendia. Eu pensava “se liberdade é uma coisa tão boa por que estou condenado?”. Depois de muito tempo eu fui entender.

Entrevistador: É um pegadinha.

Entrevistado 2: A liberdade eu não sei, talvez seja a possibilidade de fazermos escolhas boas e ruins. A liberdade é você colher o que você plantou, se você tem feito coisas boas tem colhido coisas boas.

Entrevistador: E você tem opção de não escolher?

Entrevistado 2: Então? Aí é que nós falamos que a liberdade é bastante relativa. Eu tenho o direito de não escolher? As vezes não.

Entrevistado 1: Sartre vai explicar bem isso. O que ferra a gente é o então.

Entrevistador: Para vocês nós seres humanos somos livres ou não somos livres?

Entrevistado 2: Na Declaração dos Direitos Humanos diz que somos.

Entrevistado PROFESSOR: Eu posso dizer para você que acho que não existe país algum, que por mais democrático que considere ser, não existe a liberdade de fato. Porque a partir do momento que eu preciso ter regras de convivência para poder me conduzir dentro do certo e do errado. Se você faz certo não tem sanção nenhuma, mas se você está errado você irá sofrer. Só preciso ter isso para ter liberdade. Por que eu não tenho liberdade? A minha liberdade termina quando começa a do meu semelhante, do meu próximo. A partir do momento que eu respeitar e vou entrar em uma cela em que acho muito complicada. A partir do momento que consigo respeitar independentemente de classe, cor, credo, opção sexual. Não vou falar orientação sexual, vou falar opção sexual porque posso optar por não ser mesmo sendo por isso que eu coloco. Eu posso optar, por mais que eu seja e reprimir é uma opção minha.

Entrevistado 1: Em nome de outra coisa eu entrego meu desejo.

Entrevistado PROFESSOR: Isso mesmo. Eu posso optar.

Entrevistador: Então a opção não seria relacionado, por exemplo, a demonstrar ou não demonstrar?

Entrevistado PROFESSOR: Aí é uma opção dele.

Entrevistado 2: Eu falo em questão da liberdade. Você pode renunciar certas coisas, mas eu não quero renunciar. Entendeu onde quero chegar irmão? Porque se eu respeitar o sentimento da pessoa eu elimino todo tipo de liberdade e te dou a liberdade de ser o que é. Quando eu falo que tenho que respeitar o outro pelo ser humano que ele é, tenho que abrir mão da minha liberdade que pode estar me libertando de certas amarras que são feitas pela sociedade.

(Inaudível)

Entrevistador: A nossa colega não está respondendo porque não pode, pois faz pesquisa na mesma área que eu. Então vai que ela tem a resposta né? (risos)

Entrevistado PROFESSOR: Todas aquelas ideias...

Entrevistador: É uma pessoa como que eu posso dizer? Tendenciosa? Tendenciosa é a questão.

Entrevistado 1: tendenciosa é uma coisa... Mas ela tem uma resposta que ela pode conduzir algo que você quer.

Entrevistador: Isso, pode fugir do foco da pesquisa.

(inaudível)

Entrevistador: Mas deixa eu fazer uma pergunta aproveitando que vocês estão falando sobre liberdade. Cada um conceituou o que é liberdade, vocês acham que quando Milton Santos ou qualquer outro escreveu a teoria do espaço geográfico como espaço da liberdade, existe uma relação entre o conceito de liberdade e o conceito de espaço geográfico? Ou não existe ligação? Você acha que tem?

Entrevistado PROFESSOR: Não entendi a pergunta.

Entrevistador repete a pergunta acima.

Entrevistado 2: Não. O espaço geográfico não é livre porque é construído através de referências humanas que geram limitações, há regras e que não pode ser assim. Depende do referencial.

Entrevistador: Mas o que é espaço geográfico?

Entrevistado 1: Eu achei que você em seu ambiente livre pode estar completamente enganada porque você tem a sensação de liberdade, por exemplo “eu moro sozinha”, tenho esse espaço geográfico aqui, esse espaço é meu. É uma mera ilusão porque você paga por aquilo. Você tem que destinar uma parte do seu dinheiro para pagar aquilo. Então se eu tenho uma mera ilusão que você é livre naquele espaço ali. Se algum momento alguém achar que pode invadir seu espaço ali, pronto. Você não é dono do seu espaço.

(Inaudível)

Entrevistado PROFESSOR: Mas ele é produzido através das relações humanas que existem ali e as relações humanas muitas vezes não foram libertadoras e é daí que vem a prisão.

Entrevistador: E aí é onde você acha que o espaço também se torna aprisionado?

Entrevistado PROFESSOR: O espaço geográfico aprisiona o ser humano por si só. Porque quando eu preciso de uma explicação ou quando eu preciso delimitar uma regra para delimitar o que é e aí as relações sociais que acontecem no espaço geográfico e eu só posso ter o espaço geográfico porque ali acontecem as relações humanas, entendeu? Eu estou trazendo a falsa sensação de liberdade. Por que a falsa sensação de liberdade? Porque eu tenho dentro desse espaço geográfico regras a serem cumpridas, a serem determinadas para que alguém possa se salvar guardar. Nós somos presos, quando nós temos um tipo de prisão ou algo que te amarre para que você possa ter acesso a liberdade você não tem essa liberdade total. Existe a liberdade sim, mas não é plena. Ela tem uma limitação.

Entrevistado 2: Eu vejo ele totalmente a par do que é de fato liberdade, porque por exemplo a construção dele é limitada. Eu tenho um terreno e não posso fazer dele o que quero porque

tenho que respeitar o zoneamento. Os espaços são segregados, não posso frequentar qualquer espaço. O uso do espaço é segregado. Então não há liberdade.

(Inaudível)

Entrevistado 1: Só pelo fato de você construir um espaço pra você, você já está limitando a sua liberdade.

Entrevistado PROFESSOR: Você quer ver um exemplo que ela colocou aqui muito legal. “Eu não posso construir qualquer coisa em qualquer lugar” Imagina construir uma casa de alto padrão no meio da favela. Eu posso construir?

Entrevistada 1: Ou vice-versa.

Entrevistado PROFESSOR: Não é que eu sou proibido de construir, mas é que onde vai implicar o problema?

Entrevistada 1: Seria o assalto?

Entrevistado PROFESSOR: Não, ali é o lugar mais seguro para você construir uma casa. Porque ninguém mexe. O problema seria quem construiu?

Entrevistado 2: De onde vem o recurso?

Entrevistado PROFESSOR: De onde veio esse recurso? De onde chegou esse recurso? A partir do momento que eu sou obrigado a ter que ficar justificando tudo isso, eu tô preso as mesmas regras. Você entendeu?

Entrevistador: Uhun.

Entrevistado PROFESSOR: Agora eu vou construir um barraquinha. Vou usar os barracos que são construídos na África porque lá não usa-se madeirite, lá são folhas de zinco e não existe, me desculpe falar, algo mais cruel.

Entrevistador: É muito quente, não é não?

(Inaudível)

Entrevistado 2: Você já assistiu o filme “O menino que descobriu o vento”?

Entrevistador: Ah eu assisti.

Entrevistado 2: Não é na África do Sul, é outro lugar.

Entrevistador: É perto de Moçambique. Não lembro.

Entrevistado 2: É na Namíbia? Algo assim...

Entrevistado 2: A cerveja tá fazendo efeito. Não sou eu quem fala, é a cerveja que fala por mim (risos).

Entrevistador: E vocês acham que a liberdade para nossa prática de professor é importante?

Entrevistado 2: Importante é, mas acho que seria utopia. Você é cobrado a todo instante, o governo está sempre dizendo a forma que quer que você faça. Se você faz algo diferente você tem que informar a direção. Então professor com liberdade de execução...

Entrevistador: Você não sente que tem liberdade?

Entrevistado 1: Não totalmente. Falta 2 anos para eu me aposentar e não tenho essa liberdade. Por mais que eu faça dentro do meu conteúdo, faço as coisas como têm que ser feitas, faça uma produção diferente, eu sempre tenho que estar levando a alguém por questões de hierarquia. Tenho que estar reportando para a direção ou vice-direção, o que você vai fazer, com quem você vai fazer e como você vai fazer. São coisas que você jamais vai estar livre para executar qualquer coisa na escola.

Entrevistador: E ela (liberdade) é importante de que modo?

Entrevistado 1: Ela é importante pelo fato de você poder construir de fato com os alunos. Você poder fazer um trabalho, construir um trabalho pedagógico decente com os alunos, mas ela jamais vai ser nossa totalidade. Porque sempre tem alguém observando, alguém olhando para que nada saia do lugar.

Entrevistado 2: Eu acho que a liberdade em sala de aula para nós como professores, é uma liberdade limitada, não dá para dizer que não temos, pois nós temos, mas depende do lugar. Eu sempre costumo dizer assim. A gente sempre fala tanto em democracia e que ela é plena, mas a democracia nunca é plena, ela é limita. Igual eu estava falando que ontem eu teria saído do curso e ido para Londrina, mas a maioria voltou para ir no shopping. Essa é a maldita democracia.

Entrevistado PROFESSOR: Mas a democracia tem liberdade? Tem a ditadura da maioria.

Entrevistado 1: A nossa prática docente tem uma liberdade dentro de um espaço. Nesse espaço você tem a liberdade de atuação, você pode fazer isso, isso ou isso.

Entrevistador: Dentro desse espaço é importante ter liberdade?

Entrevistados: Claro.

Entrevistado 1: Tem que ter, não pode trabalhar engessado. Dentro da minha sala de aula sou eu.

Entrevistado 2: Dentro do seu quadrado né?

Entrevistado 1: É, isso.

Entrevistado 1: A direção tem que pedir licença para entrar. Só se eu não for de acordo com os padrões teria de ser chamado a atenção, mas dentro do meu espaço eu sou eu.

Entrevistado 2: Tem um parênteses aí. Essa liberdade dentro do nosso quadrado, nós fazemos com (inaudível) porque sempre vai ter aquele que vai chegar e falar pro pai que o professor fez algo. Nós não temos a sensação de liberdade porque nós ficamos ainda a mercê de como o aluno vai interpretar e como isso vai chegar no ouvido da família.

Entrevistada 1: Se trabalharmos aborto por exemplo, como o aluno vai chegar lá e falar?

Entrevistador: Gente eu tenho uma história. Tem um menino na minha sala que o computador da escola não tava funcionando e ele ficou bravo e empurrou o computador e falou “Na época do Lula os computadores funcionavam melhor”. A mãe do menino foi na escola.

Entrevistado PROFESSOR: Na época de quem?

Entrevistador: “Na época do Lula os computadores funcionavam melhor”. A mãe do menino foi na escola quebrar o pai porque disse que o professor estava doutrinando e ele só havia falado no nervoso.

Entrevistado 2: E o computador veio na época do Lula (risos).

Entrevistado: É (risos).

Entrevistado PROFESSOR: Não foi na época do Lula, foi na época do Temer.

Entrevistado 2: Eu acho que há o ideal e o real. Vocês já leram o estatuto do magistério de 1977? Lá atrás.

Entrevistado 1: Eu li quando eu era da escola.

Entrevistado 2: Tem um tema.

Entrevistado 1: Ninguém lembra mais.

Entrevistado 2: Não, ninguém lembra. Aquilo que fala que você é obrigado a responder, que você é obrigado a ir quando você é convocado em um sábado ou domingo, está dentro do estatuto. Lá há uma palavra inclusive que se chama “livre cátedra” que é o onde o diz que o professor tem que buscar a livre cátedra. Se ele tem livre cátedra ele pode escolher o que ele quiser na hora que ele quiser, independentemente do que é. Só que eu tenho que levar que a lei é de 1977, de uma época que defendia o professor de uma ditadura militar. Que uns falam que é ditadura militar, outros falam regime militar e outros falam que é revolução militar que é um novo termo.

Entrevistado 1: Independente do termo foi a mesma coisa;

Entrevistado 2: A merda é a mesma, só mudou a mosca que sentou em cima.

Entrevistado 1: É igual a gente falou agora de componente curricular da disciplina.

Entrevistado 2: Mas voltamos a 1980, aí entramos dentro da questão da livre cátedra. Na verdade, é que no papel cabe tudo, mas nós não temos liberdade nenhuma e nunca tivemos. Porque nós ficamos presos aos modelos educacionais que nos foram apresentados naquela época e naquele governo. Você sabe por que a educação não consegue avançar no Brasil?

Entrevistado 1: É o projeto?

Entrevistado 2: Não, não é o projeto. Não existe projeto. É questão política. Nós vivemos em um eterno recomeçar. Chega um cara aqui e eu não gosto desse cara, vai mudar tudo e começar de novo. Nós estamos começando de novo.

Entrevistado 1: Dá um exemplo presente fora da educação. De qualquer programa do governo.

Entrevistado 2: Entrou o Lula.

Entrevistado 1: Tô esperando você falar.

Entrevistado 2: Ué, tô falando. Bolsa Família. Pronto e acabou.

Entrevistado 1: Minha casa, minha vida.

Entrevistado 2: Isso, Minha casa, minha vida.

Entrevistado 1: Você tem que mudar o nome. Você tem que tirar o projeto que tinha um nome vinculado a outra pessoa.

Entrevistador: E que tinha resultados positivos.

Entrevistado 2: Porque descobriram que ser populista dá voto. Eu sou contrário a qualquer tipo de assistência social Ad eternum. Exemplo: bolsa família. Eu preciso estruturar o cara que perdeu o emprego. Por que o cara perdeu o emprego? Porque ele não tem qualificação. Tá, meu irmão, aqui está o bolsa família pra você. Você tem 3 anos para estar dentro do bolsa família e tem 3 anos para se qualificar. Mas não é dar R\$ 100,00/ R\$ 200,00. Vamos colocar o mínimo do mínimo? Um salário mínimo.

Entrevistado 1: 3 salários mínimos ajudaria muito.

Entrevistado 2: Mas vamos colocar o mínimo. Porque pagar aluguel e não sei o que. Vamos tentar. São 3 anos. Acabou esses anos, vamos prestar conta. Você teve 3 anos para se capacitar, para poder fazer um ensino médio.

Entrevistador: Isso é comunista (riso)

Entrevistado 2: Teve tempo de achar outra coisa para fazer uma profissão para entrar no mercado de trabalho. Só que me qualifiquei, mas ainda não consegui emprego. Então vamos prorrogar para mais 2.

Entrevistado 1: Mas ele saiu do estado dele?

Entrevistado 2: Mas você não está entendendo.

Entrevistado 1: Mas você progrediu?

Entrevistado 2: Mas eu tenho que trazer outros elementos enquanto estado: preciso trazer uma educação de qualidade para que ele tenha a tranquilidade de que o filho dele estará dentro de uma qualificação. Tenho que dar uma saúde de qualidade porque se meu filho ficar doente não tenho que ficar desesperado lá parado na porta do hospital 300 anos. Tenho que dar uma segurança pública de qualidade e não achar que o cara olhou na cor da bola dos meus olhos ou a cor da minha pele e dizer se sou gente boa ou não, se sou bandido ou não. No ad eternum o cara fica dentro do sistema. Por isso eu falo um salário mínimo porque o Estado aguenta o cara o resto da vida pagando R\$ 150,00, R\$ 160,00 e já está na quarta geração. O cara não resolveu aqui, não resolveu ali e não resolveu aqui e não vai resolver porque é cômodo de uma certa forma.

Entrevistador: Eu posso voltar rapidinho se não a gente não termina nunca e você não come nunca, tá? Se vocês compararem a prática docente de vocês. Vocês sentem que vocês tinham mais liberdade no passado ou no agora?

Entrevistado PROFESSOR: Nunca tive.

Entrevistado 2: Na prática?

Entrevistador: Na prática docente. Eu por exemplo, há 5/6 anos atrás eu sinto que eu tinha mais liberdade porque não tinha a questão de me filmarem, de ficar pai na escola reclamando.

Não tinha essas situações. Nem tinha o incentivo dessas situações acontecerem, mas eu acho que cada um vai por cada um.

Entrevistado 1: Se você analisar por esse lado aí com as tecnologias limitou. Porque hoje é muito o que os pais colocam. Eu nunca tive problema de aluno reclamar de mim, mas por questões ideológicas e religiosas eu já tive dois alunos que reclamaram da minha aula. Aí eu tive que mostrar para os pais como era o meu trabalho para eles verem como eu fiz para que chamem a atenção do filho. Eu tinha mais liberdade como professor, se você analisar dessa forma porque hoje eu tenho menos.

Entrevistador: Na mudança de governo você também não sentiu? Nas mudanças de governos, não só do último para esse, mas dos últimos.

Entrevistado 1: Dos últimos governos, eu acho que como você colocou agora a pouco ali. Eu acho que cada um vem com uma ideologia diferente e você é obrigado a viver o eterno recomeço. Porque eu me lembro que antes de 2000, em 1997 nós já discutíamos as transformações da educação. Nós já fizemos o primeiro movimento da questão da educação no Paraná e o que mudou de lá para cá? Pouca coisa. Creio que a liberdade do passado era muito maior que a de agora e nós buscamos filosofias diferentes.

Entrevistado PROFESSOR: O problema é que não paramos para fazer uma reflexão. Outra coisa: o que é bom e o que é ruim? Nós não sabemos. Educação tradicional é ruim? Eu fiz uma pergunta, mas não precisa responder.

Entrevistador: Não vou responder mesmo é você quem está sendo entrevistado (risos).

Entrevistado PROFESSOR: Não é para você responder mesmo.

Entrevistador: Tô zoando (risos).

Entrevistado PROFESSOR: Os novos métodos são bons, as novas tendências são boas e me apresentam um grande pensador das últimas políticas educacionais e dos últimos métodos educacionais e dos últimos 15 anos.

Entrevistador: Eu. Já falei para você (risos)

Entrevistado 1: Eu não morri, por isso ainda não virei clássico.

(inaudível)

Entrevistado PROFESSOR: Me diz uma coisa, você é fruto de qual educação? Do novo modelo ou do antigo?

Entrevistador: Eu sou meio caminho.

Entrevistado 2: Eu sou modelo antigo.

Entrevistador: Eu sou da transição.

Entrevistado PROFESSOR: Você é da transição, mas eu e ele somos do modelo antigo.

Entrevistador: Ah então é por isso que é meio birutinha?

Entrevistado PROFESSOR: É mais porra louca, porque nós somos da época do hippie. Nós não temos medo de se lançar. Vou falar uma coisa se você puder o cara que veio de uma

educação tradicional, não tem medo de se lançar porque fodido por fodido, não dá nada. E aí é o seguinte, a nossa educação ensina a pessoa a saber ler e escrever para poder pensar. O cara que dá a Geografia precisa ter a Filosofia, Sociologia que me ajuda a pegar aquela coisa que aprendi lendo e escrevendo e encaixar em qualquer lugar que eu vá encaixar. A Geografia Crítica foi criada em 1970 porque chega de ficar descrevendo essa bosta, vamos pensar. Vamos começar a ser críticos. A educação tradicional vai até a década de 1980, 85. A partir daí começaram a inventar um monte de moda. Não pode isso, não pode aquilo. Meu filho, aí entra aquela coisa que o pessoal brinca hoje em dia, ou você é o professor raiz ou é o professor nutella. Você tá entendendo?

Entrevistado 1: Eu sou o raiz.

(inaudível)

Entrevistado PROFESSOR: Aí entra aquele negócio você tem que saber o que é. Não estou dizendo que a tradicional é melhor que a nova. Mas nós temos que parar para observar o que foi de positivo, o que foi de bom na tradicional e continuar usando. O que é de ruim, porque naquela época podia bater no aluno, falar merda pro aluno, isso eu sou contra. Aí o que é positivo nessas novas ideologias, nessas novas coisas da educação que é bom vamos preservar, vamos trazer e somar. O grande problema é meter borracha em tudo e começar de novo.

Entrevistador: Eu vou voltar na pergunta para vocês dois. Você acha que você tem liberdade ou acha que no passado você tem mais? Na prática docente. Aí é bem pessoal.

entrevistada 1: Eu acho que depende do passado. Porque se for uma pessoa muito antiga eu acho que não deveria ter muita.

Entrevistador: Há 10 anos atrás, vamos colocar 10 anos atrás.

Entrevistada 1: Ah não, 10 anos atrás tinha. Acho que a liberdade cada vez mais está tentando diminuir.

Entrevistado 1: Eu só vou conseguir falar dos 17 anos de professor, não concordo na tese sua que perdemos liberdade em estar sendo vigiados pelos pais e tal. Eu acho que isso é uma mudança de perfil da sociedade. Eu até acho isso bom, os pais estarem mais participativos e se interessando mais do que era no passado. Agora o que eu vejo que a gente perdeu de liberdade é por burocracia. Tá muito burocrático o nosso trabalho. A burocracia está nos tirando a liberdade.

Entrevistado PROFESSOR: É dizerem até como sua prova tem que ser.

Entrevistado 1: Nós não temos liberdade para dizer se esse aluno merece ser aprovado ou não. Temos que aprovar todo mundo. Nos tiraram essa liberdade de fazermos esse diagnóstico real.

Entrevistado PROFESSOR: Por conta de uma coisa: números.

Entrevistado 1: Isso, números. Agora vou pensar como diretor de escola. Como já fui diretor duas vezes.

Entrevistada 1: Sabe o núcleo de Londrina? Eles falaram que algumas escolas queriam nota 70. Se não tivesse uma nota 70 teria de fazer (inaudível).

Entrevistador e entrevistados: É, ouvi falar nisso.

Entrevistado 1: Mas aí nós vamos aceitar isso? Você sabe o que pedi pa pedagoga?

Entrevistada 1: Você sabia que tinha um aluno que nunca foi na escola antes de eu viajar na quarta feira?

(inaudível)

Entrevistado PROFESSOR: Mas você sabe que eu pedi um documento escrito né. Eu falei que quero escrito.

(inaudível)

Entrevistado 2: Nós perdemos essa liberdade, poder de decisão. A questão aí da sala de aula, essa liberdade aí nós perdemos.

(inaudível)

Entrevistador: Deixa eu fazer outra pergunta. A liberdade que o professor pode ter ou não ter impacta no aprendizado do aluno?

Entrevistado 1: No meu ver, com certeza. Você não pode mais trabalhar a fundo o conteúdo, tem que trabalhar como se fosse uma pelinha. Estamos trabalhando muito superficialmente. Então se não busca a fundo que ele se transforme pela educação, você trabalha o superficial para criar um número.

Entrevistador: Acho que já vou encerrar por aqui, vou fazer só mais uma. Falamos sobre vários assuntos, sobre a liberdade, sobre o espaço geográfico e a liberdade, a liberdade e o aluno, mas o aluno pode ser entendido como livre? Como a gente pode na nossa prática docente dar a liberdade para o aluno? O aluno é um ser humano livre? Podemos usar a nosso favor essa liberdade na prática docente.

Entrevistado 2: Acho que nesse processo o aluno é menos livre que nós. Até porque ele não tem a liberdade de dizer se quer estudar ou não. Ele é obrigado a ir. Porque se ele não for e você como gestor terá que ir lá na casa buscar ele.

Entrevistado PROFESSOR: Mas ele não é livre de escolher ou não por nós. Nós damos essa liberdade ao aluno porque a partir do momento que damos uma atividade e falamos que ele terá nota e aprovação lá na frente, o aluno escolhe fazer ou não fazer. Muitas vezes não faz.

Entrevistado 1: Ai você dá a nota do mesmo jeito. Nessa trajetória profissional eu sempre fiquei puto com uma coisa. Uma das nossas atividades é formar um cidadão crítico, porra meu quando o cara vai falar para você que o seu trabalho não tá legal, você destrói a sala de aula, acaba chamando a direção e você acaba expulsão o cara dali. Eu fico puto com isso, porque nós queremos criar aquele cidadão consciente, com liberdade e dignidade, mas no momento em que ele critica o meu trabalho eu sou o primeiro a jogar a pedra nele.

Entrevistado PROFESSOR: Me diz uma coisa, qual o problema de você colocar um copo de água aqui dentro? Qual o problema de você encher esse copo com água?

Entrevistado 1: Não há problema nenhum.

Entrevistado PROFESSOR: Mas e se eu encher esse copo com água, tem problema?

Entrevistador: Tem porque ele já tem metade do copo cheio.

Entrevistado PROFESSOR: E qual a melhor solução para o problema? Não é despejar!

Entrevistado 1: Sim porque resolve o problema.

Entrevistado PROFESSOR: Então ao invés de eu dar uma solução para esse problema que é aquilo que você falou, é mais fácil eu expulsar, é mais fácil eu tirar e isso aquilo. Do que pararmos pra pensar no que está fazendo com que esse aluno se revolte de não querer. Não sou protecionista de aluno, não sou o cara que passa a mão na cabeça de aluno, muito pelo contrário. Mas como está a situação ultimamente? Estamos tendo escola cívico-militar, escola regular que existe um cabo aposentado lá dentro que tá como policial militar, não faz nada, mas tá lá.

Entrevistador: Não faz nada, mas juro por Deus eu tava na minha escola esses dias vendo vídeo no Youtube, quando olho para trás ele estava vigiando o que eu estava vendo. Não sei se era curiosidade ou cuidando da vida.

Entrevistado PROFESSOR: Ele cuida da vida, era pra fofocar.

Entrevistador: Eu tava assistindo um vídeo no Youtube enquanto corrigia a prova. Ele tava ali atrás. O problema é que se num futuro o que eu vejo no Youtube for interessante pro governo saber, ele já vai saber o que tenho visto.

Entrevistado PROFESSOR: Ai é o antigo bedel que vigiava a aula, aparecia a polícia que prendia o professor. Mas então qual a solução do problema e por que esse cara tá revoltado (aluno)? Lógico que sabemos que temos alunos que a solução dele seria reprovar porque de fato ele não conseguiu absorver o conteúdo, mas tem o cara que a gente reprova porque é bagunceiro. Você sabe que o cara tem condições e é melhor que muita gente e eu fico puto porque sei que o cara é bom. Mas tem um colega aqui que não quer e quer reprovar ele e marca o cara. Aí vem com aquele discurso que não podemos rotular, mas somos os primeiros a rotular.

Entrevistador: Vou encerrar aqui porque já ficamos bastante tempo conversando, quero agradecer e me ajudaram muito. Quero fazer uma pergunta: eu pretendo fazer uma formação com certificação para progressão e tudo mais para o próximo ano. Escolher o dia de encontro, podemos marcar espaços diferentes de encontro tipo Café com Propósito que é um espaço legal de fazer, come alguma coisa igual tá fazendo hoje e debate algum texto. Algum de vocês teria interesse de participar? Sim, não?

Entrevistado PROFESSOR: Sim, meu nome é xxxxxxxxx, meu número xxxxxxxx.

Entrevistado 1: Para que seria isso:

Entrevistador: Para o próximo ano, em fevereiro. Aí vamos combinar o dia que for melhor para todo mundo. Final de ano não tenho condição. Deus me livre, vai ser depois de fevereiro mesmo, depois da minha qualificação.

