

Elivânia Reis de Andrade Alves
Isaura Santana Fontes
Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira
Organizadoras

série

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DISCENTES

VOLUME 1



Vozer Estudantis e Fios Cotidianos Universitários



UNIVERSALIS
edições
EDUNEB

Elivânia Reis de Andrade Alves
Isaura Santana Fontes
Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira
Organizadoras

série
**EXPERIÊNCIAS
E REFLEXÕES
DISCENTES**

VOLUME 1

**Vozes Estudantis
e Fios Cotidianos
Universitários**



UNIVERSALIS
edições
EDUNEB



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho

Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

Vice-Reitor



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora

Sandra Regina Soares

Conselho Editorial

Titulares	Suplentes
Hugo Saba Pereira Cardoso	Marluce Alves dos Santos
Darcy Ribeiro de Castro	Maristela Casé Costa Cunha
Rudval Souza da Silva	Mônica Beltrame
Reginaldo Conceição Cerqueira	Marcos Antonio Vanderlei
Luiz Carlos dos Santos	Nilson Roberto da Silva Gimenes
Maria das Graças de Andrade Leal	Márcia Cristina Lacerda Ribeiro
Gabriela Sousa Rêgo Pimentel	Agripino Souza Coelho Neto
Alan da Silva Sampaio	Eduardo José Santos Borges
Valquíria Claudete Machado Borba	Marcos Bispo dos Santos
Rosemary Lapa de Oliveira	Marcos Aurélio dos Santos Souza
Obdália Santana Ferraz Silva	Monalisa dos Reis Aguiar Pereira
Elizeu Clementino de Souza	Isaura Santana Fontes
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Marilde Queiroz Guedes
Simone Leal Souza Coité	Célia Tanajura Machado

Volume 1

Comitê Científico

Isaura Santana Fontes – Presidente

Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira	Ivonete Barreto de Amorim
Edleuza Nery Garrido	Mônica Moreira de Oliveira Torres
Elisete Santana da Cruz França	Silene Arcanja Franco
Elivânia Reis de Andrade Alves	Solyane Silveira Lima

Elivânia Reis de Andrade Alves
Isaura Santana Fontes
Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira
Organizadoras

Vozes Estudantis e Fios Cotidianos Universitários Volume 1

Salvador
EDUNEB
2019

© 2019 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica,
resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil em 2019.

Coordenação Editorial
Fernanda de Jesus Cerqueira

Coordenação de Design
Sidney Silva

Revisão Textual e Normalização
Tikinet Edições Ltda

Diagramação e Capa
George Luís Cruz Silva

Revisão Final
Textual de Prova- Maria Aparecida Porto Silva
Diagramação - Sidney Santos Silva

Ficha Catalográfica
Bibliotecária: Fernanda de Jesus Cerqueira – CRB 162-5

Vozes estudantis e fios cotidianos universitários/ Organizado por Elivânia Reis
de Andrade Alves, Isaura Santana Fontes e Alana Mara Santos dos Anjos
Ferreira. – Salvador: EDUNEB, 2019.

197 p.: il. – (Série Experiências e reflexões discentes, v. 1)

ISBN 978-85-85813-30-7

1. Estudantes universitários. I. Alves, Elivânia Reis de Andrade. II. Fontes, Isaura
Santana. III. Ferreira, Alana Mara Santos dos Anjos.

CDD: 378.198

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.UNEB.br
portal.UNEB.br

Esta Editora é filiada à



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA SÉRIE	7
APRESENTAÇÃO DO VOLUME 1	11
PREFÁCIO	17
ENTRE MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	19
Anny Beatriz Machado Lopes, Carolina da Silva Marques de Souza e Walter Campos Araújo	
EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DISCENTES: LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	39
Danilo de Oliveira dos Santos, Laiane Souza de Oliveira e Larissa Teixeira de Oliveira	
TERÇA CÊNICA: NARRATIVAS DO CIRCO, TEATRO E DANÇA NO SERTÃO BAIANO	57
Cláudia de Souza Barbosa	
VIVENDO “HOJE TEM ESPETÁCULO?”: RELATO DE EXPERIÊNCIA DISCENTE	75
Israel Santana da Silva Santos	
GRUPO DE PESQUISA MITECS: APRENDIZAGENS E VIVÊNCIAS DAS DISCENTES DE PEDAGOGIA DA UNEB/VIII	91
Deane Taiara Soares Honório e Iane Silva de Oliveira	

INTERNACIONALIZAÇÃO DA GRADUAÇÃO NA UNEB: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE MOBILIDADE E INTERCÂMBIO ACADÊMICO EM PORTUGAL	111
John Wolter Oliveira Silva e Raiane Cordeiro de Araújo	
REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIZAÇÃO FEMININA NA PRODUÇÃO FILOSÓFICA	129
Simone Borges dos Santos, Larissa Fernandez de Andrade dos Santos e Michele de Jesus Souza	
ANGÚSTIA E SOFRIMENTO NA ADOLESCÊNCIA: A RELEVÂNCIA DO TEMA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA	151
Flávio Rocha de Deus, Flávio Henrique Pinheiro Melo e Fábio de Oliveira Santos	
A ESCOLA NÃO TE PERTENCE: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA DAS VÍTIMAS DO PRECONCEITO DE EXCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	171
Geovano Morgado da Silva	
SOBRE OS/AS AUTORES/AS	191



APRESENTAÇÃO DA SÉRIE

A *Série Experiências e Reflexões Discentes* é uma publicação bianual, em formato de coletânea, de iniciativa da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Praes), em parceria com a Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB), e tem como objetivo a compreensão de que a formação de profissionais autônomos, investigativos, éticos e comprometidos socialmente, pressupõe que os estudantes assumam o protagonismo. Sejam agentes ativos que colaboram com o ensino capaz de tocá-los, motivá-los a aprender e a se engajar de forma consciente na perspectiva do seu crescimento pessoal, profissional e como cidadãos. Nos textos que integram a coletânea os/as autores/as relatam, de forma analítica, crítica e reflexiva, experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem durante suas itinerâncias na universidade.

Com esta publicação, reafirmamos o papel de uma universidade pública popular e inclusiva, que resiste e luta em seu processo de produção e divulgação de conhecimentos de modo diverso e relacional com os territórios de identidade nos quais estamos inseridos em tantas Bahias com suas riquezas culturais e geopolíticas. Potencializamos também as concepções de assistência estudantil e permanência que ambicionamos exercer, a que visa atender aos objetivos da nossa instituição – a formação acadêmica e científica, a formação profissional e cidadã de estudantes vinculados a cada departamento e cada curso que tem suas especificidades formativas. Esse desafio é entrelaçado com os desafios do contexto atual que se configuram como complexos e requerem de nós muita disposição ao diálogo e construção de parcerias. Nesse contexto, deve-se promover uma política de

permanência e assistência estudantil que permita a promoção de programas e projetos institucionais capazes de assegurar a equidade de todos os grupos historicamente excluídos, requerendo um olhar para construtos externos e internos. Zago (2006)¹.

Articulada com essa concepção de assistência e permanência estudantil, esta série traz reflexões sobre as experiências discentes fortalecendo o protagonismo dos estudantes que vivenciam experiências diversificadas nos seus contextos de atuação. Até porque assumimos como atividades-fim e indissociáveis o ensino-pesquisa-extensão visando o atendimento de demandas e de inserção mais expressiva dos Territórios de Identidade. Para tanto, contamos com o potencial de ser uma Universidade Estadual, *multicampi*, da Bahia, que é e acreditamos que permanecerá pública e de qualidade.

Somos uma instituição de formação profissional e de produção-disseminação de conhecimentos que não quer compreender a formação profissional alienada da pessoa, mas que almeja uma formação que percebe os atores curriculares como implicados em sua auto-hetero-formação, inseridos no mundo e que pensam este mundo, mundo globalizado e em constante transformação, de forma a entender que suas ações e do coletivo se complexificam, em todos os âmbitos (econômico, social, cultural e político), e expandem-se do local ao global e vice-versa. (2000)². Reconhecemos que a multicampia nos lega um rico potencial político e inserção estadual, mas, na mesma medida, amplos desafios e possibilidades.

Acreditamos que esta Série contribuirá de forma significativa para o estímulo ao protagonismo dos estudantes nesse campo/território de luta e resistência por uma universidade cada vez mais pública e com a mais ampla

¹ ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

² MACEDO, Roberto S. A. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

e profunda qualidade, bem como inclusiva das diversas cores e texturas que caracterizam os segmentos universitários e a sociedade brasileira.

Profa. Elivânia Reis de Andrade Alves
Pró-Reitora de Assistência Estudantil – Praes

APRESENTAÇÃO DO VOLUME 1

VOZES ESTUDANTIS E FIOS COTIDIANOS UNIVERSITÁRIOS



Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada.

Gonzaguinha

A organização desta obra ocorre num momento muito delicado para as universidades públicas brasileiras e, de modo especial, para nós, que vivemos o desafio de consolidação de uma universidade *multicampi*, que interioriza o acesso ao chamado ensino superior, desterritorializando o acesso a um bem cultural que é historicamente excludente tanto no seu modo de produção quanto na sua socialização. Ter um curso universitário sempre foi da ordem de ter um curso “superior”, não é feijão com arroz para alimentar as fomes de saberes mais populares, é bem cultural para ser servido a bem-nascidos.

Apresentamos o primeiro volume desta Série ao som contrastante daqueles que vociferam contra o trabalho de socialização de conhecimentos e cortes na carne de uma instituição secular – justamente no tempo em que

ela inicia um processo de desreificação, de descolonização e de ampliação do acesso para população – e de vezes que, como estas que encontraremos nas páginas deste livro, sussurram de modo delicado uma música de ternura e afeto por vidas nas suas inteirezas, e nos dizem, como o genial compositor, João Gilberto, que “fundamental é mesmo o amor, é impossível ser feliz sozinho”. E, nesse contexto, optamos por auscultar as vozes da mocidade/baiana que entoam hinos de paz ativa que com seus tons emitem fios que tecem um mundo onde as pessoas habitam dançantemente a leveza de ser. Ser que se matricula na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com seus corpos, mentes, idiossincrasias, religiosidades, gêneros, idades, fobias, medos, afetos e tudo que cabe em um ser que chamamos de estudante. Vozes que anunciam e que denunciam. Vozes que acolhem e rejeitam, silenciam e são silenciadas.

Ouvir essas vozes é entender que uma instituição se mantém e se constitui de atos, vozes e movimentos relacionais cotidianos, ouvir essas poucas vozes é ouvir um pouco do cotidiano institucional por vozes atravessadas de silêncios. Dessa forma, esta é uma obra que inaugura um tempo de uma nova modalidade de escuta de vozes que dão sentido ao nosso existir, a produção acadêmica de estudantes que compõem a vida pulsante da formação inicial da docência e dos bacharelados nas diversas áreas de conhecimento que atuarão profissionalmente na Bahia e nos mais diversos espaços geográficos deste planeta.

Nesta obra, os 09 artigos que a compõem falam de seu processo formativo. Artigos que organizamos por aproximações temáticas, mas que podem ser lidos também a partir de outras ordenações possíveis, ante a riqueza que é tudo que nos propomos a fazer numa universidade com a amplitude geográfica e a diversidade que nos caracteriza.

Iniciamos com o artigo “Entre memórias e vivências: relatos de experiências com a Literatura Afro-Brasileira”. Nele, Anny Beatriz Machado Lopes, Carolina da Silva Marques de Souza e Walter Campos Araújo apresentam de

forma memorialística suas vivências nas aulas de Literatura e Cultura Afro-brasileira e os seus contatos com os textos literários e teóricos, e relatam a trajetória de como passaram por um processo de crescimento pessoal e intelectual com essa experiência. A dinâmica vivenciada produziu, sob a ótica das autoras e do autor, uma disciplina que modificou corpos e o espaço, se tornando uma produção de vida e sobrevivência.

Em seguida, temos “Experiências e reflexões discentes: letramento literário no ensino de língua inglesa”. Esse artigo, escrito por Danilo de Oliveira dos Santos, Laiane Souza de Oliveira e Larissa Teixeira de Oliveira, relata e reflete a experiência de Estágio Supervisionado II, desenvolvida a partir do projeto de intervenção “Frankenstein: literatura como instrumento de apropriação da língua Inglesa”, que utilizou letramento literário como possibilidade de estratégia metodológica no direcionamento e fortalecimento do ensino de Língua Inglesa. Observe-se que o projeto ocorre em um processo que envolve atividades de ensino com extensão de forma dialógica com a comunidade numa atividade de educação de caráter não formal.

“A Terça-Cênica: narrativas do circo, teatro e dança no Sertão Baiano” é um artigo da autoria de Cláudia de Souza Barbosa, que tem como objetivo refletir sobre o projeto de extensão *Terça Cênica*, como espaço para experimentação das artes da cena no interior baiano e seus impactos. A autora discute modos de (r)existência e luminescência a partir da inspiração do pensamento de Didi-Huberman (2011), em sua obra *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Ela apresenta a Terça Cênica como espaço de ensino/aprendizagem e formação político-pedagógica, bem como espaço de cultura que se estabelece com a orientação de docentes e a participação do Grupo de Pesquisa e Extensão em Artes Cênicas do Semiárido Brasileiro (GruPANO).

Na sequência, temos o artigo “Vivendo ‘Hoje tem espetáculo?’: relato de experiência discente”. O autor, Israel Santana da Silva Santos, apresenta descrições sucintas do processo vivenciado, no referido projeto

de extensão, com estudantes do ensino fundamental, médio e superior, além de relatos e discussões sobre o ensino das técnicas circenses e do uso de jogos teatrais para aperfeiçoamento das técnicas. O projeto de extensão teve como objetivo oferecer uma formação inicial em Artes do Circo para estudantes universitários e da educação básica.

“Grupo de Pesquisa Mitecs: aprendizagens e vivências das discentes de Pedagogia da UNEB VIII” é um artigo da autoria de Deane Taiara Soares Honório e Iane Silva de Oliveira, cujo objetivo é relatar as aprendizagens e experiências das autoras no grupo de pesquisa Memória, Identidade, Territorialidade, Educação do/no Campo e Espaços de Sociabilidade (Mitecs). O artigo aborda as contribuições das atividades do grupo de pesquisa para o desenvolvimento da aprendizagem das autoras e retrata elementos importantes da história do grupo, da sua forma de atuação e da comunidade que o compõe e com a qual o grupo se relaciona.

O artigo “Internacionalização da Graduação na UNEB: experiências no Programa de Mobilidade e Intercâmbio Acadêmico em Portugal”, é de autoria de John Wolter Oliveira Silva e Raiane Cordeiro de Araújo. O objetivo é socializar as experiências formativas proporcionadas no desenrolar das ações intercambiais propostas do Programa de Mobilidade e Intercâmbio, ocorrido entre a Universidade do Estado da Bahia e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa, Portugal. Retrata as aprendizagens obtidas no intercâmbio em articulação com os conhecimentos apreendidos pelos autores no processo de formação inicial docente nos cursos de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da UNEB – *Campus XI* (Serrinha/BA).

“Reflexões sobre a invisibilização feminina na produção filosófica” é um artigo de autoria de Simone Borges dos Santos, Larissa Fernandez de Andrade dos Santos e Michele de Jesus Souza. O objetivo é evidenciar as percepções das autoras em situações vivenciadas dentro da UNEB e no projeto Pibid a partir de seus estudos sobre os feminismos. A discussão coloca

na ordem do dia das discussões curriculares a questão da representatividade da mulher, especialmente da mulher negra, e realiza um levantamento não exaustivo de intelectuais invisibilizadas ao longo da história da filosofia num movimento de (re)conhecimento de epistemes descolonizadoras.

Em seguida, temos o artigo “Angústia e sofrimento na adolescência: a relevância do tema na formação do professor de Filosofia”. Com autoria de Flávio Rocha de Deus, Flávio Henrique Pinheiro Melo e Fábio de Oliveira Santos. O objetivo é analisar a função da Filosofia no ambiente escolar e a necessidade de se pensar uma educação que esteja intimamente ligada com a vida pessoal de cada aluno. Para tanto, discute o vazio existencial a partir da perspectiva da filosofia e da psicologia, por meio da aproximação de docentes em processo de formação inicial de um dos seus mais importantes campos de atuação: a escola. A experiência acontece no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid).

E, encerrando com a mesma qualidade que começamos, temos o artigo “‘A Escola não te pertence!’ Narrativa Autobiográfica de uma das vítimas do preconceito de exclusão no contexto educacional”, cuja autoria é de Geovano Morgado da Silva. O objetivo é analisar os reflexos das reproduções, práticas e pensamentos cisheteronormativismo num contexto educacional, a partir das experiências vividas pelo autor como aluno homossexual. Fala da recusa que o autor sentiu na pele por ser diferente, uma narrativa autobiográfica que retrata os obstáculos que ele teve que superar no processo de escolarização. Trata, portanto, da (re)produção da não aceitação.

Tivemos o privilégio de ler os textos originais antes da publicação, e hoje temos o prazer de disponibilizar para a comunidade UNEBiana e para o público mais amplo um livro que trata de relatos de atravessamentos e trajetórias estudantis. Entendemos que com ele iremos descobrir mais sobre a UNEB de uma perspectiva e com uma linguagem que só quem está em processo formativo pode desenhar. Dessa forma, expressamos nossa gratidão a quem, expondo-se, se autorizou a nos mostrar ou nos fazer atentar

para aspectos da vivência universitária que nos escapam nos corriqueiros dias em que nos encontramos e produzimos e reproduzimos epistemes de toda ordem. Também agradecemos por expor com suas perspectivas para nós, que estamos na universidade, e, para quem nos vê de fora, esse barulho que acontece aqui.

E, por fim, a honra coletiva de participar deste movimento de publicação de uma Série de livros que irão permitir que os estudantes de graduação da UNEB tenham um espaço institucional de publicação de algumas de suas produções acadêmicas.

Elivânia Reis de Andrade Alves
Isaura Santana Fontes
Alana Mara Santos dos Anjos Ferreira
Organizadoras da Série Experiências e Reflexões Discentes



PREFÁCIO

O conjunto de escritos que compõem a obra *Experiências e Reflexões Discentes*, da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Universidade do Estado da Bahia, inaugura uma iniciativa importante, na medida em que abre espaços universitários, suas especificidades e transversalidades, para que, pela escrita engajada e implicada de estudantes, processos formacionais valorosos sejam experienciados, com marcas fulcrais para a itinerância formacional de estudantes que acolheram essa possibilidade e assumiram esse desafio, nos quais vejo três perspectivas fundantes para o cenário de formação universitária: *espaço-tempo* para constituírem-se *autorizações*, *autorias* e *protagonismo formacional universitário*. No que se refere à primeira perspectiva, vão ao encontro do que nos desafia os processos de autorização, ou seja, ao escrever e nos colocarmos no cenário universitário como protagonistas do nosso próprio processo formacional, nos tornamos autores de nós mesmos. O realce e a reexistência dessa perspectiva está na reprodução cotidiana que se realiza nas nossas escolas e universidades, nas quais instituições e professores não raro exercem suas funções desautorizando os estudantes no que concerne às suas capacidades de acrescentar às pautas curriculares e formacionais que experienciam. Essa é uma história que marcou e marca a vida estudantil de muitos de nós. Cada um de nós, e muitos de nós, temos uma história de desautorização para contar e para superar, muitas vezes eivada de marcas difíceis de serem superadas. Vale reafirmar, processos de autorização estão na base do protagonismo formacional e da condição de autoria. Diria ainda, está na base da criação como política educacional e projeto histórico de uma nação que não aceita mais dependência e colonialismo por imposições no campo da produção de

saberes. No que concerne à universidade, é ação estratégica e inarredável. Ou a universidade cria condições para processos de autorização dos seus estudantes ou esta não é universidade. Simples assim. Ou a formação universitária se faz pela experiência de nos tornarmos autores de nós mesmos ou a criação continuará vivendo impossibilidades e castrações. Nesses termos, epistemologicamente, a universidade continuará abrindo caminhos e criando terrenos férteis para os diversos e perversos epistemicídios ainda em curso, agora muito mais explícitos, levando em conta os ataques oficiais e orquestrados visando destruir a universidade pública. No que se refere à autoria, está no cerne da existência da universidade e as soluções que oferece como instituição vinculada à construção de saberes e processos formacionais socialmente referenciados. Essas duas perspectivas demandam que a formação universitária viva na relação com os saberes o protagonismo de seus professores, mas também, e na mesma medida, de seus estudantes. Vale ressaltar sempre que estudantes e professores, de fato e de direito, são atores e autores curriculantes.

É com essas transversalidades aqui argumentadas – *autorização, autoria e protagonismo formacional universitário* – que compreendo a singularidade singularizante dos escritos que emergem desse conjunto de fractais presentes neste livro. É aqui que habita o meu entusiasmo pela iniciativa desta Pró-Reitoria vinculada à vida de aprendizagens universitárias estudantis – a formação humana não se realiza por um cérebro separado de uma vida em aprendizagens. Ao mesmo tempo, com espírito de regozijo, quero felicitar a senhora pró-reitora professora Elivânia Alves por ter criado as condições para que essa obra se ilumine. Nesses termos, desejo vida longa para os escritos aqui organizados, assim como uma fecunda itinerância formacional, elevando com isso a história da nossa universidade a partir de processos autorizantes, da construção de autorias e protagonismos formacionais, como forma de continuar dignificando sua existência.

Salvador, manhã esperançosa do dia 8 de julho de 2019.

Roberto Sidnei Macedo
Professor titular da Faced-UFBa



ENTRE MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Anny Beatriz Machado Lopes
Carolina da Silva Marques de Souza
Walter Campos Araújo

Nesta escrita, nos propomos a compartilhar nossas experiências por meio do componente de Literatura e Cultura Afro-Brasileira, na condição de discentes da graduação e docentes em formação, que assumem a posição discursiva da enunciação ocupando o lugar de fala negro, escrevendo a partir de si. Esta é uma escrita de caráter memorialístico e pessoal. Todo relato que foi escolhido para estar aqui teve sua predileção por questões afetivas. Este componente mobilizou memórias, choques e reencontros em cada um de nós, proporcionando compreender melhor a condição de ser negra(o) e entender como ocupar o espaço acadêmico é um ato de resistência, de luta e de sobrevivência, não só para nós, mas também para aquelas e aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de percorrer uma trajetória acadêmica formal.

O texto conta com quatro tópicos, o primeiro pensando autoras e autores lidos no componente e as noções teóricas que nos ajudaram a entender a importância dos textos da literatura afro-brasileira para os espaços educacionais e para a vida. Os dois posteriores são relatos pessoais e afetivos das

experiências vivenciadas.¹ Os encontros em sala de aula obtiveram profunda penetração na forma em que olhamos para a literatura e em nossa trajetória acadêmica, por isso consideramos imprescindível este relato mais íntimo das alterações provocadas em cada uma e em cada um, portanto utilizaremos a escrita em primeira pessoa para compor esse texto. O último percorre as afetações para além das paredes da sala, pois se constitui como um relato da pesquisa de campo intitulada “Por uma cartografia indisciplinada: conteúdos negros em Irecê-Ba”. A pesquisa nos levou diretamente a corpos artísticos e do ramo da educação para descobrirmos, em nosso município, a prática de toda a teoria vista em classe. A experiência compartilhada por nós três provocou uma reviravolta não só no âmbito acadêmico, como também no pessoal. Cada entrevista, cada conversa com as/os artistas locais, cada diálogo com as professoras e professores que vivenciam, no cotidiano escolar, as dificuldades várias em tentar aplicar a Lei 10.639/2003, cada discussão sobre os textos literários de autoria afro-brasileira nos ajudou ainda mais a produzir sobrevivências e resistências diárias às opressões constantes. É por essas memórias afetivas que escrevemos.

REVISITANDO AS ANCESTRALIDADES NEGRAS ATRAVÉS DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Entrar em contato com a literatura afro-brasileira em sala de aula foi experienciar um direcionamento de olhar completamente diferente do que costumávamos ter até então sobre a leitura e a produção de textos literários. Durante nossa trajetória de vida como leitores, dentro ou fora dos círculos acadêmicos, já havíamos tido contato com um ou outro texto de autoria afrodescendente, mas sem ter as definições teóricas adequadas para conceituar aquele texto como pertencente ao campo identitário afro-brasileiro. No entanto, mais do que a necessidade no campo acadêmico de conceituar um texto como pertencente a um campo discursivo específico, o contato com a literatura afro-brasileira é uma forma de estabelecer um convívio

¹ Relato das duas autoras.

com as nossas raízes culturais africanas que o discurso eurocêntrico predominante tenta sempre apagar.

Vivemos numa sociedade estruturalmente racista. Os pilares da nação foram erguidos sobre a exploração e o massacre dos povos indígenas autóctones que viviam aqui e das populações provenientes de diversas nações do continente africano, raptadas à força pelos colonizadores europeus. Tais grupos, subalternizados pela violência, tiveram não somente que resistir ao genocídio de seus corpos físicos, como também ao de suas epistemes, de seus costumes, valores culturais e religiosos, modos de viver, muitas vezes utilizando-se da negociação de seus costumes e tradições com as do colonizador para evitar a aniquilação completa de seus conhecimentos.

A literatura afro-brasileira vai de encontro aos discursos racistas ainda fortemente propagados acerca da inferioridade imposta às populações de ascendência africana, ao denunciar os casos de racismo, explícitos e implícitos, aos quais estamos submetidos todos os dias. Essa vertente específica do campo literário vem para desestabilizar o discurso dominante, responsável por legitimar a violência diária dirigida aos corpos negros, e instaura modos outros de sobrevivência que valorizam as vivências e os modos de ser e existir negros.

Como conceituação teórica, podemos tomar a definição proposta por Duarte (2018, p. 143):

Em resumo, que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo.

O autor pontua aqui a questão da voz autoral afrodescendente e do lugar de enunciação política e culturalmente identificado com a afrodescendência, fatores de suma importância para melhor compreender e vivenciar as experiências propostas pela literatura afro-brasileira. Segundo a teórica indiana Spivak (2010), ainda persiste a condição de que os indivíduos pertencentes a grupos historicamente subalternizados, como as viúvas Shanti de seu país, tenham seus lugares de enunciação silenciados e ocupados por indivíduos dos grupos dominantes, que se tornam responsáveis por falarem por elas, representando-as, ignorando sua cultura e seus valores identitários. Trazendo o conceito de Spivak (2010) para este contexto, em diálogo com Duarte (2018), é importante ressaltar que a literatura afro-brasileira é aquela que se encontra comprometida política e discursivamente com a população negra enquanto sujeitos operadores de seu lugar de fala, e não apenas como meros objetos do discurso literário.

Desde os princípios da literatura intitulada brasileira, o corpo negro tem sofrido constantemente com o silenciamento ou então com a criação de estereótipos que o coloca em condições caricaturais de inferioridade. Dessa forma, os homens negros são, na grande maioria das vezes, descritos como contraventores das leis, atuando nas condições da marginalização, isso, quando não ocupam o lugar também socialmente desqualificado do malandro, sujeito amante da vida fácil, que se põe contra a lógica da sociedade capitalista de consumo ao demonstrar constante aversão aos meios de trabalhos formais. Além dos exemplos supracitados, há ainda outro resquício do regime secular da escravização, a figura do “negro bom”, indivíduo que aparenta satisfação incondicional em servir aos senhores.

Situação ainda mais subalternizada é a da mulher negra na literatura brasileira hegemônica, pois, além da discriminação gerada pelo racismo estrutural, ainda há o peso esmagador causado pelo sistema patriarcal machista. Na ficção, por exemplo, a mulher negra é normalmente retratada na condição de empregada doméstica ou escrava, impondo aos corpos femininos a marca dos trabalhos braçais como atividades apropriadas a essas mulheres. Em contraponto a essa concepção, temos a figura da “mulata

assanhada”, objeto sexual dos senhores da casa-grande, que nunca ocupam o lugar da “esposa do lar”, lugar este reservado exclusivamente para as mulheres brancas, numa outra forma de aprisionamento social imposta pelo patriarcado.

O ato de ler, escrever e divulgar a literatura afro-brasileira nos permite propor uma reversão de tais estigmas. Ao retomar o passado de mulheres e homens que lutaram contra a opressão da senzala e os castigos no tronco, pode-se ainda provocar esta sociedade da “democracia racial”, que ignora as discriminações étnicas e trata as problematizações sobre elas como mero revanchismo. Foram quase 400 anos de duração do processo de escravização no Brasil, sendo este o último país das Américas a declarar oficialmente a abolição desse regime que constituiu um grave crime contra a humanidade. Os afrodescendentes ainda sofrem as consequências do *day after* ao 13 de maio de 1888, quando a “liberdade” foi promulgada, mas sem nenhum tipo de suporte econômico ou social para que estes seres humanos pudessem reconstruir suas vidas. Pelo contrário, foram estabelecidas mais políticas de segregação e exclusão social, como a tentativa de embranquecimento populacional a partir da busca por imigrantes europeus.

Estudar a literatura afro-brasileira na graduação foi uma experiência de descobertas e redescobertas da nossa identidade negra, que é constantemente suplantada pelos discursos da hegemonia branocêntrica, a todo momento desejosa de apagar os modos de vida daqueles que fogem à sua lógica racial, econômica, cultural ou religiosa. Ter esses momentos em sala de aula, assim como entrar em contatos com textos literários, é estar mais perto de pessoas que escolheram a escrita como forma de resistência às forças opressoras.

Num país em que a população negra é massacrada todos os dias, como pôde ser visto no caso do fuzilamento recente do músico Evaldo Rosa dos Santos, morto com 80 tiros, é necessário posicionar-se contra tais violências de diversas formas possíveis, como faz a poeta Lívia Natália (2017, p. 63), que escreve:

*63 jovens negros são mortos por dia.
23 mil jovens negros são mortos por ano.*

*Ao menos um morreu agora,
Enquanto você lia este poema.*

O poema, intitulado “Da inutilidade da poesia”, tensiona a crença do senso comum de que a poesia é uma coisa “bonitinha, mas inútil”. Ao trazer essa denúncia em sua enunciação discursiva, a poeta mobiliza a reflexão do leitor, obrigando-o a pensar sobre o assunto e incomodando-o acerca do genocídio generalizado que é promovido por uma sociedade estruturalmente racista e eurocêntrica, que deseja a eliminação de quaisquer seres humanos que desviem destes moldes étnico-raciais.

Os dois últimos versos do poema procuram desestabilizar o leitor, pois, ao denunciar o fato de que, naquele exato instante, outro jovem negro está sendo assassinado, o texto busca um incômodo proveniente da sensação de impotência de saber da verdade daquele fato e, mesmo assim, não conseguir fazer nada. O número é estarrecedor. Essas vidas, que guardam em si tantos potenciais, são retiradas devido à crueldade de uma sociedade que sobrevive a partir do sofrimento e morte do outro, do diferente.

Ao apresentar o conceito das identidades predatórias, Appadurai (2009) apresenta o porquê de grupos majoritários se sentirem ameaçados por minorias políticas, econômicas e populacionais, utilizando-se então da violência para assegurar seu *status* de poder:

De fato, muitas vezes são pretensões sobre maiorias culturais que procuram exclusiva ou exaustivamente ligadas à identidade da nação. Algumas vezes essas reivindicações são feitas em termo de maiorias religiosas como hindus, cristãos ou judeus, e outras vezes o são em termos de língua, raça, ou outro tipo de maioria como alemães, indianos e sérvios. O discurso dessas maiorias mobilizadas frequentemente traz em seu interior a ideia de que a própria maioria poderia virar minoria a menos que outra minoria desapareça [...]. (APPADURAI, 2009, p. 46-47).

O *status quo* deseja a docilização dos corpos para, assim, propagar com maior eficácia seu discurso dominador de homogeneização da nação. O Brasil foi construído na base do autoritarismo e da violência, desde que os portugueses quase aniquilaram por completo os povos indígenas aqui existentes, além de explorarem, até a última gota, o suor do trabalho dos africanos escravizados. Eliminar uma parte dos grupos subalternizados sempre foi uma estratégia de controle social, ainda mais os descendentes que constituem a parte mais vulnerável dos grupos minoritários. Assim, o medo de se tornar uma minoria obrigaria as maiorias a tentarem extirpar suas concorrentes como estratégia de autopreservação.

O espaço acadêmico, como lugar de discussão de tais temáticas, permitiu-nos trazer à tona essas e tantas outras questões relacionadas à condição de ser negra(o) no Brasil, pois, além de denunciar os problemas enfrentados diariamente, é necessário construir espaços outros que estimulem a produção de vida, liberdade e alegria como armas de combate. Ser afrodescendente, mais do que possuir uma condição fenotípica, é saber fazer parte de uma comunidade de resistência que sobreviveu e continua sobrevivendo durante séculos.

Foi no espaço acadêmico que descobrimos que os afrodescendentes sempre resistiram, utilizando como um de seus meios a escrita. Foi na universidade que descobrimos que Machado de Assis usava de artifícios muito próprios para se defender e para atacar o mundo que o sufocava. Foi aqui que descobrimos a escrita desesperada de Lima Barreto tentando se livrar das forças proibitivas que tentavam amordaçá-lo. Também foi aqui que lemos a sátira mordaz e resistente de Luiz Gama.

Foi nesse espaço que conhecemos Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo, Lívia Natália e Carolina Maria de Jesus, escritoras mulheres que provocam rasuras duplas no sistema literário vigente. Porque as mulheres negras, além de enfrentarem o racismo estrutural, combatem também o patriarcado. E agora sabemos que, provavelmente, muitas outras e muitos outros foram apagados da história, porque havia um interesse por trás de seus esquecimentos. Entretanto, os que resistiram e resistem continuam aí,

enquanto literaturas menores ferindo a sintaxe da língua maior, promovendo, dessa forma, como disse Livia Natália (2018) ao teorizar os conceitos de Deleuze e Guattari (2002), um agenciamento coletivo de enunciação, no qual a voz da escritora ou do escritor negro não fala apenas de si enquanto indivíduo, mas dá visibilidade à enunciação discursiva de todo um povo que atravessou aquelas mesmas vivências e não pôde se expressar por causa dos silenciamentos impostos.

Quando um afrodescendente escreve sobre escravização, racismo, violência étnica ou intolerância religiosa, não trata apenas de fatos que, em algum momento da vida, aconteceram com ele ou ela, mas de acontecidos que se repetem com aqueles que compartilham características similares de cor de pele, de traços fenotípicos, de credos e valores. Por meio de textos circulados fora das grandes editoras, os autores afro-brasileiros buscam, então, outros espaços, nas margens, para que suas vozes sejam ouvidas e ressoadas para o coletivo. A literatura afro-brasileira nos mostra que é possível resistir, fazer enfrentamento ao racismo e à opressão, que é possível ter liberdade.

ESCREVIVER: A POTÊNCIA DE SER AUTORA DA SUA PRÓPRIA HISTÓRIA²

Entre ser dito e dizer-se: este era o tema da segunda aula ministrada no componente de Literatura e Cultura Afro-brasileira. E, falando por mim é uma das aulas mais marcantes nesta minha travessia pelo curso de Letras. O ser dito, exercício de passividade que nos deixa ali inertes enquanto o outro discursa sobre nós, já me era familiar. Eu, mulher negra, já compreendia que haviam discursos preparados por outros para mim. Falas que eu deveria manter, seguir e reproduzir, tais quais verdades absolutas que não permitiam que histórias divergentes fossem sequer imaginadas. Meu trajeto escolar, familiar e religioso não foi diferente do da maioria das crianças

² O relato dessa seção é de autoria de Anny B. M. Lopes.

de nossa sociedade. Carregado de preconceitos, prisões, traumas e dores. E, principalmente, carregado de silêncios. Inúmeros não ditos nos constituem. E somos ensinadas a não nos atrever a dizê-los

Essa aula-rasura realizada no dia 24 de agosto de 2018, no entanto, discutiu a diferença instaurada pela presença do discurso outro da literatura afro-brasileira. Essa aula-rasura, assim como todo o contato com a literatura negra, me ensinou a potência do dizer por si. Utilizar do meu local de fala para construir discursos que me correspondam. Entender um pouco mais sobre a religiosidade afro-brasileira a partir de vozes negras, sem dúvida, foi um dos pontos mais importantes para esses caminhos que tenho percorrido. Ler e escrever sobre candomblé me fez perceber liberdades outras, fora dos círculos tradicionais. Nessa aula, vimos a limitação de textos como “Vozes d’África”, escrito por Castro Alves (1960), homem branco, rico e de formação judaico-cristã, que aborda, em seu conteúdo, o pedido de perdão do continente africano por pecados que sequer fazem sentido. Em contrapartida, analisamos a potente liberdade instaurada por escritoras e escritores negras e negros que dizem pela lógica de seu lugar de fala. Como Livia Natália (2014, p. 68), em seu “Poema-ebô”:

*Seja pra nós o que Zumbi foi em Palmares:
Nos liberta, Exu,
Laroiê!*

O texto da poeta diz de si mesmo e de seu povo. Assume o lugar de emissora do discurso. Assume a liberdade de dizer. E, ao fazer isso, ela não precisa pedir perdão por nenhum pecado. Por todos os orixás, ela sabe que não há pecado. Há apenas um desejo de liberdade. E ela o pede a Exu, Senhor dos caminhos, que a dê isso. Aprender isso me deu forças para retirar tantos pesos de mim. Desligar-me um pouco dessa lógica obrigatoriamente cristã, ler outras coisas, ver outras coisas, me fez enxergar que não quero viver sob a ótica da culpa e do pecado. Debajo dos discursos de outros sobre mim. E, desde então, não tenho sido a mesma. Tenho assumido o lugar de dizer de mim mesma, de reformular tudo o

que faço com outros nomes. Tenho escrito para mim mesma pedindo que continue a inscrever, nas minhas ações, a liberdade.

Lívia Natália (2018) nos diz do lugar de escrevivência, noção pensada primeiramente por Conceição Evaristo. A autora ainda nos diz que a literatura afro-brasileira, na condição de menor, ou seja, uma literatura que é também um agenciamento coletivo, conforme noção proposta por Deleuze e Guattari (2002), possibilita liberdade e sobrevivência para os corpos subalternizados pelo *status quo*. Às mulheres negras, os corpos que ficam na base da pirâmide da subalternidade, nunca lhes são permitidas a fala. Sempre há um homem branco, alguém legitimado a falar por elas. A falar por nós. Esta literatura menor, contudo, continua Lívia Natália (2018) nesse mesmo texto, é tal qual rasura das margens que abre frestas e buracos nos muros que nos cercam. Corta as mordanças que nos colocam. É a força de falar de si mesmo e de inventar para si – e para o seu coletivo – outras noções e outras formas de viver pelas nossas próprias palavras. *Escreviver*. E isso nos lugares onde, agora, sei que ocupo – de mulher negra, pesquisando e escrevendo dentro da academia – tem significado resistência.

Resistência essa aprendida também em outros textos de autoria feminina e negra, lidos e discutidos em sala. Como Úrsula, de Maria Firmina dos Reis, *Insubmissas lágrimas de mulheres*, da Conceição Evaristo, e *Diário de Bitita*, da Carolina Maria de Jesus. O texto que mais me afetou, porém, foi uma poesia. Lembro com gosto que o professor pediu que uma mulher o lesse. Lembro-me de ter me colocado à disposição. E lembro ainda mais do engasgo que senti enquanto os versos ressoavam em mim. Tremulavam na minha voz. Dissera-me, a Evaristo (1998, p. 10-11):

*A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.*

*A noite não adormece
nos olhos das mulheres
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas*

*virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.*

*A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.*

*A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.*

Nascer uma menina com os meus traços, cabelo, rosto e corpo é, na maioria das vezes, ter um alvo nas costas. Não preciso dizer com quantas balas fui atingida. Ou de quantas vezes morri. E, no entanto, continuo viva. Fazendo parte das linhas que tecem a resistência. Essas leituras, que por instantes achei que não teriam nenhum impacto sobre mim, falaram de lugares meus que nenhum outro texto havia falado. Na verdade, no dia em que foram discutidos em sala, o meu incômodo foi nítido para os que convivem comigo. É reconhecer que estou também aí que tem sido um dilema. No texto da Conceição Evaristo, isso foi ainda mais forte. Entender que também carrego mãe, irmãs, tias, avós e primas, ancestralidades e, com elas, suas dores e prisões. Memórias do que não me deixa dormir. E, ao mesmo tempo, entender a potência que vem do feminino. E que eu também carrego. Do corpo que sabe dar sangue de vida. A força que vem de viver apesar de. De ser uma mulher que, através de seus desejos, resiste. Escreve para si mesmo sua história. E adquire liberdade.

ESCREVER: AS EXPERIÊNCIAS E AFETAÇÕES DE UM CORPO FEMININO E NEGRO³

O ato de escrever sobre uma experiência vivenciada pode ser fácil para alguns, mas, para mim, não. Pôr para fora o que senti no componente de Literatura e Cultura Afro-Brasileira rasga por dentro. Esse rasgo está ocorrendo agora, e ocorreu em diversos momentos durante o percurso das aulas, desde o primeiro dia ao último. Hoje compreendo porque meu choro se fazia presente ao ler os contos, poemas e livros de escritores e escritoras afros dentro das aulas. O choro era a externalização da dor em conhecer histórias dos meus antepassados que me foram negadas durante boa parte da minha vida.

Esconderam de mim que meu povo negro escreveu, lutou e resistiu. Lembro-me do primeiro dia de aula, no qual o professor trouxe “letras pretas”, de Ratts (2014), para os alunos observarem os nomes que ali estavam expostos, eram eles: “James, Maya, Firminas, Laudelinas, Antonietas, Neuzas, Zélias, Stellas, Conceições, Alices, Audres, Beatrizas, Lélias”. Desse, eu só conhecia Conceição Evaristo, porque uma professora da universidade havia discutido o seu livro *Olhos D’água* (2015). Foi a partir do contato com “letras pretas” que ficou evidente o quanto houve abafamento, ao ponto das produções literárias desses escritores e dessas escritoras não terem chegado até o meu alcance. Fortemente, “letras pretas” mostrou-me que havia um vazio dentro de mim necessitando ser preenchido, mas como eu faria isso? O oco instalado não poderia ser completado com simples palavras costumeiras. Esse oco pedia o desconhecido, as histórias e as produções realizadas pelo meu povo, que, por muito tempo, eu não imaginava que existissem.

Foi por meio da literatura afro-brasileira que fui conhecendo, com mais profundidade, as vivências e a cultura afro. Os escritores e as escritoras que escreveram sobre essas questões resistiram, pois, embora estivessem inseridos em um meio de opressão, de silenciamento, ecoaram

³ O relato dessa seção é de autoria de Carolina S. M. de Souza.

na escrita o que, diante da sociedade, não poderia ser dito. Esse ato de resistência infelizmente é abafado na sociedade e, conseqüentemente, na escola, pois, se não o fosse, sei o quanto minha trajetória e de outras crianças negras poderia ter sido diferente. Somos levadas a não questionar o porquê das histórias e escritas afro não estarem presentes dentro das discussões das aulas. Somos levadas a pensar e ver nossos corpos como inferiores. Por isso o pensamento de inferioridade e da não aceitação de si perdurou por muito tempo em minha vida.

Sou uma mulher negra e, durante minha infância, eu não aceitava meus traços e, principalmente, minha cor. Quando ainda criança, eu falei para minha mãe que queria ser filha de uma mulher branca. Deve ter sido muito doloroso para ela ouvir; dói saber que um dia essas palavras foram pronunciadas pela minha boca, mas tento não me culpar, por mais que, às vezes, eu ainda faça isso. A culpa vai sendo amenizada, pois hoje sei o porquê da minha não aceitação. É difícil gostar de si, da cor que se tem, quando sua imagem sempre é associada a algo ruim. Fato este que não é reproduzido na literatura afro-brasileira. Esse detalhe ficou evidente à medida que íamos lendo e discutindo dentro da disciplina.

Dentro das discussões no componente curricular, foi possível perceber que, historicamente, as escritoras afro-brasileiras tiveram seus escritos mais silenciados em relação às produções realizadas pelos escritores afro-brasileiros. Esse apagamento ocorreu, primeiro, por elas serem mulheres e, segundo, por serem negras. Mas, embora tenham sentido o peso duplo do silêncio que era emitido pela sociedade, elas não deixaram de realizar suas produções. Fico alegre por ter conhecido algumas por meio das aulas, pois conhecê-las me mostrou o quanto, em meio a tantos não, existem sins para a força, coragem e resistência. Uma das escritoras que tanto me afetou foi Maria Firmina dos Reis. Durante a disciplina, foi solicitado que lêssemos seu livro *Úrsula* (2009). Esse livro é o primeiro romance escrito por uma mulher em termos de Brasil, e o primeiro livro abolicionista, porém não chegou/chega à escola porque desestabiliza a ordem do discurso instituída. Isso porque, publicado em 1859, época que ainda imperava a

escravidão e que o patriarcado era ainda mais opressor, ter uma escritora mulher e negra contrariava todo o pensamento corrente. E tal desvio precisava ser silenciado pela estrutura hegemônica.

O contato que realizei com a leitura do livro *Úrsula* foi intenso. Primeiro, por eu ser mulher e a forma que Firmina escreve sobre a ordem patriarcal que as personagens Úrsula e Luiza estão submetidas remete à realidade na qual eu e tantas mulheres estamos inseridas. O segundo motivo foi a história contada pela personagem Mãe Susana, sendo ela uma mulher negra que sentiu na pele a escravidão. Essa percepção trazida no livro por alguém que de fato a viveu mostra o quanto Firmina, mesmo não tendo sido escravizada, se importava com seus antepassados e contemporâneos. O livro possui um final trágico, reafirmando, dessa forma, que a escravidão e o patriarcalismo produzem morte. A morte pode ser física, como no caso das personagens do livro, como pode ser simbólica, sendo esta muito mais brutal do que a morte biológica, porque é em vida, sentida na carne diariamente. Quando penso nas dores sentidas pelas personagens, penso nas minhas dores também.

Existem dores dentro de mim que se assemelham às dores que estão presentes nas vidas de outras mulheres, sejam elas brancas ou negras. Sei disso porque, em rodas de conversas, já presenciei algumas relatando sobre. Reflito muito o quanto muitas vezes somos submetidas a realizar algo mesmo sem o nosso consentimento. A personagem Úrsula traz isso à tona, tocando em feridas minhas não cicatrizadas. A afetação com as histórias das personagens do livro causou-me angústia, mas também me trouxe forças, porque, embora a vida seja carregada de dores, sobrevivemos. Maria Firmina sobreviveu e resistiu, mesmo a sociedade lhe dizendo não. E sei que nós, mulheres negras, sobreviveremos apesar do silêncio, da opressão, da violência duplamente depositada contra nossas vidas.

Além do livro da escritora Maria Firmina, foi solicitado que nós lêssemos o livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016), da escritora Conceição Evaristo. O livro contém treze contos. Todos eles possuem, como personagem principal, uma mulher que traz à tona a fala afro-brasileira, mostrando o quanto, apesar de tudo, elas continuam a lutar, a dizer sim para a vida.

Cada mulher tem seu nome como título do conto, e esse detalhe ressalta o protagonismo assumido por elas.

Algumas personagens do livro vão à procura da narradora para contar suas próprias vivências, a exemplo da personagem Mary Bendita, que explica como acontece sua criação artística. No caso de outras personagens, a própria narradora vai ao encontro. O ato realizado pela narradora em ouvir as vivências das mulheres se assemelhou ao nosso penúltimo dia na disciplina. Nesse dia, o professor pediu para que cada pessoa presente na aula lesse um conto do livro. Após a leitura individual que realizamos, cada um compartilhou suas compreensões e afetos sentidos perante a leitura.

O conto que li é intitulado como “Isaltina Campo Belo”. Esse conto inicia com abraços e sorrisos entre a personagem e a narradora. Campo Belo, como gostava de ser chamada, começa sua fala com uma afirmação: “Desde menina... eu me sentia diferente” (EVARISTO, 2016, p. 56). No primeiro momento, não é possível imaginar que diferença era essa sentida por Campo Belo, mas, ao longo do diálogo, ela deixa evidente: “Eu me sentia menino e me angustiava o fato de ninguém perceber” (EVARISTO, 2016, p. 57). Ela acreditava ter nascido menino e, por isso, sentia-se fora do lugar.

Com o passar do tempo, a personagem inicia um namoro sem jeito com um colega de faculdade. Ela o avisou que dentro de si havia um menino, mas seu pretensioso namorado acreditava que poderia torná-la mulher. E, assim, certo dia, ele a convidou para o seu aniversário. Lá estavam cinco homens que aproveitaram da solidão do corpo de Campo Belo. Após um tempo, a personagem teve uma filha, cujo nome era Walquíria. Depois de anos carregando a culpa por ter sido estuprada, Campo Belo encontra Miríades, professora do jardim de infância da sua filha. Esse encontro permite à personagem entender que é uma mulher que deseja a sua semelhante e, para além disso, foi por meio do contato com Miríades que Campo Belo se conheceu e conseguiu ficar em paz consigo mesma.

Campo Belo me permitiu sentir novamente uma dor que, há anos, vem latejando dentro de mim, mas, ao mesmo tempo, me mostrou que podemos

sobreviver e sermos alegres após dores sentidas. O contato com esse conto, e com os outros contos, poemas e livros de escritoras afro-brasileiras fala de um “nós”. E ele representa a minha vida, na condição de mulher negra.

ESCREVIVER: VIVÊNCIAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Este componente curricular, além de nos ter colocado em contato com as leituras, permitindo que nos sentíssemos representadas, nos proporcionou também um encontro forte com pessoas que fortaleceram nossa caminhada e resistência. Foi solicitado pelo professor que nós, discentes, realizássemos uma pesquisa de campo, com duração de quatro meses, que abrangesse os campos culturais e escolares de nossa cidade e região. A cartografia tinha o intuito de nos fazer (re)conhecer, em nosso espaço, a produção cultural e intelectual negra que estava perto de nós e que, por conta do racismo estrutural que fecha nossos olhos, nunca havíamos dado conta de sua existência. O trabalho de pesquisa nos fez visitar cinco escolas de ensino médio, realizando entrevistas com professoras e professores, alunas e alunos, e nove bibliotecas, mapeando a quantidade de livros e audiolivros de literatura afro-brasileira disponíveis, e se eram ou não acessados pelos visitantes. Nessas entrevistas e questionários, os dados da falta de realização de estudos sobre autoras e autores negras e negros foram extremamente impactantes. Até mesmo na biblioteca do *campus* XVI da UNEB, local onde cursamos a graduação: esse foi o lugar com a menor concentração de livros de literatura e história afro-brasileira. Os baixos números e a crítica tecida a partir deles deram força para alguns pequenos projetos, como minicursos de poesia e contos afro-brasileiros, serem pensados para as escolas visitadas em questão. Tais projetos são pequenos resultados que modificam um pouco a realidade educacional e dão aos estudantes um acesso um pouco maior a uma literatura que é tão importante. Além de espaços escolares, foram visitados também espaços culturais como batalhas de rap, feiras quilombolas, apresentações de dança, aulas de capoeira, entre outros.

Tudo foi registrado em fotografias e gravações de áudio e vídeo. Tal pesquisa gerou um trabalho final intitulado “Sobrevivências negras: cartografias dos cenários culturais e escolares em Irecê-Ba”, que conta com um mapeamento sobre as produções artísticas resistentes e uma reflexão sobre como o racismo estrutural ainda não deixa que tais obras cheguem às salas de aula de nossa cidade. A culminância de todo esse trabalho, dentro e fora da sala de aula, foi apresentada em uma roda de conversa na última aula, participando todos os discentes da disciplina, professores e professoras de literatura, artistas e militantes convidadas(os).

Mais do que dados numéricos sobre o silenciamento e a resistência das produções negras em nossa região, tivemos o privilégio de conhecer pessoas maravilhosas e muito fortes, que nos ensinaram ainda mais sobre estar aqui, apesar de tudo. Percebemos, principalmente no meio artístico, como as sobrevivências vão se costurando e montando redes para apoiar uns aos outros. As(os) artistas negras(os) da cidade não são tão reconhecidas(os), por isso, a realização das entrevistas foi uma forma de produzir um encontro com esses corpos que são colocados de escanteio perante a sociedade. O ato de entrevistar nos colocou diante de pessoas que emanam uma energia de luta e resistência muito forte.

Nós poderíamos falar de cada uma, mas, aqui, falaremos de uma que se tornou extremamente significativa em nossas travessias de vida. Ela se chama Cleia, e é uma artista quilombola, com a qual a aluna que realizou a entrevista teve o primeiro contato na marcha das mulheres. A entrevista nos colocou na posição privilegiada de escutá-la. Cleia nos contou as dores vividas e todo seu processo de resistência ao longo dos anos. Percebemos, então, que pessoas como ela contribuem para que nós estejamos vivas, lutando contra todas as formas de violência e de racismo que existem na nossa sociedade, ocupando esse espaço, escrevendo e resistindo.

Em entrevista para o nosso artigo final, e na roda de conversa realizada na última aula, Cleia Negona, como gosta de ser chamada, colocou o que tem feito para mudar a realidade dolorosa na qual nós mulheres negras ainda estamos inseridas. Por meio de palestras, oficinas e minicursos, ela

visita escolas, universidades, secretarias de educação e outros espaços públicos discutindo sobre o racismo estrutural e a violência contar a mulher. Viajando por toda a região de Irecê, inclusive as mais de 100 comunidades quilombolas, ela promove ações beneficentes para combater tais violências e acolher as vítimas. Ela também pontua o que nós podemos fazer para fortalecer esse ciclo de resistência em nosso dia a dia. Sua presença e seus ensinamentos nos restam como um dos melhores presentes que recebemos desse componente curricular. Não à toa, escolhemos encerrar com sua imagem, invocando aqui sua presença. Cleia, para nós, é sinônimo de luta, força e amor. Uma energia que fazemos questão de colocar aqui, pois nos ensinou e ensina sempre a resistir. Hoje, após vivenciarmos as experiências e leituras dentro da disciplina de Literatura e Cultura Afro-Brasileira, temos a certeza de que não estamos sozinhas na caminhada.

CONCLUSÃO

Após apresentar nossas experiências e afetações dentro do componente de Literatura e Cultura Afro-Brasileira curricular do curso de letras, podemos afirmar o quanto o contato com a escrita afro-brasileira reverberou em nossas resistências do dia a dia. A força emitida pelos escritores e escritoras afro-brasileiros nos permite e nos convida a sermos fortes também.

Cada encontro desse componente, dentro e fora da sala de aula, proporcionou afetos e forças muito particulares a cada uma e um de nós. No entanto, um sentimento nos une: a gratidão de ter participado dessas aulas-rasura que nos mostraram a potência de ser o que somos, onde estamos. Deixamos aqui nosso abraço carinhoso a todos os corpos/textos/amores que encontramos nessa trajetória. A todas e todos os corpos-arte.

A todos os educadores, estudantes e companheiras e companheiros de sala de aula. Ao professor que tão generosamente investiu tempo e amor em ministrar esse componente de forma sensível, levando em conta as vivências de cada aluno e como isso poderia nos afetar. A todos vocês: Axé!

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. Vozes d'África. In: ALVES, Castro. *Poesias completas de Castro Alves*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1960.

APPADURAI, Arjun. O medo ao pequeno número. In: APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é uma literatura menor. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Minuit, 2002. p. 38-56.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: SOBRINHO, Antonio Carlos; APARECIDA, Luciany (orgs.). *Cadernos Araxá*. Salvador: Pantim, 2018. p. 127-170.

EVARISTO, Conceição. A noite não adormece nos olhos das mulheres. In: QUILOMBOHOJE. *Cadernos Negros*. Os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

EVARISTO, Conceição. Isaltina Campo Belo. In: EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'Água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

NATÁLIA, Livia. Escrivência como potência dos discursos menores: notas sobre a insuficiência da crítica biográfica para escritas de mulheres negras. In: SOBRINHO, Antonio Carlos; APARECIDA, Luciany (orgs.). *Cadernos Araxá*. Salvador: Pantim, 2018. p. 107-126.


NATÁLIA, Livia. Poema-ebó. *In: ADÚN, Guellwaar; ADÚN, Mel; RATTTS, Alex (orgs.). Coletânea poética Ogum's toques negros.* Salvador: Ogum's Toques Negros, 2014.

NATÁLIA, Livia. *Sobejos do mar.* Salvador: EPP Publicações e Publicidade, 2017.

RATTTS, Alex. letras pretas. *In: ADÚN, Guellwaar; ADÚN, Mel; RATTTS, Alex (orgs.). Coletânea poética Ogum's toques negros.* Salvador: Ogum's Toques Negros, 2014.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula.* Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DISCENTES: LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Danilo de Oliveira dos Santos
Laiane Souza de Oliveira
Larissa Teixeira de Oliveira

O processo de estágio em um curso de licenciatura pode ser considerado para o professor em formação o período de constatação das suas crenças. Para o estudante do curso de letras, a disciplina de Estágio é o momento de experimentar as primeiras práticas de ensino em diferentes espaços, pois são esses que o farão preparado para ser professor ou para, além disso, reforçar seu processo de formação como um todo. No currículo da Universidade do Estado da Bahia, a disciplina de Estágio Supervisionado II consiste em intervenção em ambiente não formal de ensino, o caso deste relato foi desenvolvido no VI semestre do curso de Letras, Língua Inglesa e suas Literaturas e o processo se deu em forma de oficinas realizadas em trio no período de um mês. Esta experiência visa apresentar a reflexão de três professores em formação sobre como a hipótese apresentada no projeto de intervenção de Estágio se deu na prática e as dificuldades enfrentadas no componente curricular de Estágio Supervisionado II, assim como suas possíveis soluções.

Este relato visa apresentar a reflexão de três professores em formação sobre como a hipótese apresentada no projeto de intervenção se deu na

prática e as dificuldades enfrentadas no componente curricular de Estágio II, assim como suas possíveis soluções. Há a necessidade do professor em formação, enquanto estagiário, utilizar o período de estágio para experimentar uma vivência da qual não está habituado, mas que será seu futuro ambiente de trabalho, e ali poder intervir usando mecanismos de articulação entre teoria e prática para se inserir, observando, repensando e adequando o seu “eu professor” no espaço escolar, impactando diretamente sobre sua formação. O Estágio Supervisionado II ao qual este relato seguirá se deu devido à interferência externa tanto de projetos paralelos quanto de público garantido por oferta. Com isso, foi percebido é que há certa dificuldade na própria formação de professores no *campus* XXIII, o que impacta negativamente na proposta de licenciar professores na região de Seabra.

Tendo garantido e analisado o público, foram traçados objetivos que dialogassem entre si: desenvolver a apropriação da língua inglesa por meio do letramento literário; fomentar o hábito leitor no aluno; possibilitar a apropriação da língua inglesa partindo do letramento literário; e aproximar a aprendizagem de língua inglesa à realidade do público-alvo.

O projeto, então, objetivou focar nas dificuldades diagnosticadas. Assim, a escolha do romance *Frankenstein: or The Modern Prometheus* como objeto do projeto de intervenção, intitulado “Frankenstein: literatura como instrumento de apropriação da língua inglesa”, pretendeu dialogar literatura e língua inglesa firmando-se no conceito de letramento literário como estratégia metodológica, uma vez que o romance – um clássico da ficção científica – possibilita discutir temas transversais em meio a conteúdos gramaticais que podem ser trabalhados.

REFLETINDO E RELATANDO O ESPAÇO DE ATUAÇÃO

Ao analisar a participação da comunidade na escola, apesar da garantida abertura por lei, não é grande o número de envolvidos que ofertam alguma contribuição, e não é diferente na microrregião de Seabra,

uma das principais cidades da Chapada Diamantina, interior da Bahia. Em algumas áreas da cidade, principalmente as suburbanas, as escolas ficam rotuladas como setores inexplorados, “desconhecidos” pela comunidade local. Ao que parece, a região corresponde ao típico ato de segregação do espaço escolar a partir de sua localização. Pensando em acesso e em inclusão das escolas e da comunidade em si. Expandiu para Seabra o projeto “Entrando no bosque”, que já vinha sendo desenvolvido na cidade de Jacobina, Bahia. Com a intenção de levar literatura, discutir e explorar objetos literários por meio da iniciativa #leiamaismulheres, o projeto consistiu em oferecer oficinas para escolas e comunidade local tendo em pauta obras de autoria feminina.

É importante salientar que foi graças a essa iniciativa que se deu o primeiro contato entre o espaço de atuação, o lócus deste trabalho, e os monitores que o desenvolveram. Primeiramente, foi oferecida uma oficina de leitura dialogada com o romance *Frankenstein: or The Modern Prometheus* (1818, 2000), escrito por Mary Shelley, correspondendo à oferta do projeto da instituição Centro Estadual de Educação Profissionalizante (Ceep) em Turismo do Centro Baiano Letice Oliveira Maciel, escola localizada em um bairro considerado periférico.

Esse primeiro contato com a instituição de ensino foi suficiente para estabelecer uma relação dialógica com aquele espaço e, colocando em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de licenciatura em Letras, Língua Inglesa e suas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, adentramos um processo de escuta sensível que permitiu relacionarmos-nos com o “outro” de forma a compreender suas necessidades, respeitando o diálogo entre o que pensa, acredita, compreende e suas limitações de forma holística, como apontado por Barbier (2004, p. 94):

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado.

A partir daquele momento, deparamos com as necessidades do público, e foi por meio da reflexão sobre esse primeiro contato que, mediado pela professora no âmbito do projeto supracitado, e pela professora no Estágio Supervisionado II, surgiu a proposta aqui apresentada.

Convenhamos que os conhecimentos oferecidos pelo curso de Letras, Língua Inglesa e suas Literaturas são especificamente fornecidos para formar um professor capaz de ensinar língua, justamente por se tratar de uma licenciatura com habilitação em língua estrangeira inglesa. Com o apoio das professoras aqui mencionadas, optamos por desenvolver uma proposta de intervenção para Estágio Supervisionado II, que considerasse a experiência vivenciada na oficina do projeto “Entrando no Bosque” e fizesse jus tanto à literatura quanto ao ensino de língua estrangeira – visto que cremos que língua e literatura são indissociáveis –, assim como, levasse em conta o processo de escuta sensível no Ceep, já que, por meio deste, notamos as necessidades específicas quanto à literatura e ao déficit em linguagens.

Nessa oportunidade, foi possível experimentar como as duas áreas-base do curso de Letras, Língua Inglesa e suas Literaturas funcionariam, e assim surgiu, a partir de um planejamento conjunto, o projeto de intervenção “Frankenstein: literatura como instrumento de apropriação da língua inglesa”, que visou experimentar como o letramento literário compreenderia uma alternativa de estratégia metodológica no direcionamento e fortalecimento de língua inglesa naquele espaço.

Segundo Cosson (2006), “Letramento” representa mais que o ato ou efeito de ler, mas, sobretudo, uma prática social concebida no que tange às habilidades de leitura relacionando valores, ao mesmo tempo em que trabalha diferentes necessidades. Em *Letramento literário: teoria e prática*, o autor fornece ainda sequência básica e expandida, na qual sugere ressignificação e reformulação de acordo com as necessidades específicas possivelmente reconhecidas pelo professor. O letramento literário surge como opção para utilizar gêneros literários como pretexto para ensinar

aspectos gramaticais da língua, assim como toda a fortuna literária que as obras oportunizam.

Na sequência básica, Cosson (2006) sugere quatro passos a serem tomados como principais em um processo de letramento literário. O primeiro consiste na motivação, é quando se prepara para apresentar o texto ao aluno; o segundo passo é a introdução, sendo apresentado o autor e o contexto da obra; já o terceiro é quando acontece a leitura seguindo acompanhamento do docente; e, no quarto e último passo, ocorre a interpretação do que foi lido. Vale ressaltar que na sequência expandida alguns passos e ações se repetem.

Ainda sobre Letramento, Kleiman (1995, p. 20) afirma que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Cabe reiterar que o Estágio Supervisionado II é desenvolvido por meio de oficinas em espaço não formal de ensino, ou seja, como afirma Gohn (2006, p. 28),

[...] a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Logo, apesar de a instituição ter cedido o espaço para os encontros, o que classifica o caráter de educação não formal é a “[...] intencionalidade

na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” o que atua, como argumenta Gohn (2006, p. 29),

[...] segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um,

não se trata exatamente do espaço, mas do caráter do ensino.

De acordo com o Regimento Geral de Estágio II da Universidade do Estado da Bahia, publicado em 2012, o artigo 1 diz:

Considera-se estágio curricular as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao educando pela vivência em situações reais de vida e trabalho, no ensino, na pesquisa e na extensão, na modalidade regular e Projetos Especiais perpassando todas as etapas do processo formativo e realizadas na comunidade em geral, ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, ONGs, Movimentos Sociais e outras formas de Organizações, sob a responsabilidade da Coordenação Central e Setorial. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 2)

Pudemos trabalhar a hipótese apresentada no projeto de intervenção intensificando os diálogos utilizando *Frankenstein: or The Modern Prometheus* como ponto de partida para uma formação cidadã que oferecesse uma apropriação da língua inglesa, respeitando os conhecimentos dos frequentadores. Dessa forma, a intervenção ocorreu nesse ambiente interativo construído coletivamente.

O projeto pretendeu possibilitar que os indivíduos tomassem a língua para si como “propriedade”, já que se trata de um patrimônio cultural, um bem coletivo, e ao se apropriar da língua, o sujeito se apropria também como prevê os PCNs + (BRASIL, 2002, p. 93),

[...] dos bens culturais que ela engloba, tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma

inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir.

Dessa forma, munidos da união de literatura, língua estrangeira inglesa e do modo de educar estabelecido pela educação não formal, o projeto foi fundamentado segundo o que Gohn (2006, p. 29) chama de “[...] conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”, o que vai ao encontro com o que as Orientações Curriculares de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o ensino médio aconselham:

Independentemente, porém, da natureza da modalidade e da prática social de linguagem em foco, parte-se da compreensão de que o conhecimento do sujeito para nela atuar é uma produção humana, histórica, contextualizada, e que sua apropriação se dá exatamente na prática social. Em outras palavras, reitera-se que, como os conhecimentos são resultado de processos sociocognitivos de produção de sentido, sua construção dá-se sempre de forma contextualizada, em atividades nas quais os sujeitos se engajam e nas quais a linguagem está sempre implicada. (BRASIL, 2006. p. 34).

Assim, considerando os pontos supracitados, o planejamento de Estágio foi estabelecido tendo como diretriz agir de forma contextualizada holisticamente, a favorecer os objetivos iniciais e respeitando as limitações tanto dosicineiros quanto do público frequentador.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: PLANEJAMENTO, PROJETO, DIAGNÓSTICO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Previamente trabalhado como oficina do projeto “Entrando no Bosque” com a iniciativa #leiamaismulheres, como já mencionado, foi notório que o romance *Frankenstein: or The Modern Prometheus* (1818, 2000), de Mary Shelley, aguçou as discussões e reflexões, bem como fomentou a curiosidade dos participantes do Ceep quanto ao gênero literário, à autora e por se tratar de um clássico literário.

A experiência e as percepções com relação à resposta do público à oficina provocaram inquietações e o desejo de desenvolver uma nova proposta. A partir de diálogos com a instituição houve a necessidade de um possível retorno em Estágio Supervisionado II, a fim de dar continuidade ao que foi levemente experienciado anteriormente, contribuindo para com a comunidade escolar, ampliando os debates e as discussões e atendendo as necessidades e especificidades do público.

Sendo assim, no momento da escuta sensível, em atenção às dificuldades e às resistências à literatura e à língua inglesa por grande parte do público da intervenção, pretendemos desenvolver um projeto de intervenção que levasse em consideração que o ensino de línguas estivesse vinculado à literatura, visto que esta carrega os valores de todo um povo e um tempo histórico e, neste caso, tratando-se de uma literatura conhecida mundialmente.

Agregar literatura e língua inglesa tornaria o público atendido possuidor de um caráter leitor e concomitantemente a aprendizagem de língua inglesa seria posta em desenvolvimento. A aquisição da língua inglesa por meio da leitura é útil à transformação da realidade social, principalmente se tratando do público dos arredores da comunidade escolar onde ocorreu a intervenção, o Ceep, localizado em um dos maiores atrativos turísticos da Bahia, a Chapada Diamantina.

Na construção do projeto de intervenção, a escolha do romance *Frankenstein: or the Modern Prometheus* como objeto, foi pensada com a finalidade de oportunizar discussões acerca de construtos tanto sociais quanto literários e, conseqüentemente linguísticos. Preocupando-se com a apropriação da língua inglesa no romance, foram abordados conteúdos específicos, tais quais vocabulários particulares como as partes do corpo, membros da família, entre outros. De modo geral, o romance viabilizou diversas possibilidades para se trabalhar com variados conteúdos gramaticais da língua inglesa em agregação aos temas transversais que foram trabalhados.

No projeto, a sequência básica de Cosson (2006) foi ressignificada para se adequar ao público e aos objetivos de ensino de língua estrangeira inglês. Com isso, os momentos consistiram de forma adaptada em todas as oficinas seguirem os quatro passos apresentados pelo autor e um quinto passo de ponto gramatical em língua inglesa, este introduzido após os processos de: Motivação com *warm up* (preparação), Introdução com contextualização da obra e da autora, Leitura, feita de forma dialogada e Interpretação nos momentos de discussão dos trechos selecionados lidos anteriormente.

Frankenstein: or the Modern Prometheus foi escrito por Mary Shelley e publicado originalmente em 1818. O romance surgiu de uma aposta entre Mary e Percy Shelley e seus amigos, Lord Byron e John Polidori. Ambos se desafiaram a escrever a estória de terror mais assustadora e dessa brincadeira surgiu o romance, considerado um clássico da literatura, misturando elementos de ficção científica e terror. Em 2018 comemorados os 200 anos da obra – mesmo ano de realização das oficinas.

No romance, o ambicioso cientista Victor Frankenstein cria um ser de forma desumana concedendo-lhe a vida. Sua criação, abandonada e discriminada por seu criador e pela sociedade, se revolta a ponto de se vingar. Desse modo, o romance vai se desenrolando em meio ao drama da criatura. Essas reflexões trazidas no romance são pautas para discussões até os dias atuais, embora tenha sido escrita há dois séculos.

Em observância à carga horária designada para o período de regência em Estágio Supervisionado II, as oficinas foram realizadas no período de 18 de maio a 11 de junho de 2018, distribuídas em nove encontros com carga horária de 30 horas e com um público de 11 participantes. O desenvolvimento da escuta sensível em união ao contato inicial com os participantes foi essencial para diagnosticar a realidade vivenciada e dar início no processo de construção da sequência didática. Pensando nisso, planejou-se inicialmente diagnosticar os participantes, visto tratar-se de um público misto do qual tínhamos apenas noções iniciais por meio da escuta sensível.

No primeiro encontro pôde-se diagnosticar e desfazer alguns achismos tanto sobre língua inglesa quanto sobre leitura. Foi utilizado um método de discussão reversa que funcionou para dar relevância ao conhecimento já adquirido pelos participantes. Apoiamo-nos em estrangeirismos para iniciar uma discussão de como a língua inglesa, mesmo que não percebamos, está em todo lugar, à nossa volta e, através disso, foi feito um acordo de não dizer que não sabíamos antes de tentar, e explicamos alguns métodos de leitura/dedução para serem utilizadas posteriormente.

Na sequência didática tencionou-se habitualmente iniciar os encontros a partir de trechos do livro, colocando em prática a leitura, uma vez que trabalhamos com o romance em língua inglesa. Foram aplicadas técnicas instrumentais orientando os participantes a identificarem cognatos e falsos cognatos, a utilizarem os conhecimentos prévios, *Skimming*¹ e *Scanning*². A abordagem instrumental foi fator determinante para alcançar os objetivos que eram fazer com que o público, marcado por resistência à literatura e à língua inglesa se interessasse pela leitura, interpretação do texto e até mesmo tradução.

De acordo com Ferreira e Rosa (2008), a abordagem instrumental atua nas especificidades do aprendiz quanto às necessidades comunicativas. Nas compreensões orais e escritas da língua-alvo, ambas destacam a leitura como principal habilidade para aperfeiçoamento das demais.

A partir da compreensão textual, discussões e reflexões, partíamos para os pontos gramaticais a serem trabalhados. Com essa esquemática na sequência didática, a participação de todos nas oficinas se tornou mais tranquila e efetiva, tornando as atividades mais atrativas e o romance mais fácil de ser compreendido em tempo que colocava em prática a aprendizagem da língua inglesa. Outra estratégia na sequência didática foi pedir

¹ *Skimming* consiste em observar um texto rapidamente a fim de detectar qual é sua ideia geral, sem a preocupação com detalhes e/ou palavras desconhecidas (SOUZA, 2005).

² *Scanning* é o ato de ler um texto com um propósito, procurando alguma informação específica (SOUZA, 2005).

sugestões ao público, portanto, foram selecionadas músicas relacionadas aos temas discutidos no romance em atenção às sugestões.

No segundo dia, a partir de um trecho do romance contendo a descrição da forma como o monstro de Frankenstein fora criado, discutiu-se sobre “identidade”, explorando o vocabulário em língua inglesa relacionado às partes do corpo. Como já mencionado, a ideia foi trabalhar simultaneamente os temas transversais e conteúdos gramaticais a cada oficina. Para leitura e compreensão do romance, foram utilizadas técnicas instrumentais. No terceiro dia, após discussões a partir do trecho sobre a família do Victor Frankenstein, foi possível revisar vocabulário referente aos membros da família.

Do quarto ao sexto dia, trabalhou-se com vocabulário dos sentimentos e com construtos sociais identitários. Esses dias foram enriquecidos com exposição de ideias, discussões e reflexões sobre a identidade. Exploramos a troca de experiências, opiniões e diálogos em forma de tertúlia, sempre partindo dos pontos de questionamento proporcionados pela peça literária, que fora recebida muito bem pelo público, pois participaram e comentaram as passagens baseados no que já tinham experienciado. No sétimo dia o objetivo foi revisar todos os conteúdos e temas ministrados no decorrer das oficinas.

No oitavo dia foram realizadas produções do gênero carta, a partir da apresentação de uma carta de Mary Shelley aos diretores de Hollywood criticando as adaptações realizadas ao longo do tempo. Munidos de vocabulário e da revisão desse gênero textual, os participantes foram convidados a produzirem uma carta. O nono e último encontro, não menos importante, foi o momento de socialização e culminância do estágio. Foi promovida uma caça ao tesouro de forma a explorar todo o vocabulário e pontos gramaticais trabalhados ao decorrer das oficinas. As pistas levavam ao tesouro – o coração do monstro de Frankenstein.

Foi utilizado o máximo possível de recursos tecnológicos e atividades lúdicas por estarmos cientes da resistência dos participantes para com a

aprendizagem da língua inglesa e a prática de leitura. Na sequência didática cada momento foi pensado de forma criativa. Além das técnicas instrumentais de leitura em língua inglesa utilizadas para trabalhar o romance, a dinâmica dos encontros foi sempre atrativa para que os participantes se sentissem motivados a retornar a cada dia. Não obstante, contamos com a participação integral de todos até o final das oficinas, respeitando as individualidades de cada um e trocando experiências.

REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

É a partir da disciplina de Estágio II que o aluno de licenciatura em Língua Inglesa possui o primeiro contato com a prática docente. Mesmo que a intervenção dessa disciplina seja realizada em um ambiente não formal, para o aluno do curso de Letras, Língua Inglesa da Universidade do Estado da Bahia, esse é o momento de articular teoria e prática aprendidas ao longo do curso. A partir da flexibilidade que o espaço não formal oferece ao aluno, a disciplina de Estágio Supervisionado II é o momento em que o professor em formação pode utilizar sua criatividade para compartilhar suas experiências, nesse caso, em forma de oficinas ou minicursos.

A partir do primeiro contato com a prática docente, o professor em formação se depara com as dificuldades em ser reconhecido como um profissional. Para Nóvoa (1992), as universidades de licenciatura encontram várias resistências de conservadores que continuam a desacreditar na formação de professores. No âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado isso se torna frequente no momento em que os professores em formação entram em contato com as escolas para realizar o estágio e recebem respostas negativas por parte das instituições de educação básica.

Segundo Nóvoa (1992), a desvalorização acontece a partir da ideia criada de que para ser professor só é necessário que tenha um pouco de conhecimento naquela área e que não é necessária formação específica, qualquer pessoa pode ser um professor, tendo somente como pré-requisito

o notório saber. Os professores de língua inglesa ainda sofrem com a desvalorização da disciplina, os questionamentos voltados para a importância em aprender uma língua estrangeira são frequentes.

Além da desvalorização, as dificuldades são outra ocorrência que faz parte do ser professor, e, em diversos momentos da intervenção, algumas estiveram presentes. A primeira foi o fato de as oficinas serem ministradas em trio. A dificuldade aconteceu para chegarmos a um consenso desde o momento da elaboração do projeto, planejamento e criação da sequência didática. Moita (1995) comenta que os processos de formação são característicos das experiências de vida de cada pessoa, assim, cada um possui uma crença, pensa e atua na sala de aula de maneira diferente.

O segundo momento de dificuldade foi identificado no primeiro encontro da intervenção. Os participantes responderam em um questionário diagnóstico realizado que não possuíam afinidade com a língua inglesa, assim foi identificado pelos ministrantes que as oficinas deveriam ser atrativas a fim de manter o público motivado.

Nóvoa (1992, p. 25) diz que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica e de (re)construção permanente”. Não possuindo um público totalmente interessado na disciplina, o segundo desafio foi reconstruir a sequência didática para fazer com que os alunos estivessem interessados e não desistissem de frequentar as oficinas. A partir da escuta sensível, foi identificado que o público era competitivo, então foi desenvolvida uma gincana que culminaria no último dia de oficina tendo uma equipe vencedora. As atividades foram realizadas durante todos os encontros, os participantes foram divididos em dois grupos que disputavam os pontos a cada assunto apresentado.

A proposta do projeto de intervenção foi escrita tendo o romance *Frankenstein: or The Modern Prometheus* como tema do estágio. A terceira dificuldade encontrada seria trabalhar com o romance em língua inglesa. Quando a proposta foi apresentada, os participantes tiveram o sentimento de rejeição da literatura em língua inglesa, mas, quando a atividade de

leitura e tradução em grupo se iniciou, fomos surpreendidos pela devolutiva positiva.

Para identificar como acontece a reflexão-na-ação, Schön (1992) divide esse processo em quatro momentos. O primeiro acontece quando o professor se encontra em um momento de surpresa: um professor reflexivo se permite ser surpreendido pelo que o aluno faz. Para surpresa dos oficinairos, os participantes que resistiam à proposta apresentada começaram a participar das atividades realizando a leitura dos trechos em língua inglesa, além de se arriscarem na tradução.

O segundo momento acontece quando o professor reflete sobre o que aconteceu e sobre o que o aluno fez ou disse e, em seguida, tenta entender a razão por que foi surpreendido. Como havia tido contestação na proposta apresentada, não esperávamos que o momento de leitura e tradução despertaria um interesse tão positivo e imediato nos participantes.

No terceiro momento o professor reformula o problema proporcionado pela situação e entende que talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja excelente em cumprir as instruções. A partir das técnicas de inglês instrumental que foram apresentadas antes do início da leitura e tradução, os participantes perceberam que poderiam ser capazes de realizar a leitura e tradução do texto.

No quarto e último momento o professor realiza uma experiência para testar a nova hipótese e coloca uma nova tarefa ou estabelece uma atividade para comprovar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Dessa forma, novas atividades foram propostas considerando técnicas de tradução e leitura em língua inglesa.

Refletir a prática docente é de extrema importância na formação de professores. A reflexão contribui para pensar sobre o planejamento, avaliar os métodos de ensino utilizados, repensar as atividades que deram certo e as que não deram também, contribuindo assim com o potencial formador.

REFLEXÃO FINAL

Viver em um mundo em constante evolução nos faz acreditar que o fazer docente exige novas aprendizagens, novas práticas, propostas, ideias e fundamentos para complementar a formação do graduando em Letras, da mesma forma que contribui para uma aprendizagem significativa para o aluno.

Há a necessidade de professores preparados para lidar com os desafios da sociedade atual, que possui demandas específicas e particulares na realidade social contemporânea. Essa preparação acontece na teoria e se estende para a prática, momento que exige do docente experienciar os saberes e tornar-se reflexivo em suas práticas. Assim, o componente de Estágio Supervisionado II é o elo entre teoria e prática docente, uma vez que o graduando, munido de teoria, articula com a prática os conhecimentos a serem reelaborados na experiência.

O fazer-se reflexivo na ação se torna algo decisivo quando está em um ambiente não formal, em contato com as experiências e dificuldades do outro respeitando-as e tomando para si a necessidade de ouvi-las e debater-las coletivamente. Tratando-se de um público com dificuldades linguísticas específicas e quanto ao caráter leitor, a preocupação com a proposta metodológica se deu desde a elaboração do projeto de intervenção até os momentos em espaço de atuação.

Com a proposta metodológica desenvolvida no projeto de intervenção, foi constatado o avanço dos participantes quanto às suas práticas linguísticas e literárias. Diagnosticamente comprovado por meio de autoavaliação, foi relatado que houve, a cada dia, mais interesse e satisfação em vivenciar as atividades propostas por meio das oficinas. Mesmo tendo como base o romance em língua inglesa, a contextualização e adequação à modalidade não formal de educação promoveu justamente o que condiz com o conceito de educação não formal. Assim, o estágio oportunizou aos participantes e estagiários discussões, reflexões e partilha de experiências que, em espaço não formal de educação, possibilitou capacitação

aos indivíduos e suas relações sociais. Uma prática social concebida no que tange às habilidades de leitura relacionando valores ao mesmo tempo em que trabalham diferentes necessidades.

A experiência em um ambiente não formal de ensino pôde propiciar um conhecimento diferente da sala de aula tradicional, já que os objetivos preestabelecidos não seguem um conjunto de regras regulamentadas e organizadas seguindo diretrizes próprias como na educação formal. O estágio se consolida como uma das tarefas mais importantes na formação do profissional de Letras. O processo é de enorme valia, pois é o momento de vivência e reflexão teórico-prática sobre a práxis docente.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Luciane Maria Coutinho Buchholz; ROSA, Maria Angélica Souza da. A Origem do Inglês Instrumental. *A História do Ensino de Línguas no Brasil*, [S.l.], ano 2, n. 2, 2008. Disponível em: www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/103-a-origem-doingles-instrumental. Acesso em: 26 abr. 2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MOITA, Maria da conceição. Percursos de formação e de transformação. *In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein or the modern Prometheus*. Essex: Penguin Readers, 2000.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein or the modern Prometheus: the 1818 text*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

SOUZA, Adriana Grade Fiori (org.). *Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental*. São Paulo: Disal, 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Regimento Geral da UNEB*. Salvador/BA – 2012. Disponível em: <http://www.UNEB.br/files/2009/10/REGIMENTO-GERAL-DA-UNEB-2012.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.



TERÇA CÊNICA: NARRATIVAS DO CIRCO, TEATRO E DANÇA NO SERTÃO BAIANO

Cláudia de Souza Barbosa

Este artigo reflete sobre o projeto de extensão Terça Cênica enquanto princípio de um espaço para experimentação das artes da cena no interior baiano e seus impactos. Pensa também acerca dos modos de *(r)existência e luminescência* a partir do palco da Terça Cênica, tendo como fundamento o pensamento de Didi-Huberman (2011) em *Sobrevivência dos Vaga-lumes*.

Terça Cênica é um projeto de extensão do curso de Licenciatura em Teatro da UNEB – *Campus VII*, que teve início em abril de 2018 e foi inspirado nos projetos Ato de 4, da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e 60 e Assiste, espetáculos de dança e teatro das licenciaturas da Universidade do Estado da Bahia (Uesb). Durante o percurso da extensão foram apresentadas 30 cenas com duração entre 10 e 20 minutos, e dois espetáculos na íntegra. As apresentações aconteceram semanalmente no período de oito meses, com participação da comunidade bonfinense e instituições públicas e privadas de Senhor do Bonfim (BA) e região.

Na primeira parte deste trabalho pensaremos nas produções artísticas localizadas à margem das grandes capitais e a sua descentralização. É urgente a busca por um diálogo, dentro e fora das universidades, sobre essas produções de forma que haja maior visibilidade, pois

O Teatro Brasileiro não se fez e não se faz só no Rio de Janeiro e em São Paulo. Ele também se fez e se faz na Bahia – e aqui entendamos que Bahia não é sinônimo de Salvador. (SILVA, R., 2014, p. 116).

Pensaremos também na importância de criação de uma sala de espetáculos como lugar de ensino/aprendizagem na formação político-pedagógica, entendendo a criação do projeto Terça Cênica como espaço de experimentação para as artes da cena e sua importância para a comunidade bonfinense.

No segundo momento o texto perpassa pelas manifestações artísticas, analisando cinco cenas apresentadas durante o período de execução da Terça Cênica, sendo elas: *Blasfêmea*, *Três por quatro*, *Se eu fosse eu*, *Calor e Amor fraternal*. Ao lado desse recorte, traremos a teoria de Didi-Huberman (2011) que, em *Sobrevivência dos Vaga-lumes*, repensa a metáfora dos vaga-lumes trazida por Pier Paolo Pasolini, em 1941. No primeiro capítulo, “Infernos?”, o autor vai citar a grande luz (*luce*) que ilumina todo o espaço infernal trazido no 26º canto do *Inferno* de Dante. Mas no meio dessa grande *luce* há vaga-lumes que salpicam todo o espaço (*Lucciole*). Os vaga-lumes seriam, segundo Didi-Huberman (2011), os jovens inocentes que preenchem a noite com seu grito, aqueles que resistem aos grandes holofotes do fascismo e emitem apesar da grande luz.

A questão dos vaga-lumes é, antes de tudo, política e histórica, já que essa beleza sob a qual esses corpos líricos (*lucciole*) são descritos não é meramente estética, mas também política, manifesta em gestos e movimentos. Ser vaga-lume é, portanto, resistir.

Os lampejos lançados sobre esse percurso pedem de nós um olhar atento para enxergar as pequenas luzes que se manifestam no centro norte baiano e que, apesar de serem ofuscadas, continuam iluminando. Sendo assim, pensaremos a partir de corpos, gestos e histórias que iluminaram o palco do Terça Cênica. Corpos marginalizados e moventes de desejo, que estão na constante busca pela afirmação do seu espaço na academia e no palco, buscando, a partir disso, entender a experiência artística enquanto

elemento político-pedagógico e espaço fundamental para formação e fomentação da cultura.

TERÇA-CÊNICA: O CIRCO, O TEATRO E A DANÇA EM SENHOR DO BONFIM (BA) - O PRINCÍPIO DE UM ESPAÇO PARA EXPERIMENTAÇÃO DAS ARTES DA CENA

A monitoria de extensão Terça Cênica foi orientada por um professor do curso de Teatro do *campus* VII, durante os dois semestres de 2018. O projeto criou um espaço de fruição artística ao apresentar semanalmente, sempre das 19h às 20h das terças-feiras, cenas de circo, teatro e dança no Auditório do Colégio Estadual Senhor do Bonfim e em espaços alternativos da escola. Entre seus objetivos estavam: (1) criar um espaço de experimentação para artistas do circo, teatro e dança; (2) tornar as Artes Cênicas frequentes na cidade; (3) buscar interação entre as linguagens artísticas da cena; (4) incentivar a interação entre os artistas da cidade, o curso de Teatro e toda a Universidade; (5) criar ambiente para uma melhor funcionalidade da parte prática do curso; (6) tornar este espaço um lugar de criação artística para os alunos do curso. Em razão disso, as terças-feiras se tornaram dias ímpares na cidade de Senhor do Bonfim, fortalecendo a cena e o próprio curso de Licenciatura em Teatro, que passou a funcionar no *campus* VII da UNEB em fevereiro de 2018, pois trouxe regularidade de apresentação e fruição de cenas de circo, teatro e dança no município, cujas ações tendem a ser sazonais.

TERÇA-CÊNICA COMO ESPAÇO DE ENSINO/APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Ao iniciar o projeto decidimos ocupar o espaço em reforma onde o curso de Licenciatura em Teatro funcionaria futuramente. Essa ocupação despertou grande curiosidade nos trabalhadores, de forma que perguntas

surgiram, tais como: “*O que vai acontecer aqui? Quem são vocês?*”. Os diálogos com os trabalhadores da obra de reforma do prédio passaram a ser semanais, porque eles começaram a frequentar as apresentações e a acompanhar o processo de produção, entendendo, por meio desse contato, qual a finalidade dos espaços que estavam construindo. Nesses encontros, durante a produção dos espetáculos, eles tiravam dúvidas sobre *fazer teatro* e comentavam a respeito das cenas que passaram a assistir durante as terças-feiras.

Ao saberem que haveria apresentações teatrais no espaço, um dos trabalhadores se manifestou reflexivo: “*Teatro? Eu nunca fui ao teatro*”. Esse primeiro contato com os trabalhadores me levou a pensar sobre o nosso papel na cidade de Senhor do Bonfim enquanto artistas e enquanto discentes de um curso recém-nascido no semiárido brasileiro, entendendo que:

Os encontros entre espaço e público, artista e público, arte e espaço são simultaneamente encontros políticos, sociais e pedagógicos que buscam “O equilíbrio entre o fazer e o apreciar, entre a formação do ator e do espectador, enfatizado por distintas abordagens pedagógicas”. (CABRAL, 2017, p. 2).

Discursos tão significantes quanto os desses homens nos levam a pensar sobre a inacessibilidade da arte para aqueles que vivem à margem da sociedade e a urgente necessidade de descentralizá-la, visando comunicar e levar a comunidade ao encontro da arte e da academia, colocando em questão “O cruzamento das diversas situações, vivências, circunstâncias e oportunidades no desenvolvimento de habilidades e ampliação do conhecimento” (CABRAL, 2017, p. 2).

Ao fazer uma reflexão sobre os impactos desse projeto na comunidade o compreendemos como um espaço de ensino/aprendizagem e não somente de entretenimento, por isso a importância de pensá-lo pelo viés da pedagogia teatral. Na busca por ampliação e melhoria dos encontros semanais, a partir de junho, segundo mês de execução do projeto, demos início às mesas-redondas pós-espetáculo, onde tínhamos um momento para discussão e interação direta com o público na busca de melhor compreensão

a respeito das linguagens abordadas pelos artistas, sobre os processos para criação de cena, pensando o lugar da arte na formação acadêmica.

No princípio era alcançado um público de, em média, 20 pessoas, mas, durante o processo de crescimento do projeto, o número de espectadores foi aumentando, chegando a alcançar no mínimo 30 e no máximo 70 pessoas por espetáculo, sendo elas: discentes dos demais cursos do *campus* VII da UNEB, do Instituto Federal Baiano, das escolas estaduais, especialmente do Colégio Estadual Senhor do Bonfim e do Centro Noturno de Educação da Bahia, das faculdades privadas como Centro Universitário Ages e Universidade Norte do Paraná (Unopar), e comunidade em geral.

As rodas de conversas não eram apenas um processo formativo para o espectador, mas também para os estudantes-artistas. A busca por um diálogo direto com a comunidade era também a busca por um encontro com o que foi comunicado por meio das cenas. Desse modo, o trabalho dos artistas também poderia ser repensado e melhorado, caso as cenas fossem apresentadas novamente, bem como ampliadas para espetáculos.

TERÇA-CÊNICA E A FORMAÇÃO DE UM ESPAÇO DE CULTURA EM SENHOR DO BONFIM (BA)

Estabelecer um espaço cultural não é uma tarefa fácil, já que suprir as necessidades culturais de uma cidade exige um esforço na capacidade de agir dos grupos e das pessoas, de modo que isso fortaleça a cultura da cidade e da região. Os desafios são inúmeros e a descontinuidade das ações pode ocasionar o fim destas. É uma ação política porque cultura é poder; é dar voz aos artistas e buscar representação dentro de espaços que não foram criados para aqueles que vivem à margem da sociedade. Uma ação cultural que rompe com silêncios e cria (r)existências.

As políticas públicas culturais no estado da Bahia buscam o incentivo e o fomento da cultura por meio de editais e financiamentos do governo, assim como as bolsas oferecidas pela UNEB, nas áreas de ensino, pesquisa

e extensão, buscam fortalecer a permanência dos alunos na universidade pública e ampliar a aprendizagem dos discentes em contato com a comunidade. Com a implantação da Licenciatura em Teatro e dos projetos de extensão do curso, inicia-se um processo de produção artística com desejo de que as ações-cultura enriqueçam a cultura bonfinense voltada para as artes da cena.

Além do Terça Cênica, o curso contava com os projetos Hoje tem Espetáculo? cujo objetivo era o ensino das artes circenses, que já aconteceu na cidade, desenvolvido, entre outros, pelos grupos Citear, Trupe do Benas e pelo projeto Arte no Quintal, da Chaplin Cia do Riso, que desenvolve trabalho comunitário no ensino da arte circense para crianças. Vale ressaltar que todos participaram de edições do Terça Cênica.

Outro projeto de extensão que aconteceu no ano de 2018 na busca por ampliar o acesso à arte e cultura foi a Oficina de Iniciação Danças Étnicas e Populares, com intuito de ensinar técnicas de dança gratuitamente de forma aberta a toda comunidade. A dança é uma arte potente em Senhor do Bonfim, tendo em vista que na cidade há estúdios voltados principalmente para *ballet*, entretanto estes são privados. O referido curso de extensão contava com a colaboração do Laboratório de estudo, pesquisa e prática em Dança (Lepped)¹ que, além de orientar as práticas do projeto de extensão, oferece oficinas gratuitas a toda comunidade, tendo também participado ativamente das edições do Terça Cênica.²

Os projetos foram orientados pelos docentes por vários docentes e executados por discentes Luana Coelho, Cláudia de Souza, Israel Santana, do curso de Licenciatura em Teatro. As ações aconteciam durante toda a semana no Colégio Estadual de Senhor do Bonfim, sendo apresentadas pela manhã e à noite, em dias e horários diferentes para que o público pudesse ter acesso à todas as oficinas, tendo em vista que

¹ Ligado ao Grupo de Pesquisa e Extensão em Artes Cênicas do Semiárido Brasileiro (GruPANO).

² Em 2019 o Lepped criou a quadrilha junina Unidxs da Tapera, com estudantes de diferentes cursos de graduação do *campus* VII e do ensino médio do Colégio Estadual Senhor do Bonfim. O espetáculo – com elementos do circo, do teatro e da dança – aborda a cultura local.

Os baixos índices socioeconômicos do semiárido são frutos da falta histórica de políticas públicas de qualidade para a região, o que refletiu no campo das artes, especialmente na perspectiva da formação e da construção/manutenção de Espaços Culturais, assimetrias que começam a ser desfeitas no século XXI como resultado da crescente consciência política e da ação participativa pela garantia de direitos trazidos ao debate por agricultores, artistas, intelectuais, políticos e demais trabalhadores desta região do país. (SILVA, 2017, p. 1).

A partir disso o curso buscou estabelecer um espaço cultural com aulas e espetáculos gratuitos para toda a comunidade, abrangendo outras instituições públicas e privadas, fortalecendo a cultura, o ensino e a aprendizagem para a cidade e região.

LUMINESCÊNCIA EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA: PEQUENAS HISTÓRIAS NA “GRANDE” HISTÓRIA

Dentre as 30 cenas e duas peças apresentadas, as temáticas, em sua maioria, se voltavam para os modos de resistência, assim, pensaremos cinco cenas à luz de “Infernos?”, de *Sobrevivência dos Vaga-Lumes*, quando Didi-Huberman (2011) repensa a metáfora trazida por Pier Paolo Pasolini (1941) sobre os vaga-lumes, sendo elas: *Blasfêmea*, *Três por quatro*, *Se eu fosse eu?*, *Calor e Amor fraternal*. Desse modo, une a poética dos vaga-lumes à poética do Terça Cênica, pensando na força que estas cenas têm, sendo capazes de impulsionar outros corpos e, antes de qualquer coisa, pensando nas forças que permitiram esse atravessamento no meu corpo enquanto monitora do projeto.

Com o olhar poético e delicado de Didi-Huberman (2011) somos levados ao encontro do pensamento trazido por Pier Paolo Pasolini, em 1941, sobre os inocentes e erráticos lampejos que, em gestos e movimentos, resistem diante do momento fascista na Itália. Partindo dessa metafórica imagem, Didi-Huberman (2011) usa a poética dos vaga-lumes para nos

lembrar de que esses pequenos lampejos são, antes de tudo, políticos e históricos. Os vaga-lumes não são apenas os corpos moventes de desejos que deixam resplandecer uma eterna e mesquinha luz, são também a história de um povo, sua cultura e sua identidade.

Em 1960 Pasolini volta a escrever sobre os vaga-lumes e lamenta seu *desaparecimento*, no entanto, Didi-Huberman (2011) nos alerta que essas pequenas forças ainda se manifestam e independentemente da grande luz. Não desapareceram. Nós é que nos esquecemos de procurá-los. E é sobre esses seres fosforescentes que resistem e sobrevivem, apesar de, que falaremos aqui. Das vagas luzes que são como lamparinas que salpicam o interior baiano com sua arte de (r)existência.

BLASFÊMEA

Blasfêmea fez parte da abertura do projeto Terça Cênica. Foi construída e encenada por duas bichas pretas afeminadas e uma mulher trans, sendo elxs: Wellington Jesus, Ícaro Dias e Luana Coelho, todxs discentes do curso de licenciatura em Teatro do *campus* VII da UNEB.

Iluminação nos tons de vermelho e preto, figurino preto e sensual, velas vermelhas e incenso – esse era o cenário de *Blasfêmea*, que discutia as violências sofridas pelos corpos de travestis. Dandara e Perla se materializam no palco ao serem invocadas por Janaina, que sobreviveu à morte, mas que não podia suportar a perda de suas amigas e, com uma oração ao divino, *Blasfêmea* se inicia.

Dandara fala sobre o amor: “*O amor é muito branco*”. Ela exprime sua angústia e revolta pelo amor heteronormativo porque uma bicha preta não tem direito ao amor. É uma prostituta, que vai para rua muito cedo porque precisa sobreviver, em busca de justiça, de desmascarar o amor romântico, que é uma potente arma de opressão para os corpos negros e LGBTTQI+. Dandara morreu assassinada.

Perla fala sobre o medo: “*O medo me paralisa*”. Uma travesti prostituta, que consegue superar seus medos, mas tem seus sonhos interrompidos quando é brutalmente atacada pela mulher de um dos seus clientes. Não foi somente o ataque que a matou, tendo em vista que, por ser uma travesti, teve atendimento negado dentro do hospital e ali mesmo morreu.

Janaína fala sobre a perda: “*Dandara? Perla?*” De todas a mais jovem, também travesti e prostituta que vê suas amigas serem assassinadas e, com isso, uma parte de si também morre. Todo amor de Janaína era de Dandara e Perla, assim, invoca suas almas para que estejam perto dela e a ajudem a fazer justiça. Janaina é uma sobrevivente.

Blasfêmea se inspira em fatos para denunciar as formas de violência que a população travesti negra sofre e que não são noticiadas nos jornais, sendo que,

Segundo a ONG Internacional Transgender Europe, o Brasil é o país onde mais ocorrem assassinatos de travestis e transexuais em todo o mundo. Entre janeiro de 2008 e abril de 2013, foram 486 mortes, quatro vezes a mais que no México, segundo país com mais casos registrados. Em 2013 foram 121 casos de travestis e transexuais assassinados em todo o Brasil. Mas estes dados estão subestimados. Todos os dias, via redes sociais, nos chegam notícias de jovens transexuais e travestis que são barbaramente torturadas e assassinadas. (BENTO, 2014, p. 1).

É difícil enxergar fracos lampejos quando as luzes cruas, ferozes e cruéis estão por perto. Os grandes projetores caçam incessantemente essas pequenas luzes da resistência e as ofuscam. Mas, ainda assim, esses seres luminescentes sobrevivem. A população LGBTTTQI+ é caçada e morta todos os dias e, apesar disso, resiste e existe na busca pela afirmação de suas presenças. Corpos diariamente atacados, mas que não desaparecem.

Em *Blasfêmea* temos um encontro íntimo com as *lucciole*, termo que, em italiano popular, designa tanto as prostitutas quanto as lanterninhas nas salas de cinema que Pasolini frequentava (DIDI-HUBERMAN, 2011). São

as *luciole*, aqui, escapes de luz que se manifestam com desejo íntimo de existir.

Dandara e Perla – os lampejos errantes das noites cruas das avenidas brasileiras – foram caçadas e assassinadas, mas Janaína vive ou, melhor, *sobrevive*. E assim esses “seres erráticos” se manifestam para nós, discretos e luminosos, buscando de nós um olhar cuidadoso nas noites escuras para enxergar brilhos passageiros, fracos e presentes.

Enquanto escolhia cenas para este relato, pensei na relevância dos temas e do meu sentimento enquanto espectadora. *Blasfêmea* foi o início em muitos sentidos. Foi a primeira vez que vi uma manifestação de bichas pretas e afeminadas em cena e imagino que foi a mesma sensação de muitos espectadores. Foi a primeira e única cena com a temática LGBTQI+ no projeto. Havendo melhorias e reapresentações durante todo o período de projeto, foi motivo para a formação do primeiro grupo dentro do curso de licenciatura em Teatro e, como resultado da *Terça Cênica*, o Ijelu. Presenciar, por mais que tenha sido de um modo ficcional, essas mortes foi um estalo para mim como ser humano. *Blasfêmea* fez jorrar, quebrou tabus, existiu, e isso moveu meu corpo para escrever com o desejo de não deixar esse vaga-lume ser ofuscado.

TRÊS POR QUATRO

Três por quatro é uma cena de cunho político e social na qual as personagens Marielle Franco, Tânia Trevisan e um soldado da Guerrilha do Araguaia compartilham o palco com breves relatos de suas histórias. O grupo optou por seguir a teoria teatral de Bertold Brecht, então, para além dos personagens, temos no palco a manifestação dos próprios atores, sendo eles: Melissa Bonfim, Murillo Aguiar e Wellington Jesus.

A cena tinha quatro recortes, sem cenário, dois atores e uma atriz. Primeiramente temos a história de Tânia Trevisan, que foi gravada pedindo ajuda devido às ameaças do ex-companheiro e, dias depois, a encontraram

morta. A segunda parte é constituída pelo último discurso de Marielle Franco na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro e, logo em seguida, seu assassinato. A terceira parte é sobre um soldado sobrevivente da Guerrilha do Araguaia, que aconteceu durante a ditadura militar. E, por fim, os atores cantavam canções produzidas na época da ditadura no Brasil.

Bertold Brecht busca ressignificar o fazer teatral e, com isso, o teórico cria o conceito *teatro épico*. O *teatro épico* se caracteriza por ser não aristotélico, narrativo, descritivo, de cunho crítico social. Brecht queria um público ativo diante de um teatro que acontecia em meio às guerras mundiais, buscava anular a magia que as formas do drama haviam instaurado, buscava um espectador crítico diante dos acontecimentos e, para que isso fosse possível, Brecht cria o efeito do distanciamento ou estranhamento.

A cena *Três por quatro* busca o efeito de distanciamento, uma das técnicas proposta por Brecht no teatro épico, que pretende proporcionar aos espectadores clareza diante dos fatos, colocando-os na posição de críticos mediante o que está acontecendo em cena, resultando também na quebra da quarta parede, que é construída na teoria de Stanislavski e muito considerada até os dias atuais. A quarta parede seria o divisor entre público e palco, então, o que Brecht quer é que o ator crie uma relação direta com o público para que ali seja um espaço de reflexão. A partir disso, as ações dos atores são mostradas claramente ao público, para que este reflita de forma racional diante do que vê. Portanto, os gestos e a cena fazem uma conexão direta com o público. Os atores de *Três por Quatro* representavam e levantavam críticas e reflexões sobre seus personagens e as histórias relatadas durante toda a cena.

Os vaga-lumes são, antes de tudo, seres políticos e históricos, e pensar as histórias desses três personagens é pensar a manifestação de corpos líricos em busca de representatividade. Marielle Franco foi a vereadora mais votada do Rio de Janeiro, mulher preta e lésbica na política, que lutava pelos direitos dos seus. Foi assassinada a tiros: uma morte política. Tânia Trevisan, vítima de feminicídio. A Guerrilha no Araguaia não foi lembrada. Aqui pensamos novamente no desaparecimento dos vaga-lumes e como os

grandes holofotes os ofuscam, os reprimem. Pensamos: “Quanto aos *luciole*, eles tentam escapar como podem à ameaça, à condenação que a partir de então atinge sua existência” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 17) e, consequentemente, tornam-se sobreviventes.

Como enxergar esses pequenos lampejos, que são assassinados quando brilham? Wellington Jesus, Melissa Bonfim e Murillo Aguiar procuraram os vaga-lumes sobreviventes e deram voz aos corpos luminescentes que foram apagados: “O vagalume está morto, perdeu seus gestos e sua luz na história política de nosso contemporâneo sombrio, que condena à morte sua inocência” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 24). E as Marielles e Tânicas que não foram notícia? Quando Marielle Franco foi assassinada, eu entendi que meu corpo era um corpo político e me questionei: como mulher, o que posso fazer para não ser morta?

Marielle Presente! Tânia Trevisan Presente!

SE EU FOSSE EU

Se eu fosse eu é um espetáculo de dança-teatro dirigido e encenado pelas mulheres que compõem o Lepped. Durante a *Terça Cênica* foram apresentados recortes desse espetáculo, que casa o texto *Se eu fosse eu* com trechos de outras obras de Clarice Lispector.

Se eu fosse eu é um dos respiros da *Terça Cênica*. Aqui pausamos. Depois de tantos vaga-lumes mortos e desaparecidos pelo sistema, encontramos uma cena que traz esperança, que move os nossos corpos, que nos faz acreditar que a própria liberdade ainda é pouco perto do que nós podemos ter. Aqui os vaga-lumes salpicam todo o espaço com suas luzes e nossa ótica é totalmente aberta para ver somente esses “Seres luminescentes, dançantes, erráticos, intocáveis e resistentes enquanto tais”. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 23).

No cenário havia um espelho, um sofá e uma máquina de escrever. As luzes eram nos tons de azul. Cada mulher representa uma face de Clarice: aquela que é puro afeto, que vive na solidão, que escreve, que é sensual e racional. Clarice é, aqui, plural: aquela que é também vaga-lume. Representada por Cecy Campos, Jéssica Vitorino, Ingrid Miranda, Mavi Marinho e dirigido por Jéssica Vitorino, mulheres que também são vaga-lumes porque resistem apesar de.

CALOR

Calor é cena de poucas palavras e muita memória. Iluminada pelas cores quentes: amarelo, vermelho e laranja, e com apenas um corpo em cena. Figurino em tons pastel e chapéu de couro na cor cinza. Representando um corpo sertanejo, que é resistente, que vive apesar do calor, apesar do sol, apesar da seca e da caatinga. Um corpo que é suor, sal, céu e água.

“Calor. Calor, seu moço!” Esta era a dramaturgia da cena, que despertou nos espectadores curiosidade e reavivou memórias. Um texto que dançou sobre nossos corpos e arrastou-se pela sala de apresentação com a aura que foi instaurada pela luz quente. O corpo-mandacaru, espinhento e sobrevivente, não só rememorava os tempos de seca, mas contava a história de um povo resistente e sobrevivente.

Calor é polissemia. É o clima quente sob o qual a região do semiárido brasileiro é banhada, é temperatura dos corpos, é identidade, imaginário e, sobretudo, é sertão e, como Guimarães Rosa bem colocou, “o sertão é mundo” e, a partir desse mundo, contamos *histórias de corpos e de desejos*, *histórias de almas* que...

AMOR FRATERNAL – UM MELODRAMA EM DOIS ATOS DE EDELTRUDES FERREIRA DA SILVA

Amor Fraternal é uma das peças impressas mais antigas do teatro do sertão baiano, foi o primeiro processo coletivo entre os discentes do curso de Licenciatura em Teatro e o primeiro espetáculo na íntegra apresentado na Terça Cênica. Uma leitura dramática constituída por oito personagens, trilha sonora, figurino, maquiagem, produção, preparação de elenco e sob a direção de Marcos de Assis, codireção de Israel Santana com orientação de Reginaldo Carvalho.³

Edeltrudes Ferreira da Silva (1850-1929) é um dramaturgo de Senhor do Bonfim que realizou diversas apresentações teatrais e era um incentivador da arte na cidade. *Amor Fraternal* é uma parte de sua obra, que resistiu ao tempo e foi montada inicialmente em 1917, sendo publicada pela família em 2015.

Os personagens são: Rosa (a mãe), Simão (o pai), Maria (moça solteira e formosa), Thomás (o mensageiro), Paulo (o ancião), Gregório (dono da casa onde morava Rosa, Simão e Maria), André (capataz de Gregório) e Fernando (o moço caridoso).

A trama conta a história de uma família pobre e endividada que encontra um ajudador, Fernando, que se compadece da situação e lhe oferece moradia e emprego. A formosura da moça Maria chama atenção de Fernando, que por ela se apaixona. Nesse meio tempo a moça sofre duas tentativas de estupro: na primeira vez, André a vê sozinha em casa e, ao tentar atacá-la, o ancião que passeava pela rua vê e a salva. Na segunda vez, o mau-caráter encontra seu novo endereço e planeja tomá-la à força, mas seu plano é novamente desfeito pelo ancião. Fernando toma coragem e se declara pedindo-a em casamento, ela aceita o pedido, mas surge

³ A estreia dessa leitura dramática ocorreu durante o projeto Leituras de Cá e Acolá – ciclo de leituras dramáticas de autores e coletivos teatrais do interior da Bahia, em 26 de maio de 2018, na sede da Cooperativa Baiana de Teatro, no Pelourinho, em Salvador (BA). O projeto teve como uma das idealizadoras a professora Karina de Faria, integrante da cooperativa e docente da Licenciatura em Teatro da UNEB.

novamente o ancião revelando o grande segredo: Fernando e Maria eram irmãos (SILVA, E., 2014).

O melodrama surge na França, no século XVIII, durante a Revolução Francesa, refletindo o desejo de Igualdade, Liberdade e Fraternidade pelo qual a revolução brigava. O gênero está associado à ideia de teatro popular, pois consegue atingir qualquer público. A respeito disso, lemos:

O gênero se caracteriza em torno do bem e do mal, do oral, do excesso estético, dos juízos morais, dos jogos sentimentais, da intensificação das virtudes e vícios das personagens, sejam elas vilãs ou heróis. Ressalta determinadas características, uma vez que a finalidade desta estética é a comoção das audiências, através do verossímil, corroborando, desse modo, sua qualidade moral e sentimentalista. Sua especificidade é a utilização de música e ação dramática, ou seja, os diálogos falados. Tais características, sobretudo a oralidade, tornam o melodrama facilmente compreensível, independentemente da referência cultural e literária do espectador, pertencente a qualquer classe social, ou ainda, seja ele culto, analfabeto ou semialfabetizado. (SILVA, 2013, p. 2).

Quais eram as chances de aparição dessa obra feita no interior baiano e esquecida pelo tempo? *Amor Fraternal* é um vaga-lume que reaparece após seu desaparecimento ou após acharmos que não existia. Resistiu ao tempo e reapareceu potente nos gestos e vozes de corpos contemporâneos que param para pensar esse lugar do teatro e da dramaturgia no século XX na cidade de Senhor do Bonfim.

A atmosfera que a experiência poético-visual da leitura dramática *Amor Fraternal* nos proporciona é “catártica”. Pura expurgação, sentimentalismo e comoção diante dos atos. Um reaparecimento que move estruturas e nos leva a pensar: desapareceram mesmo os vaga-lumes ou eles existem ainda? Os vaga-lumes não desapareceram, mas resistem apesar do tempo, apesar do esquecimento, apesar de estarem escondidos; resistem e sobrevivem apesar de tudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As minhas considerações finais se iniciam à margem de um rio. Início este final como se iniciam as apresentações teatrais, desejando a nós *merda*, que em palavras breves poderiam nos dizer: *boa sorte!*

Trilhamos nosso caminho conhecendo o projeto da Terça Cênica, que não se findou em 2018 e não se findará em 2019. Entendendo as forças que levaram à implantação desse projeto no primeiro curso de licenciatura em Teatro do centro-norte da Bahia, no semiárido brasileiro. E mais, entendendo como os seres luminescentes se manifestam longe das grandes capitais, fazendo história dentro da “grande” história.

Este é o momento no qual a extensão começa sua travessia por esse rio que nos espera. Caminho misterioso e desconhecido é este que a extensão tomará nos próximos anos. É nessa travessia que aprenderemos a nadar e a observar na noite os lampejos moventes de desejos que existem e iluminam na “escuridão” do interior baiano.

Entendemos aqui a importância da Terça Cênica enquanto projeto de extensão, não só para a academia, mas também para a comunidade bonfinense. E os modos pelos quais tem buscado tornar-se um espaço de ensino/aprendizagem de formação política, social, pedagógica, tanto para os discentes e docentes do *campus* VII da UNEB quanto para a comunidade em geral.

Ainda em terra firme, percebemos as manifestações de corpos líricos enquanto manifestações históricas e políticas necessárias nos tempos de resistência. Pensando a partir disso, outros modos de sobrevivência e de existência. Não nos esquecendo de que os vaga-lumes foram e têm sido atacados constantemente, mas lembrando, sobretudo, a esperança que nos guiou até o início dessa travessia: emitem apesar de.

A decisão de escrever este texto parte de um rasgo causado pela construção desse projeto. Inícios são, de certo modo, frágeis e instáveis. Afirmamos que eu nunca soube nadar, mas é de travessia que a arte e academia

são feitas e, por isso, os desdobramentos desse texto seguiram a linha fluida, poética e reflexiva que o rio emana. Afirmando também que ao fim do primeiro ano de projeto os horizontes acadêmicos se ampliaram de maneira satisfatória. Estar à frente de uma extensão como esta demanda pesquisa, esforço e coragem e, por isso, digo que tudo aqui é ainda princípio...

Merda!

REFERÊNCIAS

BENTO, Benice. *Brasil: país do transfeminicídio*. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano em Transexualidade e Direitos Humanos, 2014. Disponível em: www.clam.org.br/uploads/arquivo/Transfeminicidio_Berenice_Bento.pdf. Acesso em: 2 jul. 2019.

CABRAL, Beatriz. Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2017, Campinas. *Anais...* Campinas: Memória Abrace Digital, 2017. p. 1-2. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1176/1276>. Acesso em: 12 abr. 2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FURTADO, Marli Teresinha. Bertold Brecht e o teatro épico. *Revista Fragmentos*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 1-11, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/4826/4132>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SILVA, Edeltrudes Ferreira da. *Amor fraternal: drama em dois atos*. Salvador: Cazulo, 2014.

SILVA, Lourdes. Melodrama e telenovela: dimensões históricas de um gênero/formato. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 9., 2013, Ouro Preto. *Anais [...]*. Ouro Preto: GT de História

da Mídia Audiovisual e Visual, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/melodrama-e-telenovela-dimensoes-historica-de-um-genero-formato>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SILVA, Reginaldo Carvalho da. *Histórias do circo e do teatro no semiárido brasileiro e suas implicações na educação*. Rio de Janeiro: Sesc, 2017.

Disponível em: http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/13ab2eaf-79f3-41e6-a2ef-812608cf41b6/Hist%C3%B3rias+do+Circo+e+do+Teatro+no+Semi%C3%A1rido+Brasileiro+e+suas+Implica%C3%A7%C3%B5es+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+-+Reginaldo+Carvalho+da+Silva.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=13ab2eaf-79f3-41e6-a2ef-812608cf41b6. Acesso em: 12 abr. 2019.

SILVA, Reginaldo Carvalho da. Um rio de lágrimas banha o sertão baiano: o melodrama na cidade de Senhor do Bonfim, BA (1913-1953). *Repertório: Teatro & Dança*, Salvador, ano 17, n. 23, p.116-131, 2014.



VIVENDO “HOJE TEM ESPETÁCULO?”: RELATO DE EXPERIÊNCIA DISCENTE

Israel Santana da Silva Santos

Iniciado em abril com a divulgação em escolas e mídia digital, o projeto de extensão “Hoje tem espetáculo?” tem como objetivo oferecer uma formação inicial em Artes do Circo para estudantes universitários e da educação básica. É orientado e monitorado, respectivamente, por docentes e discentes do curso de licenciatura em Teatro do *campus* VII da UNEB Senhor do Bonfim. Pensado e elaborado com base nas linhas de pesquisa de autores como Mário Fernando Bolognesi, pesquisador do circo e do palhaço brasileiro, e Marco Antônio Bortoletto, professor e defensor da inserção da prática curricular do curso de Educação Física; o projeto é articulado para estudantes de ensino fundamental, médio e superior e foi executado entre 17 de abril de 2018, com a divulgação, e encerrado em 14 de dezembro de 2018. Ele garantiu a vaga de 30 estudantes da educação básica (escolas municipais ou estaduais) e da educação de ensino superior, que perpassaram por quatro modalidades diferentes, sendo elas: Palhaçaria, Malabarismo, Acrobacia e Equilíbrio. Após o período de divulgações e inscrições em escolas municipais e estaduais e universidades, as aulas iniciaram no dia oito de maio de 2018 com turmas diversificadas (entre alunos da educação básica e ensino superior). Cabe ressaltar que a participação dos docentes foi periódica em reuniões em que discutíamos e debatíamos o que deveria ser repassado em aulas, assim como o que ocorreu em “sala”, as matérias a serem estudadas

para as atividades e o modo como deveria ser repassado. Houve também visitas em que eles observavam o andamento da aula e participavam da roda final, dialogando não só com os alunos do projeto, mas também comigo, monitor do projeto.

INICIALIZAÇÃO DE ATIVIDADES

As atividades desenvolvidas durante o curso proporcionaram aos participantes o desenvolvimento de diferentes habilidades que, segundo Santos (2013), contribuem para o desenvolvimento motor e social dos praticantes:

As artes do circo desenvolvem as habilidades motoras, expressão corporal, autoconhecimento e o convívio em grupo, relacionando assim os conteúdos atitudinais as estas experiências vividas em grupo, estabelecendo onde “termina” minha liberdade e começa a do outro, mostrando a importância das normas e valores, não como moldes estabelecidos, mas como algo construído pelas experiências e passíveis de questionamentos e mudanças [...]. (SANTOS, 2013, p. 43).

A partir da inicialização na prática da arte circense, o aluno integra a pedagogia do circo social.

Esta tendência vem se apropriando de todas as modalidades artísticas do circo (trapézios, tecidos, acrobacias, equilíbrio, malabarismo etc.) e, principalmente, do palhaço. Tal processo se acirrou a partir da criação de escolas de circo. As escolas abriram as portas do ensino das artes circenses para além dos nascidos sob a lona, provocando uma ruptura com o modo de transmissão da memória oral, tal como praticado pelas famílias e companhias circenses itinerantes. (BOLOGNESI, 2018, p. 62).

E, segundo Bolognesi (2003, p. 50), “[...] profissionais dessa área direcionam suas atividades para o teatro, fazendo valorizar e renovar o exercício teatral”.

“O que é ser palhaço?” A pergunta serviu para iniciar um diálogo em roda sobre o ser. Compreendendo:

Tudo começou quando o filho morria de vergonha porque o pai era palhaço de um circo sem futuro. Ele cresceu sem dizer onde é que o pai trabalhava pros amigos. Sempre muito envergonhado, cresceu com a vida muito amargurada, se formou em outra coisa. E um certo dia, recebe a notícia que o pai “tá” no leito de morte. Ele corre lá, entra no quarto, tira a gravata, tira o paletó, se ajoelha e diz: “-Pai, me ensina a ser palhaço!”. (CORDEL DO FOGO ENCANTADO, 2002).

Entender a visão de cada aluno e entre eles haver uma troca de posicionamentos e ideias. Outro questionamento foi: “É possível ensinar a ser palhaço?”. Esses foram os pilares levantados e, a partir da dúvida, iniciamos. Porém, apesar de já encerrado, a dúvida permanece: dá para ensinar? O que é ser palhaço?

Ser Palhaço é extremamente intenso, pois confronta o artista consigo mesmo, colocando à mostra os recantos escondidos de sua pessoa; vem daí seu caráter profundamente humano é um estado de espírito! (ANDRADE; ARAÚJO; BEIRÃO, 2017, p. 2).

Isso frisou o posicionamento do monitor de apenas mostrar caminhos para que os alunos chegassem a determinado ponto, e não necessariamente os ensinaria a ser algo. O primeiro encontro serviu, então, para que os alunos conhecessem com mais calma o projeto, o monitor e seus novos colegas.

O Hoje tem Espetáculo? aconteceu em parceria com outro projeto, o Escolas Culturais,¹ que proporcionou, junto ao Colégio Municipal Modelo, materiais (pernas-de-pau) para funcionamento de algumas aulas. Além do apoio de difusão das inscrições das aulas, Escolas Culturais foi um parceiro de extrema importância que dedicou um tempo de suas atividades para nos auxiliar.

O circo, com todos os seus desafios, possui uma atmosfera criada para os espectadores, que se deslumbram com inúmeras histórias. A prática de atividades circenses também necessita de um lugar estável, seguro e que, de alguma forma, inspire e expire essa “magia” circense. Contudo, nossas práticas sofreram com instabilidades (terrenos não apropriados) além de material de segurança que na prática física deve existir sem precedentes, afinal os corpos passam a ser expostos a acidentes de primeiro grau. Na história do circo, o suboficial reformado da cavalaria Philip Astley é considerado o criador do espaço de apresentação circense convencional que conhecemos hoje.

Para uma parte de pesquisadores e memorialistas circenses, o inglês Philip Astley, suboficial reformado da cavalaria, que desde 1768 apresentava-se com sua companhia em provas equestres, foi o responsável pela “criação” de uma pista circular e criador de um novo espetáculo. (SILVA; ABREU, 2009, p. 46).

O projeto não contou com o ar inspirador de um picadeiro ou de, pelo menos, um espaço onde atividades comprometidas com a cena circense pudessem ser aplicadas. Num espaço improvisado desenvolveu atividades que tiveram início de forma promissora; o ânimo dos alunos em participar das atividades proporcionou um ambiente de coletividade. Alguns participantes, em suas jornadas individuais, já tinham uma passagem em determinadas modalidades do circo, como o palhaço, por isso foi essencial a busca por novas informações para que as aulas fossem gratificantes e inspiradoras para

¹ O Projeto Escolas Culturais foi desenvolvido por meio da iniciativa interinstitucional firmada entre as Secretarias da Educação (SEC), Secretaria de Cultura (SecultBA) e Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS).

eles e para mim. Alternando entre biblioteca, auditório e refeitório, as atividades se encaminharam inicialmente para o campo da palhaçaria, sugestão dada pelo palhaço e pesquisador da área circense Benedito Oliveira, que teve papel importante na minha preparação para desenvolvimento das aulas, pois em diálogos sobre as atividades orientou a aplicar as modalidades: acrobacia, equilíbrio, malabares e, dentro de uma delas, a palhaçaria. Seria mais viável, considerando a minha experiência com o palhaço. Assim, a proposta inicial na oficina foi “descobrir” em cada um dos alunos o palhaço que lá existisse.

Os livros *Palhaços e Caçadores de risos: o mundo maravilhoso da palhaçaria*, de Mário Fernando Bolognesi (2003) e Demian Reis (2013), respectivamente, foram e estão sendo fonte de pesquisa para as aulas e parte da pesquisa pessoal. Tendo em vista o desejo manifestado pelos alunos, como cada corpo possui habilidades e limites, o processo de descoberta de cada palhaço foi feito em fases. Os jogos teatrais foram importantes ferramentas para execução, tais como: “Ocupar espaço” (os alunos aqui puderam trabalhar a orientação num picadeiro – posicionamento), “Corpo esquisito” (esse jogo teatral contribuiu generosamente para que os alunos liberassem movimentações corporais que eles ainda não sabiam que tinham), “Ponto fixo” (trabalha diretamente com a concentração), “Vários Objetos num só objeto” (esse jogo desafia a criatividade dos alunos), de Augusto Boal e Viola Spolin, entre outros, deram o ponta pé inicial.

Não houve dúvidas entre os alunos quanto ao uso dos jogos teatrais propostos para a realização das práticas circenses, pois ambas as atividades andaram paralelamente unidas.

Circo e teatro vêm caminhando juntos há centenas de anos, embora tenha sido na virada do século XVIII para o século XIX que essa parceria tomou contornos mais precisos. (SILVA, 2018, p. 22-23).

Daí em diante, com as buscas individuais, afunilei as pesquisas e, a partir delas, as atividades e a criação ficou cada vez mais pessoal. Foi nesse

momento que se iniciou um processo de conciliação entre o caminho que cada um deveria seguir e o caminho pelo qual eu deveria guiá-los.

Então, jogos foram surgindo de acordo com as necessidades, exemplos: “Conversando com o dedão e o dedinho”² e “Ações com ar cômico”³, desenvolvidos na oficina para suprir as necessidades de todos. Ou seja, além de abarcar atividades teatrais já elaboradas como as de Boal e Viola, surgiram também propostas oriundas diretamente do projeto, construindo um repertório único e eficaz, já que cada atividade “brotada” da oficina supria a carência técnica do(a) aluno(a), como bloqueio criativo, vergonha e medo de se apresentar em público.

Os jogos desenvolvidos durante a oficina corroboraram com a prática educacional do circo para além das lonas, que eram passadas de família para família dentro dos circos, como também exemplifica Bortoleto (2007, p. 174):

O circo deixa de ser um saber apenas transmitido no interior das famílias, dos reduzidos grupos de artistas, e passa a ser um conhecimento a ser tratado e desenvolvido nas escolas especializadas, dando abertura a um maior número de interessados e ampliando assim, de forma exponencial, as possibilidades de ação (expressão artística) dessa arte.

Levando em consideração os aspectos colocados por Bortoleto (2007), as práticas desenvolvidas em sala por alunos não provenientes de famílias circenses (assim como o próprio monitor), e a potencialidade herdada pelo circo reformulou as necessidades de ações de práticas físicas e entretenimento entre jovens e adultos.

² O jogo inicia com todos em pé, em círculo. Cada um deve olhar seus próprios pés e observar os dedos das extremidades – dedão e dedinho. O dedinho deve ser meigo. Já o dedão, o oposto. Deve-se solicitar, então, que os jogadores dialoguem com seus dedões e dedinhos pensando nessas características.

³ O jogo inicia com o “andar pelo espaço”. Os jogadores devem imaginar que estão caminhando em determinado local (na calçada, no deserto...), e encontrar um obstáculo no caminho (uma pequena pedra, um pequeno galho...). A proposta é mover esses obstáculos da maneira mais inusitada possível.

Ao longo do processo da palhaçaria, fiz a primeira atividade de exposição com os alunos. Busquei perceber os que estavam preparados para vestirem uma roupa de palhaço e entender como tudo funciona. Dei-lhes a missão de apresentar uma esquete no Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, da cidade de Senhor do Bonfim, no dia 12 de junho. Nenhum deles foi forçado a executar a atividade e, aos que não se sentiam prontos, sugeri que acompanhassem os outros para que assistissem aos colegas e os apoiassem. Realizamos o percurso de um colégio a outro em um cortejo. A esquete “O garçom”, encenada pelos alunos Sheila Cursino Borges e João Pedro Gomes da Silva, foi bem recepcionada por todos os presentes.

Em seguida iniciamos um processo de criação de esquetes onde surgiram “Onomatopeia”, “Chulé” e “Canções Infantis”, totalmente desenvolvidas através de jogos e até mesmo das próprias piadas entre os alunos. “Onomatopeia” e “Canções Infantis”, mais tarde, vieram a ser apresentadas em outro projeto de extensão da UNEB, o Terça Cênica.

É importante, destacar a condição em que foi produzida a esquete “O garçom”. Seus atuentes passaram dois dias experimentando a cena, colocando em jogo a mobilidade dos seus próprios corpos, além de criarem seu próprio ritmo, o que deixou a ação mais “natural”. Desenvolveram um trabalho que até então nunca haviam feito, o que nos indica que é necessário incentivar a produção com quem está iniciando, mesmo que ela demande dificuldades como espaço físico e tempo de produção. Bortoleto (2007) indica que a prática circense passa a ser com interesses de demanda de mão de obra aperfeiçoada mostrando que daí advém a preocupação em ter artistas experientes e com desenvolturas mais aprimoradas, sendo esses mais requisitados.

O circo brasileiro ao longo do tempo atravessa um processo de transformação em suas formas de organização, este processo culminou para a ideia e prática da empresa capitalista de contrato de mão-de-obra especializada. (BORTOLETO, 2007, p. 39).

Entende-se então que esse é o pensamento de se colocar jovens, ainda em processo de criação, para se experimentarem em cena, compreendendo como sua fala, seu corpo e sua movimentação agem em condições de apresentações.

A desenvoltura nas apresentações que aconteceram em agosto, mais precisamente nos dias 21 e 28, abriu portas para novos alunos, com faixas etárias diversificadas, garantindo assim a reciclagem e a permanência das atividades. No mês seguinte, em setembro, o projeto participou das atividades do *I Encontro de Circo na Universidade*, com mesas, oficinas e apresentações. A esquete “Onomatopeia” foi reapresentada nos dias 25 e 26 de setembro, dentro da programação do encontro.

Após a iniciação à palhaçaria, a oficina se encaminhou para o equilíbrio, mais precisamente ao trabalho com pernas-de-pau. Já que os recursos para a execução não haviam chegado, houve um acordo de empréstimo do material com o Colégio Modelo. Nesse período houve algumas desistências, o que não afetou a continuação do trabalho. A justificativa dos que deixaram as aulas é que já haviam alcançado seus objetivos, que era a palhaçaria, porém, como já mencionado, novos alunos chegavam, o que manteve a oficina com um bom número de participantes.

Durante o processo de equilíbrio, em que sempre deixei claro que pode haver quedas, não houve registro de nenhum acidente sequer, o que para mim é gratificante, comprovando que os cuidados tomados garantiram a segurança de todos.

Demos início às pernas-de-pau ainda no chão com alguns exercícios e técnicas. Em média, havia seis alunos por turma, o que facilitou que a devida atenção fosse dada. Entre os alunos há destaques que com apenas uma orientação conseguiram os primeiros passos e, posteriormente, ainda no mesmo dia estavam andando sem auxílio. Em outros casos o tempo de aprendizagem foi maior, fazendo-me pesquisar mais sobre técnicas e exercícios que ajudassem no equilíbrio.

Juntamente com o manuseio das pernas, iniciaram-se as técnicas de malabares, com a criação das bolas. Como dito, o projeto não recebeu recursos para materiais, o que dificultava algumas ações, mas, ao mesmo tempo, nos possibilitava criar outros modos de execução (como a produção das bolas de malabares). Divididos em grupos, os alunos adquiriram o milho painço e as bexigas – esse foi o material para a criação dos objetos. Foi uma desenvoltura à parte, já que orientei na primeira bolinha, e as restantes os alunos deveriam produzir sem a ajuda do monitor. A única regra que precisavam seguir era produzir bolinhas do mesmo tamanho. Todos fabricaram seu material da cor e do tamanho que desejaram. A fabricação do material durou entre uma e duas aulas, sem considerar os novos alunos, que chegaram entre esses dias e tiveram que iniciar a produção depois, desse modo, terminando depois dos demais.

Novamente, destaco a dedicação de cada aluno, que foi fundamental para a realização das aulas, o empenho deles foi a peça-chave. A satisfação de um aluno em realizar um movimento de malabares motivava os outros para continuarem tentando. A cada evolução um novo desafio era dado, todos os alunos conseguiram com maestria manusear seus objetos.

Não hesitei em ofertar a eles atividades prazerosas, que incentivassem ainda mais a criação em grupo e de forma integrada, instigando a criatividade, como bem descreve Santos (2013, p. 42):

[...] por atividades lúdicas, que possibilitam aos alunos um encontro criativo, que permeia entre os espaços da brincadeira e as artes circenses, permitindo a continuidade da curiosidade e alegria em estar neste ambiente.

A missão para alguns, agora, era evoluir na perna de pau ou nos malabares. Para os que tiveram maior facilidade com as pernas, elevei o nível dos trajetos que percorriam, terrenos acidentados, degraus (escadas e calçadas), rampas... E, para o manuseio de objetos, adicionei manobras simples, mas que abrilhantam um número. Ainda, para os mais ousados, sugeri malabares com as pernas. A junção de equilíbrio e malabares foi o

mais comemorado por quem conseguiu. Admito neste relato a satisfação em saber que ajudei pessoas a se sentirem realizadas.

Dedicando o tempo restante nessas duas áreas, já que infelizmente não houve material para a prática das acrobacias (que necessita, para garantir o mínimo de segurança para os alunos, de um tatame), os alunos receberam a última e definitiva “missão”: participar de um cortejo em vias públicas utilizando as pernas de pau. Todos passaram confiança na vontade de se testarem mais. Ao todo, sete alunos participaram do cortejo de abertura do Cena na Tapera: Festival Cênico Universitário de Senhor do Bonfim, de pernas de pau e/ou fazendo malabares. Essa, com certeza, foi a definição de formação.

DIFICULDADES

Apesar de todas as alegrias geradas, durante esses oito meses, é válido ressaltar algumas dificuldades em realizar e manter o projeto. Com a localidade das aulas definidas para o Colégio Estadual, que facilitaria o acesso e a ida dos matriculados, já que a instituição se localiza no centro da cidade, gerou-se um problema causado pela falta de espaço apropriado para a realização das oficinas, as mudanças de biblioteca para refeitório, depois auditório e ao ar livre. Isso gerava incômodo nos alunos, em mim e até mesmo com a direção do colégio, entretanto em nenhum momento as aulas foram interrompidas.

Uma segunda dificuldade foi a falta de material para a execução das aulas. A oficina não recebeu nenhum artigo funcional solicitado dentro do projeto, ou seja, em situações adversas, os alunos tiveram que comprar utensílios para terem materiais para a oficina, e uma área específica não foi realizada justamente pela necessidade desses.

A FINALIZAÇÃO

Ao findar de ano, com a proximidade do encerramento das atividades escolares, os alunos de ensino fundamental, médio ou superior estão em total euforia (prova, seminários, entre outros). Os alunos e ex-alunos decidiram me presentear com uma surpresa antes da finalização das aulas da oficina. Todos se reuniram para um momento ímpar, e eu não poderia deixar de citar o quão especial é ter um reconhecimento de gratidão.

Entretanto, a finalização do projeto não se deu em Bonfim. As aulas na cidade foram encerradas no dia 6 de dezembro, o que fez restar uma semana de atividades. Nessa semana restante, o projeto embarcou numa jornada em três localidades diferentes: Igara, Missão do Sahy (distritos de Senhor do Bonfim) e Caldeirão do Mulato (Distrito de Antônio Gonçalves). Mediada pela ONG Organização de Pesquisa e Prática em Artes Zé de Almerinda (OPA), de Igara, por Alexandrina Maria Carvalho da Silva; pela Casa do Aprendiz Urupês, de Missão do Sahy, com Danilo José Silva Oliveira, também conhecido como palhaço Sapecado; e pelo Núcleo de Artes Integradas de Caldeirão do Mulato (NUAICM), com Adilson Guirra.

Na segunda-feira, dia 10 de dezembro, a oficina esteve presente no distrito de Igara, com as crianças da OPA. Comigo estavam mais quatro alunos da oficina de Senhor do Bonfim: Luana Rafa, Lua Rodrigues, Valter Ferreira e Jennifer Oliveira. A proposta foi dar a eles a experiência de repassar o que aprenderam. A aula foi de malabares, e os meninos e meninas da ONG puderam utilizar o mesmo equipamento produzido nas aulas, o que proporcionou maior interação e disposição dos participantes.

Com aulas e vivências circenses, promovemos um encontro concreto com os materiais circenses e modalidades circenses, despertando a curiosidade do aluno em relação aos mesmos, pois na sua grande maioria já os conhecem, porém nunca tinham tido a oportunidade de segurar, sentir o peso, a textura e a sua complexidade e possibilidades de uso. Com esta forma livre e espontânea favorecemos o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e intuição,

estimulando a preservação destes materiais, na qualidade de ferramentas necessárias para as aulas, pois a dificuldade em manusear os equipamentos leva ao ganho maior de preservação e valor do mesmo [sic], que passa despercebida a quem assiste aos espetáculos ou mesmos às apresentações circenses [...]. (SANTOS, 2013, p. 41).

Foi notório, durante esse processo nas comunidades, que poder realizar uma atividade onde há material para o manuseio é umas das regras para que a própria atividade funcione com perfeição. Não há dúvidas de que, com o material adequado, as atividades também sejam assim.

No dia 12 de dezembro foi a vez do distrito de Missão do Sahy, na ONG Casa do Aprendiz. Lá os alunos tinham uma iniciação com palhaçaria, o que deixou a oficina mais vibrante e com diálogos de construção aprofundada. Nessas duas localidades as oficinas aconteceram à noite, horário acordado com a disponibilidade das pessoas que receberam a oficina. No dia 14 de dezembro, sexta-feira, a oficina em Caldeirão do Mulato contou com a presença de 30 pessoas de várias idades, a maioria crianças entre 10 e 14 anos. A aula, que teria dois momentos, das 14h às 17h e, depois, das 19h às 21h30, transformou-se num “oficinão” que durou das 14h até as 20h30 – sete horas e 30 minutos de oficina. Todos os presentes experimentaram técnicas na palhaçaria e no malabares, mas foi a perna de pau que conquistou a maioria, cerca de 12 a 15 pessoas que decidiram subir nas pernas surpreenderam ao andarem sozinhas num intervalo de tempo pequeno. Esse número impressiona, já que tínhamos apenas oito unidades que tinham que ser revezadas entre os participantes.

A EXPERIÊNCIA

Em toda finalização de aula, solicitava em roda que os alunos falassem sobre o experimento do dia. A contribuição da forma como cada um estava recebendo as atividades foi a base para a elaboração da aula seguinte, esse processo perdurou por todo o período. E, após a finalização das turmas,

eu pedi duas coisas: uma foi que todos pudessem resumir em uma palavra tudo que tinham passado dentro do projeto e, a outra, que pudessem dizer em algumas palavras o que sentiram após todo o processo.

No resumo surgiram palavras como: inovador, superação, divertido, revisitar, conquista, amor, paz, satisfação e realização. K., aluna do curso de licenciatura em Teatro da UNEB na cidade de Senhor do Bonfim, observou que *“Foi uma experiência inenarrável, a vontade que as crianças têm de aprender nos instiga a querer sempre mais. A oficina foi maravilhosa”* (Informação verbal, 2018).

Na finalização da aula em Missão do Sahy, um jovem de aproximadamente 12 anos se aproximou de mim e disse:

Eu imagino que é difícil pra você ser palhaço, que ninguém te valoriza. Mas eu aprendi que um obrigado de alguém que a pessoa não espera ajuda a pessoa a se sentir melhor, então, obrigado! (Informação verbal, 2018).

Um comentário tão simples e com uma importância magnífica. A arte é transformadora e te gratifica em pequenos detalhes, a experiência que passei nesse processo não é definida com minhas palavras, e sim com esses comentários, que me fazem lembrar do poder da arte e que a transformação que ela pode fazer em uma pessoa de dentro para fora é exatamente o relato de uma das alunas também do curso de licenciatura em Teatro de Bonfim, que fala a respeito de ensinar as crianças da ONG OPA de Igara o que tinha aprendido no projeto. J. relatou:

Eu senti orgulho, tanto deles, que conseguiram fazer o que foi proposto, quanto de mim, que consegui aprender e passar meus conhecimentos para eles. Inclusive, lhe agradeço bastante, você literalmente foi a brecha que mostrou minha capacidade e que consigo ir muito além do que penso. (Informação verbal, 2018).

Todos com um potencial ímpar e, sem dúvida, capazes de superar as próprias barreiras, o circo é “mágico” e espetacular.

[...] No entanto, a presença de empecilhos ideológicos nas instituições educacionais, dificultando a efetivação de propostas que redirecionam a interpretação do universo infantil. O atrelamento da escola com uma prática de formação para o mercado de trabalho apresenta-se como principal fator a ser indicado. (VENDRUSCOLO, 2009, p. 729-737).

A pertinência na fala de Vendruscolo (2009) é válida pela eventual circunstância acontecida também neste trabalho, compreendendo assim uma análise superficial de que o projeto político pedagógico das escolas ainda precisa pensar os alunos não apenas como “consumidores” de empregos, mas também como seres humanos sensíveis que precisam da arte como processo de construção social.

Concluo minha fala enaltecendo quem mais fez acontecer. Agradeço aos que se propuseram a estar presentes nas aulas, aos que dedicaram seu tempo durante esses oito meses, superaram medos, quebraram barreiras e fizeram do projeto Hoje tem Espetáculo? uma realidade consistente. O meu muito obrigado a todos os alunos que contribuíram para o projeto.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Kamila dos Santos; ARAÚJO, Alisson; BEIRÃO, Bruno. *Doutores palhaços: estratégia de amenização dos reflexos de estar hospitalizado na Infância*. [S.l.], 2017. Disponível em: <https://prosas.com.br/uploads/system/arquivos/arquivos/000/100/786/original/pla.pdf?1537537272>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. *Palhaços*. Campinas: Editora Unesp, 2003.
- BORTOLETO, Marco Antônio Coelho (org.). *Introdução à pedagogia das atividades circenses*. Jundiaí: Fontoura, 2007.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. O novo-velho circo. *Revista Moringa*, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 55-62, 2018.

CORDEL DO FOGO ENCANTADO. O circo do palhaço sem futuro. São Paulo: Fogo Encantado, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a0MuxMjY1v>. Acesso em: 16 ago. 2019.

MALLET, Rodrigo Duprat; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, n. 2, [S.l.], p. 171-189, 2007.


REIS, Demian. *Caçadores de risos: o maravilhoso mundo da palhaçaria*. Salvador: Edufba, 2013.

SANTOS, Mayron Engel Rosa. Pedagogia e a arte circense: subsídios para a vida prática, para o desenvolvimento humano e o convívio social. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 38-45, 2013.

SILVA, Erminia; ABREU, Luís Alberto. *Respeitável público... o circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SILVA, Reginaldo Carvalho da. *Dionísio pelos Trilhos do trem: circo e teatro no sertão do Brasil*. Curitiba: CRV, 2018. 306 p.

VENDRUSCOLO, Cinthia Ramos Pereira. O Circo na escola. *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 729-737, 2009.



GRUPO DE PESQUISA MITECS: APRENDIZAGENS E VIVÊNCIAS DAS DISCENTES DE PEDAGOGIA DA UNEB/VIII

Deane Taiara Soares Honório
Iane Silva de Oliveira

A Universidade é composta por ensino, pesquisa e extensão; para além dos conteúdos teóricos, há a necessidade de se conhecer a prática. Nesse meio educacional, existem diversas formas de trabalhar com o conhecimento, seja nas aulas, em rodas de conversas organizadas com os discentes e docentes da universidade, seja em visitas a locais que possam contribuir na aprendizagem do sujeito e também em grupos de pesquisas.

Os grupos de pesquisas são organizados para aproximar o discente à pesquisa e à extensão, em conexão com o ensino. Seu intuito é estudar determinada abordagem específica, que pode ser uma área do próprio curso ou para o conhecimento do que é pesquisa, os tipos de pesquisa, normas técnicas e outros, a fim de promovê-la. Neste texto, descreveremos nossas aprendizagens e experiências no grupo de pesquisa Memória, Identidade, Territorialidade, Educação do/no Campo e Espaços de Sociabilidade (Mitecs), durante o período de 2016 e 2017.

Este relato de experiência constitui-se em abordar as contribuições desse grupo para o desenvolvimento da aprendizagem das autoras, relatando quais foram os principais ganhos na formação enquanto sujeitos

discentes, sobretudo as recompensas advindas por meio das referências de teóricos estudados no período de participação. Será apresentado, em seguida, o processo histórico do grupo Mitecs, sua forma de atuação e seu público integrante. Também, o período relatando da nossa participação, considerações sobre suas modificações desde a nossa saída, abordando algumas que desenvolvemos, como a feira e o seminário.

O grupo de pesquisa Mitecs, está vinculado ao *campus* VIII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no município de Paulo Afonso (BA). Ele se organiza por meio de reuniões, realizadas uma vez por semana, nas quais, na época já mencionada, somente os discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia podiam participar. Esses estudantes se reuniam com os demais participantes para estudar, pesquisar e discutir assuntos voltados para a temática do grupo, como as questões de identidade, território, educação do/no campo, sociabilidade e memória. Atualmente, o Mitecs também recebe estudantes de outros cursos do *campus* VIII da UNEB como integrantes. O Grupo desenvolve diversas atividades, como leitura de livros, feiras, seminários, amostra de poesias, viagens para eventos na área, orienta trabalho de conclusão de curso e outros.

O Mitecs existe desde o ano de 2014, no *campus* VIII da UNEB e tem como integrantes mestras, graduadas(os), graduandos e ex-graduandos. O objetivo do grupo é contribuir para expandir os conhecimentos de todos os participantes sobre a diversidade, além de desmitificar ideias espontâneas com relação à educação do campo, à identidade, à territorialidade e às demais temáticas de pesquisa do grupo, despertando a ação crítica dos sujeitos envolvidos. Também, fomentar a criação de projetos de pesquisas, escritas de artigos, para publicações de trabalhos científicos e elaboração de trabalhos de conclusão de curso, na sua área de estudos. No mais, todos os encontros para estudos, discussões, planejamentos e orientações que realizadas tanto no próprio *campus*, na sala do Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – Opará, ao qual o Mitecs estava vinculado, quanto no pátio externo do prédio. Também aconteciam encontros no Parque Belvedere e na Livraria Nobel.

Todos os anos, desde o retorno do grupo em 2016, era realizado o seminário do Mitecs uma vez ao ano. Atualmente acontece no intervalo de dois anos. O evento ocorre em torno de três dias consecutivos, com o intuito de proporcionar à comunidade discente e docente saberes relacionados à abordagem do grupo. Nele, são realizadas apresentações de trabalhos, artigos, *banners* confeccionados pelos próprios discentes e outros pesquisadores de outras universidades, momento artístico cultural, como músicas e teatro. Além de barracas com lanches, vendas de roupas, camisetas do grupo ou com frases de efeito, copos, canecas e livros.

Nas reuniões, são estudados textos, artigos, livros que podem ser debatidos tanto pelos discentes quanto pelos docentes, além de orientações de escritas de trabalhos para divulgação e publicação em eventos. Desta forma, é organizado um calendário em que cada membro do grupo se responsabiliza por uma comissão. Nas reuniões a mediação das discussões é por revezamento, há também diálogo para planejamentos e organizações de pendências.

Participamos do grupo como monitoras de pesquisa voluntárias e desenvolvemos todos os trabalhos que foram propostos na época. Uma das primeiras atividades foi a confecção da Primeira feira do Grupo de Pesquisa Mitecs, em que tivemos que arrecadar produtos usados e novos, desde roupas, livros e calçados para vender e arrecadar dinheiro para financiar as despesas do grupo, inclusive para colaborar com os discentes do grupo em eventos para apresentarem trabalhos. Organizamos também o II Seminário Mitecs, leituras de alguns textos específicos, participamos de movimentos de luta política e outros.

METODOLOGIA

No desenvolvimento deste trabalho foi necessário adotar os conceitos da pesquisa bibliográfica para contextualizar e referenciar as ações do grupo MITECS, em que foi possível registrar, conhecer e descrever este

relato de experiência. Também utilizamos as informações registradas no diário de bordo durante as reuniões. Trata-se de um relato de experiência por ser um estudo baseado em práticas, o qual estará expondo informações precisas e impressões da realidade, de modo que as percepções abordadas no relato deste trabalho, apesar de pessoais, não serão aleatórias ou carregadas de sentimentalismos, mas respaldadas e selecionadas conforme as concepções a serem discutidas na temática proposta, a partir das considerações dos autores selecionados. Para Sanfelici e Figueiredo. (2019, grifos dos autores),

[...] o relato deve trazer *considerações* (a partir da vivência sobre a qual se relata e reflete) que sejam *significativas* para a área de estudos em questão. Isto é, é importante que seu relato não fique apenas no nível de descrever uma situação. Ele deve ir além e estabelecer *ponderações e reflexões*, embasadas na experiência relatada e no seu respectivo aparato teórico. É esperado que tais experiências possam contribuir para outros pesquisadores da área, ampliando o efeito da sua experiência como potencial exemplo para outros estudos e vivências.

Dessa maneira, as contribuições de um relato de experiência estão para além de meras descrições de acontecimentos pessoais, focando no avanço que dele pode suscitar para sua área de estudo, mas em que poderá contribuir significativamente e disseminar a ciência em determinada área. A abordagem deste trabalho conta com a pesquisa qualitativa, o que nos permite analisar empírica e subjetivamente os conteúdos teorizados, com uma observação mais aprofundada por meio da análise de textos, de informações que possam corroborar com a escrita. Ela não quantifica em dados numéricos, mas qualifica os conceitos, permitindo que o pesquisador compreenda o que está sendo estudado a partir de outras perspectivas. Godoy (1995) analisa a pesquisa qualitativa a partir de características em que o objeto de estudo é mais bem compreendido quando observado em seu cotidiano, considerando todas as diversidades como relevantes e analisando-as para que se entenda o fenômeno. Fizemos uso da pesquisa participativa,

em que durante o período efetivo no grupo estivemos participando, interagindo e agindo com intervenções para o grupo. Dispondo-nos a agregar e principalmente a colocar nosso trabalho a favor das carências dos sujeitos participantes. Conforme afirma Brandão (1999, p. 11, grifo do autor):

[...] uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a *pesquisa participante* – onde afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes.

Dessa forma, com o envolvimento de todos os membros do grupo no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, é que foi possível realizar projetos e ações que contribuíram tanto para os integrantes do grupo quanto para os sujeitos pesquisados.

A FEIRA DO GRUPO MITECS

O Grupo realiza feiras para a comunidade, em que são vendidos produtos novos e seminovos. A perspectiva dessas atividades com a feira MITECS está voltada para uma formação cidadã, tanto dos integrantes do grupo, que criam e organizam a feira, quanto dos visitantes que participam desses momentos, comprando, doando produtos e indicando o evento a outras pessoas. Essa proposta também visualiza angariar fundos para as despesas do grupo. O processo se inicia com doações de produtos como: roupas, calçados, acessórios e livros.

Em seguida, a equipe se organiza para selecionar os produtos que possam ser vendidos, que são lavados, passados e customizados, onde também são produzidas blusas com estampas temáticas, frases politizadas e copos com a logotipo do grupo (símbolo de identificação do MITECS). Produzimos e comercializamos além desses produtos do gênero alimentício, como xeréns, trufas, churrasco, água mineral e cervejas. Para isso fizemos pesquisas para selecionar preços dos alimentos confeccionados que

serão vendidos. Desse modo, essa cotação de preço ajuda na escolha do fornecedor dos produtores customizados da feira, no caso das camisetas e dos copos.

A estrutura em que a feira é montada também promove discussão e reflexão entre os integrantes, escolher os lugares mais estratégicos para alcançar o maior número de pessoas e pensar em um arcabouço que dê ênfase a temática de estudo do grupo. Deste modo, a ornamentação das duas feiras em que participamos buscou trazer a simplicidade, o charme, e as características próprias de uma feira e do campo.

Um espaço para que as pessoas possam se reunir, se divertir e colaborar tanto para os fins lucrativos do grupo quanto para conservação planetária, afinal, boa parte dos produtos seminovos que foram vendidos são reutilizados por novos donos. Esse processo é inevitável e negável, de ganhos, de trocas e evolução de pessoas. No mais, esse trabalho promoveu o engajamento coletivo fortalecendo as relações interpessoais e motivação para a(o) participante a buscar propostas que viabilizem o alcance dos objetivos.

ESTUDO E DISCUSSÃO DE LIVROS

A possibilidade de fazer leituras nos proporciona uma mudança de visão em relação ao senso comum, nos retira do comodismo e nos leva a fazer reflexões sobre os contextos dos quais fazemos parte. Ainda, nos subsidia para uma prática coerente e embasada nos conceitos teóricos. Além dos textos, que abordaremos neste relato, vale elencar outros discutidos no decorrer desses três semestres em que participamos do grupo, tais como: *O manifesto do Partido Comunista*, de Friedrich Engels e Karl Marx, de 2014; os textos “Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo?” e “Plantando a educação do campo em escola de assentamento rural através de temas geradores”, do livro *Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada*, organizado por

Maria Isabel Rocha Antunes e Salamão Mufarrej Hage; “Pesquisa no professor”, do livro *Educar pela Pesquisa*, de Pedro Demo; *Um discurso sobre as ciências*, de Boaventura de Souza Santos, e outros.

Essas diversas perspectivas e conceitos preconizam valores, ideologias e ampliam o aparato referencial científico dos envolvidos, consolidando uma formação consistente e plena como o próprio nome do curso traz: Licenciatura Plena em Pedagogia. Abordaremos em seguida as obras: *Lutas camponesas no Nordeste* (ANDRADE, 1989), *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 2014), *Por uma educação básica do campo* (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999) e *A identidade cultural na pós-modernidade* (HALL, 2015), que estudamos durante o período efetivo no grupo. Escolhemos essas quatro obras para fundamentar e refletir nossa experiência não por serem as mais importantes, afinal todos os conteúdos estudados foram extremamente necessários, mas pelo fato de serem a base para a compressão do percurso histórico dos temas de pesquisa do Mitecs.

LUTAS CAMPONESAS NO NORDESTE

Na leitura do livro *Lutas camponesas no Nordeste*, de Manuel de Andrade (1989), o autor inicia trazendo a abordagem de que o termo camponês nem sempre foi utilizado no Brasil. Somente no século XX ele pode ser definido a partir de duas categorias, para aqueles que vivem exclusivamente do campo e trabalham no campo; e aqueles que não foram desapropriados dos seus meios de produção. Antes disso, era usado na Europa para definir a comunidade de habitantes do campo que se dedicavam à exploração agrícola (ANDRADE, 1989).

Os primeiros conflitos surgiram a partir de conquistas de terras, iniciadas no século XVI, entre, na descoberta do Brasil, demarcados por violência, intrigas, geradas entre portugueses e povos indígenas, que resultaram em guerras sangrentas, mortes de brancos e índios. Os que sobrevivessem nas aldeias teriam de ser entregues a missionários, a fim de que os

ensinassem a trabalhar na agricultura e servissem de mão de obra barata (ANDRADE, 1989). Nesse mesmo período, houve outras guerras e rebeliões. De 1683 a 1724, houve levante dos índios que estavam sendo acusados por fazendeiros de roubos. Entre os anos de 1597 a 1695, havia o Quilombo de Palmares, local que servia de refúgio para os escravos fugitivos. O momento de 1831 a 1840 foi demarcado por diversas revoltas, em diferentes territórios: Guerra dos Cabanos no Nordeste, a Balaiada no Maranhão e no Piauí, e a Revolta dos Negros Malés na Bahia. Houve também rebeliões populares, como Ronco da Abelha e do Quebra Quilos no Nordeste. E ainda os movimentos ligados ao messianismo de Antônio Conselheiro e do beato José Lourenço e banditismo, de cangaceiros como Antônio Silvino, com a ideia de que tomava dos ricos para dar a pobres e Lampião – Rei do Cangaço ou Rei do Sertão (ANDRADE, 1989).

De acordo com Andrade (1989, p. 13),

Temos, na realidade, uma história de classes que forja os seus heróis e os seus mártires, enquanto os vencidos, sobretudo quando pertencentes às classes dominadas, são esquecidos os vilipendiados.

No que rege à formação do campesinato, é entendido como grupo de pessoas de baixa renda, que se apropriavam de terras não autorizadas pelo proprietário, desenvolvendo plantações de alimentos para o sustento próprio e criavam animais. A população era explorada por aqueles que detinham o controle de terras. A religião católica também intimidava, dizendo que eles tinham que viver assim menosprezados e humilhados, pois em outra vida seriam recompensados e os rebeldes punidos no “inferno” (ANDRADE, 1989).

Após a segunda guerra mundial, com a expansão do capitalismo, novas indústrias estavam sendo implantadas, estimulando a política de industrialização. Essa modernização gerou repercussão por tornar terras mais acessíveis e por beneficiar a classe dominante, levando o movimento dos

trabalhadores a reivindicar por melhores condições de trabalho (ANDRADE, 1989).

O capitalismo no campo foi marcado por uma tentativa de transformar os trabalhadores em servidores assalariados, sendo que, por meio do aumento de produção e de sua territorialização, a oferta e procura de mão de obra crescia. Na pecuária, os fazendeiros aumentavam as áreas para serem ocupadas por animais e expulsava os agricultores sem terras. Nas zonas menos povoadas, os proprietários e as empresas usavam a violência para desapropriar os posseiros, destruindo ranchos e plantações. Com a reforma agrária, espera-se que aqueles que zelam pela terra possam usufruir de seus benefícios (ANDRADE, 1989).

As lutas camponesas nem sempre foram definidas nos partidos políticos. Somente em 1933 surge o primeiro Sindicato dos Trabalhadores no Rio de Janeiro. A partir daí, novas ligas camponesas surgiram em prol de lutar por defesa dos direitos de agricultores, do campesinato e Consolidação das Leis do Trabalho, que reconhecessem os direitos dos trabalhadores. Em 1961, conseguiram com suas lutas conquistar o reconhecimento junto ao Ministério de Trabalho em diversas localidades, por meio dos movimentos sindicais. Com isso, houve grandes avanços do capitalismo no campo (ANDRADE, 1989).

Enquanto isso, o governo ora reprimia, ora atendia às reivindicações do povo. Deste modo, houve diversos congressos e eventos em prol de que os trabalhadores pudessem reivindicar seus direitos. Além disso, a busca por melhores condições de trabalho também era um dos requisitos, os direitos que estavam assegurados no Estatuto do Trabalhador Rural – ETR (ANDRADE, 1989).

Nesse período, o governo de Miguel Arraes tinha a intenção de respeitar os interesses da população, apoiava o Movimento dos Trabalhadores, garantindo a eles o direito de greve dos trabalhadores rurais, o aumento salarial, convênio com o Banco do Brasil aos pequenos produtores, contando com o Grupo Executivo de Produção de Alimentos (Gepa) e com a Companhia de Revenda e Colonização (CRC). Esses grupos trabalhavam

com empréstimos e assistência aos pequenos produtores, após a queda do governo de Miguel Arraes, o grupo Gepa e a companhia CRC foram extintos (ANDRADE, 1989).

A ORDEM DO DISCURSO

O autor explica que as formas padronizadas que as instituições produzem para que o discurso aconteça induzem ao medo. Critica mais uma vez os paradigmas em que os discursos acontecem. O ideal para ele seria falar abertamente, em que as verdades apareceriam de forma natural e que suas expectativas fossem atendidas sem as pressões impostas pelas instituições (FOUCAULT, 2014).

Descreve a oposição de ideias entre seus desejos e a instituição, como uma única inquietação para definir o que é o discurso, quais são seus riscos, porque ele é passageiro e não nos pertence: de onde ele surge, para que ele existe, o que ele causa nas pessoas? Se, por um lado, a instituição engessa a forma como ele é feito, por outro, o autor deseja expressá-lo abertamente, mas, não o faz; ambos por temerem o desconhecido, na verdade pelo medo de não terem o controle do resultado do discurso, o perigo está no poder que as palavras exercem sobre o indivíduo. Impregnadas de sentidos e intenções, são capazes de influenciar positiva ou negativamente. No texto, ele apresenta a hipótese de que o discurso é controlado e redistribuído de acordo com o que deseja alcançar, que é o domínio, o poder (FOUCAULT, 2014).

Continua a falar como o discurso tem poder de limitar ações, como ele gera conceitos, ideias e estipula como a sociedade deve se organizar, privilegia uns em detrimento de outros, levanta causas e prepara toda uma estrutura de manipulação da massa. De forma geral, o autor, se delimita nesse momento do texto, a dizer que todos querem se apoderar dessa fala pelo poder que ela exerce em levantar as ideias e proibir tudo que seja contrário a elas (FOUCAULT, 2014).

Expõe a oposição entre verdade e loucura, em que a palavra do louco habita entre dois extremos. De um lado, é totalmente desprovido de sentido e, por isso, ridicularizado e excluído, do outro, é reconhecido como aquele que possui uma verdade ingênua, uma verdade que só um louco é capaz de enxergar. Ainda assim, essa palavra só é ouvida no momento em que ele se desmonta de sua loucura e, no mesmo momento, essa palavra se perde no tempo, é esquecida. É como se ele quisesse dizer que o discurso da pessoa considerada “maluca” é insignificante, sem utilização, sem serventia. E só é ouvido quando traz algum sentido, sendo esse, que estará sempre escondido nas entrelinhas das verdades alheias. Por isso, esse enunciado nunca havia existido, nunca era aceito. A separação entre loucura e verdade sempre vai existir, pois os modelos de exclusão se renovarão e atuarão de outras formas (FOUCAULT, 2014).

Em relação às instituições, da atuação do médico, do psiquiatra, que têm como papel nessa nova realidade ouvir as percepções da pessoa “insana”, ou melhor, os discursos dos loucos, o faz exercendo seu papel de manipular, de interromper. Já o louco, carregado de suas crenças estará sempre de um lado da oposição que não é a da verdade (FOUCAULT, 2014).

O autor coloca que a oposição do verdadeiro e falso pode ser um terceiro sistema de exclusão. Porém que a verdade está para além da oposição da razão e loucura, e da interdição que são impostas as pessoas, sob a pressão de instituições que exercem o comando de algo e que se modifica de acordo com o momento em que se coloca. Como se os processos históricos que aconteceram e acontecem trouxessem uma verdade errônea, como algo que não existe, ou contada de outra forma. Como se nossa vontade de verdade não fosse suficiente para mostrá-la ou descobri-la, mas, sim, uma forma de exclusão que esconde os fatos como são e favorecem um sistema que privilegia as inverdades trazidas para aqueles que detêm o poder. A verdade estava contida no discurso daqueles por quem se tinha respeito e temor, aqueles que ditavam as ordens, que falavam de justiça, que decidiam o destino dos homens. Depois a verdade deixa de ser o que o discurso (verdade absoluta) faz, mas o que ele diz, e a separação entre verdadeiro e

falso passa a fazer sentido em relação a esse momento em que a palavra dele ganha forma (FOUCAULT, 2014).

O discurso para Foucault se constitui em enunciados considerados como verdadeiros, construídos historicamente para atender a interesses de determinado período. Nesse sentido é que ele aparece envolto de saber e poder, na medida em que existem, segundo Foucault (2014), os polos de construção discursiva. Os polos se referem a instituições, tais como a Igreja, a medicina, o poder judiciário, que constroem uma declaração tida como “autêntica”. Mediante o poder que possuem sobre a verdade do que anunciam, o impõem como regra a ser seguida. O discurso é colocado como descontínuo, acontecimento e materialidade. Descontínuo porque não segue uma linha reta, mas sofre variações, ele se alterna e altera, pois faz parte de uma série de argumentações que se ligam em algum momento e se repelem e se anulam em outros. Como em cada série ocorre um acontecimento, este é um acaso que marca um lugar, uma regularidade (FOUCAULT, 2014).

A noção que temos de série é como algo que se complementa. Já na fala de Foucault (2014), entendemos a série como um enunciado que vai ocorrer em algum momento, que pode contradizer o discurso anterior e que se materializa nas relações entre os sujeitos. O indivíduo tem uma ideia e a toma como verídica, se corporificando em suas ações. Como no caso das instituições, das disciplinas, que criam suas verdades e as colocam como absolutas, deixando como louco ou errado o que a contradiz. Pela posição em que elas se colocam, conseguem anular a manifestação dos outros. É como se houvesse um método para se construir o pensamento expresso na fala e que ele se efetivasse nas relações de poder entre as pessoas (FOUCAULT, 2014).

Neste ponto do texto, o autor coloca os processos de formação do discurso no sentido dos critérios utilizados, sendo eles: (1) a crítica, que analisa as maneiras de diminuição e reagrupamento dos discursos; (2) a genealogia, que estuda a formação dispersa, descontínua e regular. Ele continua afirmando que esses critérios caminham juntos. A crítica analisa a

regularidade com que se forma, e a genealogia seria os limites que interferem nessa formação. A diferença entre os dois empreendimentos é o ponto de ataque e de delimitação. Já a regularidade, trata do discurso de cada instituição, disciplina, pessoa, sobre determinado tema, que se materializa em formas de acontecimentos e ações (FOUCAULT, 2014). Em cada locução, de cada disciplina, existirá algo que a impedirá, o que pode existir em outra forma diferente, e cada disciplina lidará com essas interdições a sua maneira. Algumas expressões não integram e nem incorporam uma forma regular de estatuto, de regra, mas a partir delas se criam, se constroem outros novos regulamentos (discursos), excluindo, mantendo e acrescentando enunciados (FOUCAULT, 2014).

O autor também discorre que existem os discursos que não encontram, a princípio, um local para se fixar, como algo oficial, como regra, e só por meio do tempo, conforme for sendo dito, moldado e podado consiga se estabelecer como pertencente de algo, formador. O autor dá o exemplo da hereditariedade que se torna peça integrante da genética. Ele finaliza, afirmando que esses critérios de análise não chegam a desvendar a universalidade do discurso (FOUCAULT, 2014).

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Outra obra fundamental para nossa compreensão a respeito da importância da educação do campo foi o livro *Por uma educação básica do campo*, organizado por Kolling, Nery e Molina (1999). O livro conta como iniciou a luta por essa educação, que foi com a finalização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enerà). Esse encontro foi realizado em Brasília, em 1997, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em parceria com outras entidades. A partir desse encontro, propôs-se um novo momento para discutir questões específicas sobre a educação, pensada por e com os próprios sujeitos do

campo. Assim, seria um trabalho em que as prioridades e necessidades da população camponesa serviriam como a base para sua concretização. Surge, então, a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. O evento aconteceu em 27 de julho de 1998, com a participação de 974 pessoas, em Luziânia (GO).

A Conferência ocorreu em quatro dias, quando se discutiram os mais variados temas a respeito da educação do campo, seja sobre a escolarização (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino de jovens e adultos) seja sobre profissionalização, formação de professores, políticas de educação, projetos populares, como também tiveram momentos culturais, celebrações e outros.

Como resultado desse encontro, foram elaborados dois textos a partir das discussões e reflexões, sendo eles: “Educação básica do campo: compromissos e desafios” e “Educação básica do campo: desafios e propostas de ação”. As entidades que colaboraram para efetivar esse projeto foram: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB). Estas firmaram um acordo para continuar realizando esse e outros trabalhos voltados para a superação da marginalização da população que vive no perímetro rural e para o avanço da nova educação do campo, colocando-as em pauta nos assuntos urgentes, a fim de que se chegasse aos comandos do Ministério da Educação e dos governantes do nosso país. “A ‘educação básica do campo’ é parte de um projeto popular que o povo brasileiro quer e é, ao mesmo tempo, um meio para fazê-lo acontecer” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13).

IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE

Discutimos sobre a visão de Stuart Hall (2015), que fala de uma identidade que é modificada de acordo com o pensamento dominante da época. O sujeito do iluminismo possui uma identidade centrada no eu, um ser individualista em que prevalece sua razão. O sujeito moderno é formado pela interação entre o eu autônomo e a sociedade que fornece os símbolos, os valores externos. Por último, o autor aborda a concepção de sujeito pós-moderno, aquele que não possui mais uma única identidade, imóvel e constante, agora esse sujeito está em permanente construção do eu, um ser que se altera, se modifica e se movimenta.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política (de classe) para uma política de *diferença*. (HALL, 2015, p. 16, grifo do autor).

O autor coloca a construção da identidade como um percurso que ocorre ao longo da vida. Essa construção é influenciada pelas diversas identidades culturais que nos rodeiam, pela troca entre os pares, pelo sentimento de nacionalidade e, principalmente, pela globalização.

II SEMINÁRIO DO GRUPO MITECS – A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUAIS OS SENTIDOS DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS?

O grupo de pesquisa MITECS, todos os anos, oferecia à comunidade acadêmica eventos, como seminários, para oportunizar conhecimentos voltados à área de educação do campo e demais temáticas de estudo do grupo, o que atualmente ocorre a cada dois anos. O evento que participamos foi

realizado no ano de 2017, organizado por monitores do grupo e suas coordenadoras, nos dias 26, 27 e 28 de junho, no prédio Caminho das Águas, auditória CDTA, no *campus* VIII da UNEB. Esse momento foi idealizado para debates e reflexões sobre educação do/no campo, escolas multisseriadas, identidade do sujeito do campo e políticas públicas. Para estruturar o seminário foram divididas comissões de organização, em que cada membro do grupo ficou responsável por uma comissão: credenciamento, momento cultural, coffee break, infraestrutura – ornamentação, divulgação, patrocínio e inscrição. Durante esse período de evento, foram abertas vagas para monitoria voluntária, em que alunos do *campus* se disponibilizaram a contribuir no período de realização do evento. O seminário contou com as colaborações de palestrantes docentes da UNEB *campus* VIII e também com convidados de outras universidades. O evento contribuiu na formação dos graduandos para qualificá-los, apresentando outras discussões que puderam despertar no sujeito o interesse por determinada área de conhecimento.

É nesse tipo de evento que o discente tem a oportunidade de demonstrar seu potencial enquanto estudante em formação por meio de apresentação de artigos, banners e resumos. Assim, esses participantes do seminário passaram a ampliar seus conceitos, construindo inovações a respeito da superação de paradigmas e interpretações criadas por eles, baseadas em conceitos científicos e, ainda, reverem seus perfis de estudantes e profissionais, entendendo que para além da sala de aula é possível formar-se enquanto sujeito crítico.

A participação na organização e também no evento nos mostrou a importância de estarmos inseridos nesse meio. Além de adquirirmos aprendizagens, houve a possibilidade de tirarmos dúvidas, trazendo contribuições para nós e para outros, o que despertou nossa criatividade, habilidade, reflexão e socialização. O evento nos permitiu visibilizar diversas opiniões e perspectivas sobre a mesma temática, contribuindo e desmitificando paradigmas equivocados que tínhamos. Com isso, percebe-se a relevância de que, como discentes em processo de formação, devemos estar inclusas em

grupos de estudo/pesquisa, além de participarmos de seminários e eventos organizados na universidade, uma vez que nos possibilitou vínculos não só com a sala de aula, mas com outros espaços, em interação e socialização com outros discentes e docentes.

ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE TRABALHOS E CONFECÇÃO DO CURRÍCULO LATTES

Em relação às orientações que recebíamos enquanto membras do grupo, elas aconteciam todas as sextas-feiras e eram feitas por uma das coordenadoras do grupo: Elilia Camargo, que atendia para orientar escrita de trabalho, publicação em eventos, elaboração de projetos de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tivemos alguns trabalhos aprovados, como dois resumos expandidos e um artigo completo, que foram apresentados em formato banner e comunicação oral, no I Congresso Internacional Interdisciplinar em Extensão Rural e Desenvolvimento (Ciierd, 2017), por alguns dos integrantes do grupo. Outros trabalhos também foram aprovados e apresentados em outros eventos. Além da orientação desses trabalhos científicos, tivemos dois TCCs de alunas do curso de Pedagogia, na área de estudos do grupo, como no caso das alunas Maria Leidiane e Maria Macedo, que são autoras dos trabalhos: “A contribuição do grupo de pesquisa MITECS na formação dos estudantes do curso de Pedagogia na UNEB/*Campus VIII*” e “Expectativas dos estudantes do campo a partir do contato com a universidade no curso de Pedagogia”. Ambos retrataram o grupo de pesquisa e foram orientados pelas docentes coordenadoras do grupo MITECS, profa. me. Elilia Carmargo Rodrigues e profa. me. Viviane dos Santos Carvalho.

Ademais, também foram feitos encontros com orientações para elaborar o Currículo Lattes, para aqueles discentes que não sabiam como criar e monitorar os recursos do Lattes. Desse modo, essas oficinas propostas pelas coordenadoras viabilizaram que os integrantes do grupo pudessem utilizar as funções disponíveis nessa plataforma para expor suas qualificações.

Inclusive, adicionar e acrescentar as informações necessárias nas abas específicas do currículo, sendo este um recurso indispensável para os pesquisadores brasileiros armazenarem seus dados profissionais acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todas as atividades que participamos e desenvolvemos no grupo de pesquisa Mitecs, alcançamos em resultados o crescimento dos nossos conhecimentos, amadurecimento em relação ao trabalho coletivo, em que é necessário saber conviver e respeitar as diferenças, sejam elas ideológicas, políticas, étnicas ou outras. Como também entender a pesquisa científica como uma das possibilidades de melhorar a vida das pessoas, não somente dos sujeitos da própria universidade, mas de todos(as) que os projetos resultantes desses trabalhos possam alcançar, ou seja, a comunidade de forma geral.

As obras analisadas, sobretudo as que discorremos a respeito, nos permitiram compreender os processos históricos de luta dos povos, para alcançar os direitos consolidados hoje em forma de leis, como no caso dos povos do campo, indígenas, quilombolas, camponeses, pescadores etc., uma população marginalizada e que, mesmo com alguns dos seus direitos resguardados na legislação brasileira, ainda não são efetivados como deveriam.

A ordem do discurso de Michael Foucault (2014) esclarece as formas de dominação implícitas nos discursos e a desvalorização e discriminação de tudo que é contrário ao que é considerado “normal”. Dessa maneira, nos alerta de como devemos ter consciência desses hábitos constitucionalizados e nos prepara para superá-los e desafiá-los, não aceitando passivamente as imposições das ordens que imperam como as únicas corretas, sem que a voz da minoria seja ouvida e levada em consideração.

A identidade cultural de Stuart Hall (2015) traz uma reflexão a respeito das mudanças do mundo globalizado, para que reconheçamos que

não existe apenas um tipo de identidade, mas que elas são diversas, se reconstróem a todo momento por meio do contato com outras culturas. Essas identidades vão se reinventando e se tornando ao mesmo tempo únicas e compostas.

É interessante também colocarmos a importância da participação de graduandos em grupos de pesquisa, pois possibilita ao estudante novos espaços para sua inserção e desenvolvimento. Em relação a nossa graduação, que trata da educação, foi imprescindível nosso envolvimento com as causas do grupo, pois nos permitiu nos desprender de preconceitos arraigados, perceber que só por meio da luta é que se faz possível conquistar direitos. Para além disso, nos permitiu assumir nossa emancipação enquanto sujeitos capazes de produzir conhecimento e colaborar para o crescimento da sociedade. Ademais, assumindo a pesquisa científica como um modelo de vida, para difundir saberes e práticas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel Correia de. *Lutas camponesas no Nordeste*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: [s.n.], 2014.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo*. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1999.

SANFELICI, Aline; FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz de. O relato de experiência. *Escrita Acadêmica*, [S.l.], 2019. Disponível em: <https://www.escritaacademica.com/topicos/generos-academicos/o-relato-de-experiencia/>. Acesso: 16 jun. 2019.



INTERNACIONALIZAÇÃO DA GRADUAÇÃO NA UNEB: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE MOBILIDADE E INTERCÂMBIO ACADÊMICO EM PORTUGAL

John Wolter Oliveira Silva
Raiane Cordeiro de Araújo

Um Programa de Intercâmbio e Mobilidade Estudantil Internacional numa universidade como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que tem seu caráter *multicampi*, exige uma sistemática gestão que envolve recursos humanos e financeiros, o que pode representar necessários enfrentamentos quanto aos desafios postos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação, sobretudo daqueles de formação de professores, que acabam caracterizando a UNEB como instituição referência na área de formação docente no Estado. Cursos estes que se encarregam de formar futuros profissionais cada vez mais humanos e responsáveis em suas inter-relações pessoais e sociais no meio em que estão inseridos, principalmente naqueles espaços geograficamente distantes da capital, o que pode demonstrar parte do processo de descentralização da produção do conhecimento, muitas vezes e por anos, concentrado na cidade capital do Estado. Assim, pode-se evidenciar que a prática do fazer a universidade que tem sido discutida, pode ir muito além dos conceitos e das experiências formativas já vivenciadas no âmbito de seus próprios espaços educativos.

Dessa forma, o projeto piloto proposto pelo Departamento de Educação do *campus* XI (Serrinha/BA) e realizado pela Secretaria Especial de Relações Internacionais (Serint), por meio do Programa de Mobilidade e Intercâmbio Estudantil entre a Universidade do Estado da Bahia e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa, Portugal), apresenta características extremamente positivas e formativas para o percurso de construção do perfil e da identidade do profissional docente, por intermédio da interação das vivências e da aprendizagem promovidas pela prática da intercambia. Com isso, considerando que o intercâmbio na graduação é um espaço-tempo formativo que proporciona diferentes aprendizagens, sobretudo a partir da construção de conhecimentos oriundos das experiências vivenciadas e lembradas no/do seu decorrer, assim como pós-regresso, este trabalho se propõe a socializar os aspectos formativos vivenciados com o desenrolar das ações intercambiais propostas e as aprendizagens obtidas na vida no referido programa de internacionalização da graduação, especificamente em articulação com os conhecimentos apreendidos pelos autores no processo de formação inicial docente que, no período de realização do programa de mobilidade e intercâmbio, cursavam o quinto período do curso de Licenciatura em Geografia e oitavo período do curso de Licenciatura em Pedagogia no Departamento de Educação do *campus* XI da UNEB.

Com efeito, este texto ficou estruturado em cinco seções. Nesta primeira seção, que acabamos de explicitar, constam as considerações iniciais, com a apresentação e contextualização do espaço-tempo formativo. A próxima e segunda seção trata da metodologia, que consiste em uma pesquisa qualitativa, de caráter autobiográfico, tendo como instrumento procedimental os relatos das experiências de vida e formação experienciadas pelos autores durante o intercâmbio. Na terceira seção está a caracterização e as impressões das Universidades de origem e anfitriã, as principais semelhanças e diferenças entre as instituições, as dificuldades apresentadas no período da intercambia, além do cronograma de atividades proposto pela Universidade Lusófona. A quarta seção apresenta os relatos que marcam e delineiam as constatações empíricas de Lisboa-Portugal e, na quinta e

última seção, são expostas as nossas considerações finais, com a abordagem das contribuições formativas à trajetória da formação acadêmica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CAMINHOS METODOLÓGICOS: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

De acordo com Souza (2006), o conhecimento de si é construído a partir das próprias experiências e aprendizagens que o indivíduo vivencia no decorrer dos dias de sua vida, logo, se estabelece um movimento de investigação-formação por meio do processo de produção do conhecimento e concretização da formação profissional por meio da autoescuta realizada pelo sujeito na escrita de sua narrativa e, conseqüentemente, da autorreflexão dos percursos trançados e desempenhados pelo próprio indivíduo. Ou seja, a constituição de dimensões da aprendizagem a partir do contato direto com a sua consciência, fruto das significações oriundas das experiências lembradas.

Nessa perspectiva, pensar o processo de internacionalização da graduação a partir das vivências e aproximações proporcionadas pelo Programa de Bolsas Mobilidade e Intercâmbio entre a UNEB e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias resulta, sem dúvidas, em momentos profícuos de reflexões e aprendizagens que enriquecem a trajetória acadêmica em seu estágio inicial, pois ultrapassam as dimensões tradicionais da sala de aula, se caracterizando como importante instrumento constituidor do processo de modelagem do perfil profissional docente por oportunizar o caráter protagonista do estudante de licenciatura enquanto professor-pesquisador em formação em outro espaço-tempo formativo.

O processo de mobilidade e intercâmbio internacional de estudantes representa um importante espaço de construção e apreensão de aprendizagens e, concomitantemente, de investigação profissional docente nas mais variadas dimensões, dentre elas, geográficas, socioculturais, sociopolíticas, socioeconômicas, entre outras da sociedade contemporânea e,

especificamente, no espaço-tempo que se desenvolve o referido programa de internacionalização. Pois, como afirma Josso (2004, p. 44),

[...] as experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens.

Corroborando com a percepção de Josso (2004) acerca da importância de falarmos dos acontecimentos vivenciados em determinados contextos, observa-se que o intercâmbio acadêmico e cultural realizado em Portugal pode se caracterizar como efetiva oportunidade de aperfeiçoamento pessoal e profissional durante a graduação, pois, além dos conhecimentos e vivências relacionadas aos referidos cursos de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia, foi um período de experiência ímpar, com o estabelecimento de contato com diferentes valores sociais e culturais.

Dessa forma, conceber esse processo a partir da narrativa de experiências vivenciadas e lembradas nesse percurso formativo e que, de certa maneira, tem caráter diferenciado para esses estudantes intercambistas, por ser uma política que ainda está em estágio de estruturação e, assim, não consegue abarcar uma quantidade maior de estudantes, significa fazer conhecer o processo de ensino-aprendizagem sob o ponto de vista do sujeito pesquisador-docente em formação, proporcionado pela abordagem intersubjetiva. Esta é desempenhada e articulada pelo indivíduo mediante o contato com as experiências *a priori* vivenciadas e, por conseguinte, *a posteriori* refletidas pela sua consciência por meio das lembranças armazenadas do referido programa de intercâmbia.

Assim, o relato de experiência proporciona a narração dos aspectos vivenciados por esses estudantes durante o desenvolvimento do referido programa na Universidade Lusófona. De acordo com Souza (2006, p. 104),

[...] ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de

narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na memória.

Dessa forma, como nos indica o autor, ao relatar uma experiência, somos capazes de reviver os momentos, de perceber os conhecimentos que adquirimos e o que nos foi possível apreender e aprimorar.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em termos teórico-metodológicos, este trabalho se ampara na perspectiva autobiográfica, partindo da documentação das experiências de vida e de formação de dois estudantes dos cursos de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia, proporcionadas pelo Programa de Bolsas de Mobilidade e Intercâmbio entre a UNEB *campus* XI (Serrinha) e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa), com base na narrativa de investigação profissional enquanto dispositivo de pesquisa-formação. Como explicita Delory-Momberger (2015, p. 163, grifos nossos), a narrativa de investigação “[...] é o cerne de um dispositivo que abarca outras ferramentas, como o *diário de investigação* e o *portfólio*, que alimentam o dispositivo e o completam”. O registro momentâneo de escritos em diário dos momentos, detalhes e acontecimentos foi necessário para a organização, inclusive cronológica, dos fazeres realizados no decorrer dos dias, tanto na Universidade Lusófona quanto em outros espaços os quais visitamos, como forma de registrar os fatos, detalhes e ideias considerados relevantes que, eventualmente não anotados na caderneta, “[...] escapam momentaneamente à consciência explícita do dono do diário” (DELORY-MOMBERGER, 2015, p. 163).

Já o *portfólio* representado neste trabalho, principalmente pela captura de fotografias instantâneas e, por conseguinte, na construção de álbuns fotográficos, apesar de nas palavras de Delory-Momberger (2015, p. 164) o portfólio significar “[...] uma coletânea de documentos: os documentos que acompanham a formação (textos, artigos, obras)”, a mesma autora, mais à frente, esclarece que essa coletânea se trata de uma ferramenta personalizada,

que sob o ponto de vista do seu autor deve apresentar a maneira que ele mesmo “[...] se apropriou dos documentos reunidos, das leituras que foram feitas, das relações que estabeleceu entre eles”. (DELORY-MOMBERGER, 2015, p. 164). O portfólio “[...] reflete o trabalho pessoal realizado pelo autor sobre o *corpus* documental que abarcou no decorrer da formação”. (DELORY-MOMBERGER, 2015, p. 164). Então, as fotografias encontram-se contempladas, considerando o caráter singular, subjetivo e autoral dado à produção do portfólio. Com a utilização de *smartphones*, pôde-se registrar o espaço da Universidade, os momentos de interação com os estudantes das turmas do curso de Ciências da Educação o qual fomos integralizados, os patrimônios materiais históricos de Lisboa, as manifestações culturais das ruas, entre outros.

Em paralelo aos instrumentos de registro documental anteriormente citados está a narrativa de investigação profissional, que constitui também “[...] um instrumento de avaliação, seja como dispositivo de formação ou ainda como fonte de pesquisa” (SILVA, 2015, p. 201). A avaliação dos momentos vivenciados possibilita perceber como o processo formativo em variados espaços e contextos se concretizam, a fim de identificar e definir “[...] essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras” (JOSSO, 2004, p. 39).

Nesta perspectiva, a pesquisa autobiográfica nasce a partir da inserção social do indivíduo, de acordo com Souza e Cordeiro (2015, p. 298):

[...] mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular. Da mesma forma, a temporalidade biográfica configura-se como outra vertente estruturante da experiência humana e das narrativas num tempo biográfico ao expressar territórios da vida individual e social através das experiências vividas e narradas pelos sujeitos, implicando-se com princípios hermenêuticos e fenomenológicos que caracterizam a vida, o humano e suas diferentes formas de expressão e manifestação.

Com isso, verifica-se quão importante pode significar fazer uso da pesquisa autobiográfica no processo de investigação da formação inicial

do docente, por essa fase da carreira do magistério ser acompanhada do sentimento de busca por desafios que possam viabilizar a construção de conhecimentos, muitas vezes permanente em seu percurso formativo, por acreditar ser um princípio básico do dia a dia do professor-pesquisador dispor de qualificação complementar. Daí considera-se a importância do processo de internacionalização na formação acadêmica docente, articulando os saberes-fazer das experiências formativas, pois a torna diferenciada a partir do estabelecimento das inter-relações pessoais, sobretudo, em função dos variados aspectos territoriais existentes que acabam caracterizando o processo, como a forma de se comunicar, as ações educativas, os modos de vida das pessoas, entre outros.

CONTEXTUALIZANDO: UNEB E UNIVERSIDADE LUSÓFONA

A UNEB, segundo dados do *site* institucional (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2019), é considerada a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, fundada em 1983 e mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC). Conforme dados do Anuário UNEB em 2017 (2018), a UNEB é estruturada no sistema *multicampi* e se articula em 29 departamentos, dois *campi* avançados e 24 *campi* distribuídos nos Territórios de Identidade da Bahia. Atualmente, conta com cursos e habilitações nas modalidades presenciais e também EaD, por meio da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (Unead/UNEB), assim como, também, atua no processo de interiorização dos Programas de Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Na graduação de oferta contínua possui 130 cursos: 56 bacharelados com 11.043 estudantes matriculados e 1.136 concluintes; um tecnólogo com 22 matriculados e nenhum concluinte; além de 73 licenciaturas com 12.499 matriculados e 1.541 concluintes, o que evidencia seu pioneirismo e referência na área de formação de professores, sobretudo nas cidades do interior do estado.

Possui um corpo discente, em sua maioria, de estudantes brasileiros das classes média e baixa socioeconomicamente. As aulas ocorrem nos

respectivos turnos adotados pelos departamentos e colegiado acadêmico, já que não sofrem influência do clima e nem do fuso horário, como em Portugal. Dispõe de laboratórios de informática, biblioteca com sala de estudo, sala de vídeo, estacionamento, entre outros. Tem programas de permanência e assistência estudantil, como a bolsa-auxílio permanência, o atendimento psicopedagógico, psicológico e odontológico gratuito de estudantes. Não há um modelo específico de fardamento, apesar de os/as estudantes confeccionarem um tipo específico de fardamento, geralmente apenas camisa.

IMPRESSÕES INICIAIS DA INSTITUIÇÃO ANFITRIÃ

A Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, fundada em 1998, está localizada em Lisboa, na Cidade Universitária. Segundo o *site* institucional da Universidade (UNIVERSIDADE LUSÓFONA, 2019), é uma instituição privada de ensino superior, considerada a maior universidade privada de Portugal. Articula-se em torno de dez faculdades que constituem a unidade institucional principal. Dispõe de uma série de cursos de graduação (licenciaturas e engenharias), mestrados (comuns e integrados) e doutorados nas mais diversas áreas de atuação, como Educação, Artes, Religião, Ciências Políticas, Direito, Administração, Comunicação, entre outras. Apresenta uma estrutura física equipada com laboratórios, oficinas, bibliotecas, estúdios, cantinas, salas de estudos e estacionamento.

Seu corpo docente é constituído de profissionais de relevantes titulações e reconhecimento em área de atuação. Já seu corpo discente, bastante diversificado etnicamente, é formado por estudantes de vários países, com a presença de portugueses, brasileiros, africanos, americanos, espanhóis, orientais, entre outros, caracterizando assim uma multiculturalidade no processo de formação, o que concretiza sua denominação institucional “Lusófona”, que deriva da palavra “lusofonia”, que pode ser considerada como conjunto de práticas culturais e linguísticas comuns à língua portuguesa. Toda essa diversidade representa o potencial humano e social que

seus profissionais em formação podem dispor ao concluir seus ciclos acadêmico-científicos.

Dispõe de aulas presenciais regularmente durante os dias da semana, assim como possui um ambiente virtual de aprendizagem, na plataforma *Moodle*, como instrumento complementar na formação dos seus estudantes. As aulas da manhã nos dias mais frios são articuladas e iniciam um pouco mais tarde. A organização dos assentos dos estudantes apresenta um ordenamento tradicional em que os alunos ficam ao fundo e o professor em um dos lados da sala de aula. Assim como nas demais universidades do país, os/as estudantes possuem um tipo de uniforme escolar específico e bastante exótico em relação ao que estamos acostumados a ver, mas que faz sucesso entre as pessoas que visualizam pela primeira vez. Trata-se de um uniforme social, unicamente preto, de tecido fino e composto também de gravatas, tanto aos meninos quanto às meninas, além de uma exótica capa que fica por cima da peça principal.

ASPECTOS COMPARATIVOS ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE ORIGEM E ANFITRIÃ

Alguns pontos podem ser citados com relação à presença de algumas diferenças entre as instituições, dentre eles o ano letivo, pois, no Brasil, iniciamos em fevereiro ou março e, geralmente, temos recesso de 15 dias no mês de junho. Já em Portugal, o período letivo é diferente, e isso acontece por causa do clima do hemisfério Norte, que é diferente do nosso. O período letivo normalmente começa entre agosto e setembro. Existe uma pausa nas aulas entre o Natal e o Ano Novo (também de 15 dias), mas em janeiro os alunos voltam à escola.

Outra característica divergente é a relação com os professores. No Brasil, tanto nas escolas quanto nas faculdades e instituições de ensino superior, os alunos têm relacionamento muito amigável com os professores.

Em Portugal, o contato entre mestre e alunos é mais formal e até seu número de telefone é pouco compartilhável.

Também é divergente o respeito à frequência nas aulas e atrasos. Em nosso país, costumamos faltar às aulas ou mesmo usar desculpas para justificar. Em Portugal, alunos que faltam muito não são bem vistos pelos professores e mesmo colegas. E com relação aos atrasos não é diferente. Chegar atrasado, em Portugal, é bem diferente do que acontece por aqui. Lá isso é considerado uma indisciplina séria.

Além disso, a escala de notas na maioria das instituições de ensino do Brasil é de 0 a 10. Em Portugal, essa escala ocorre de 0 a 20, e a média é 10. Com relação ao curso, o próprio nome utilizado, Ciências da Educação, é diferente do nosso, assim como o tempo de duração, que é de três anos, e os nomes das disciplinas e ementa também são diferentes.

O estágio supervisionado, por exemplo, na UNEB, nos cursos de licenciatura ocorre em três disciplinas (Espaço Não Formal, Educação Infantil e Anos Iniciais), enquanto em Portugal o estágio ocorre apenas no último ano e pode ser realizado em “qualquer” instituição educacional.

Entre as semelhanças, podemos citar que em grandes universidades brasileiras é comum encontramos um *campus* com muitos alunos e muitas salas de aula e, geralmente, para as quais os alunos se dirigem onde os professores estão, geralmente, cada dia em um módulo. Em Portugal, isso também é comum.

AÇÕES INTERCAMBIAIS NA UNIVERSIDADE LUSÓFONA

No primeiro contato com a Universidade Lusófona, nos encontramos com a professora responsável pelo setor que faz a mediação entre a Universidade Lusófona e os estudantes estrangeiros. Ela nos deu as boas-vindas e seguiu pelo *campus* junto a nós e seu assistente, apresentando os secretariados dos cursos, as salas de aula divididas por áreas de atuação,

o hospital veterinário da Universidade, as cantinas, o ginásio de esportes, a biblioteca universitária Victor de Sá e demais setores universitários.

Seguindo o cronograma discutido e proposto pelas instituições de origem e anfitriã, tivemos aulas dialogadas e participativas dos componentes curriculares Educação e Tecnologias, Educação, Direitos Humanos, Ensino Religioso, História e Cultura Portuguesa e O Fenômeno Religioso no Brasil Contemporâneo (aula de Mestrado em Ciências das Religiões). Participamos também, na condição de ouvintes, das Conferências intituladas “Ação (Sócio) Educativa dos Jesuítas e o Colégio de São Fiel (1863-1910)”, “Fronteiras da Comunicação”; e da Sessão Participativa em Cultura no Plano Municipal para a Integração de Migrantes de Lisboa 2018-2020 (PMIML), assim como assistimos a defesa de dissertação de mestrado de uma colega brasileira, em Ciências da Educação, intitulada “Desafios na reconstrução da prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa na sociedade atual”.

Como observado, apesar do pouco de tempo de permanência apenas 13 dias, as atividades foram intensas, porém não podemos considerar que foi possível vivenciar uma rotina de estudos, porque, de acordo com as atividades, elas eram iniciadas e finalizadas na universidade, algo diferente do que estamos acostumados no cotidiano da UNEB.

Desse modo, o pouco tempo não invalida a grande experiência vivenciada como estudantes intercambistas, pois, como nos afirma Freire (1996, p. 23),

[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.

Assim, como nos diz o autor, somos seres inacabados, conscientes, e sabemos da relevância e da grandiosidade da experiência vivenciada, tendo a oportunidade de conhecer mais e, por isso, querer ir além dessa experiência, na busca de continuar galgando novos horizontes tanto na dimensão pessoal como na profissional. Essa compreensão terá importância nos processos

formativos durante as nossas licenciaturas em curso, que e reverberará no desenvolvimento profissional, pois novos caminhos serão trilhados e ressignificados.

Josso (2004) esclarece que o ato de pensar a formação sob a dimensão subjetiva do sujeito, na condição de aprendente, é estabelecer um contraponto ao que as ciências do humano apontam,

[...] ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. (JOSSO, 2004, p. 38).

Ou seja, é dar ouvidos às interações promovidas pelas experiências formativas nos mais variados espaços-temporais, um momento de escuta e de dialogicidade com a própria subjetividade do sujeito, assim como com outras subjetividades as quais articulamos na nossa itinerância formativa.

O intercâmbio acadêmico constitui um desses momentos formativos a partir das inúmeras interrogações a serem refletidas pelo sujeito no decorrer e após o seu processo, sobretudo por apresentar um caráter totalmente inovador no cotidiano estudantil com a promoção das inter-relações em espaços distintos dos já vivenciados, os modos de vidas que se dão em outros contextos socioeconômico e sociocultural, além da forma de fazer ensino superior.

RELATOS QUE MARCAM E DELINEIAM: IMPRESSÕES INICIAIS DE LISBOA, PORTUGAL

Nesta seção, realizamos uma série de reflexões e constatações que resultam da nossa relação empírica com a cidade de Lisboa durante os 13 dias de convívio do programa de mobilidade e intercâmbio na referida cidade. Apesar dos poucos dias de estadia em Lisboa, Portugal, foi possível visualizar e analisar, a partir das nossas vivências cotidianas, alguns dos muitos

aspectos e elementos desse bonito país. Uma cidade pensada e urbanizada de forma estratégica, provavelmente em detrimento dos serviços prestados pela e para a população residente. Lisboa apresenta uma característica interessante de se observar, que talvez seja de toda a Europa, que é a conservação de seus enormes e antigos prédios, construídos há séculos pasados e que preocupam os gestores nos períodos chuvosos. Daí o fato de haver um relevante número de andaimes no centro histórico da cidade.

Suas praças e ruas bem-ornamentadas com estátuas e monumentos chamam bastante atenção. Nota-se também que há a tendência de tornar os bens e serviços os mais corretos possíveis, desde o horário de saída e parada do autocarro até o funcionamento dos parques e museus. Assim como sua população, que demonstra o máximo de seriedade no cotidiano, até mesmo no ato de caminhar com o cão pela calçada. Uma cidade de segurança urbana invejável, inclusive com muitos pontos de acesso ao *Wi-Fi* pelo celular. Percebe-se também que Lisboa dispõe de um relevante quociente de residentes estrangeiros, entre os quais estão brasileiros, africanos, orientais, entre outros.

É de se chamar atenção a interconexão que ocorre entre as linhas do metrô, pagando uma única passagem na saída da estação e dos demais meios de transporte, como os autocarros, os comboios intermunicipais e as embarcações marítimas. Suas ruas são bem pavimentadas e sem lombadas (quebra-molas), provavelmente substituídas pelos inúmeros semáforos, passadeiras e rotundas.

Outro aspecto interessante diz respeito à coleta de lixo, que é seletiva e programada, de maneira que a cada dia da semana é recolhido determinado tipo de lixo, sendo que o morador que não cumprir a regra é multado. Além disso, pouquíssimos dejetos inorgânicos são jogados no chão das ruas, que são limpas pelo serviço responsável seguindo orientação da Câmara Municipal. O serviço de limpeza pública conta também com equipamentos modernos para auxiliar no processo de limpeza, como uma espécie de equipamento eletrônico, por exemplo, com o qual as folhas das árvores

e pequenos papéis são reunidos e recolhidos pelo agente de limpeza, o uso de vassouras é mínimo.

Com relação aos automóveis que circulam pelas vias de Lisboa, constatamos que a utilização de motos já não é tão perceptível no dia a dia. Os congestionamentos no trânsito ocorrem nos períodos de maior movimento das pessoas, porém são relevantemente menores comparados aos que acontecem em São Paulo, por exemplo. Os ônibus possuem hora de chegada e saída em seus pontos de parada, além de tempo de realização total do trajeto. Os comboios do metrô também possuem essa orientação. O investimento realizado em comboios é identificável ao se buscar informações de como chegar a outra cidade do país, justificando assim a eficiência desse meio de transporte.

Ao visitar um supermercado franquia, pode-se perceber o quanto se torna barato, para quem é residente, a compra de determinados alimentos. Um detalhe interessante, que aqui no Brasil é também discutido, é o fato de os supermercados venderem as sacolas utilizadas para embalar as compras, sempre no momento de pagamento no caixa, há de se questionar sobre a necessidade de obter uma sacola ou saco plástico. Outro detalhe é que toda atividade comercial deve emitir recibo de compra, assim como, se houver e desejar, o cidadão português deverá colocar no recibo o número de contribuinte, uma espécie de CPF português no ato das compras. É uma forma do Estado ter controle da renda de cada cidadão.

Em termos de alimentação e culinária, constatamos que alguns restaurantes apresentam pratos com ingredientes semelhantes à culinária brasileira, a exemplo do Bitoque, um prato com porções de feijão preto, arroz branco, batata palha, ovo e um bife de peru, porco ou vitela. Os peixes também são semelhantes, a saber, o dourado, o vermelho, a sardinha, com destaque para o bacalhau, por expressar um sabor totalmente diferenciado do nosso.

Como dificuldade, é possível apontarmos uma breve adaptação necessária à temperatura local, por ser totalmente inferior à que costumamos vivenciar neste Brasil tropical de dimensões continentais. A diferença de

fuso horário faz que tenhamos a impressão de que o tempo se esgota rapidamente, também de certo modo, sob forte influência das baixas temperaturas, que faz com que as cidades tenham a prestação e funcionamento de serviços, como abertura de lojas, escolas e centros comerciais (*shopping*), iniciados um pouco mais tarde.

Ficarmos hospedados na Casa dos Missionários Redentoristas foi um aspecto de muita relevância, pois é uma casa de privilegiada localização, no bairro Laranjeiras, de frente a um parque ambiental, próxima ao ponto de autocarro, da estação do metrô, do principal centro comercial, de farmácias, bons restaurantes, pizzarias, entre outros. Além do custeio ter sido significativamente simbólico, pudemos também conhecer e dialogar com alguns padres e também residentes da casa, pessoas muito gentis, atenciosas e carinhosas conosco.

O fato de não termos uma pessoa como guia diário em Lisboa foi bem assertiva. Estarmos na condição de desconhecidos no espaço nunca visto nos possibilitou criar oportunas estratégias de convivência de mobilidade. Ou seja, tivemos que nos apoderar da autonomia de ir e voltar da universidade “sozinhos”, procurar e escolher restaurantes, nos locomover de metrô pelas variadas estações, sempre de olho no mapa de bolso e no painel do comboio, inclusive nos momentos de cheia, observar e criar pontos de referência para não nos perdermos e, caso ocorresse, retomar o caminho correto.

Além de todos esses aspectos, não poderíamos deixar de mencionar as questões linguísticas, as diferenças que existem, apesar da boa compreensão. Palavras como açougue – talho; terno – fato; acontecimento – facto; trem – comboio; celular – telemóvel; entre outras, apresentam significados bem diferentes do português do brasileiro. Entre as principais semelhanças encontradas temos o café, os pedágios rodoviários, que em Portugal recebem o nome de portagens, a feijoada, as manifestações religiosas e alguns aspectos relacionados ao cotidiano das grandes cidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, por meio dessa série de relatos oriundos da experiência vivida com o desenrolar das ações do programa de mobilidade e intercâmbio acadêmico internacional, espera-se ter demonstrado a importância da mobilidade internacional, especialmente no âmbito da graduação, considerando sua relevância para o aperfeiçoamento da formação acadêmica e a possibilidade de excelência do ensino superior brasileiro por meio do intercâmbio científico e cultural no exterior.

Pensar o processo de formação inicial docente a partir do programa de bolsas mobilidade e intercâmbio da UNEB representa o quanto é relevante o recorte que se faz da educação superior brasileira, sobretudo nos dias de hoje, quando se pode observar as variadas discussões acerca do *status* depreciativo que é atribuído à educação Brasileira, principalmente, como forma de justificar todas as mazelas sociais emergentes no país que se possa evidenciar. É claro também que parte dessas discussões se sustenta no surgimento e/ou ocorrência de problemas do cotidiano das cidades, como os variados casos de violência urbana.

Por outro lado, é importante ressaltar os esforços traçados pelos profissionais da educação, tanto no âmbito da educação básica quanto no do ensino superior, buscando, na maioria das vezes, refletir e equacionar propostas de trabalho e, sobretudo, de intervenção didático-pedagógica, no enfrentamento dos paradigmas educacionais estabelecidos pelo relacionamento entre a escola e a comunidade, que é complexo por se tratar de relações intimamente subjetivas e que, também por isso, não pode deixar de ser criticamente problematizado.

O processo de mobilidade e intercâmbio internacional de estudantes constitui um momento profícuo de aprendizagens. Com efeito, o referido processo possibilita construir uma formação acadêmico-científico-profissional que, por consequência, possa ser considerada profissionalmente sólida e rica intelectualmente, em função das experiências vivenciadas na e pela universidade.

Nessa perspectiva, o programa de bolsas mobilidade e intercâmbio pode proporcionar à vida não apenas acadêmica/profissional, como também pessoal do indivíduo, o despertar de um novo pensar/agir social no decorrer dos dias, principalmente em meio às suas inter-relações já estabelecidas na sociedade e, sobretudo, àquelas que ainda serão, inclusive, em relação à disposição de um currículo profissional considerável que fará surgir outras desejáveis experiências de profissionalização. Como os tão sonhados cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, com o desenvolvimento de pesquisas significativas, diante do fato de ser possível a experimentação e participação efetiva de um acontecimento único na formação profissional docente, se considerarmos, para elucidar nossas ideias, aquilo que o filósofo Heráclito de Éfeso explicita em relação à não possibilidade de um homem se banhar duas vezes em um mesmo rio.

REFERÊNCIAS

- DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implícita. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: Edufba, 2015. p. 161-171.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, Arlete Vieira da. O gênero memorial na pesquisa (auto)biográfica: concepções e percursos metodológicos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: Edufba, 2015. p. 201-2017.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Salvador: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Ato de viver – ato de contar: escritas de si, memórias e histórias de leitura nos rascunhos de mim. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). *(Auto) biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: Edufba, 2015. p. 297-306.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. A UNEB. Salvador, 2019. Disponível em: <https://portal.UNEB.br/a-UNEB/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA. *História da Universidade Lusófona*. Lisboa, 2019. Disponível em: <https://www.ulusofona.pt/historia-da-universidade>. Acesso em: 15 jun. 2019.



REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIZAÇÃO FEMININA NA PRODUÇÃO FILOSÓFICA

Simone Borges dos Santos
Larissa Fernandez de Andrade dos Santos
Michele de Jesus Souza

No percurso da história da humanidade, as mulheres sempre foram postas à margem dos acontecimentos relevantes. A figura feminina foi silenciada e invisibilizada. Durante muito tempo alimentou-se a ideia de submissão da mulher, que era associada à fragilidade, ao recato, à sensibilidade e à vocação maternal. Ao homem associavam-se a força física, o empreendedorismo, a racionalidade e a sexualidade.

Sentimos o incômodo do poder patriarcal, mesmo quando não tínhamos sequer a noção de sua existência. Pois, desde criança, somos submetidas ao silenciamento, subjugação, assédio físico e moral. Somos induzidas a acreditar na incapacidade de gerirmos nossas vidas. A violência simbólica, que é fruto da legitimação do poder patriarcal, tem como consequência, entre outras, a dificuldade que por vezes encontramos em tomar decisões, emitir opiniões, fazer escolhas profissionais e afetivas.

Frases do tipo “mulher sem homem é igual a cachorro sem dono”, “você nunca vai casar agindo assim”, “não vai arranjar um marido se não aprender a cozinhar”, “tinha que ser mulher!”, “se ela saiu com essa saia é porque queria ser assediada”, “mulher no volante, perigo constante”, foram ditas (e ainda são) com a intenção de ratificar as posições desiguais de privilégios

entre homens e mulheres, perpetuando o pensamento sexista, acompanhado da lógica da domesticação feminina.

Aqui, tratamos de uma tripla experiência formada por discentes do curso de Licenciatura em Filosofia da UNEB: uma, negra, bacharela em Ciências Contábeis; outra, branca, bacharela em Comunicação Social; a terceira, negra também, em sua primeira graduação. Apesar de possuímos contexto e experiências de vida diferenciadas, possuímos um ponto de convergência. Nossa inquietação vem do lugar de quem precisa ser ouvida e percebida, sem que para isso sejamos obrigadas a tirar as melhores notas da turma, a trabalhar dobrado para termos reconhecimento profissional, a desenvolver jornada tripla para sermos reconhecidas como capazes. Não queremos ser fortes. Exigimos respeito!

Metodologicamente, nossa pesquisa foi bibliográfica. Realizamos levantamento de intelectuais invisibilizadas ao longo da história da Filosofia; diferenciamos o feminismo hegemônico e o feminismo negro; e também trabalhamos com conceitos centrais de *sororidade* e *interseccionalidade*. Apresentamos, inicialmente, filósofas da Grécia e do Egito Antigo. Em seguida, na Idade Média, pensadoras desconhecidas, com ideias revolucionárias. Na contemporaneidade, no século XIX, trazemos militantes do feminismo negro e levantamos questões sobre a afetividade da mulher negra. Na sequência, falamos de intelectuais feministas que suscitam uma ressignificação do Ser Mulher. Por fim, mostramos o nosso projeto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), como estudo e aplicação de nossas aprendizagens.

Ocupamo-nos do contexto histórico-filosófico, refletindo sobre as práticas de subalternização, silenciamento e invisibilização da mulher, analisando, também, o movimento crítico a tais práticas, bem como nossas experiências enquanto estudantes da UNEB e bolsistas do Pibid. Nossa caminhada foi movida por *sororidade*, palavra nova que significa aliança entre mulheres, baseada no companheirismo, empatia e não julgamento. A partir dessa ideia, deixamos para trás ações que, devido à cultura sexista

em que fomos criadas, reproduziam o machismo e defendiam o discurso de desunião feminina.

Ao ingressarmos na UNEB, em agosto de 2017, percebemos, desde o início, a escassez de professoras. No decorrer dos semestres, estudando a história da Filosofia, nos atentamos que filósofas não eram citadas. E nos perguntávamos se elas não existiam. Essa questão tilintava em nossas cabeças e seguimos em busca de informações. De fato, desde a Antiguidade existiram filósofas, intelectuais, escritoras que foram habilmente suprimidas dos livros. Houve as que transgrediram as regras, as que queimaram nas fogueiras, as que tiveram suas obras destruídas. Todas elas prepararam terrenos para as Hannahs, Simones, Angelas, Judiths, Lélías e Djamilas. Olhamos, então, ao nosso redor, em nossos trabalhos, famílias, relações de amizade e vimos como somos violentadas, física e psicologicamente. Somos julgadas por sermos fêmeas, pretas, pobres, por nossas escolhas e pela ausência delas. Em consideração a essas mulheres, anônimas e famosas, por nós e para nós, decidimos estudar o feminismo. E, por respeito à história de nós três, compreendemos que seria necessário também pesquisar e entender o feminismo negro e suas implicações.

A HERANÇA DO SILÊNCIO

Em nossas buscas, descobrimos Safo de Lesbos (séculos VII e VI a.C.) e Hipátia de Alexandria (370 a 415). Safo nasceu na ilha de Lesbos, na Grécia, foi idealizadora de um ambiente em que mulheres pudessem lidar com a música e a poesia, e também foi fundadora de uma escola de educação feminina. Hipátia nasceu em Alexandria, Egito. Filósofa, astrônoma e professora, foi a primeira mulher documentada como matemática. Daí em diante foram muitas as descobertas de mulheres na Filosofia. Filósofas até então, para nós três, desconhecidas. A exemplo de Hildegarda de Bingen (1098-1179), Heloísa de Paráclito (1101-1164), Cristine de Pizan (1364-1430), Mary Wollstonecraft (1759-1797). Além de retornarmos às já

conhecidas da contemporaneidade, Hannah Arendt, Simone de Beauvoir, Angela Davis, Judith Butler, Lélia Gonzalez e Djamila Ribeiro.

Estávamos decididas sobre nossos objetivos. Porém sabíamos que nosso caminhar não seria fácil, devido a uma estrutura hierárquica que insiste em nos colocar em condição de subalternidade, composta por um grupo de intelectuais e médicos que desenvolveram teses comprovando a nossa incapacidade intelectual. Muitos filósofos e pensadores antigos negaram às mulheres direito à cidadania política, justamente por considerá-las inferiores a eles.

O filósofo e político francês Pierre Joseph Proudhon (1890-1865), fundador do anarquismo moderno, imaginou uma fórmula de aritmética que determinava o valor e grau da demonstração política das mulheres:

Ideias desconexas, raciocínios ilógicos, ilusões tomadas por realidade, analogias vazias transformadas em princípios, uma disposição de espírito fatalmente inclinada à destruição: esta é a inteligência da mulher [...]. E uma vez que, no que concerne à vida econômica, política e social, o corpo e a mente trabalham juntos, cada um multiplicando o efeito do outro, então o valor físico e intelectual do homem comparado ao da mulher atinge uma proporção de 3×3 para 2×2 , ou de 9 para 4. Sem dúvida, se a mulher contribuir para a ordem e a prosperidade social no grau que lhe corresponde, é justo que sua voz seja ouvida; mas que na assembleia geral o voto do homem conte por 9 e a mulher por 4; isto é decidido tanto pela aritmética quanto pela justiça. (PROUDHON, 1858 *apud* BLOCH, 1995, p. 87).

Em sua filosofia, mulheres teriam direitos políticos limitados, já que eram tidas como indignas, proporcionalmente à suposta limitação natural da mulher. Afirmava ainda que mulher não filosofa. Junto a Proudhon, temos também o filósofo alemão Georg Friedrich Hegel (1770-1831), reforçando sua ideia:

As mulheres são passíveis de educação, mas não são feitas para atividades que demandam uma faculdade universal, tais

como as ciências mais avançadas, a filosofia e certas formas de produção artística. As mulheres podem ter ideias felizes, gosto e elegância, mas não podem atingir o ideal. (HEGEL, 1820 *apud* BLOCH, 1995, p. 37).

E ainda, segundo o antropólogo e cientista italiano Cesare Lombroso (1835-1909), sobre a nossa falta de habilidade para filosofar:

Encontra-se outra prova da inferioridade da mente feminina em seu poder inferior de abstração, e em seu grande preciosismo. A inteligência da mulher é vista como deficiente no que concerne à forma mais alta de evolução mental, a faculdade de síntese e de abstração; em contraste, ela se distingue pela sutileza de análise e percepção clara dos detalhes. (LOMBROSO, 1896 *apud* BLOCH, 1995, p. 37).

É notória a naturalização da inferioridade da mulher dentro da filosofia e da ciência, antes mesmo da civilização ocidental. A reflexão produzida por esses filósofos é misógina e, devido ao respaldo que possuíam, seus argumentos foram acatados por gerações.

O poder, nas suas várias vertentes, sempre foi e continua sendo essencialmente masculino. Historicamente, no final do século XIX e início do século XX, em todo o mundo, particularmente em países como França, Reino Unido, Canadá e Estados Unidos, surge a primeira onda do feminismo, movimento que inicialmente se debruçou sobre questões jurídicas, principalmente na conquista do direito ao voto feminino.

As origens políticas do feminismo vieram da Revolução Francesa (1789) que tinha igualdade jurídica, as liberdades e os direitos políticos como seus objetivos centrais, mas logo veio a grande contradição que marcou a luta adiantada do feminismo: as liberdades, os direitos e a igualdade legal que foram as grandes conquistas das revoluções liberais não afetaram as mulheres. E não podemos nos esquecer da teoria política de Rousseau, que projetou a exclusão das mulheres do campo da propriedade e dos direitos. Nesse contexto, a voz das mulheres começou a se expressar coletivamente, timidamente

nos primórdios, por meio da rejeição às noções solidificadas dos conceitos de superioridade e inferioridade.

O movimento feminista pode ser considerado como a ruptura que possibilitou uma das transformações mais radicais deste século, que foi uma relocação gradual da posição das mulheres na sociedade ocidental. Em poucas décadas o feminismo mudou relações de autoridade milenares, abalou a estrutura tradicional familiar e promoveu um rompimento com uma forma de alienação considerada absolutamente natural por séculos, definida pela submissão das mulheres aos homens.

No início do século XX, a crítica feminista que acompanhou a emergência do movimento nos Estados Unidos e na Europa, mesmo defendendo a igualdade de direitos entre os sexos, considerava as diferenças entre homens e mulheres do ponto de vista biológico, acatando a dicotomia existente entre o espaço público (pertencente ao homem) e o privado (lugar da mulher). Isso significava também aceitar a domesticidade e a subjugação feminina ao modelo masculino, além de atrelar às diferenças naturais uma ideia de inferioridade das mulheres creditada pela suposta maior fragilidade física e intelectual.

Essa teoria se ancorava na definição de um sujeito coletivo, portador de interesses e necessidades próprios, que surgia em face da maior presença das mulheres no cenário político e da posição que ocupavam na sociedade patriarcal. Porém, mesmo na defesa dos direitos femininos, não se deixava de considerar o matrimônio como destino inato das mulheres e a maternidade como sua suprema aspiração.

Mulheres brancas, heterossexuais, de classe média, com acesso à educação, à cultura, aos bens materiais, às relações sociais, sofrem de forma velada as imposições do machismo e do patriarcado. Imposições sutis, mas tão arraigadas, que quando a percebem de forma límpida, já estão submetidas quase que absolutamente. Segundo Beauvoir (2016, p. 12-13):

Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o “sexo” para dizer que ela se apresenta diante do macho como

um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem, e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro.

Ao questionarmos a respeito do nosso lugar na sociedade, sentimos a dor de que para os homens não existe esse “lugar”: o lugar do homem é onde ele quer estar. Para o gênero masculino, o acesso a esse lugar de desejo é limitado por outras questões tais como raça, situação socioeconômica etc. Para nós, mulheres, pelo simples fato de nascermos biologicamente diferentes deles devemos, então, aceitar esses limites. Beauvoir, em entrevista dada à TV Francesa em 1975, com o sugestivo título “Porque sou feminista”, conta que, nos seus estudos e pesquisas, percebeu que essa inserção na definição do “ser mulher” vem desde a tenra idade e é introduzida pelas próprias mulheres, que cuidam de suas crias: o bebê feminino é “fabricado” para ser mulher, desde a forma como é ninada, tratada, cuidada, alimentada. A importância que se dá às diferenças biológicas vem do contexto social onde as mulheres se situam. Engravidar é uma condição biologicamente exclusiva, mas essa diferença é que forja o *status* e a condição feminina de exploração, opressão e submissão.

A PRÁTICA DO FEMINISMO NO PROCESSO DE (RE)CONHECIMENTO

No segundo semestre do curso, na disciplina Ética, em uma apresentação de seminário com o tema Violência Contra a Mulher, não percebíamos quão difícil seria expor dores femininas de outras e, ao mesmo tempo, acessar as próprias dores. Sentimos durante a exposição que as colegas mulheres foram solidárias a essas vivências globais e individuais, assim como alguns homens, principalmente os mais próximos do nosso convívio. Porém, para alguns representantes do sexo masculino, foi difícil disfarçar

o incômodo com a apresentação, ao ponto de parte deles se retirar da sala antes do final da apresentação.

No terceiro semestre do curso, na disciplina História da Filosofia Medieval, tivemos contato com algumas mulheres marcantes na produção filosófica, das quais nunca tínhamos ouvido falar. Em equipe, realizamos um seminário sobre Hildegarda de Bingen e vimos a riqueza de seus escritos e da sua biografia: uma mulher que, em plena Idade Média, período em que transgressoras eram queimadas em fogueiras, conseguiu imprimir seu pensamento e desenvolveu estudos que serviram de base para algumas áreas da medicina e botânica.

Depois, na disciplina Relações Étnico-Raciais, nos apropriamos do conceito de interseccionalidade e conhecemos novas teóricas. Conhecemos Kimberly Creenshaw, nos debruçamos em Angela Davis e mais possibilidades de estudos e de uma luta feminina se abriram, não só para nós, como para muitas outras colegas que se sentiram mais representadas em estudos filosóficos.

Em seguida, encontramos intelectuais que fazem o recorte não só de gênero, mas também de raça. Encontramos, então, Sojourner Truth. Negra, nascida em um cativo em Swartekill, em Nova York, tornou-se abolicionista afro-americana, escritora e ativista dos direitos da mulher. Em 1851, Truth participou da *Convenção dos direitos da mulher*, evento realizado na cidade de Akron, em Ohio, Estados Unidos e lá apresentou um discurso feito de improviso que ficou mundialmente conhecido e denominado “E eu não sou uma mulher?”. Em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher, Truth levantou-se para falar após ouvir de pastores que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, afinal, a primeira mulher fora uma pecadora. Sojourner Truth foi a única negra a participar da convenção de Akron e refutou tanto os argumentos masculinos de fragilidade do sexo feminino, quanto a tese de princípio cristão para supremacia masculina,

uma vez que Cristo era homem. Por sua brevidade e porque podemos tomar como hino, citamos o discurso na íntegra:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora de ordem. Penso que espremeidos entre os negros do Sul e as mulheres do Norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e nenhum homem conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, por que você me impediria completar minha medida?

Daí aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele.

Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça pra baixo, então todas as mulheres juntas, conseguirão mudar a situação e por novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam!

Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer. (TRUTH *apud* RIBEIRO, 2017, p. 22-23).

Ao repetir a pergunta “E não sou uma mulher?”, ela expôs a face racista e classista do movimento feminista, evidenciando que nem todas as mulheres eram brancas e ou dispunham do conforto da burguesia. Truth não era menos mulher por ser negra. Em seu poema intitulado “On woman’s dress” (“No vestido de mulher”), ela diz:

*Que tipo de reformistas são vocês?
Com asas de ganso em vossas cabeças,
Como se estivessem indo voar,
E vestida de forma tão ridícula,
Falando em reforma e dos direitos das mulheres?
É melhor vocês reformarem a si mesmas em primeiro lugar
[...]*
(TRUTH, [1853] *apud* RIBEIRO, 2017, p. 25, grifo do autor).

Sojourner Truth aponta para uma omissão das mulheres brancas e procura evidenciar que vozes esquecidas pelo feminismo hegemônico já falavam há muito tempo, quando diz que “é melhor vocês reformarem a si mesmas em primeiro lugar”. Acompanhando o entendimento de Truth, o livro *Mulheres, raça e classe* de Angela Davis (2016) relata a insubmissão dos corpos negros escravizados no movimento abolicionista, no final do século XIX, como propulsor do feminismo negro. E mostra a negra como a primeira classe de mulheres a ter trabalho fora de casa.

Lélia Gonzalez, professora, antropóloga, feminista, traz outra perspectiva sobre o tema, criticando a hierarquização de saberes e percebendo que o privilégio epistêmico é decorrente do privilégio social, que, assim, legitima o pensamento eurocêntrico, dando uma clara noção de quem pode falar, de quem tem a voz legitimada.

Gonzalez (1984) ainda reflete sobre o fato de o feminismo hegemônico se omitir em relação às mulheres negras e indígenas, além de insistir em reproduzir um feminismo europeu, desvalorizando a realidade das mulheres de países colonizados, configurando uma opressão de caráter racial. Propõe, então, a descolonização do conhecimento, pois para muitas

feministas negras e latinas a linguagem dominante é utilizada como forma de manutenção de poder.

Gonzalez nomeia como “pretuguês” a valorização da linguagem falada pelos povos negros africanos escravizados no Brasil, provocando e desestabilizando a epistemologia dominante.

É engraçado como eles (sociedade branca elitista) gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erros dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí fora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 1984, p. 238).

A autora reivindica a contribuição de negras e negros escravizados no Brasil, atentando para a marca da africanização do português falado no Brasil, principalmente o espanhol da região caribenha, que influenciou na literatura, enquanto expressão cultural e de resistência da diáspora. A intenção é perceber como o colonialismo cria, legítima e deslegítima certas identidades. Pessoas brancas argumentam que só elas pensam no coletivo, e que as pessoas negras é que são separatistas. Falam por todos, mas, na verdade, falam de si, julgando serem universais.

Simone de Beauvoir (2016), em *O segundo sexo*, de 1949, afirma que a mulher não é definida em si mesma, mas sempre em relação ao homem, configurada num papel de submissão e hierarquia, que sob o olhar masculino torna-se algo útil, que possui uma função, um objeto. Essa imposição confere à mulher o lugar de o *Outro*. Grada Kilomba problematiza o conceito de Beauvoir e define a mulher negra como o *Outro do Outro*.

As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero

onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. (KILOMBA, 2015, p. 56).

A mulher negra, que não é branca e nem é homem, entra no meio de um dilema teórico, exercendo, assim, a função de o *Outro do Outro*. Kilomba discorda de Beauvoir, ao afirmar que não existe reciprocidade entre mulheres brancas e negras, chamando mais uma vez atenção do movimento negro e do feminismo hegemônico que não dão tratamento às demandas de gênero e raça.

De acordo com a teórica feminista Bel Hooks (1995, p. 468),

O sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros.

A mistura de opressões põe a mulher negra em um lugar onde é necessário utilizar uma ferramenta analítica para pensar na inseparabilidade estrutural do racismo, do patriarcado heteronormativo e do capitalismo. Construído pelas feministas negras e tendo maior visibilidade pela teórica crítica de raça, Kimberlé Crenshaw, a *interseccionalidade* seria o estudo da sobreposição ou interseção de identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação buscando capturar as consequências estruturais da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. E essa arbitrariedade põe a mulher negra em um lugar onde apenas a interseccionalidade lhe faz justiça, pois não nega identidades em detrimento de outras.

Essa palavra, “interseccionalidade”, chega no final da década de 1980 e serve para conceituar o fenômeno de opressões que atinge as mulheres negras e que o feminismo hegemônico não dá conta. Este termo foi fixado pela primeira vez pela professora e jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw (2002, p. 8):

Interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos.[...] a fim de garantir que a discriminação racial que afeta mulheres e a discriminação de gênero que afeta mulheres negras sejam consideradas mutuamente e não de uma maneira excludente.

Assim, uma vez que o feminismo branco negligenciou a pauta da questão racial trazida pelas feministas negras, e o movimento negro agiu com indiferença às questões de gênero, a interseccionalidade surge como uma ferramenta analítica, teórico-metodológica e política, que analisa as condições de múltiplas discriminações e violências sofridas pelas mulheres negras. Para Crenshaw, o objetivo da interseccionalidade é:

Apresentar uma estrutura provisória que nos permita identificar a discriminação racial e a discriminação de gênero, de modo a compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras.[...] Reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero. (CRENSHAW, 2002, p. 8).

Em *Interseccionalidade de gênero e raça*, a autora exemplifica como as sobreposições de gênero e raça acontecem:

Quando as leis não preveem que as vítimas da discriminação racial podem ser mulheres e que as vítimas da discriminação de gênero podem ser mulheres negras, elas acabam não surtindo o efeito desejado e as mulheres ficam desprotegidas.[...] Todas as pessoas sabem que têm tanto uma raça quanto um gênero, todas sabem que têm experiências de interseccionalidades. (CRENSHAW, 2002, p. 8-9).

É necessário aprofundar objetivamente como as estruturas de exclusão social afetam a vida cotidiana das mulheres negras e como limitam seu acesso a direitos, subordinando-as a interesses hegemônicos, que colocam como referência universal o homem branco heterossexual,

constituindo um padrão absoluto de referência de ser humano, ratificando assimetrias e desigualdades, e sedimentando privilégios.

Crenshaw (2002) expande seu conceito para abarcar outras categorias tais como: classe, orientação sexual, geração, religião, nacionalidade etc., tratando-as como sobreposições hierarquicamente equivalentes. Para a autora, há sistemas de discriminação como raça, gênero e classe que criam desigualdades e geram consequências estruturais que estão imbricadas em eixos de subordinação, que interagem criando interseções complexas.

O feminismo negro, ao apontar a interseccionalidade como conceito que propõe estudar as ramificações das opressões, fala sobre a necessidade de entender as violências vividas por mulheres negras como uma questão que vai além de gênero, envolvendo também raça e questões de classe. Esse discurso não isenta outras mulheres de sofrerem com o machismo, mas diz que as mulheres negras são preteridas e estereotipadas inclusive no que diz respeito a sua afetividade.

Apesar da resistência que ainda existe, sobretudo pela dor que o assunto provoca nas que lidam com essa realidade, a questão da solidão da mulher negra tem ganhado espaço nas discussões. Conforme análise de Ana Cláudia Lemos Pacheco (2013), devemos compreender os processos implicados no fato da frustração afetiva se apresentar em maior percentual com as mulheres negras do que com as não negras. É necessária uma compreensão histórica dos fatos enfrentados pelas mulheres negras no passado, para entender os reflexos na atualidade.

Bell Hooks (2010) sinaliza, em *Vivendo de amor*, as violências físicas e simbólicas do período colonial deixaram uma grande lacuna no que se refere à autoestima, autocuidado e afetividades do povo negro. Vista como um objeto reprodutivo, a mulher negra existia exclusivamente para gerar mais escravos sem vínculo familiar ou afetivo, porque eram frutos de uma hostilidade. Tantas vezes abusadas pelos senhores como um brinquedo sexual, hoje continuam reafirmadas dessa maneira hipersexualizada pela mídia que tem um grande impacto na construção afetiva na vida real. Nesse contexto, as meninas e mulheres negras acabam sendo as mais vulneráveis

às diferentes formas de violência e continuam subalternas, negadas à condição de sujeito em muitos momentos e excluídas de opções para se construir uma relação afetiva.

São perceptíveis os impactos reais da escravidão nas relações da mulher negra desde muito cedo, estas que não são vistas como dignas de amor experimentam a solidão que logo se apresenta na infância, na ausência do carinho do outro, na amizade e até mesmo na escola com os professores, se perpetuando ao longo da vida. As crianças não negras aprendem muito cedo a reproduzir o racismo por meio das estruturas da sociedade, enquanto as negras aprendem a reprimir e se acostumar com o sentimento de rejeição e exclusão, buscando mecanismos de defesas emocionais que se desenvolvem até a fase adulta, sem haver um questionamento ou uma discussão.

Na vida adulta, a negritude é marcada por uma luta constante por sobrevivência. O trabalho, a casa e os filhos sufocam a realidade da mulher negra que em sua maioria são chefes de família no Brasil. O amor não é excluído por opção dessas vidas, mas as condições sociais não o colocam como prioridade. A sobrevivência para essas mulheres está ligada a ter bens palpáveis. O alimento, a roupa e uma cama confortável. O carinho e o amor, como bem citado em ditado popular, “não encham barriga”.

Segundo Bell Hooks (2010), em “[...] nosso processo de resistência coletiva é tão importante atender as necessidades emocionais quanto materiais”. Por meio dessa leitura é necessário compreender que a afetividade da mulher negra deve ser discutida e questionada tanto como a questão física e material, retirando a mordaca da repressão emocional e afetiva. A sociedade em suas discussões sempre destaca a capacidade de resistência da mulher negra, mas nunca a capacidade de construção de um amor próprio e vindo do outro que traga uma condição de viver plenamente sem negar a sua necessidade afetiva. A movimentação do feminismo negro é por uma luta constante para que as mulheres negras possam valorizar suas subjetividades e para que a afetividade não seja mais negada por terceiros. Há um processo de dentro para fora. Entende-se que quando aprendem a se amar

estão aptas a receber amor, isso quebraria parte da lógica racista que coloca a mulher negra em um local de subalternidade afetiva.

Truth, em 1851, já abordava indiretamente a ausência do afeto para com a mulher negra, como esta era vista como um ser que não tinha necessidade para o cavalheirismo, para a sensibilidade. Existe um estereótipo de fragilidade sobre mulheres, mas não sobre as mulheres negras. Isso fez que Sojourner Truth, em seu famoso discurso, afirmasse a existência da estrutura em que o pensamento de Sueli Carneiro dá continuidade.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estão falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... [...]. Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou mulatas tipo exportação. (CARNEIRO, 2003, p. 2).

Com todo esse aprendizado, nossa visão de mundo anterior mudou. Nada mais seria como antes em nossas relações interpessoais após essas descobertas, como pessoas, e como discentes de Filosofia. Participamos coletiva e individualmente da tripla experiência em questões femininas, em violência de gênero e desigualdades percebidas. Dessa forma, o nosso objeto de estudo já estava definido: iríamos tratar das desigualdades de gênero, das filósofas, do feminismo e da negação das sociedades patriarcais. Do tema vasto e comum, fomos nos subdividindo, a partir dos interesses mais específicos individuais.

EXPERIÊNCIAS DO PIBID

Diante de tantas descobertas e com as mentes cheias de ideias, em julho de 2018, participamos da seleção e fomos aprovadas para integrar o Pibid. Quando iniciamos nossos projetos, em agosto de 2018, não tínhamos a menor dúvida: estudaríamos o silenciamento e invisibilização da mulher e sua busca por igualdade de oportunidades, e traríamos isso para a docência, afinal, o Pibid é uma ação que

[...] visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2008).

Nesse período, experienciamos o ambiente escolar pelas observações em sala de aula e na criação de projetos para auxiliar os estudantes do ensino médio, dos colégios conveniados, na apreensão do estudo de Filosofia. Nossos planos de atividades foram elaborados alinhando o tema *Filosofia e cinema na educação básica* aos estudos sobre o feminismo. A partir daí, já com uma ideia do que trabalharíamos, continuamos com as pesquisas e planejamento de filmes, curtas e videocliques que seriam apresentados para as alunas e os alunos do Colégio Estadual Governador Roberto Santos e do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Em nossos encontros quinzenais com os demais bolsistas, coordenadores e supervisores do Pibid de Filosofia, identificamos outras três colegas que se ocupariam de projetos envolvendo gênero e raça, o que tornou nossos encontros ainda mais enriquecedores.

No Colégio Estadual Governador Roberto Santos, apresentamos o cine debate denominado de *CinéPhilos*, com a apresentação do filme *Estrelas Além do Tempo* (2016), baseado em fatos que conta a história de três cientistas negras que trabalharam na Nasa na década de 1960, no período da Guerra Fria. A cena de maior impacto, para os adolescentes, foi a que mostra uma das cientistas caminhando por muito tempo para usar

o banheiro, pois sua presença não era permitida em banheiro de brancas. Elas e eles ficaram impactados com a brutalidade da segregação racial naquela época. Com a exibição do filme, criamos um ambiente propício para reflexão, suscitando o questionamento da representatividade negra feminina na sociedade. Meninas e meninos contaram suas histórias e percepções, e falaram sobre o machismo e racismo que está em nossas ações e que muitas vezes não nos damos conta.

No IFBA, realizamos o seminário “Gênero feminino: relações de poder e violência”, para estudantes do 2º ano do ensino médio da instituição. Fizemos explicações acerca de sociedades patriarcais, do poder masculino histórico, de Simone de Beauvoir e o feminismo, do machismo como lugar de poder e a violência que decorre dele, do feminismo negro e da solidão da mulher negra. A roda de perguntas e relatos de experiência que se seguiram foram surpreendentes. O assunto gerou interesse e conquistou a atenção das meninas e meninos. E alguns jovens relataram algumas situações em que foram e são vítimas de discriminação de gênero, de raça, de orientação sexual, social, de intolerância religiosa.

Ao final de 2018, ocorreu o Primeiro Seminário de Filosofia UNEB Pibid. Foram quatro dias de apresentações, exibição de filmes e debates. Como produto das pesquisas, foi confeccionado o *1º Caderno de Docência, Filosofia e Cinema*, em que nós apresentamos nossos projeto e relatos de experiências associadas ao cinema.

O Pibid é uma excelente fonte de pesquisa e aplicação de nossos estudos. Por atuarmos em escolas públicas, percebemos mais claramente o recorte de gênero e raça. As salas de aula são compostas por maioria feminina e negra. Durante as oficinas e cines-debate procuramos instigar o pensamento crítico e reflexivo das meninas e meninos sobre a misoginia e segregação racial e suas implicações. Dando destaque para a importância de compreender os movimentos feministas hegemônico e negro, para que, por meio dessa compreensão, visualizem os sinais de violência, discriminação e preconceito, e assim gerar fortalecimento da categoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrada que traçamos é um caminho sem volta. Descortinamos de nossas mentes o entendimento de fragilidade, porque sempre fomos sobrecarregadas por existir e resistir. Por compreender que é papel da Filosofia refletir e criticar as ações humanas e suas consequências, decidimos estudar o feminismo como assunto que está ligado à Ética e à Política. Entretanto, é do nosso interesse, também, estudar os cânones. Entendendo que, para chegarmos até aqui e para continuarmos avançando, necessitamos compreender a história da Filosofia, esmerilhando os intelectuais que transformaram o pensamento e que trouxeram questões importantes para a humanidade. Por outro lado, não deixamos de vasculhar as obras de filósofas que não são citadas nos livros didáticos e nem dentro da academia. Ao longo do tempo, várias intelectuais negras vêm se destacando no cenário nacional e internacional, revolucionando e disseminando o feminismo negro. Destacamos entre elas Lélia Gonzalez, Carolina de Jesus, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Angela Davis, Kimberlé Crenshaw, Grada Kilomba. Por este motivo é de suma importância beber da fonte dos intelectuais tradicionais, mas também trazer o feminismo negro para o debate político, com o objetivo de promover a transformação necessária de uma sociedade com fortes heranças escravocratas, sexistas e classistas. É este afã por ver mulheres sendo citadas dentro das faculdades que nos inquieta, nos move e nos direciona.

Reconhecemos toda trajetória feminina que nos antecedeu. Suas conquistas nos deram o direito ao voto, aos estudos, direito de pertencermos a nós mesmas e até mesmo o direito à vida. Avançamos bastante, mas ainda há muita luta pela frente. A intenção é conquistar, cada vez mais, participantes das pautas feministas, a fim de mulheres tornarem-se inspiração para outras, da mesma maneira que as mulheres citadas no texto nos influenciaram em nossa transformação sociopolítica e cultural.

Nossa motivação é alimentada de cada notícia de acadêmicas que aderem à pesquisa de igualdade de gênero e raça. E, por visualizarmos uma

crescente ocupação feminina nos ditos espaços masculinos, acreditamos estar dando passos para a construção de uma realidade democrática, com superação do sexismo e racismo, e consequente diminuição dos índices de feminicídios.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 1.

BLOCH, R. Howard. *Misoginia Medieval: e a invenção do amor romântico*. Tradução de Cláudia Moraes. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (org.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editores, 2003.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica*. 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 19 abr. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: CRENSHAW, Kimberlé. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2002. p. 7-16. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTRELAS além do tempo. Direção: Theodore Melfi. Los Angeles: Fox Film, 2016. 1 DVD (127 min), son., color.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Brasília, n. 2, p. 223-244, 1984.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. *Geledés Instituto da Mulher Negra*, São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf/>. Acesso em: 19 abr. de 2019.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. *Geledés Instituto da Mulher Negra*, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 19 abr. de 2019.


KILOMBA, Grada. *Plantation memories: episodes of every racism*. Münster: Unrast Verlag, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/w3ZbQh>. Acesso em: 19 abr. 2019.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Mulher negra: afetividade e solidão*. Salvador: Edufba, 2013.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Antônio. Filósofos e pensadores contra as mulheres. *Blog do Ozaí*, Maringá, 2011. Disponível em: <https://antoniozai.wordpress.com/2011/07/02/filosofos-e-pensadores-contra-as-mulheres/>. Acesso em: 19 abr. 2019.



ANGÚSTIA E SOFRIMENTO NA ADOLESCÊNCIA: A RELEVÂNCIA DO TEMA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

Flávio Rocha de Deus
Flávio Henrique Pinheiro Melo
Fábio de Oliveira Santos

Na formação de um graduando em licenciatura em Filosofia deparamo-nos com diversas problemáticas, não apenas em qual método de ensino usar, se histórico ou temático, quais autores usar para tratar de determinados assuntos, e qual seria o papel do professor de filosofia em meio a temáticas existenciais de seus alunos.

Uma das preocupações na formação acadêmica de um professor é sua familiaridade com o ambiente e cotidiano escolar. Visando tal importância, surgiu o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que oferece bolsas de iniciação à docência a graduandos dos cursos presenciais de licenciatura para que se dediquem ao estágio de acompanhamento em escolas públicas. O programa tem como objetivo fornecer, ainda no período de formação do docente, o vínculo e a experiência do futuro profissional com a sala de aula e rotina escolar. Tendo como principal intenção unir a universidade e órgãos governamentais responsáveis, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas.

Neste texto pretendemos fazer uma análise filosófica-crítica-psicológica sobre uma experiência realizada com alguns alunos do segundo ano do ensino médio. A partir das vivências semanais foi possível perceber certos comentários aparentemente inocentes e dispersos ao longo dos últimos meses e a partir daí surgiram indagações acerca da saúde mental dos alunos, visto que manifestaram não possuir confiança no psicólogo da instituição. A Psicologia, enquanto ciência que se propõe a pensar a saúde mental, surge como possibilidade de refletir sobre a condição na qual se encontram os alunos. A depressão, ansiedade e a ideação suicida permeiam os dizeres dos discentes ao ponto em que procuraram, coletivamente e sem envolvimento inicial com a escola, produzir ambientes em que pudessem externalizar suas questões em um fenômeno de catarse coletiva da qual fomos inseridos acidentalmente.

Nosso objetivo não é diagnosticar, pois encontramos distantes da posição de profissionais capazes de tal empreitada, contudo, enquanto mediadores e espectadores deste fenômeno, no contexto educacional, procuramos algum sentido no sofrimento que é notado nos discursos relatados pelos discentes. As categorias nosológicas aqui apresentadas não fazem deste trabalho uma tentativa de enquadrar comportamentos a patologias, mas entender de onde vêm e vão os pensamentos que relacionam as tristezas que estes alunos apresentam e como relacionam isso à falta de saúde. A depressão se apresenta como uma doença característica da contemporaneidade, e a ansiedade agrega a ela um aspecto de comorbidade. A literatura especializada as relaciona à ideação suicida que aparenta estar incutida no discurso dos alunos, discurso este exemplificado no relato trazido (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2000).

METODOLOGIA

A metodologia deste escrito se apresenta na configuração de um estudo de caso, no qual será apresentado um verídico caso ocorrido durante o exercício docente de um dos autores, graduando em filosofia do quarto

semestre, acompanhado dos outros dois: o primeiro também graduando em filosofia do quarto semestre e o segundo graduando do oitavo semestre de psicologia. Após este relato serão apresentadas concepções filosóficas que interagem com o conteúdo do discurso apresentado pelos alunos e um parâmetro psicológico para que se possa supor os limites entre o normal e o patológico nos questionamentos existenciais e nas reflexões acerca da morte autoinduzida. A filosofia, aqui, se propõe como instrumento reflexivo exposto aos alunos para que possam pensar de forma mais organizada suas questões viscerais, e a Psicologia como preocupação argumentativa para não incorrer em erros de julgamento. A docência se manifesta enquanto um fenômeno complexo, como a vida em si, pois faz parte dela e nela se incute a preocupação de não cometer equívocos ao ser, em algum ponto, um exercício de tornar-se referência no desenvolvimento destes sujeitos aos quais se apresentam desorientados em suas vidas (FREIRE, 1981).

O SOFRIMENTO PSÍQUICO À LUZ DA FILOSOFIA

Uma das atividades cujos bolsistas e voluntários do Pibid estão submetidos é acompanhar o supervisor na rotina pedagógica o que inclui, além de reuniões de avaliação de desempenho e organização das atividades programáticas, o acompanhamento do cotidiano da turma a qual foi designado.

Em um dia específico, ao entrarmos em sala de aula, acompanhados pelo nosso supervisor, deparamo-nos com uma cena incomum para o ambiente. Quando esperamos exercer nossa profissão, imaginamos de forma bem-idealizada a sala organizada, alunos dispostos e ávidos para apreender o conteúdo que você adquiriu na universidade. Mas, nesse dia, o que encontramos foi uma sala de aula com as carteiras dispostas em semicírculo com os alunos da turma realizando um grupo de catarse em que expunham suas maiores preocupações, tristezas e ansiedades com suas rotinas e escolhas acadêmicas e profissionais.

Uma aluna de 16 anos, em seu discurso expressou melancolia, dizendo de uma determinada inconsciência de seus atos cotidianos, conforme ela mesma alegou, sem saber o porquê se levantava de manhã cedo para enfrentar duas horas ônibus para ir à escola, acreditando estar presa em uma atividade sem real significado. Um número considerável de alunos demonstrou relação íntima com a ideia suicida. Segundo muitos alunos, o nível de exigência da instituição estava sobrepondo suas capacidades emocionais.

Ao encontrarmos a sala em determinada situação, o professor responsável optou por não dar o assunto programado para o dia e ouvir os relatos discente. Dentre os relatos, pudemos identificar três críticas que ecoaram entre os demais: o descontentamento com a rotina que os discentes estavam condicionados, a escolha profissional e a ideia suicida por falta de percepção de um sentido inerente a suas vidas. Para abordar tais temáticas, focaremos em três estruturas de pensamento filosófico, inicialmente, trabalhando Jean Paul-Sartre e a angústia da escolha; posteriormente, Arthur Schopenhauer e a paradoxal afirmação e negação da vida no ato suicida; e, por fim, Albert Camus no vazio e absurdo da existência na rotina cotidiana.

Jean-Paul Sartre (2011, 2014), pai do existencialismo francês no século XX, vai partir da premissa da condenação do homem à liberdade. Em seu tratado fenomenológico *O ser e o nada*, e em sua palestra transcrita *O existencialismo é um humanismo*, Sartre argumentará que o homem é o único ser cuja essência não se encontra definida no ato de sua origem. Ao contrário de uma cadeira, um canivete e uma geladeira, que possuem seu propósito de existência já definido em sua origem – a cadeira tem como função em sua existência servir de assento; o canivete, a função de cortar; e a geladeira, a função de gelar – o homem se encontra como um mar de possibilidades do que pode ser e de que sentido dar à sua existência. Partindo da ideia primal de sua corrente, o existencialismo, no caso do homem, a existência antecede a essência.

Segundo Sartre (2014), por ser essa folha em branco, essa tábula rasa, que desenvolve e cria seu sentido na experiência de sua vida, tornando o homem condenado a ser livre, torna-o também condenado a ser responsável pelo que é. Levando em consideração que, para o filósofo, ao contrário do senso comum que vê a liberdade como realização ilimitada dos desejos do indivíduo, por exemplo: realizar e conquistar qualquer vontade que deseje dentro dos meios sociais e civilizatórios sem arcar com as consequências legais, Sartre vê a prática da liberdade na possibilidade de escolha do indivíduo, até mesmo preso, tendo este a escolha de resistir ou desistir, ele ainda está em posição de ente livre.

De início, o homem é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés de musgo, podridão ou couve-flor; nada existe antes desse projeto; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser. Não o que ele quis ser, pois entendemos vulgarmente o querer como uma decisão consciente que, para quase todos nós, é posterior àquilo que, fazemos de nós mesmos. Eu quero aderir a um partido, escrever um livro, casar-me, tudo isso são manifestações de uma escolha mais original, mais espontânea do que aquilo a que chamamos de vontade. Porém, se realmente a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. Desse modo, o primeiro passo do existencialismo é o de pôr todo homem na posse do que ele é de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência. (SARTRE, 2014, p. 23).

Acompanhando a ideia de liberdade inerente ao ser do homem, segue-se igualmente a responsabilidade e, segundo o filósofo, é justamente a responsabilidade que causa a angústia. Para ele, a responsabilidade de realizar no mundo sua escolha, e não apenas isso, mas também possuir a percepção da sua liberdade em escolher, deparamos com a angústia da responsabilidade. Fornecendo-nos apenas dois caminhos a seguir, o primeiro, é a aceitação da liberdade e da responsabilidade de seus atos, e o segundo caminho, que o filósofo designará como má-fé. A má-fé, para Sartre, é um tipo de mentira mais refinada, pois se, normalmente, ao contarmos uma

mentira para outrem existe apenas um enganado – o outro que é o receptor e credor da mentira –, no fenômeno da má-fé o enganado é, ao mesmo tempo, aquele que profere e que acredita na mentira. A mentira em questão, diz Sartre, é a crença na não totalidade de sua liberdade.

Não há dificuldade em conceber o mentiroso fazendo com toda lucidez o projeto da mentira, dono de inteira compreensão da mentira e da verdade que altera. Basta que uma opacidade de princípio disfarce suas intenções para o outro, e este possa tomar a mentira por verdade. Pela mentira, a consciência afirma existir por natureza como oculta ao outro, utiliza em proveito próprio a dualidade ontológica do eu e do eu do outro. Não pode dar-se o mesmo no caso da má-fé, se esta, como dissemos, é mentir a si mesmo. Por certo, para quem pratica a má-fé, trata-se de mascarar uma verdade desagradável ou apresentar como verdade um erro agradável. A má-fé tem na aparência, portanto, a estrutura da mentira. Só que – e isso muda tudo – na má-fé eu mesmo escondo a verdade de mim mesmo. Assim, não existe neste caso a dualidade do enganador e do enganado. (SARTRE, 2011, p. 93).

Trazer Sartre para tal discussão é de fundamental importância para teorizarmos a questão da pressão e da angústia em que o adolescente se encontra na passagem do infantil para o estágio adulto. Onde ele deixa de ser submetido à lógica das autoridades paternas e passa cada vez mais a ter consciência da responsabilidade de suas escolhas no momento de descoberta de sua autonomia como sujeito pertencente a uma sociedade, que segue um viés produtivista e capitalista, onde veremos, mais adiante, que até mesmo nas instituições de análise clínica a ideia de saúde está vinculada estreitamente à ideia de eficácia social.

Partindo da concepção de angústia pela responsabilidade, o discurso mais citado na catarse grupal presenciada, avançamos para o segundo mais presente: a ideiação suicida. Acreditamos que as contribuições do filósofo alemão do século XIX, Arthur Schopenhauer, sobre o tema tornam-se pertinentes por sua dupla perspectiva de ver o suicídio não apenas como uma negação da vida, mas também como uma vontade de sua afirmação.

Em Schopenhauer (2005), o suicídio caracteriza uma afirmação intensa da vontade, pois a negação consiste não no que se detesta dos males da vida, mas no que se detesta dos seus gozos. Aquele que se suicida desejaria viver, só que está descontente com as condições da vida que, para ele, se tornaram um fracasso. Ao destruir o corpo, não é ao querer viver, mas a vida que ele renuncia. Desejaria a vida, desejaria que sua vontade se afirmasse sem obstáculos, mas a percepção¹ das conjunturas não lhe permitem e, nisso, ele sente uma grande dor. No filósofo, o sofrimento é todo obstáculo que se encontra entre nós e a realização do nosso desejo. O indivíduo declara guerra a si mesmo pelo ardor com que deseja a vida e a violência com que se choca com o obstáculo natural dela, a dor (SCHOPENHAUER, 2005).

É precisamente porque aquele que se suicida não pode deixar de querer, que ele deixa de viver. A vontade se afirma no suicídio pela própria supressão do seu fenômeno, mas esse sofrimento do qual nos separamos pelo suicídio é a mortificação da vontade, o caminho que poderia nos conduzir à negação da própria vontade (DEUS, 2018).

Cenários desabarem é coisa que acontece. Acordar, bonde, quadro horas no escritório ou na fábrica, almoço, bonde, quatro horas de trabalho, jantar, sono e segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado no mesmo ritmo, um percurso que transcorre sem problemas a maior parte do tempo. Um belo dia, surge o “por quê” e tudo começa a entrar numa lassidão tingida de assombro. “Começa”, isto é o importante. A lassidão está ao final dos atos de uma vida maquinal, mas inaugura ao mesmo tempo um movimento da consciência. Ela o desperta e provoca sua continuação. A continuação é um retorno inconsciente aos grillhões, ou é o despertar definitivo. Depois do despertar vem, com o tempo, a consequência: suicídio ou restabelecimento. (CAMUS, 2004, p. 27).

¹ Para Schopenhauer (2005), a representação é a percepção subjetiva da realidade, sendo a Vontade a própria coisa-em-si. [...] O mundo como representação se forma por meio do nosso intelecto, sendo a representação apenas a parte exterior da realidade. (DEUS, 2018, p. 115).

Albert Camus, filósofo franco-argelino do século XX, é um dos mais importantes nomes vinculados ao existencialismo francês, por mais que optasse não se intitular desta forma. Em sua principal obra sobre a temática do absurdo, *O mito de Sísifo*, o autor afirma existir apenas uma pergunta verdadeiramente relevante na filosofia: se a vida vale ou não a pena ser vivida. Segundo o filósofo, é a percepção do absurdo, a impossibilidade do homem de lidar com seu divórcio com o mundo, a busca humana por significado inerente à existência e a impossibilidade de encontrá-lo é o que leva os indivíduos ao desejo suicida. Ao se confrontar com o vazio da existência, de acordo com o filósofo, nos restam apenas três alternativas: o suicídio físico, o ato de violentar o próprio corpo de forma consciente e extinguir a própria vida; o suicídio filosófico, a negação da razão em prol de uma explicação totalizante para o absurdo; ou, o que ele nos sugere, abraçar o absurdo da vida e afirmá-la intensamente.

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS: ANSIEDADE, ADOLESCÊNCIA E SUICÍDIO

A depressão e a ansiedade são compreendidas enquanto diagnósticos difusos por dois aspectos principais: os dois manuais tomados pela psiquiatria, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta versão (DSM-V) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.*, 1996) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, (CID-10) (OMS, 1994) em sua décima versão; o outro aspecto é que ambos os manuais diagnósticos não enquadram as psicopatologias como únicas, mas fazem separações esmiuçadas ao apartarem a depressão e a ansiedade em diversas tipologias específicas. Por estes dois aspectos não podemos expressar cientificamente a ideia de “uma depressão” ou de “uma ansiedade”, mas, sim, de espectros que se expressam de formas diversas através do que pode ser observado na expressão humana.

O DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.*, 1996) compreende as diversas manifestações depressivas por meio de um prisma

de frequência em que ocorrem as crises, a intensidade e suas causas. A qualidade da *performance* é caracterizada pelo humor triste, vazio ou irritável, causando alterações do campo sintomático e cognitivo, que perturbam significativamente o funcionamento dos acometidos. Diversas são as especificações, elas vão da disrupção da desregulação do humor, da depressão maior, distímia, entre diversas outras categorias nosológicas, cada uma com sua particularidade, especificidade de idade, comportamento e expressão do discurso do sujeito. Não é interessante, aqui, que se esmiúce cada uma delas, apenas é necessário salientar o caráter impeditivo em que o sujeito coloca a doença, na medida em que se encontram nos sintomas, motivos para não agir de forma que se compreenda como saudável.

O CID-10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1994) traz, principalmente nos códigos F32 e F33, o diagnóstico de depressão. No primeiro, são consideradas as características de diminuição da atividade, referindo-se aparentemente à relação entre o tempo passado e a quantidade de atividades que o sujeito executa. Inclui-se também o “rebaixamento” do humor e redução da “energia”, talvez se remetendo à implicação pessoal e afetiva na qual a pessoa diagnosticada, ou em processo de diagnóstico, coloca nas atividades feitas. Outros sintomas são alterações do sono, apetite, autoestima, libido, entre outros elementos de análise. O código F33 se difere em episódios hipomaniacos (momentos breves de melhora do quadro) que não se apresentam como melhora por meio dos processos terapêuticos, mas de uma característica singular do quadro patológico.

Ambos os manuais de diagnósticos não deixam claro o que querem dizer com rebaixamento ou diminuição do humor, da energia ou da atividade. A leitura leva o leitor desavisado a interpretar que saúde seja a produtividade e a (hiper)atividade, de tal forma que a diminuição no ritmo no qual o sujeito está rotineiramente acostumado pode ser identificado como traço de alguma desordem psíquica. Estes escritos, por serem obras expressas de duas organizações mundialmente reconhecidas, devem ser reverenciadas, mas não devemos tomá-las como verdades absolutas, pois elas expressam, assim como toda obra produzida (esta inclusive), uma série de

preceitos ideológicos que devem ser vistos de forma crítica ao serem utilizadas para observar caso a caso.

Acerca da ansiedade, no DSM-V (1996) os transtornos são caracterizados pelas manifestações do medo, enquanto resposta emocional ao que ameaça eminentemente a pessoa, enquanto a própria ansiedade é a resposta emocional de uma ameaça que se coloca como futura, portanto parece ser inato da ansiedade a produção de um medo ilusório na medida em que ao futuro imediato não garante nenhuma certeza. Fisiologicamente esses dois estados se diferem, o medo é manifesto por uma excitação automática que prepara o corpo para os estados de luta ou fuga, enquanto a ansiedade promove a tensão muscular e a vigilância em preparação de comportamentos de cautela ou esquiva. Esses estados podem estar inadequados aos diversos ambientes humanamente modificados nos quais vivemos atualmente, os perigos naturais já não estão presentes e esses mecanismos ansiogênicos passaram a se contingenciar com diversos outros estímulos ambientais, podendo produzir, assim, transtornos como a síndrome do pânico. Manifestações fóbicas, mutismos, gagueira, separação das figuras de apego e agorafobia são as diversas formas como a ansiedade se manifesta. A ansiedade parece ser um fenômeno da inadequação humana ao ambiente urbano e capitalista na qual estamos constantemente sujeitos à hipersensibilização. São sons, luzes, toques, cheiros, cobranças de performance com as quais os indivíduos, dentre eles adolescentes e estudantes, não parecem estar preparados para lidar.

Botega (2014) traz a depressão e a ansiedade como possíveis fatores de interseccionalidade, na medida da influência destes nos quadros de ideação suicida. Contudo, suicídio recebe outro tratamento, pois não pode ser identificado como um transtorno psíquico na medida em que é um comportamento, e não um estado mental tido como patológico, como são vistos pela psiquiatria e pela psicologia atuais. Assim Shneidman (1998) relata as palavras de seu mentor, Herry A. Murray, que conceitua o suicídio como um esforço para parar um insuportável fluxo de afetos negativos. É com base no pai da suicidologia que se compreende o suicídio como um

movimento multicausal, contudo, focal. Esse fluxo insuportável de afetos é produzido por inúmeras relações que o sujeito possui com o mundo e suas representações. Estes afetos se unem na impossibilidade do indivíduo de lidar e superar o vício negativo das relações em que está inserido, e passam a ver o suicídio como única solução para essas diversas questões. Mostrando-nos uma herança de pensadores como Schopenhauer que igualmente, por conceituar o sofrimento unicamente como obstáculo que se encontra entre nosso desejo e a sua realização, vê o suicídio não como um desejo de morte, mas como uma vontade do indivíduo em satisfazer um desejo de eliminação das perturbações que lhe acompanha em vida.

Uma metáfora para isso seria como diversos rios que se direcionam para uma única vazante, formando um rio maior e unidirecional. Nessa metáfora, um rio pode ser identificado como uma situação problemática da vida de uma pessoa, a correnteza do rio é a dificuldade que o sujeito tem de lidar com a situação. Portanto, quando os diversos “rios-problema” se unificam, a correnteza aumenta fazendo que o fluxo d’água seja aparentemente impossível de ser vencido, da mesma forma, o fluxo negativo de sentimentos, quando acumulados, pode levar o sujeito à ideia suicida.

Essas perspectivas psicológicas que abrangem os meandros da saúde mental estão expostas com o objetivo de entender no que se baseia a ciência para que as vivências docentes possam ser analisadas. Ao observar o cotidiano de um colégio, mais precisamente o das salas acompanhadas, os dizeres negativistas em relação à própria vida se agregam à própria prática docente, se acumulando e nos produzindo perguntas sobre como tem sido visto o viver sob a ótica dos discentes. Acreditamos que relacionar essas vivências com as nossas próprias experiências de vida não nos ajuda a refletir sobre como tem se encaminhado as justificativas pessoais para que cada um, alunos e professores, esteja reunido no ambiente escolar. Compreender também o que se toma por adolescência pode ser um caminho de esclarecimento no que aparenta se obnubilar perante a prática diária.

A experiência docente no ensino médio regular é de intenso contato com indivíduos que estão passando pelo que se convencionou chamar na

contemporaneidade ocidental de adolescência. Termo e momento da vida marcados por preconceitos e estereótipos que colocam a adolescência como confusa, dolorosa, intensa, entre diversos outros adjetivos que expressam a ideia de que nesse momento o sujeito não possui princípios que norteiam a forma como ele se identifica e se porta nos ambientes em que está inserido, passando assim a questionar o caráter de possível (des)harmonia que há na sociedade em que vive e suas próprias escolhas de como viver.

Essa visão preconceituosa foi abarcada pela psicologia ao longo do século XX, e perpetuaram ideias (pseudo)científicas² de uma adolescência inata e natural ao percurso do desenvolvimento humano. O psicólogo psicodinâmico Erick Erickson e outros, como Debesse, Aberastury e Knobel, são nomes citados por Contini (2002) por serem psicólogos que proliferaram estudos acerca da adolescência tomando como princípio esse “mal inerente” que beira o momento da vida dessas pessoas. Deveria a Psicologia colocar a adolescência como inerente à vida de todo ser humano, como se cada pessoa que nasce e chegue nessa idade apresentasse as mesmas características de confusão mental? Todos os alunos do ensino médio deveriam manifestar em algum grau as queixas aqui relatadas? Aparentemente não é isso que ocorre, e a própria Psicologia, baseada em outros paradigmas, pode trazer uma leitura mais sóbria e menos finalista desse momento.

O primeiro questionamento que uma leitura sócio-histórica da adolescência parece propor, é o de averiguar quais foram os elementos de composição material e simbólica da realidade em que os adolescentes observados foram apresentados. Portanto, em que bairro moram, como são suas dinâmicas familiares, suas etnias, classe, se trabalham enquanto estudam, se foram incentivados a estudar ou não, religião, entre diversos outros aspectos que possam localizar o indivíduo não apenas espacialmente, mas dentro das representações sociais que aquele estudante possui. Somente dentro desse prisma educacional (que não abrange apenas a escola) podemos compreender de

² Optamos por utilizar tal termo, pois, como a própria Psicologia do século XX nos elucida, esta, por meio de uma metodologia científica, alcança considerações que unicamente reiteram o posicionamento cultural da época, em que a adolescência se encontra em uma representação negativa, como um estágio biológico de crise.

onde surgem as possíveis angústias do adolescente, sem que se queira pensar em uma fase de rebeldia sem causa produzida por um componente meramente genético.

Vygotsky (1984) traz no conceito de zona de desenvolvimento proximal a ideia de que o campo de capacidades humanas se desenvolve na interação com o meio social sendo um espelho distorcido deste meio. Na medida em que a criança, dotada de um conjunto de capacidades cognitivas, linguísticas e de intervenção no meio material demonstra seus limites, as pessoas que acompanham esse desenvolvimento agem de tal forma a auxiliar na ultrapassagem dos limites impostos pelas condições em que ela se encontra, ampliando a cada troca suas capacidades.

O adolescente chega a um determinado momento da vida em que está relativamente capacitado para agir de forma mais autônoma e independente do que a criança, contudo, se na infância supõe-se que o auxílio é mais intenso, na adolescência os indivíduos passam a não ter o suporte incisivo, tendo de agir por si na tomada de algumas decisões. Um paradoxo surge quando se compreende a adolescência como momento de crise: educam-se crianças para que se tornem mais autônomas, conscientes de seus atos e capazes de compreender a realidade e, quando esse processo aparenta estar finalizado, na adolescência, o indivíduo perde essas capacidades aprendidas ao longo da vida. A educação parece, portanto, instrumentalizar a criança sem conscientizá-la, de forma que, supondo, por ser capaz de agir por si no mundo, por possuir os instrumentos para isto, o adolescente saberá o que fazer. O século XXI apresenta uma intensificação da cobrança de responsabilidade, uma supervalorização do individualismo e uma exigência técnica e crítica para adentrar o mercado de trabalho. A zona de desenvolvimento proximal reitera o caráter de aprendizagem coletiva que ocorre no meio social e aponta os possíveis desvios da aprendizagem dos jovens, o que justificaria uma possível crise no imaginário popular.

Berger e Luckmann (1974) trazem outra perspectiva de formação do indivíduo que pode reiterar esta posição do adolescente, não como naturalmente perturbado, mas como socialmente direcionado a um estado de

confusão que será influenciado pelas condições socioculturais de vida do próprio indivíduo. Para os autores há uma construção social da realidade que se divide em dois momentos: a socialização primária e a socialização secundária. O primeiro se caracteriza por uma imersão do bebê e da criança em um único núcleo social, a família, por exemplo. Esse ambiente possui uma dinâmica própria de regras, símbolos e atividades que são necessárias para que a mente da criança em desenvolvimento compreenda o que está ocorrendo, e por isso, muitas vezes, vemos crianças não compreendendo paradoxos, sendo dicotômicas e tomando as verdades das autoridades de forma religiosa. O segundo processo de socialização é o de uma abertura das dinâmicas sociais em que a criança é incluída, ao adentrar em outras instituições, como a escola, o clube, o hospital, a casa de outras pessoas. É nesse múltiplo ambiente de socialização que a criança e o pré-adolescente percebem as possibilidades múltiplas de organização social, de constituição de si, de tomada de consciência, do relativismo da verdade, da necessidade da dúvida, entre diversos outros recursos para que eles saibam que há diversos ambientes que exigem deles posturas, vestimentas e discursos diferentes.

A Psicologia Sócio-histórica tende, portanto a considerar o meio de desenvolvimento humano o local onde o sujeito é capacitado para viver em sociedade. A infância aparenta ser marcada por uma linearidade do pensamento ao não serem apresentadas de forma tão incisivas outras possibilidades de ser no mundo. Em contrapartida, a adolescência parece ser o ponto de inversão ao colocar este sujeito em um mundo pluralizado sem o ter capacitado antes para ele se localizar em meio a tantas exigências de performance que seu mundo simplista não abarcava. A adolescência, dessa forma, não é uma fase inerentemente de crise, mas depende de como são ocorridas as modificações na rotina e nas interações sociais em que o sujeito está sendo inserido.

Uma criança que trabalha desde cedo, quando é adolescente e permanece trabalhando, pode não ter uma crise por conta do fato de trabalhar, mas por ter que ir para a escola aprender a ler e escrever, sendo que, por

conta do cansaço do seu trabalho, nunca foi visto como bom aluno. Uma criança que somente estudou por toda a vida, tendo a necessidade de trabalhar, ou de escolher uma profissão, pode ter uma crise por precisar tomar suas próprias decisões, mas a educação formal, exigida pelo Estado e talvez pelos pais, não o incomode. Estes são dois exemplos simplistas de como a crise aparece enquanto incapacidade de lidar com determinados eventos, na medida em que o sujeito não foi instrumentalizado cognitivamente, simbolicamente e tecnicamente para as funções declaradas pelo ambiente social.

CONCLUSÃO

O tema mais original na história da Filosofia: o sentido da vida. Julgar se a vida vale ou não a pena ser vivida é responder uma questão fundamental da Filosofia. Perguntar-se sobre o sentido da vida é questionar indiretamente a razão de viver, o que interessa para determinar o sentido de qualquer coisa é a intenção que o anima. Desse modo, o sentido de uma palavra é o que ela quer dizer, o sentido de uma obra de arte é o que o seu autor quer expressar. Para encontrar o sentido da vida, devemos encontrar outra coisa para além da vida em si. Muitos procuram o sentido da existência na sua essência íntima, outros nas crenças religiosas que, em geral, baseiam-se na abertura humana a uma realidade transcendente e absoluta, gerando a esperança de salvação que pretende revelar ao homem seu sentido último.

As questões existenciais norteiam, portanto, a própria vida, as indagações dos alunos observados e, por consequência, este escrito. A psicologia toma a vida como inerentemente boa ao ponto de supor que compreende que a não vontade de viver surge como uma patologia biopsicossocial. Relativiza-se esse questionamento ao perceber a necessidade desta reflexão, tanto na histórica produção do pensamento filosófico quanto na presença destes questionamentos na vida íntima de pessoas que não estão intimamente relacionadas com essa área do conhecimento.

Se perguntar sobre como vivemos nossas vidas, para que vivemos e se há algo a mais para além desta, emerge o caráter singularmente ontológico e que justifica a visão de contemplação do fenômeno humano. Os manuais trazem categorias de análise da saúde mental a partir de um prisma comportamental e biológico, procurando vias de diagnóstico e de tratamento para que esses impedimentos cessem e que o sujeito volte a identificar a vontade de viver. Para além das influências desses enquadramentos nas múltiplas manifestações do viver, procura-se retirar constantemente da experiência humana os obstáculos para que se alcance a realização dos nossos desejos, fazendo do não desejar um processo de mortificação. Contudo, não chegamos a um ponto do desenvolvimento social e tecnológico para que o ser humano realize tudo o que quer, pois fazem parte da própria experiência as dificuldades, os fracassos, as falhas, o sofrimento.

Os alunos manifestam então esse sofrimento diante do vazio da existência e da impossibilidade de fazer dela uma experiência completamente satisfatória. A Filosofia surge não como um atenuante dessa condição, pois desta somos sujeitos. Ela procura, contudo, mediante a plena capacidade de reflexão do indivíduo, lançá-lo a aceitar sua condição e procurar os meios pelos quais continuar desejando a vida e, portanto, procurando algum valor artificial para o viver. As condições sócio-históricas localizam o indivíduo em determinado uso limitado de recursos simbólicos, reflexivos e materiais para alcançar seus desejos, compreender o fenômeno atual da adolescência, e como este interage com as exigências sociais nos possibilita produzir um material didático no qual o aluno se reconheça e possa alcançar o conhecimento de forma mais imbricada.

Há, portanto, a necessidade de se refletir acerca do papel da escola enquanto instituição de ensino com objetivo no desenvolvimento humano, e as supostas crises dos adolescentes que ainda estão inseridos nesse espaço. A escola influencia positivamente ou negativamente para a desconstrução desse estereótipo de crise? Os relatos manifestam uma realidade que também é composta pelas exigências escolares, mas das quais a escola ainda não aparenta ser responsável por estas manifestações desesperadas (CONTINI, 2002).

Qual seria o papel do professor de Filosofia, enquanto mais do que apenas um expositor da historiografia filosófica e da filologia, mas na perspectiva do educador dotado de conhecimentos metafísicos que possibilitam um raciocínio crítico da realidade? As correntes filosóficas apresentadas aqui questionam o valor da vida, não em prol de um fim dramático desta por meio do suicídio, mas para que se pense uma ética de vida por um viés mais analítico acerca de como, em tempos de capitalismo exigente, estamos vivendo nossas vidas. A docência alcança um caráter importante ao localizar o professor como referência perante esses alunos, na medida em que é um auxiliador nos processos do desenvolvimento dos discentes. Ensinar passa a não ser mais apenas transmitir conhecimentos, mas produzir reflexões sobre a existência e a autonomia dos alunos.

É importante salientar e repensar o papel do professor de Filosofia. As experiências docentes vivenciados pelos autores deste texto demonstram que a crise existencial comumente sofrida por jovens do período etário da adolescência está intimamente ligada à pressão social que envolve suas escolhas relacionadas ao mundo do trabalho e sua realização com as atividades cotidianas em que estão inseridos. Nesse cenário vemos uma percepção da vida reduzida ao simples fazer tecnicista e ao sobreviver capitalista. Faz-se necessário para o professor perceber-se não como aquele que está disposto a elencar e facilitar a compreensão de determinadas estruturas de pensamento de fazer que o sujeito repense o sentido da vida de forma unicamente metafísica, mas também de atuar como um facilitador de alternativas de escolhas para a própria vida. Indo contra a relação comum de vida ativa que está em um eterno relacionamento com as trocas monetárias, ajudando o discente a compreender a vida como também um processo de trocas simbólicas que valoram e qualificam o sentido da vida.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* *DSM-IV*: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. Forte da Casa: Climepsi Editores, 1996.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes. 1974.
- BOTEGA, Neury José. Comportamento suicida: epidemiologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 231-236, 2014.
- CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. São Paulo: Record, 2004.
- CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery *et al.* (coord.). *Adolescência e psicologia*: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.
- DEUS, Flávio Rocha de. Schopenhauer e o sofrimento: uma aproximação com as quatro nobres verdades do Budismo. *Occursus*: Revista de Filosofia, Fortaleza, v. 3, p. 113-121, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.
- OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CID-10*: classificação estatística internacional de doenças com disquete. São Paulo: Edusp, 1994. v. 1.
- OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Prevenção do suicídio*: um manual para profissionais da saúde em atenção primária. Genebra: [S.n.], 2000.
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Vozes de Bolso).

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Tradução de Paulo Perdigo. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. Tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. São Paulo: Editora Unesp, 2005. Tomo 1.

SHNEIDMAN, Edwin S. Further reflections on suicide and psychache. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, Hoboken, v. 28, n. 3, p. 245-250, 1998.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



A ESCOLA NÃO TE PERTENCE: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA DAS VÍTIMAS DO PRECONCEITO DE EXCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Geovano Morgado da Silva

“Desenvolver as faculdades físicas, intellectuaes e moraes de. Instruir. Domesticar, adestrar. Aclimatar.”, é desta maneira que Figueiredo (1913, p. 687), filósofo e escritor português, define o termo educar. Seguindo a definição, é possível concluir que há uma gama de situações que possam se referir à educação.

O termo, portanto, é uma generalização que comporta as mais ímpares significâncias. Desde uma simples conversação a uma aula estrategicamente regrada e pautada, nas mais impensáveis situações que vivenciamos, há uma oportunidade de tomar papel de educador ou de educando.

Concordo com Mello (2012, p. 103), quando diz que “[...] a educação é uma área que perpassa toda a sociedade e que não está restrita apenas à escola”. Ela está presente em mais experiências de convívio social que tão somente a escola. Estamos, a todo momento, educando alguém e nos educando em concomitância (FREIRE, 1987). É por meio da educação, quando numa perspectiva libertadora, que tomamos ciência das coerências e incoerências e que livramo-nos de erros. Ela, nesse modo libertador de refletir sua prática, nos faz refletir mais profundamente sobre as problemáticas.

Descartes usou no *Discurso do método* (2001) a seguinte sentença: “*je pense, donc je suis*”. Esta, quando trazida do francês para o português, veio como: “penso, logo existo”. Na célebre e eterna sentença, René Descartes afirma que pensar é uma das condições de se estar vivo. A educação, por propor a fuga das verdades absolutas, desconstrução de preconceitos e reformulação destes, nos torna sobreviventes.

O ato de educar impreterivelmente exige comunicação, seja através da fala, do canto, do uso de sinais, de gestos, entre outros. É viável, ignorando-se um processo crítico do ato de educar, que exista a possibilidade dos preconceitos e intolerâncias serem enraizados nas falas, músicas, gestos de quem educa. Pode-se crer na possibilidade dos conceitos que são transmitidos há gerações virem todos de maneira respeitosa ao diverso à norma? Se assim o fosse não seria necessário este texto que fala do que “senti na pele” por ser diferente. Morin (2000, p. 20) traduz com esplendor os argumentos postos anteriormente, quando diz:

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. [...] O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro.

Diante desse contexto, apresento a narrativa. Nesta pretendo sequenciar fatos a respeito da educação que me foi dada quando passei pelo processo de escolarização, e dos obstáculos que tive de superar pela condição de ser aluno e homossexual. Neste documento trago experiências que tive enquanto menino se educando, como também faço reflexões acerca da agressão e violência simbólicas que estão por trás de atos aparentemente inofensivos, mas que me constrangeram em minha infância, constrangem hoje milhares de jovens LGBTQI+ e continuarão a constranger em seus espaços formativos muitos(as) outros(as), se o sentido pejorativo destes não for discutido com os(as) que os reproduzem.

Neste trabalho analisarei os reflexos das reproduções, práticas e pensamentos cisheteronormativismo, num contexto educacional, a partir

das experiências que vivi e vivo como aluno homossexual. Onde estão as manifestações veladas/sutis de todo esse preconceito? A sexualidade e as questões de gênero tornaram-se assunto pedagógico. O ensino, partindo de então, não deve estar alheio à formação moral e ética dos indivíduos. Antes a educação seja instrumento libertador que opressor (FREIRE, 1987).

EDUCAÇÃO QUE “EVOLUIU” PARA MANTER O MESMO

O termo educação, como já discutido, está envolto por muitos significados. Pensar em educação somente segundo a lógica presente no processo de escolarização (dentro de uma sala de aula, com uma/um professora/professor ministrando um conteúdo previsto em um currículo) é uma injustiça para com a polissemidade do termo. Nas mais diferentes e inimagináveis situações, o verbo educar encontra lugar de fala.

Já nos primórdios havia educação. Contudo, obviamente não era essa dentro dos padrões que o(a) pai/mãe de família do século XXI julgam conveniente para a formação de seus/suas filhos/filhas. Ela configurou-se no passado em outros modelos. Era a mesma educação, no entanto, com uma roupagem diferente. A educação é um “bicho darwinista” que evolui e se adapta às realidades e eras.

Nas sociedades tribais, por exemplo, os(as) homens/mulheres pioneiros(as) da existência humana já praticavam o ato educar numa condição que a escritora Aranha (1996) define como difusa. Havia educação nas sociedades tribais, mas não havia a necessidade de responsabilizá-la a alguém. Todos na tribo tinham em comum o dever de passar aos(às) “formandos(as)” os conhecimentos construídos socialmente. Mas, como bem sabemos, a educação também evoluiu com a humanidade.

Com o surgimento da dita “civilidade”, que traz para o sexo masculino o papel provedor do lar e para o feminino as opressões e injustiças que serão confrontadas mais à frente pelo movimento feminista, vêm também a necessidade de que essa educação se dê de maneira mais atropelada para

atender aos interesses capitalistas. A educação passou a ser um privilégio masculino, pensada apenas para atender aos brancos e não pobres. Como manter as relações de poder senão excluindo das mulheres o acesso a uma “arma” tão poderosa quanto a educação? Por que financiar a emancipação feminina? Não havia sentido! A educação era pensada para manter as relações de dominação e opressão.

A educação hoje ainda é pensada para um grupo seletivo como há tempos atrás. Existem padrões a serem seguidos que foram delimitados por esse grupo para atender aos seus interesses. Contudo, as estratégias mudaram. O que era antes escancarado agora trabalha quase imperceptivelmente. Nas entrelinhas de seu exercício, o processo de escolarização nos forma, desde cedo, à não aceitação da diversidade.

A (RE)PRODUÇÃO DA NÃO ACEITAÇÃO

Os processos de formação do (da) cidadão/cidadã são responsabilizados às instituições de ensino (creche, escola, colégio e quaisquer outras nomenclaturas). Contudo, assim como nas comunidades tribais, todas as esferas da sociedade influem na formação da criança. A escola, em seus conteúdos programados, materiais didáticos, reproduz aquilo que teóricos(as) acharam coerente e coeso ensinar. Isso talvez nos faça pensar que a educação, ou melhor, os processos educativos, se façam tão somente na reprodução de algo já existente. De certo a reprodução é fundamental, todavia, a produção do novo tem também sua carga de importância (SILVA, 1992).

A educação, em seu exercício, deve acompanhar as transformações do social. Como, pois, preparar o/a educando/a para a interação com o social, levando em conta as constantes transformações da sociedade, se os processos educativos não se empenham em evoluir com elas? É necessário pensar num processo educativo que seja crítico à normatização. Deve-se trabalhar no/na discente a internalização do respeito ao outrem alterno,

para com o/a outro(a) que se apresenta, comporta, veste e fala, de maneira diferente.

Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, defende a ideia de que é necessário que professor(a) e aluno(a) se permitam se assumirem na posição de seres inacabados(as) que são e, portanto, se empenhem em se manterem em constante (re)construção. Uma educação realmente libertadora não formará seres que oprimem e alienam ou que desumanizam esta ou aquela manifestação humana.

Freire (1996, p. 37) diz que: “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”. Isto é, uma educação que se faz indiferente à semântica da palavra que profere em sala, que não olha com criticidade para seus próprios segmentos, que reproduz, sem se ater a quem agride ou ridiculariza, está sendo de fato libertadora?

AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO IMPORTANTE FONTE DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

As pesquisas qualitativas, segundo Chizzotti (2006), são aquelas que permitem observações subjetivas, que lidam com a complexidade que é a existência humana. Este mesmo autor conceituou:

[...] qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Pode-se crer na relevância da supracitada quando, por exemplo, há intuito de analisar um aspecto de determinada instância humana. Este estilo de escrita põe o ser humano e suas complexidades no centro da produção e valoriza as partes na compreensão do todo. O indivíduo, por estar incluído em sociedade, é parte de um todo. A compreensão dos fenômenos existenciais

está, destarte, diretamente ligada ao entendimento das partes pequenas que conjuntam esse(a) indivíduo/sociedade. Dentro dessa linha de pensamento pode-se creditar o valor da pesquisa não tão somente de caráter quantificável, mas também subjetiva, interpretacionista, na compreensão das questões humanas e sociais.

Esse modo de produzir conhecimento abriu campo para que muitos/as autores/as pudessem trabalhar, dentro das ciências humanas e sociais, com novos estilos e recursos de escrita, trazendo um estilo de escrita original, trabalhando com as histórias de vida, as narrativas autobiográficas, as memórias, os relatos (CHIZZOTTI, 2006).

Escolhi para nortear a escrita desse texto o parâmetro das narrativas autobiográficas, pois estas, defendidas por Souza (2004) em sua tese, ao dar significância aos relatos recolhidos através da oralidade ou da escrita, constituem-se como pesquisas de caráter reflexivo. Por meio das narrativas autobiográficas, faço crítica de minhas inquietudes e ponho-me em constante investigação.

Falar, dentro da perspectiva metodológica, das minhas vivências torna-me ouvinte de mim mesmo e autopesquisador.

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*. (SOUZA, 2004, p. 13, grifo do autor).

“BOIOLAS SÃO MULHERES EM CORPOS MASCULINOS”

Muito pouco foi discutido até aqui a respeito de mim. Apresentar-me -ei melhor, portanto, neste ponto do texto. Sou eu, hoje, homem, homossexual, graduando de licenciatura em Pedagogia. Todavia já fui “viadinho”, “boiolinha”, “bicha”, “baitola”, “frutinha”, “mulherzinha”, “marica” e muito

mais quando menino do ensino infantil/fundamental/médio já homossexual, contudo, autoinaceito, sem a estima e orgulho de ser quem era.

Das razões para negar-me, posso afirmar que as construí por convivência com o social, nos âmbitos sobretudo de família e escola. A educação que me foi dada por estas duas instâncias me fez acreditar que existia uma norma a ser seguida e que eu estava me distanciando dela sendo quem eu era. É necessário também salientar que nem sempre o ato de educar está explícito, como numa aula, num conselho. A educação está em toda parte e muitas vezes nós educamos sem dar-mo-nos conta de que o estamos fazendo.

Por decorrência dessa “educação implícita”, por exemplo, aprendi que a cor azul devia estar estampada nas minhas camisas, que os meus *shorts* deveriam ser todos abaixo do joelho. Estas atribuições e tantas outras ligadas ao cisheteronormativismo me foram ensinadas sem que alguém necessariamente tivesse que me falar sobre elas. Ainda assim aprendi-as e fiz delas regras rígidas, que indubitavelmente deveria seguir.

Em vista de que não exista processo educativo neutro (FREIRE, 1983), a maneira com que recebi “educações” fez-me entrar em conflito e negar-me por muito tempo. Em conflito estive na medida em que não conseguia me adequar ao padrão heterossexual que era aceito por todas(os). A falta de criticidade dos “meus educadores”, no exercício de suas pedagogias, me fez negar outras formas de ser uma pessoa que não fosse a cis-heterossexual, único padrão respeitoso, não perversivo, que não me levaria ao inferno. Este, que ao contrário daquele não era punido, deveria então ser seguido como modelo.

Hoje, fruto de tantos anos de agressão, carrego um corpo com marcas das feridas vindas destes “processos educativos”. Antes não tinha o orgulho que tenho hoje e que me faz ter segurança em me autoafirmar e declarar-me homossexual. Contudo, agora tenho a consciência de que

[...] não somos livres para recusar nossa herança: ela está grudada à nossa pele. E quanto mais quisermos ignorá-la, mais seremos seus prisioneiros. (FRANDLIN, 1988, p. 8).

As agressões que me fizeram alvo e que foram acima referidas, antes de reproduzidas pela família ou pela escola, macroscopicamente falando, me foram impostas pela cultura, pois:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são [...] produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LAIARA, 2001, p. 68).

Normativizadora e agressiva, a reprodução às vezes inconsciente de tão automática dos constructos sociais faz a sociedade associar sempre o rosa, o fogão, ocuidado dos(as) filhos(as), a fraqueza, a incapacidade, a dependência de alguém, ao sexo feminino. Portanto, o azul, o trabalho, o sustento do lar, a conquista dos espaços, a competência e base familiar são sempre atributos masculinos. Se porventura o homem demonstrar fraqueza, estará se propondo a deixar de ser homem, se comportando como mulheres se comportam. Isso leva à compreensão de que os aspectos que referem à sexualidade também são pejorativamente ligados às construções sociais de gênero.

Às crianças do sexo masculino, na escola, em casa, estará válida somente a possibilidade de que as brincadeiras e brinquedos instiguem a autonomia, a conquista de espaços. Nestas, os cargos são ligados à chefia, força, liberdade. As brincadeiras, que ensinam comportamentos de maneira implícita, reproduzem o padrão social aceito e imposto.

Às crianças do sexo feminino as brincadeiras imitarão e ensinarão as tarefas que futuramente estas deverão desempenhar: cuidar da prole, cozinhar, cuidar do lar: “[...] em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de poder, o que vai significar que o gênero está implicado na concepção e na construção do poder” (LOURO, 1995, p. 106). Não é por coincidência, que as tarefas destinadas às mulheres são sempre de ordem restritiva, dentro da proteção que é o lar, ao passo que aos homens é confiada a liberdade das ruas, cargos e espaços. Essa lógica é seguida, pois a sociedade projeta ideias sobre o universo masculino e feminino, e, para que elas sejam seguidas,

as reproduzem desde cedo. A escola é uma das instituições socialmente construídas para moldar “miniadultos” nestes e em outros padrões.

A ESCOLA FÁBRICA DE CORPOS: PRECONCEITO E EVASÃO

De todas as minhas vivências de quando menino, as que mais corriqueiramente me pego a lembrar são do tempo em que eu frequentava a escola. Nela – ou melhor, nelas, pois foram duas – tive contato com experiências que pela primeira vez me mostraram que eu era diferente. Isso porque acredito que o diferente só exista em interação com o social, porque os iguais o apontam e classificam. Hoje eu poderia ser um homem apenas, mas a necessidade de impor rótulos aos papéis sociais fez nomearem-me “viado”.

Na primeira escola, onde estudei quase todo o meu ensino fundamental e o infantil completo, me foram ensinados valores os quais mais tarde me classificariam, me divergiriam de outros, nos hierarquizariam (nós estudantes). Esses valores ensinados pela escola foram os motivos pelos quais eu queria abandoná-la. “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso” (LOURO, 1997, p. 57).

Desde muito cedo, logo quando entrei na escola, encontrei um ambiente onde crianças eram separadas por objetos, cores, lugares e outros mais signos e símbolos que diferem o feminino do masculino. Meninos recebiam fichas azuis com seus nomes (o azul é cor primária e, na natureza, é visto em coisas fortes e grandiosas como no oceano e nos céus). Meninas, por sua vez, recebiam suas fichinhas cor de rosa (cor que só existe a partir do enfraquecimento de outra cor, na mistura com o branco, que é vista nas delicadas flores).

Para além das fichas, e fora do alcance e controle da escola, os(as) responsáveis mandavam seus/suas meninos(as) para a escolinha portando cadernos, estojos, agendas, mochilas, todos estes objetos referenciando

os respectivos sexos em azul/verde para o masculino e rosa/lilás para o feminino.

As brincadeiras da hora de recreação e das aulas de educação física não fugiam à regra. Meninos com bolas, carros de cores variadas (exceto o rosa), correndo soltos e livres. Meninas permaneciam recatadas, com suas bonecas, aprendendo a serem mães. E as músicas... estas deixo para o item seguinte: “Eles quem estão desajustados, vamos lembrá-los disso em nossos versos!”.

Nas histórias e contos de fadas, sempre presentes nos dias de aula, ilustrando os nossos livros e paredes da sala, a lógica era sempre a mesma. Uma princesa incapaz e desprotegida é salva por um príncipe belo e valente, e, no final, um “felizes para sempre”. Infeliz daquele que ousasse romper com a lógica dessa estrutura! Meninos com cores femininas? Com brinquedos femininos? Ou se quer andando com uma delas, partilhando com elas as brincadeiras na casinha de madeira? Feitas estariam as chacotas das/dos coleguinhas e as repreensões das/dos professoras/professores. Louro (1997, p. 58) diz:

A escola delimita espaços. Servindo -se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.

Já no fundamental as coisas mudaram. As minhas transgressões nesse momento são mais bem percebidas pelos(as) colegas e, portanto, são apontadas de forma muito mais agressiva. “*Olha só a maneira como ele anda!*”, “*olha só como é a voz dele!*”, “*veja como ele cruza as pernas ao sentar!*”.

As aulas de educação física me eram, particularmente, uma tortura. Com elas reforçava-se e era constantemente lembrado a mim de que eu “não pertencia à classe dos outros meninos”. Lembro que na 6ª série, os meninos ansiosos pela primeira aula de educação física do ano, foram logo

delimitando os times, e eu, como era “calouro”, fui disputado pelos dois times que foram formados. Logo depois do primeiro jogo, depois que me viram correr desajeitado e dar os “vacilos” que comprometiam os gols que eram o objetivo do jogo, a minha participação nos times passou a não ser mais tão disputada, até que, depois de alguns jogos e muitas boladas em minha face e corpo, eles decidiram não mais insistir em mim.

Nas aulas de educação física passei então a sentar e jogar xadrez, damas, pular corda ou qualquer outra atividade que fosse “menos masculina” que o futebol. Dá para imaginar já o que se sucede: piadas, apelidos. O cenário apresentado é muito similar ao de outros(as) *gays*, lésbicas, transsexuais, transgêneros, interssexuais, pansexuais +. Tais práticas, dentro do ambiente formativo, influem na saúde mental dos(as) atingidos(as) e causam enormes prejuízos.

A seguir listo, a fim de elucidar as consequências da negligência destas questões por parte dos mães/pais/profissionais da educação, algumas notícias retiradas de um portal de comunicação LGBTQI+, o “Põe na Roda”:

Uma professora do colégio Nixon-Smiley, no Texas, Estados Unidos, está sendo acusada de ter tirado um aluno adolescente do armário na frente de toda turma, inclusive de sua namorada, segundo informou o jornal local. (HMC, 2018g).

O problema é uma professora fazer um comentário desses, gerando *bullying* e rejeição ao meu filho em uma escola. (HMC, 2018g).

[...] professora [...] foi agredida após ser confundida com uma lésbica enquanto passeava com sua mãe [...]. [...] o homem se revoltou e a empurrou a chamando de “veado de merda”. “Acho que por eu estar careca, ele achou que eu era lésbica ou transexual. Eu fiquei em choque na hora, muito surpresa”, relatou. (HMC, 2018b).

Um estudante de Nuneaton, na Inglaterra, foi gravemente agredido exclusivamente por ser bissexual. (HMC, 2018d).

Uma escola na cidade de Achille no Estado de Oklahoma, nos Estados Unidos, acabou tendo que ser fechada depois que pais de alunos ameaçaram castrar e dar uma surra em uma garota transgênero que estudava lá com seus filhos. Isso simplesmente por ela usar o banheiro feminino da instituição de ensino. (HMC, 2018c).

Encontrei também algumas notícias referentes à violência no ensino superior, o que afirma ainda mais os prejuízos de uma educação normatizadora: “Por andarem de mãos dadas, lésbicas são espancadas na Universidade de Brasília” (HMC, 2018f); “UERJ é pichada com ameaças de morte homofóbicas” (HMC, 2018h); “Aluno da UFRJ sofre homofobia por cursar urologia: ‘Veiado não pode fazer!’” (HMC, 2018a); “Estudante pede doações para repor dentes que perdeu em ataque homofóbico” (HMC, 2018e).

Como testificado acima, o silêncio da escola a estas questões contribuiu significativamente para o aumento da LGBTfobia. A negligência de discussões do gênero está transformando os espaços de formação em campos de batalha onde quem lidera é o “homocausto”. As citações mencionadas explicitam os impactos de um sistema que limita a compreensão dos jeitos ou trejeitos humanos, que produz e que reproduz o preconceito. É utopia achar que se as questões de gênero e sexualidades forem negligenciadas os quadros explicitados se reverterão. O opressor irá cada vez mais reforçar seu caráter de falsa superioridade, e o oprimido nunca se reconhecerá em nenhum dos “felizes para sempre”.

Freire (1987) relata ser necessário respaldar que as buscas por uma educação que seja de fato libertadora. Esta, para tanto, não comporta opressores (as) convictos(as) de seus espaços, nem oprimidos(as) que consentem ou que “hospedam” seus/suas opressores(as) em si. Pensar em uma nova história é pensar em uma

Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará. (FREIRE, 1987, p. 17).

Há muitas outras situações em que essas manifestações de uma cultura normalizadora do ódio ao diferente, que reforça estereótipos e padrões, ora de forma explícita, outrora de forma velada, estão presentes no nosso dia a dia. Pensar melhor nessas questões se faz necessário na busca por uma sociedade com menos sangue LGBTQI+ derramado.

“ELES QUEM ESTÃO DESAJUSTADOS, VAMOS LEMBRÁ-LOS DISSO EM NOSSOS VERSOS”

As canções são muito utilizadas, desde cedo, na prática de educar. Hoje, “Atirei o pau no gato”, “Borboletinha”, são recursos didáticos muito empregados no cotidiano das escolas. Todos(as) nascem ouvindo essas cantigas populares e crescem para reproduzi-las. Mas quantas vezes já paramos para pensar nos significados e signos dessas? Vou recitar algumas delas tal qual as ouvi: “Borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha, poti-poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau, pau pau, amanhã te dou um pau [...]”. (Cultura Popular).

Qual foi o motivo pelo qual a borboletinha se fez merecedora da agressão de ordem física? O fato de ela ter “perna de pau”, “olho de vidro” e nariz de “pica-pau” expõe suas diferenças e “justifica” a agressão. Voltando à ideia de que educamos sem ao menos dar-mo-nos conta de que o estamos fazendo, pode-se inferir que a cantiga ensina, implicitamente, o despeito e recusa do diferente. Ensina que aos desajustados deve-se reprimir fazendo uso de violência física.

Em relação a essa fala da não aceitação da diferença, contudo, há também cantigas onde a LGBTfobia é mais escancarada. Estas chocotam das sexualidades dos personagens, do cabelo, trejeito, condição sexual. São: “Olha a cabeleira do zezé, será que ele é? será que ele é?” (MARCHINHAS..., 2013); “Maria sapatão, sapatão, sapatão, de dia é Maria, de noite é João” (MARCHINHA, 2012); “Papai não quer que eu brinque com José, José vagabundo, que não gosta de mulher” (Cultura Popular).

Sobre “Zezé”, nos subseqüentes versos da música, o eu lírico se pergunta se “bossa nova”, algum tipo de jeito novo, se é “maomé”, por causa do cabelo comprido. Diz ainda: “parece que é transviado”.

E quanto a Maria, que a marchinha repete três vezes que é “sapatão”, vira chacota nos versos por “de noite ser João”. José, personagem que na última música foi citado, torna-se menos merecedor da amizade do eu lírico por expressar sua sexualidade de maneira diferente da norma.

Ao longo dos tempos, em diferentes contextos sociais e culturais, a homossexualidade foi motivo de punição, vergonha, segregação e violência contra todos aqueles que atravessassem a fronteira da heteronormatividade. (RIOS, 2017, p. 229).

As canções acima induzem à violência aos que fogem do que foi socialmente elegido como correto. Para alguns estas podem ser músicas com outras conotações, mas toda a vez que ouvia alguém cantando “olha a cabeleira do Zezé” era na tentativa de me ridicularizar ou para o fazer a alguém. Os meus agressores se apropriavam do “será que ele é?”, numa dúvida que direcionavam sarcasticamente a mim, assim como o eu lírico da música fez a Zezé. De maneira similar a Maria, que se afastou de José por este não gostar de mulher, a mim também distanciaram-se alguns por conta da minha condição homossexual.

Os reflexos dessas fobias são sentidos para ainda mais além das músicas, da padronização das cores, dos símbolos e signos. Em relatório anual, o Grupo Gay da Bahia (GGB) levanta números dolorosos, mas que precisam ser notificados se é almejada a superação da violência. Em 2017, no Brasil, registrou-se o número de 445 LGBTQI+ de seres humanos mortos (sim, seres humanos!) vítimas da homotransfobia. Somam-se 58 suicídios a 387 homicídios, o que representa um de nós, diferentes, morto a cada 19 horas (GRUPO GAY DA BAHIA, 2017).

Se comparado ao relatório de 2016, nota-se que houve um aumento de 30% (343 mortes). Esses números, somados ao déficit em políticas públicas

direcionadas à segurança das minorias sexuais e de gênero, apenas evidenciam o fato de que o Estado nos trata com desdém, não dando a devida atenção ao sangue LGBTQI+ derramado. As armas de fogo e as facas lideraram os índices de causas mortis seguidos pelo suicídio. Os jovens gays, lésbicas e bissexuais são cinco vezes mais suscetíveis ao suicídio do que heterossexuais de mesma idade.

Os alarmantes números gritam por mais visibilidade de discussões do gênero nos processos educativos dos indivíduos. Somando-se a autocrítica do que reproduzem com a produção de novos parâmetros e discussões é que se fará educação de maneira coesa com o que Freire (1983) defende ser prática da liberdade.

De fato, são muitas as manifestações do caráter heterocisnormativo e há muito, ainda, o que se discutir para alcançarmos o patamar que expressa a garantia do respeito a qualquer ser humano, seja qual for sua peculiaridade. Espero um dia ver esse maquinário de ignorância, incompreensão e injustiça ser transmutado em respeito, aceitação e, acima de tudo, amor! Eu tenho o sonho de que um dia esta nação se levantará e olhará para o passado com o mesmo olhar de pesar que eu vejo o meu hoje, que Matheusa, Marielle, e tantos(as) outros(as) também viram. Tenho o sonho de que Dandaras possam, sem pestanejos, sem medo, sem mortes, trajar e abraçar seus anseios. Que possam viver!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido espero despertar no(a) leitor(a) o interesse pela temática. Concomitantemente a isto, que também se torne propagador(a) do respeito e da tolerância. É dando a devida visibilidade a estas questões que, progressivamente, conforme as mentes forem se educando criticamente, se alcançará o que quer que seja preciso para que a diversidade possa viver sem medo de ser transgredida/violentada. As relações de gênero e sexualidades são subjetividades que devem estar na pauta de discussão nos

processos educativos, formais (escola) ou informais (relações com a família, amigos), para que sejam compreendidas e só então respeitadas.

A sexualidade e as questões de gênero se figuram em um assunto pedagógico. Deve ser trabalhada, nas instituições que detêm o controle dos processos educativos, como também nos demais espaços e relações sociais, a desconstrução do prejudicial normativismo das características humanas.

O menino que se recusa a portar um estojo cor de rosa, logo depois será o que do amiguinho que não joga futebol com os demais se distanciará, será o moço que discutirá com o transgênero que adentrar no mesmo banheiro, será o dedo que puxará o gatilho para ferir o corpo do diferente.

Tenho ciência de que um artigo não desmontará 500 anos de machismo, misoginia e LGBTfobia no Brasil, todavia, trabalho para que em um futuro muito próximo possamos acordar ao fato de que as violências verbais, psicológicas, físicas, veladas ou explícitas, não são instintos de uma “classe normal de seres humanos”, mas produto de uma educação que se volta para a construção desses desarranjos. Vamos desassossegar, desmontar e remontar!

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FIGUEIREDO, Candido de. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Nova edição essencialmente refundida, corrigida e copiosamente ampliada. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1913. v. 1.

- FLANDRIN, Jean-Louis. *O sexo e o Ocidente: evolução das atitudes e dos comportamentos*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRUPO GAY DA BAHIA. *Quem a homotransfobia matou hoje?: Relatório 2017*. Salvador [S.n.], 2017. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.
- HMC, Pedro. Aluno da UFRJ sofre homofobia por cursar urologia: “Viado não pode fazer!”. *Põe na Roda*, [S.l.], out. 2018a. Disponível em: <https://poenaroda.com.br/diversidade/aluno-da-ufrj-sofre-homofobia-por-cursar-urologia-viado-nao-pode-fazer/>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- HMC, Pedro. Confundida com homossexual, professora é agredida e chamada de “veado de merda” no Rio. *Põe na Roda*, [S.l.], out. 2018b. Disponível em: <https://poenaroda.com.br/diversidade/confundida-com-homossexual-professora-e-agredida-e-chamada-de-veado-de-merda-no-rio/>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- HMC, Pedro. Escola é fechada após pais de alunos ameaçarem castrar estudante trans. *Põe na Roda*, [S.l.], out. 2018c. Disponível em: <https://poenaroda.com.br/diversidade/escola-e-fechada-apos-pais-de-alunos-ameac-arem-castrar-estudante-trans/>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- HMC, Pedro. Estudante é gravemente agredido exclusivamente por ser homossexual. *Põe na Roda*, [S.l.], out. 2018d. Disponível em: <https://poenaroda.com.br/diversidade/estudante-e-gravemente-agredido-exclusivam-ente-por-ser-bissexual/>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- HMC, Pedro. Estudante pede doações para repor dentes que perdeu em ataque homofóbico. *Põe na Roda*, [S.l.], out. 2018e. Disponível em: <https://poenaroda.com.br/diversidade/estudante-pede-doacoes-para-repor-dentes-que-perdeu-em-ataque-homofobico/>. Acesso em: 25 nov. 2018.

HMC, Pedro. Por andarem de mãos dadas, lésbicas são espancadas na Universidade de Brasília. *Põe na Roda*, [S.l.], out. 2018f. Disponível em: <https://poenaroda.com.br/diversidade/por-andarem-de-maos-dadas-lesbicas-sao-es-pancadas-na-universidade-de-brasilia/>. Acesso em: 26 nov. 2018.

HMC, Pedro. Professora tira aluno do armário na frente dos outros alunos, incluindo a namorada. *Põe na Roda*, [S.l.], out. 2018g. Disponível em: <https://poenaroda.com.br/diversidade/professora-tira-aluno-do-armario-na-frente-de-outros-alunos-incluindo-a-namorada/>. Acesso em: 25 nov. 2018.

HMC, Pedro. UERJ é pichada com ameaças de morte homofóbicas. *Põe na Roda*, [S.l.], out. 2018h. Disponível em: <https://poenaroda.com.br/diversidade/uerj-e-pixada-com-ameacas-de-morte-homofobicas/>. Acesso em: 25 nov. 2018.

LAIARA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARCHINHA: Maria sapatão. 2'46". *Almir Momenth*. YouTube. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2-nE7ZJgkXM>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MARCHINHAS de Carnaval: Olha a cabeleira do Zezé. 1'41". *Easytoy Brinquedos*. YouTube. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bFrCYsSjDss>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MELLO, Luiz *et al.* Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. *Bagoas – Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades*, Natal, v. 6, n. 7, p. 99-122, 26 nov. 2012.

- MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.
- RIOS, Pedro Paulo Souza; Barros, Edonilce Rocha; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto) biográficas acerca do estranho que habita em mim. *Educação*, Santa Maria, v. 42, p. 227, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e reproduz na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.



SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Anny Beatriz Machado Lopes

Graduanda do sexto semestre do curso Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas na UNEB, *campus* XVI, Irecê. Bolsista do programa Residência Pedagógica desde agosto de 2018. Estagiária na subseção judiciária de Irecê (BA).

Email: annybeatrizlopes@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6006044202705307>

Carolina da Silva Marques de Souza

Graduanda do sexto semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, na UNEB *campus* XVI, em Irecê. Bolsista do programa Residência Pedagógica e estagiária pelo programa Partiu Estágio do Governo do Estado da Bahia.

Email: karol.marques01@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0276515356098713>

Cláudia de Souza Barbosa

Graduanda do terceiro período do curso de Licenciatura em Teatro da UNEB *campus* VII, Senhor do Bonfim. Nome artístico: Tatá Universo. Artista visual, poetisa e atriz. Atualmente, desenvolve pesquisas na área da intervenção urbana pela perspectiva da Educação Inclusiva.

Email: tata.universo777@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5897862241854056>

Danilo de Oliveira dos Santos

Pedagogo licenciado pela Universidade Salvador (Unifacs, 2018), graduando do VIII semestre no curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas na UNEB Seabra *campus* XXIII. Foi bolsista de Iniciação Científica (Picin, 2017/2018), monitor de ensino da disciplina de Inglês Básico II (2017) e da Universidade Aberta à Terceira idade (UATI, 2016). Atualmente participa do Programa de Iniciação à Docência (Pibid)
Email: dansosi13@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6401128276524192>

Deane Taiara Soares Honório

Graduanda em Pedagogia pela UNEB *campus* Paulo Afonso. Formada Técnica em Eletrotécnica, pelo CTEPI – Centro Territorial de Educação Profissional de Itaparica. Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica pelo Picin/UNEB, com o subprojeto que estuda Políticas Públicas de Juventude do Campo, e Estagiária da Educação Infantil no Sesc Ler Paulo Afonso. Trabalhou como coordenadora da Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro Acadêmico Renovação do curso de Pedagogia, e participou como Monitora de pesquisa voluntária do grupo de pesquisa Mitecs, ambos da UNEB/VIII.
Email: deane_taiara@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4416511908002768>

Fábio de Oliveira Santos

Graduando em Filosofia (Licenciatura) pelo Departamento de Educação do *campus* I da UNEB e Bolsista Pibid vinculado ao Núcleo de Filosofia e Cinema na Educação Básica (DEDC-I/UNEB), com atuação no IFBA.
Email: fabio_380v@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1105731865717949>

Flávio Henrique Pinheiro Melo

Graduando em Psicologia pelo Departamento de Educação do *campus* I da UNEB. Psicólogo escolar voluntário na Escola Municipal Dona Arlete Magalhães e mediador em oficinas sobre envelhecimento e psicologia na Universidade Aberta à Terceira Idade. Dedicar-se aos temas: velhice, educação e suicídio. Realiza também formação continuada em Psicanálise pelo Núcleo de Atendimento Psicológico de Salvador (Napsi).
Email: flaviopinheiropm29@gmail.com

Currículo *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8371127378005732>

Flávio Rocha de Deus

Graduando em Filosofia (Licenciatura) pelo Departamento de Educação do *campus* I da UNEB. Bolsista Pibid vinculado ao Núcleo de Filosofia e Cinema na Educação Básica (DEDC-I/UNEB), com atuação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e educador social da Associação Educacional Música para Cidadania (Proemuci). Realiza também atividades docentes na rede privada de ensino.
Email: rocha.iflavio@gmail.com

Currículo *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2537695178790315>

Geovano Morgado da Silva

Graduando do curso de Pedagogia na UNEB *campus* VII, em Senhor do Bonfim (BA). Paralelamente, desenvolve atividades de extensão pelo Pibid na qualidade de Bolsista e participa como monitor voluntário dos projetos de extensão “Ciclos de Diálogos Interinstitucionais sobre Educação do Campo” e “Educação Sexual nas Escolas”.
Email: geovano.morgado@gmail.com

Currículo *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9764818602003466>

Iane Silva de Oliveira

Iane Silva de Oliveira, formada em Técnica em Comércio de Nível Médio pela Instituição de ensino, Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus, em Paulo Afonso - no ano de 2015. Atualmente Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia *Campus VIII*. Atualmente, participa do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Educação e Contemporaneidade (Forpec), na linha de pesquisa Educação Infantil da UNEB/VIII, e atua como auxiliar técnico em comércio na Fundação Luís Eduardo Magalhães (Flem). Participou, de 2016 a 2017, do grupo de pesquisa Memória, Identidade, Territorialidade, Educação do/no Campo e Espaços de Sociabilidade. Foi vinculada ao Opará/UNEB.

Email: ia.201517@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6841994348571883>

Israel Santana da Silva Santos

Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro. Graduando em Licenciatura em Teatro pela UNEB *campus VII* Senhor do Bonfim, onde desenvolve pesquisas ligadas à pedagogia circense, ao ensino do teatro. Leciona em escolas públicas e espaços informais. Ator, palhaço, artista plástico, malabarista e poeta. Monitor no ano de 2018 da monitoria de extensão “Hoje tem espetáculo?”.

Email: israelsantanasantos@outlook.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7693495811889136>

John Wolter Oliveira Silva

Licenciando em Geografia pela UNEB, Departamento de Educação, *campus XI*, Serrinha (BA). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPods). Participou como monitor de extensão do Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupe).

Email: johnwollter@outlook.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8414822206505616>

Laiane Souza de Oliveira

Graduanda no curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, VIII semestre, da UNEB *campus* XXIII. Participou do Projeto de Extensão “What nós temos de Halloween?” (2015-2018). Atuou como monitora da oficina “Frankenstein e Adaptações”, do Projeto de Extensão “Entrando no Bosque” (2018) e, atualmente, participa do Pibid.

Email: laianeoliveira2015.1@gmail.com

Currículo *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2459279852446182>

Larissa Fernandez de Andrade Santos

Pós-graduada em Educação e Tecnologias da Informação pela UNEB. Graduanda em Licenciatura em Filosofia pela UNEB, *campus* I. Bacharela em Comunicação Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Bolsista do Pibid no Instituto Federal da Bahia (IFBA). Participa do grupo de estudos em Baruch Spinoza e também do grupo Marte – SSA: Quadros de Violência.

Email: larissa_fas@yahoo.com.br

Currículo *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2421661436635131>

Larissa Teixeira de Oliveira

Graduanda no curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, VIII semestre, da UNEB *campus* XXIII. Foi monitora do projeto de extensão “What nós temos de Halloween?” (2015-2018). Ministrou a oficina “Frankenstein e Adaptações” do Projeto de Extensão “Entrando no Bosque” #leiamaismulheres (2018). Atualmente, é participante do Programa de Iniciação à Docência (Pibid). Atua como pesquisadora em Formação Docente Inicial.

Email: larissateixeira1997@gmail.com

Currículo *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5009144636912590>

Michele de Jesus Souza

Graduanda em Licenciatura em Filosofia pela UNEB, *campus* I. Voluntária do Pibid no Colégio Estadual Governador Roberto Santos. Participa do grupo de estudos em Baruch Spinoza.

Email: michelejsouza@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4566572131285551>

Raiane Cordeiro de Araújo

Pós-Graduanda em Docência no Ensino Superior pela Universidade da Associação Educacional Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade de Candeias, pólo Conceição do Coité. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UNEB, Departamento de Educação, *campus* XI, Serrinha (BA). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Coité e docente da Uniasselvi, Polo Serrinha (BA). Membro do grupo de pesquisa Epods desde 2015. Participou como membro voluntário do Programa de Iniciação Científica (IC) da UNEB.

Email: raianeliind@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4631982429154644>

Simone Borges dos Santos

Pós-graduando em Gestão de Projetos pela Unicesumar (EAD), Polo Salvador. Graduanda em Licenciatura em Filosofia pela UNEB, *campus* I. Bacharela em Ciências Contábeis pela UCSal. Bolsista do Pibid no Colégio Estadual Governador Roberto Santos. Participa do grupo de estudos em Baruch Spinoza e também do grupo Marte – SSA: Quadros de Violência.

Email: simone.bsantos72@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3163178285470258>

Walter Campos Araújo

Graduando do sexto semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas na UNEB *campus* XVI, em Irecê. Monitor durante dois semestres na disciplina Morfologia e a Construção do Significado. Estagiário pelo programa Partiu Estágio do Governo Estado da Bahia no Colégio Estadual José Ribeiro de Araújo.

Email: waltercampara17@gmail.com

Currículo *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8238322344085725>

Formato: 160 mm x 230 mm
Tipografia: Minion Pro e ChaletComprime
Papel: Pólen, 80 g/m² (miolo)
Cartão Supremo, 300 g/m² (capa)
Impressão: Dezembro/ 2019
Gráfica: EGBA