



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

# RCH

**REVISTA**

**CIÊNCIAS HUMANAS**

ISSN 2179-1120

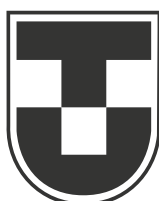
## A CARTOGRAFIA SOCIAL E A PESQUISA INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

VOLUME 13 - NÚMERO 1  
EDIÇÃO 26 **2020**



# Revista Ciências Humanas da Universidade de Taubaté

Volume 13 n 1, Edição 26  
1º Quadrimestre/2020



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

# UNITAU - Universidade de Taubaté

## Revista Ciências Humanas

**Reitora:** Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes

**Pró-reitora de pesquisa e Pós-graduação:** Profa. Dra. Sheila Cavalca Cortelli

### EQUIPE EDITORIAL

#### EDITORA CHEFE

**Dra Alexandra Magna Rodrigues**  
Universidade de Taubaté, Brasil

#### EDITORAS EXECUTIVAS

**Ana Maria Gimenes Corrêa Cali**  
Universidade de Taubaté, Brasil

**Edna Maria Querido de Oliveira Chamon**  
Universidade de Taubaté, Brasil

**Mariana Aranha de Souza**  
Universidade de Taubaté, Brasil

**Rachel Duarte Abdala**  
Universidade de Taubaté, Brasil

#### CONSELHO EDITORIAL

**Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama**  
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

**Carlos Alberto Máximo Pimenta**  
Universidade Federal de Itajubá, Brasil

**Cidival Moraes de Souza**  
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

**Clarilza Prado de Sousa**  
Fundação Carlos Chagas, FCC, Brasil

**Douglas da Silva Tinti**  
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

**Gladis Camarini**  
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

**José Rogério Lopes**  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

**Magali Aparecida Silvestre**  
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

**Maria Antonia Garcia de Léon Alvarez**  
Universidade Complutense de Madrid, Espanha

**Maria Lúcia Martinelli**  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

**Míriam Carmo Rodrigues Barbosa**  
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

**Roberto Tadeu Iaochite**  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

**Suzana Ribeiro**  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

#### Secretaria dos cursos de mestrado

Tel: +55 (12) 3624-1657 - E-mail: prppg@unitau.br

ISSN: 2179-1120

Data da publicação: Janeiro/Abril de 2020

Classificação no Qualis da CAPES: B2

Capa e Diagramação: Agência Surta

Foto da Capa: Leonardo Oliveira

UNITAU - Universidade de Taubaté  
Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e  
Pós-graduação

E-mail: revista@rchunitau.com.br

Site: <http://www.rchunitau.com.br>

Telefone: +55 (12) 3624-1657

Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro,  
12100-000, Taubaté, SP, BR.

#### CONSELHO CONSULTIVO

**Adilson Silva Mello**

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

**Marcia Maria Dias Reis Pacheco**

Universidade de Taubaté, Brasil

**Maria Aparecida Campos Diniz de Castro**

Universidade de Taubaté, Brasil

**Maria Fatima Melo Toledo**

Universidade de Taubaté, Brasil

**Maria Regina de Ávila Moreira**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

**Maria Thereza Oliveira Azevedo**

Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

**Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão**

Universidade de Taubaté, Brasil

**Míriam Carmo Rodrigues Barbosa**

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

**Patricia Tovar**

John Jay College Of Criminal Justice, New York, USA

**Renato Rocha**

Universidade de Taubaté, Brasil

**Roseli Albino dos Santos**

Universidade de Taubaté, Brasil

**Selvino Assmann**

Universidade Federal De Santa Catarina, Brasil

**Vera Maria Antonieta Tordino Brandão**

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, Brasil

**Suelene Regina Donola Mendonça**

Universidade De Taubaté, Brasil

**Salvador Antonio Mireles Sandoval**

**Marcia Dos Santos Macedo**

Universidade Federal Da Bahia, Brasil

**Mabel Mascarenhas Torres**

Universidade Estadual De Londrina, Brasil

**Lucília Regina De Souza Machado**

Centro Universitário Uma, Brasil

**Dra. Ana Lúcia Manrique**

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, Brasil

**Andre Luiz Da Silva**

Universidade De Taubaté, Brasil

**Antônio Augusto Neto Mendes**

Universidade De Aveiro, Portugal

**Carlos Alberto Máximo Pimenta**

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

**Cecília Pescatore Alves**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

**Cidival Moraes de Souza**

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

**Enio José da Costa Brito**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

**Gilmar Ribeiro dos Santos**

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

**Jacinta Sidegum Renner**

Universidade Feevale, Brasil

**Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima**

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

**José Carlos de Oliveira**

Universidade Feevale, Brasil

**José Geraldo da Rocha**

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

**José Rogério Lopes**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

**Roberto Borges**

CEFET, Brasil

## SUMÁRIO

### EDITORIAL

A CARTOGRAFIA COMO PESQUISA-IN(TER)VENÇÃO DO/NO PRESENTE:  
modos de/para pensar-fazer a formação docente ..... 5

### DIÁLOGOS ARTÍSTICOS NO FOMENTO À LEITURA LITERÁRIA:

cartografias das práticas de letramento e formação leitora na oficina “literatura e outras artes” ..... 11

### QUESTÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES/AS:

devires cartográficos ..... 21

### ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO TERRITÓRIO ESCOLAR:

cartografias iniciais ..... 34

### APONTAMENTOS CRÍTICOS REFERENTES À CARTOGRAFIA SOBRE A COMPREENSÃO EM

SER PROFESSOR DE VERDADE A PARTIR DE JACQUES RANCIÈRE ..... 48

### LA ALIMENTACIÓN IMAGINADA:

una cartografía de la seguridad alimentaria de las comunidades indígenas del municipio de mitú, vaupés, co-  
lombia ..... 56

### OS FANZINES DA BAIXADA FLUMINENSE NO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO:

narrativas e grafias dos bairros..... 72

### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE GÊNERO:

mapas em aberto ..... 82

### CARTOGRAFIAS CIBERCULTURAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE:

experimentações autorais na disciplina de educação estética ..... 94

### A QUALIDADE POLÍTICA DA TERRITORIALIDADE NOS SERVIÇOS DE TRANSPORTE DE PASSAGEIROS:

uma proposta de pesquisa com os cotidianos ..... 103

### (ENTRE)VISTAS E OLHARES CALEIDOSCÓPICOS:

a cartografia social na formação de professores/as ..... 111

### Resenha Livro: PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA:

Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade ..... 120

### PESQUISA-FORMAÇÃO FENOMENOLÓGICA HERMENÊUTICA “HEIDEGGERIANA”:

(Auto)Cartografias de Professores em Navegação ao Autocuidado ..... 124

## A CARTOGRAFIA COMO PESQUISA-IN(TER)VENÇÃO DO/NO PRESENTE: modos de/para pensar-fazer a formação docente

### EDITORIAL

A complexa rede de relações que se articulam aos processos de subjetivação contemporâneos vêm demandando composições-outras em pesquisas(-intervenções) nos vários campos da atuação educacional. Essa constatação nos conduz a questionar os nossos próprios saberes-fazer, nos interroga sobre o que estamos agenciando no campo da teoria-prática educacional e nos interpela sobre o que estamos fazendo de nós mesmos/as e dos/as outras (FOUCAULT, 1984/2001).

Assim, para acompanhar os fluxos e as políticas de definem ou intentam definir os modos como nos constituímos como sujeitos (in)viáveis e (im)possíveis pode nos ser bastante útil perceber os lances ético-epistemológicos e metodológicos que estamos agenciando em nossos cotidianos. Portanto, é o gesto ético-estético-político outro, do pesquisar que se constitui como escopo para este dossiê dedicado à formação docente e pesquisa em educação.

Nele, os autores e autoras apresentam outros modos de pensar-fazer pesquisa em educação e habitar a docência, com fluxos, elos e fios que demarcam as travessias, riscos e aventuras do ato de pesquisar, tomando a cartografia sob várias facetas, como episteme, como método, com dispositivo de análise, haja vista que, ao cartografarmos contribuimos para a abertura, conexões dos campos do conhecimento, sem planos de fechamento, que transcende a ho-

mogeinização em que temas são produzidos de modo rizomático. Como nos afirma Sueli Rolnik (2011), todas as entradas são boas, sem preconceitos, desde que as saídas sejam múltiplas e não nos amarre, de modo que experiencemos muitas e variadas fontes cujas matérias possam expressar sentidos, sendo literalmente antropófagos/as, fractando verdades fixas para expressar os afetos contemporâneos.

A cartografia e a pesquisa-intervenção se colocaram então como um convite, muito mais do que a adesão a um método. Afinal, cartografar é acompanhar a produção de territórios existenciais. E ao lançarmo-nos nesse gesto, estamos ao mesmo tempo produzindo novos planos de experimentação da vida; ou, minimamente, agenciando algum efeito na relação com os sujeitos e comunidades com quem entabulamos alguma conversa interessada, seja na direção dos efeitos que um determinado objeto ou relação social produz sobre nós mesmos/as, modificando-nos.

A cartografia, portanto, tem como um de seus possíveis, ampliar os traçados de problematização sobre “relações de naturezas diversas, formas circulantes de subjetividade, agenciamentos do desejo, práticas de objetivação e sujeição, modos de subjetivação e assujeitamento, práticas de resistência e de liberdade, ou mesmo formas históricas de estetização e produção de si mesmo.” (PRADO FILHO; TETI,

2013, p. 57). Cartografar é intervir – percorrer a vida entre-mundos e por eles ser afetado, assim que afetá-los.

Diante do exposto, podemos arriscar a afirmação de que nossos saberes-práticas acionados em pesquisa são desde sempre encarnados em sua dimensão social e cultural, e, por isso, constituem-se fundamentalmente como algo do plano das afecções (micro)políticas e da produção de sentidos. É preciso, portanto, considerar a pesquisa em seus termos contexto-dependentes (MEYER, 2014), como situadas entre-mundos. Nossos dados estão/são sujos (HARAWAY, 2009), são produções imundiçadas, platôs deste *in-mundo* em que vivemos, *in-mundas* in(ter)venções de um (im)possível (POCAHY, 2018), dizem e fazem falar o nosso tempo, o presente.

Cartografar pode ser também uma forma de nos permitirmos ser lidos-devorados por mundos-outros e em com suas artesãs cotidianas que se endereçam a nós, mesmo que não queiram dizer particularmente algo sobre nós e outros momentos não apenas querem dizer de nós como nos fazem dizer algo. Aqui estão a literatura, o cinema, os modos de vida, a arquitetura, a política pública, o currículo, a pesquisa... e a formação-prática docente - também essa compreendida como um plano de produção de cartografias e pesquisas-intervenções. Mas estamos aqui neste dossiê particularmente interessados/as nas artesãs docentes, nas cartografias da/na educação. Seguimos no rastro de Sandra Corazza (2009):

A artistagem docente expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional. Dimensão, para a qual, não são suficientes os traços singulares dos implicados no trajeto, mas, ainda, a singularidade dos meios refletida naquele docente que o percorre: materiais, ruídos, acontecimentos. (p. 109)

Assim, muitas vezes, muito mais do que cartografar, somos cartografados/as por práticas ou pelos sujeitos com quem estabelecemos alguma interlocução de/na pesquisa e na formação docente. Neste sentido, não buscamos ou coletamos dados de pesquisa ou dispensamos um determinado conteúdo ou componente curricular, como se fossem objetos exteriores a nós. Ao contrário, acompanhamos a produção

de práticas-saberes-conhecimentos-afecções que nos permitem pensar o que estamos fazendo de nós mesmos/as, como podemos pensar desde as provocações/problematizações/cartografias de Foucault (1984/2001). O conhecimento é produzido em ato e constitui igualmente entradas de problematização sobre o presente, portanto, um gesto formativo é ele também um ato criador de currículo, um ato de currículo (MACEDO, 2013).

É, portanto, desde essa rede complexa dos processos de subjetivação que a pesquisa e a intervenção acompanham as apostas pós-críticas da pesquisa em educação. Tomaz Tadeu da Silva (1999) traz argumentos contundentes a esse respeito: a teoria não se limitaria a partir de agora a descobrir, descrever e/ou explicar a realidade (em todo caso, as realidades), ela estaria envolvida fortemente na produção dos objetos que descreve, daquilo sobre o que fala.

A reconfiguração dos espaços-tempos educativos e a emergência de novos sujeitos e tecnologias vêm pedindo passagem a novos modos de enunciação coletiva para a produção do conhecimento. Nesse sentido, a cartografia e a pesquisa-intervenção se articulam como princípios ético-epistemológicos úteis em muitas de nossas formas de pensar-praticar a pesquisa educacional de forma encarnada. A urgência de modos-outros de produzir teoria social acompanham os clamores e as insurgências que pedem passagem com a afirmação de novos mundos e novas formas de habitar e produzir o presente. Como afirmam Rocha & Aguiar (2003):

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social. O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a ideia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento”(p.67)

Em consonância com o argumento das autoras (op. Cit.), sugerimos que em sua dimensão relativa, singular, imprecisa, indefinível, complexa, insurgente, agonística, o social requer a afirmação de gestos outros em pesquisa e na formação docente. Portanto, apostamos com este dossiê em experimentações em pesquisa que dialogam com os princípios ético-estéticos e epistemológicos engendrados ou inspirados na cartografia como pesquisa-intervenção. Conforme argumentamos em outra ocasião (POCAHY, 2006, p. 23): “[...] pesquisa-intervenção como posição in(ter)ventiva para problematizar a produção do conhecimento. [...] perspectiva inspirada em uma tendência subversiva na academia que luta para sustentar que é ao transformar que (também) conhecemos”.

Este dossiê é composto de 10 artigos, uma entrevista e uma resenha, dispostos nessa ordem. Nesse conjunto estão reunidas experimentações em/de pesquisa que assumem, cada uma ao seu modo e dentro dos seus (im)possíveis, um gesto de pensar-praticar a pesquisa na/com a formação docente. Nem todos os manuscritos nessa coletânea operam diretamente as ferramentas dispostas nas diferentes expressões e usos da cartografia ou da pesquisa-intervenção, como ela pode ser acompanhada desde o rastro deleuziano; e não poderia ser diferente, pois os pontos de convergência e divergência aqui cultivados enriquecem o dossiê e lançam aos/às leitores/as pistas de desassossegos. É, pois, a afirmação de uma potência epistemológica que assume os riscos do presente, é a marca destes ensaios e resultados de pesquisa. O gesto político-epistemológico que se acompanha nos rastros das pesquisas que lhes apresentamos indica a singularidade de modos de perceber-afectar-se pelo presente da formação docente. Arriscamos, inclusive, rubricar este gesto como uma cartografia da (des)formação, no sentido em que ao assumir princípios ético-estéticos-epistemológicos com alguma dissidência aos cânones da pesquisa e da formação (alguns deles assombrados por meta-narrativas), estaríamos (todos/as nós neste dossiê), arriscando um plano outro de enunciar coletivamente a potência de vida em tempos de tanto ódio à diferença e à experiência do processo democrático.

O primeiro artigo deste dossiê denomina-se *Diálogos artísticos no fomento à leitura literária: cartogra-*

*fias das práticas de letramento e formação leitora na oficina “literatura e outras artes”*, através de Luciano Santos Xavier, Mylena Cerqueira da Silva, Ivânia Silva Mota Araujo e Antenor Rita Gomes apostam em formas de compreensão do eu e do mundo através da literatura. Apoiados nessa prática de ler o mundo, assim como outras linguagens artísticas o fazem, sugerem a possibilidade de uma formação mais plural, alargando o espectro escolar. Na direção de um híbrido dentro-fora da escola, o autor e as autoras relatam a experiência da oficina Literatura e Outras Artes, realizada na Casa Santa Luzia, em Jacobina, Estado da Bahia. Essa produção é associada ao componente curricular Estágio Supervisionado e através de movimentos cartográficos as/os pesquisadoras/es concluem a relevância do trato da literatura com outras artes como processo formativo, assim como prática-gesto capaz de acompanhar as vivências e experiências dos/das interlocutores no encontro com a arte.

O segundo artigo, *Questões de gênero nas práticas pedagógicas dos professores/as: devires cartográficos*, é assinado por Lucemberg de Oliveira e Tereza Cristina Pereira de Carvalho Fagundes. O texto é resultado de pesquisa que busca articular problematizações sobre práticas pedagógicas e formação docente, a partir da interrogação sobre as relações de gênero no cotidiano escolar. Notadamente interessam-se em responder como esse marcador da diferença incide e é produzido desde as práticas de professoras/res. A cartografia é tomada pelos/as autores/as em sua potência pós-crítica, especialmente ao questionar sobre a efetiva conexão da experiência curricular com as demandas contemporâneas e a provisoriidade com que se definem as apostas para o ensino e para a aprendizagem. O trabalho reafirma a perseverança de modelos hierárquicas e normativas no cotidiano, acompanhando problematizações sobre heteronormatividade.

Laís Oliveira Abreu, Ana Lúcia Gomes da Silva e Daniela Auad discutem em *Enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar: cartografias iniciais um dos principais desafios para a sociedade brasileira*, o forte impacto da violência sexual e de gênero nos cotidianos escolares. As autoras recorrem à cartografia como princípio metodológico em

articulação com as teorizações feministas, permitindo ao estudo importantes retratos e análises sobre a produção bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da CAPES durante os anos 2007-2018. Os resultados do estudo apontam que o tema vem sendo abordado em distintas áreas, em especial a saúde, porém de forma muito reduzida e, talvez, negligente, no campo educacional. Os estudos mapeados na revisão cartográfica indicam muitas dificuldades para a abordagem da questão nas escolas e sugerem a urgência da produção de pesquisas que repercutam os compromissos da instituição escolar com os direitos e a proteção social de crianças e adolescentes. O trabalho convoca o compromisso da pesquisa e da formação docente para o enfrentamento da violência sexual impetrada a meninas e meninos, destacando os efeitos da heteronormatividade e sexismo.

O quarto artigo, assinado por Rogério Rodrigues, movimenta-se em *Apontamentos críticos referentes à cartografia sobre a compreensão em ser professor de verdade a partir de Jacques Rancière*. Os argumentos do autor colocam sob suspensão o conceito de *ser professor*, interpelação atribuída ao que denomina hegemonia do ensino instrumental. O texto apresenta-se como ensaio crítico no interior da Filosofia da Educação, apoiado nas contribuições de Rancière, notadamente com a figura/conceito do mestre ignorante e sua potencialidade para pensar a docência contemporânea. A aposta principal do trabalho é acompanhar práticas sociais educativas na direção de interrogá-las sobre as concepções de mundo que acionam e os seus efeitos na desafeção para certa sensibilidade da vida coletiva e, conseqüentemente, nos termos da cidadania. Nos termos do autor, a passagem para a posição professor não deveria ocorrer na polaridade entre os/as que sabem e aqueles/as que não sabem. Ele ainda sugere a produção de movimentos que possam proporcionar a experiência vivida em relação mais horizontal, como plano de fuga face aos modelos educacionais alienantes.

Em *La alimentación imaginada: divergencias en las cartografías de la seguridad alimentaria de las comunidades indígenas del municipio de Mitú, Vaupés, Colombia*, Stephany Giovanna Paipilla Fernández e Nataly Morales Camelo apontam os índices de (in) segurança alimentar no noroeste da Amazônia co-

lombiana. Os dados informam o impacto sobre comunidades indígenas, ao que denominam uma cartografia da fome em contextos de fronteira espacial e de diversidade cultural, permitindo aos leitores/as brasileiros/as uma produtiva homologia com os programas de segurança alimentar e sua relação com a escola. O trabalho, porém, não analisa programas de segurança alimentar, adiantam-se as autoras. O que intentam é acionar um plano cartográfico que apresenta as representações e práticas alimentares indígenas em divergência com estabelecidos pelas linhas molares das orientações estatais em seu cruzamento com os planos moleculares da diversidade e singularidade das culturas indígenas.

Clézio Santos apresenta em *Os fanzines da baixada fluminense no ensino de geografia como recurso didático: narrativas e grafias dos bairros, experiências docentes no ensino de geografia*, a partir de oficinas ofertadas a profissionais do ensino básico. Os/as interlocutores privilegiados/as na pesquisa-intervenção são estudantes dos cursos de licenciatura em Geografia e Pedagogia da UFRRJ. A partir do artefato fanzine o pesquisador analisa como esses/as professores/as em formação utilizaram de diferentes linguagens gráficas para compor o artefato e significar o lugar – o lócus geográfico. O ponto de conexão para a composição dos zines foi a história dos bairros da Baixada Fluminense. Com isso o pesquisador amplia a referência de recurso didático, permitindo a conexão de outras cartografias sobre o lugar e como os sujeitos habitam o presente, oferecendo assim novos horizontes para o ensino-pesquisa de Geografia na educação básica, mas também na experiência de formação docente.

Graciele Mendes de Carvalho e Zuleide Paiva da Silva assinam o sétimo artigo de nosso dossiê. Em *Práticas pedagógicas na Educação Infantil (EI) na perspectiva de gênero: mapas em aberto*. As pesquisadoras acionam uma cartografia da produção de pesquisas sobre EI em Programas de Pós-Graduação. Para isso recorrem ao Banco de Dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia a partir dos descritores gênero, educação infantil, prática pedagógica, com recorte temporal de 2008-2018. As autoras selecionam 8 trabalhos e localizam os contextos e período de maior incidência na produção dessas



pesquisas. Segundo as autoras, os estudos são recorrentes ao afirmar que professoras/es sentem dificuldade em manejar situações mais explícitas sobre as relações sociais de gênero entre as crianças. A cartografia dessas produções indicou ainda que as concepções sobre a temática e as práticas pedagógicas perpassam uma visão binária, essencialista e heteronormativa sobre as identidades sexuais e de gênero.

Felipe da Silva Pontes de Carvalho e Fernando Pochay apresentam-nos *Cartografias Ciberulturais da Formação Docente: Experimentações autorais da disciplina de Educação Estética*. O estudo toma como ponto de partida o argumento de que a cibercultura vem promovendo novos modos e formas de habitar a contemporaneidade. Neste sentido, atribuem aos arranjos acionados no ciberespaço-tempo do presente caráter formativo, especialmente ao agenciar novas (dis)posições de sujeito. A pesquisa articula na afirmação desta proposição um plano de experimentações formativas na disciplina de Educação Estética, componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para atingir seus objetivos (de problematização), propôs aos/às estudantes a produção de publicações on line - por meio do aplicativo de anotações do *Facebook* - sobre movimentos que poderiam estar articulados à auto-produção ético-estético-políticas de si mesmos/as, considerando a relação inexorável com o/a outro/a. A partir dessa proposição, surgiram várias publicações sobre experiências de múltiplas intersecções (gênero, sexualidade, raça, classe, localidade, escolaridade), nas quais os/as estudantes foram convidados/as à experiência (parresiasta) do “dizer a verdade” sobre si mesmos e desde sua relação com os/as outros/as deste espaço (público) – experimentação de um traçado de liberdade ética-estética-política em suas autorias, parrhasianas e interseccionais (no cruzamento entre marcadores sociais da diferença).

Em *A Qualidade Política da Territorialidade nos Serviços de Transporte de Passageiros: uma proposta de pesquisa com os cotidianos*, Joselito Manoel de Jesus busca refletir sobre práticas de territorialidade e consumo, a partir de inflexões epistemológicas com os estudos cotidianistas. Para tal, e desde essa perspectiva, o autor aciona a ideia/noção de que é qualidade política para questionar alguns pressupostos

que estão subjacentes à produção da territorialidade num caso específico de serviços de transportes na cidade de Jacobina, Bahia, no Piemonte da Diamantina. Uma das apostas no estudo em tela é o que se pode denominar de vãos da vigilância permanente, entre os quais, as forças se agrupam inesperadamente para exercer territorialidades necessárias, as quais, podem ser balizadas por uma disposição ética mais ampla que aquela imposta pelos regimes do traçado da cidade sugeridos ou apresentados pelas rotas comerciais.

*Pesquisa-formação fenomenológica hermenêutica “heideggeriana”: (auto)cartografias de professores em navegação ao autocuidado* fecha(reabre) o conjunto de artigos deste dossiê. Neste texto, Clara Maria Miranda de Sousa e Marcelo Silva de Souza Ribeiro discutem aspectos da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” nos termos do que denominam argumento de cunho metodológico qualitativo-implicado. A autora e o autor buscam a experiência da reflexão sobre si, a partir do interlocutor teórico, como modo de enfatizar a pertinência (auto)cartográfica num processo formativo sobre o cuidado de si. Apoiando-se em perspectiva multirreferencial, o artigo adota uma linguagem metafórica relacionada à navegação, reunindo a bordo contribuições de vários/as autores. Afirmam (ela e ele): os instrumentos de navegação, que marcam e registram percursos, condições e estad”os, foram denominados “(auto)Cartografia na formação: mapas de si” e foram constituídos por: diários reflexivos, que contribuíram para os registros da (auto)reflexão; e as escritas de si mesmo e das práticas, que serviram como uma (ins)crita criativa, envolvendo a prática enquanto ser-no-mundo”. Destaca-se ainda na contribuição para o dossiê o argumento de que a “(auto)cartografia por tripulantes-professores indica que a formação é deveras lugar de autocuidado, afetando o encontro de si e do outro, provocando preocupação, inquietude e senso de entrosamento para com suas ações e as da coletividade”.

*(Entre)vistas e olhares caleidoscópicos: a cartografia social na formação de professores/as* é assinado por Emanuela Oliveira Carvalho Dourado e Edilania de Paiva Silva e nele as autoras enunciam a cartografia social como uma estratégia metodológica de

várias abordagens científicas. As autoras destacam o caráter disruptivo e instaurador de novos modos de fazer pesquisa em uma nova concepção de ciência. Articuladas ao campo das teorizações pós-críticas e pós-estruturalistas em educação, tecem uma conversa de pesquisa com a professora Inez Carvalho. Nesta entrevista, as pesquisadoras destacam as pistas oferecidas por Carvalho, sobretudo na afirmação dos princípios éticos-estéticos e políticos que mobilizam ou agenciam os gestos da pesquisadora-cartógrafa na sua relação participante e afeccionada com os objetos e práticas cartografados. Destaca-se nesta interlocução a proposta da pesquisa-intervenção - pesquisa-formação. As pesquisadoras destacam assim, que o gesto cartográfico se configura como um modo de produzir conhecimento e intervir numa dada realidade.

A resenha *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* compõe o dossiê com Daniela Lopes Oliveira Dourado e Cinara Barbosa de Oliveira Moraes. As autoras reflexionam sobre a obra organizada por Eduardo Passos, Virgínia Katrup e Liliana da Escóssia, publicada em 2015 pela Editora Sulina de Porto Alegre, comentando criticamente a emergência e impacto de Gilles Deleuze

e Félix Guattari a partir da obra *Os Mil Platôs* publicada em 1995. Mil Platôs destaca-se como um dos fios que tecem a ampla rede de trabalhos reunidos pelos/as pesquisadores/as da Universidade Federal Fluminense nessa obra coletiva e um dos referentes para o trabalho com a cartografia.

Com esse último manuscrito estabelecemos uma pausa em nossa viagem por rotas cartográficas com educadoras/es-pesquisadores/as-cartógrafos/as de várias regiões do país. Este encontro nos permite sugerir, por fim, e em interlocução com Suely Rolnik (uma das principais cartógrafas da obra de Deleuze e Guattari no Brasil): que cartografar a produção de pesquisa é acompanhar os agenciamentos e as políticas de afecção que nos constituem (ROLNIK, 2011). Portanto, mais do que lhes desejar boa leitura, estimamos um bom e potente encontro, uma leitura também cartográfica e o que lhes propomos, acompanhando-nos neste (im)possível que pudemos compor pelo instante, em um momento onde certas formas de produzir o mundo e habitar o presente pedem outras apostas ético-estético-políticas, cuidados e cartografias-outras. Afinal, nossos temas de pesquisas entrelaçam pesquisa e vida.

Fernando Altair Pocahy – UERJ

Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado – UNEB

## ORCID IDS

Pocahy F - <https://orcid.org/0000-0002-7884-4647>

Silva ALG - <https://orcid.org/0000-0002-3880-3322>

Dourado EOC - <http://orcid.org/0000-0002-4083-235X>

## DIÁLOGOS ARTÍSTICOS NO FOMENTO À LEITURA LITERÁRIA: cartografias das práticas de letramento e formação leitora na oficina “literatura e outras artes”

*ARTISTIC DIALOGUES TO PROMOTE LITERARY READING: cartographs of lettering and reading training practices in the literature and other arts workshop*

Luciano Santos Xavier<sup>1</sup>, Mylena Cerqueira da Silva<sup>1</sup>, Ivânia Silva Mota Araujo<sup>1</sup>, Antenor Rita Gomes<sup>1</sup>

### ORCID IDS

Xavier LS - <https://orcid.org/0000-0001-6919-7065>

Silva MC - <https://orcid.org/0000-0003-4043-9491>

Araujo ISM - <https://orcid.org/0000-0001-6948-2659>

Gomes AR - <https://orcid.org/0000-0002-4386-0305>

### RESUMO

Ao conceber a literatura como meio de representação e de compreensão do eu e do mundo, entende-se que o cruzamento dessa arte com outras linguagens artísticas pode corroborar um espaço formativo ainda mais plural, no que tange a formação dos sujeitos, dentro ou fora do ambiente escolar. Nesse sentido, este trabalho objetiva compreender como o diálogo da literatura com outras artes pode constituir um espaço formativo de fomento à leitura literária e quais suas implicações na formação leitora do sujeito. Os relatos aqui apresentados foram tecidos a partir da aplicação da oficina “Literatura e Outras Artes”, na Casa Santa Luzia, em Jacobina/BA, produto do componente curricular Estágio Supervisionado II, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus IV. A metodologia utilizada foi a Cartografia, pautada na abordagem qualitativa, num movimento de intervenção e pesquisa concomitantemente. A Cartografia – como metodologia de pesquisa emergente no campo social e aplicada em contextos de investigação na área da Educação – permitiu-nos mapear os processos formativos dos sujeitos participantes das oficinas aplicadas, no que tange aos conhecimentos literários e à sua formação leitora. A abordagem teórica está imersa nos estudos de Paulo Freire (1989), Rildo Cosson (2012), Roxane Rojo (2009), dentre outros, para discutir, respectivamente: O ato de ler; letramento literário; multiletramentos e múltiplas linguagens. Os resultados reverberam a relevância do diálogo da literatura com outras artes no fomento a leitura literária e processos formativos do sujeito, assim como compreender as vivências e experiências dos participantes desta pesquisa com a leitura e literatura.

Palavras-chave: Literatura. Cartografias. Múltiplas linguagens. Letramento literário. Formação leitora.

### ABSTRACT

When conceiving literature as a means of representation and understanding of the self and the world, it is understood that the intersection of this art with other artistic languages can corroborate an even more plural formative space, regarding the formation of the subjects, inside or outside the school environment. In this sense, this work aims to understand how the dialogue of literature with other arts can constitute a formative space to foster literary reading and what its implications for the reading formation of the subject. The reports presented here were made from the application of the workshop “Literature and Other Arts”, at Casa Santa Luzia, in Jacobina / BA, product of the curricular component Supervised Internship II, of the State University of Bahia (UNEB) - Campus IV. The methodology

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - DCH - Campus IV.

Autor Correspondente: [lu.ciano2011@live.com](mailto:lu.ciano2011@live.com)

Recebido em 04 de Novembro de 2019; Aceito em 08 de Abril de 2020.

used was Cartography, based on the qualitative approach, in a movement of intervention and research concomitantly. Cartography - as an emerging research methodology in the social field and applied in research contexts in the area of education - allowed us to map the formative processes of the subjects participating in the applied workshops, regarding literary knowledge and their reading background. The theoretical approach is immersed in the studies of Paulo Freire (1989), Rildo Cosson (2012), Roxane Rojo (2009), among others, to discuss, respectively: The act of reading; literary literacy; multi-languages and multiple languages. The results reverberate the relevance of the dialogue of literature with other arts in promoting the literary reading and formative processes of the subject, as well as understanding the experiences of the participants of this research with reading and literature.

Keywords: Literature. Cartographies. Multiple languages. Literary literacy. Reader training.

## INTRODUÇÃO

A leitura de textos literários se configura como um importante e eficaz método, não só de fruição, como também de compreensão e reflexão do mundo em que vivemos, pois, embora se saiba a relevância da leitura literária, muitos brasileiros e brasileiras não têm sequer contato com um livro literário fora do ambiente escolar, devido a diversos fatores, sejam eles sociais, econômicos ou mesmo culturais.

Reconhecida a importância da leitura – e aqui enfatizamos a leitura literária – na vida e formação do sujeito, vemos a necessidade da proposição de atividades e experiências que propiciem uma reflexão sobre o texto literário, para o desenvolvimento do seu letramento (COSSON, 2012), o que consequentemente respalda na (re)leitura e compreensão de si e do mundo.

Ao conceber-se a leitura literária na infância e na adolescência é preciso refletir também sobre outros mecanismos relacionados que podem contribuir para um melhor desempenho do leitor em todo o processo. Dentre as diversas possibilidades de linguagens que podem se associar à literatura para contribuir com o desenvolvimento do letramento literário dos participantes, propomos (nesta vivência) a abordagem do texto em diálogo com outras manifestações artísticas que venham contribuir com o desenvolvimento leitor do sujeito e seu aprimoramento nas relações com o texto literário. Dessa forma, a ação interventiva aqui refletida se justificou na medida em que entendemos a importância da leitura como atividade constituidora de saberes sobre a experiência humana. Assim, destacamos que este artigo é fruto das nossas experiências vividas e refletidas no componente curricular Estágio Supervisionado II, ministrado e orientado pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Gomes

da Silva, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV, Jacobina/BA.

Ressaltamos ainda que este trabalho está pautado na concepção e efetivação da universidade pública de qualidade, que tem como pilares o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, nos quais o professor de Língua Portuguesa precisa ter perfis profissionais que examinem as realidades trazidas pelos alunos no seu cotidiano, verificando os desafios apresentados como também questionando e refletindo, de modo a construir estratégias e atividades propícias a sanar as dificuldades do alunado. Esse *professor pesquisador* deve estar envolvido na tríade Ensino, Pesquisa, Extensão visando encontrar alternativas à realização e efetivação do seu papel como agente pedagógico e também social, uma vez que “o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolve as práticas educativas” (PIMENTA E LIMA, 2005/2006, p. 6).

Desse modo, nossa concepção de estágio dialoga com a das autoras supracitadas, por entendermos que os espaços formativos estão sempre em constante construção, essa que se dá de modo coletivo e é impactado por todos os sujeitos envolvidos, estando o professor como mediador e investigador dos desafios insurgentes no processo.

A nossa intervenção se deu com a aplicação oficina “Literatura e outras artes”, na Casa Santa Luzia (Jacobina/BA), que visou o diálogo do texto literário com outras manifestações artísticas, de modo a promover à leitura literária, bem como ao acesso a outros bens e linguagens artístico-culturais, como o teatro, a pintura, a música, contação de histórias etc. Por meio desse processo, em que consideramos a literatura em seu caráter lúdico e disseminador de conhecimentos, buscamos incentivar a leitura e o posicionamento crí-

tico dos sujeitos diante dos textos refletindo sobre o mundo e suas possibilidades diversas de nele nos inserir tendo a literatura como uma arte que evidencia modos e formas de intervir na realidade, sobretudo, ao formarmos o leitor crítico.

Nessa perspectiva, buscamos compreender como o diálogo da literatura com outras artes pode constituir um espaço formativo de fomento à leitura e quais suas implicações na formação leitora do sujeito. Para tanto, nos pautamos em objetivos específicos, em que nos centramos: em i) realizar oficinas que fizesse dialogar a literatura com outras linguagens artísticas, a fim de contribuir com a interpretação dos textos literários pelos participantes; ii) relacionar a arte literária com outras modalidades artísticas, como o teatro, a pintura, a música, a contação de histórias, dentre outras, de modo que os participantes pudessem vivenciar outras manifestações artísticas; iii) observar e descrever as atividades desenvolvidas pelos participantes, de modo a entender como essas atividades subsidiaram a formação e autoformação; e iv) analisar como as atividades propostas na oficina contribuíram com a construção de um espaço formativo, com o fomento à leitura e o desenvolvimento da formação leitora.

## IMPLICAÇÕES TEÓRICAS: ALGUNS APONTAMENTOS

A relação do leitor com o texto lido transcende a decodificação das palavras e se instaura num processo de assimilação e contextualização com o espaço sociocultural em que vive o sujeito leitor. Para tanto, o conhecimento de mundo do leitor deve ser considerado, na medida que é a partir dele que o sujeito atribui sentido ao que é lido e relaciona às suas vivências e experiências cotidianas, é a *leitura de mundo*, como bem nos lembra Paulo Freire, em *A importância do ato de ler* (1989).

Essa leitura de mundo a que Freire (1989) se refere, aliada à leitura do texto, possibilita o desenvolvimento no sujeito leitor daquilo que Rildo Cosson (2012) chama de *Letramento Literário*. Esse conceito pauta-se na ideia de que o leitor compreenda o texto literário como um manifestar das relações humanas, uma (re)leitura do mundo. Segundo Cosson (2012) o

letramento literário se institui numa perspectiva que transcende o ato de ler, uma vez que:

A leitura literária tem a função de ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2012, p. 30).

Assim, compreendemos a linguagem literária numa perspectiva de representação do mundo que fornece ao leitor pistas da sua existência e impacto no âmbito social. As perspectivas e vivências aqui trazidas estão voltadas para o desenvolvimento do ato da leitura literária num ambiente não-escolar, reconhecendo também a importância dos espaços não formalizados na constituição do sujeito.

De acordo com Gohn (2006), um dos principais papéis da educação não-formal seria a formação social dos sujeitos. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas nesses espaços estariam voltadas para a capacitação/encaminhamento dos envolvidos para o mercado de trabalho, visando a apreensão dos direitos sociais, formação crítica e ativa em frente aos problemas sociais, e entre outros.

Diferente do espaço formal, em que o processo de aprendizagem ocorre no ambiente escolar, o espaço não-formal se localiza em territórios onde se é possível estabelecer o processo educativo por meio do conhecimento das necessidades coletivas, da comunidade em que o sujeito está inserido. Gohn (2006) ainda destaca que “na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (GOHN, 2006, p. 29). A autora também aponta que a educação no espaço não-formal está voltada para a pedagogia social, um campo de estudo que se estabelece por meio da intervenção de práticas educativas voltadas para o meio social ou para a complementação de algumas atividades trabalhadas em espaços formais.

Dentre as atividades que permeiam o ambiente escolar, e que podem ser utilizadas também no espaço educativo não-formal, destacamos, no que tange a

prática do profissional de Letras, o processo de letramento literário. Ao trabalhar o letramento literário em um ambiente não-formal (como também no formal), destaca-se a literatura como uma forma de representação do mundo, em que atendendo a leitura ou a escrita, o sujeito pode adquirir novos conhecimentos, descobrir novas formas de se comunicar e se colocar no lugar do próximo, sem ser necessário fazer uma renúncia de sua própria identidade (COSSON, 2012).

Tal perspectiva dialoga com as colocações de Octavio Paz (2013), no texto *A consagração do instante*, em que o autor aponta que a literatura possui a função de clarear as relações sociais, colocando-se como um bem necessário por permitir que o homem possa compreender a sociedade a qualquer tempo, na medida em que se apoia a algo externo a ela.

Pensando na importância da literatura, como representação do mundo, na formação do sujeito, o diálogo dessa modalidade artística com outras manifestações – tencionado nesta pesquisa – se faz necessário, visto que essa relação dialógica pode ampliar os horizontes interpretativos do leitor. Tal relação está interposta na noção de *Múltiplas Linguagens*, trazidas por Roxane Rojo (2009), uma vez que a autora interpela a utilização de outras linguagens que propiciam o processo formativo do aluno/sujeito. As múltiplas linguagens refletem as diversas atividades que propiciam o desenvolvimento do conhecimento dos alunos/sujeitos, através de diferentes linguagens que não aquelas centradas exclusivamente na leitura e escrita. As linguagens orais, corporais, plásticas, musicais, escritas, dentre outras, reverberam em atividades permitem trabalhar os diferentes tipos de construção do saber, valorizando as inteligências múltiplas e diversidade cultural.

As implicações abordadas no conceito de múltiplas linguagens coadunam com a noção de Multiletramentos ou Letramentos Múltiplos, que, na perspectiva de Rojo é ainda um tanto complexo e muitas vezes ambíguo, pois:

[...]envolve, além da questão da multissemiótica ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade* de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essa prática de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109, grifo da autora).

Percebe-se na citação acima que multiletramentos envolvem – além das questões e práticas socioculturais dos indivíduos, o que a autora chama de “multiculturalidade” – a multiplicidade de prática de letramento. Segundo Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramentos indica dois tipos de multiplicidade presentes em nossas sociedades contemporâneas, especialmente às urbanas, sendo: “a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

É nessa segunda multiplicidade, a semiótica, que as múltiplas linguagens são destacadas. Os letramentos multissemióticos são configurados a partir das diversas linguagens que podem contribuir para a efetivação do letramento; eles fazem referência às diversas atividades que possibilitam a exploração e desenvolvimento do conhecimento dos estudantes, considerando as diferentes linguagens, sejam elas plásticas, corporais, musicais, orais, escritas, digitais, dentre outras.

Nessa perspectiva, essas multissemióticas da aprendizagem são muito importantes, pois amplia, a noção de letramentos para o campo de outras linguagens que não somente a da leitura e da escrita escolar (ROJO, 2009), uma vez que os diversos gêneros textuais, pautados nas mais variadas linguagens que circulam em nossa sociedade contemporânea e culturalmente globalizada.

Pensando esses aspectos, as múltiplas linguagens utilizadas na oficina aplicada corroboram a importância do desenvolvimento das inteligências múltiplas na formação do sujeito. Por meio da linguagem literária – em interface com outras manifestações artísticas – pudemos visualizar as variadas formas de letramento (multiletramentos), tendo em vista a interação e produção dos saberes por parte dos participantes.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

O método que utilizamos para registro, acompanhamento e reflexões das ações da intervenção foi o cartográfico, visto que possibilita ao pesquisador compreender e mudar os cursos da pesquisa, de acordo com os novos caminhos que venham surgir no processo, mesmo com os objetivos já preestabelecidos. A cartografia, desde 2005, segundo autores como Severino Souza e Ana Lúcia Francisco (2016), tem sido utilizada como um método de acompanhamento em pesquisas qualitativas, a fim de se observar os processos subjetivos que envolvem um objeto de pesquisa.

A cartografia se estabelece, para além de um método de mapeamento geográfico, como um dos princípios do paradigma rizomático. Por meio deste paradigma, a estruturação de conhecimentos não se dá de maneira hierárquica, que é o que ocorre nos preceitos do paradigma arbóreo. Utilizar-se do método rizomático implica compreender a aquisição do conhecimento como algo heterogêneo, múltiplo e capaz de ganhar novos caminhos a qualquer instante. Como aponta Sílvio Gallo (2000, p. 30, grifo do autor), “o rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui *entradas múltiplas*; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos e pode daí remeter a quaisquer outros em seu território”.

Nessa perspectiva, devemos ponderar que a cartografia se insere como uma forma de construir e analisar as informações mapeadas sob óticas plurais de tratamento e reflexão. É nesse sentido que entendemos a cartografia, uma metodologia que propicia diversas abordagens ao pesquisador. Segundo Silva, Costa e Pereira (2018, p. 16), “a atenção do cartógrafo funciona, pois, como um olhar caleidoscópico/lentes caleidoscópicas para ler a realidade e analisar os dados”. Dessa forma, pesquisar nas trilhas da cartografia implica ao pesquisador abordagens circulares e plurais, isto é, em que os dados cartografados sejam analisados reconhecendo a pluralidade do *lócus* pesquisado, sem perder de vista objetivos já traçados, que atendem ao qualitativo da pesquisa.

No que tange à pesquisa qualitativa, é importante ponderar que esta possui distintos objetivos da

quantitativa, mas não se excluem. O presente trabalho, que se inspira nas pesquisas qualitativas, prevê a inserção das práticas sociais em suas avaliações, ou seja, o foco principal está nos fatores sociais em determinados casos/contextos. E, por meio dela, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), é trabalhada a noção de *reflexidade*, isto é, o entendimento de que o pesquisador influencia e é influenciado pelo objeto de pesquisa, posto que “a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Esse aspecto da pesquisa qualitativa nos faz pensar em outro aspecto da cartografia, de acordo com Souza e Francisco (2016, p. 813), a “cartografia se opõe à política cognitiva cartesiana-positivista propondo outras linhas e outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo, mapeando paisagens, mergulhando na geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades”.

O plano cartesiano implica que é necessário *separar* para *conhecer*, o que não se aplica a pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica. Para se realizar uma pesquisa com esse plano metodológico, é necessário que o pesquisador participe/acompanhe toda a produção social do objeto de investigação, que observe a realidade social e os contextos que estão inseridos e que fazem parte do que vai ser investigado, ou seja, a pesquisa de inspiração cartográfica demanda um caráter interventivo e o pesquisador enfatiza a processualidade e também se põe em análise.

Nesse sentido, a cartografia, ao permitir que o *professor pesquisador* se veja como um ser articulado a sua pesquisa, rompe com todas as dicotomias encontradas durante a sua formação acadêmica. Dentre as tantas dicotomias a serem abordadas, vale-se destacar a conhecida teoria *versus* prática. A cartografia rompe com essa separação entre os dois campos de conhecimento na medida em que traz o pressuposto de que “o conhecimento é processual e inseparável do próprio movimento da vida e dos afetos que a acompanham” (ROLNIK, 1999 *apud* ROMAGNOLI, 2009, p. 170). Desse modo, do ponto de vista cartográfico, o sujeito pesquisador não se vê como um ser alheio ao seu objeto de estudo e entende que todos os resultados, positivos ou negativos, fazem parte da trajetória de pesquisa. É importante destacar a con-

cepção de estágio adotada no componente curricular – do qual este artigo é resultado –, uma vez que nos pautamos na perspectiva de Pimenta e Lima (2006) para pensar uma intervenção que aliasse à prática e a reflexão concomitantemente. Nesse sentido, a noção de *professor pesquisador* é fundamental na compreensão da concepção de estágio que instituímos, situada num movimento de intervir e pesquisar ao mesmo tempo.

Assim, visto esses pressupostos metodológicos pautados na cartografia, desenvolvemos nossa intervenção de estágio, tendo como ponto inicial a aproximação de campo, realizando a cartografia inicial do bairro e da instituição *lócus* do estágio, sendo utilizado o dispositivo “Inventário institucional ou organização social” elaborado coletivamente, sob a orientação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Gomes, a fim de conhecer o território onde nos inseriremos no estágio não-formal, de modo a identificar e conhecer as demandas dos sujeitos envolvidos.

O *lócus* do estágio foi mapeado segundo os procedimentos instituídos em um inventário institucional, que foi modelado e construído coletivamente pela turma do 6º semestre do componente do Estágio Supervisionado II. Assim, por meio do inventário, mapeamos a Casa Santa Luzia, situada no bairro Caixa D’água, em Jacobina/BA. Esse espaço, de caráter religioso, trata-se de um projeto desenvolvido pela Associação Comunitária da Irmandade do Divino Espírito Santo – ACIDES e tem como objetivo a promoção de ações socioeducativas para crianças de baixa renda e/ou em situação de vulnerabilidade social, com atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de lazer. O espaço atende atualmente à 46 crianças e adolescentes da comunidade. A Casa Santa Luzia conta com 4 (quatro) educadoras e 1 (um) colaborador, que realiza oficinas semanais de capoeira.

Após conhecermos o espaço e as características socioculturais, econômicas e estruturais, aplicamos as oficinas de literatura, que instituíram diálogos com outras artes/linguagens e que propiciaram aos participantes experiências diversas e formativas. As oficinas contaram com planos/sequências didáticas específicas, estas que estiveram sujeitas às alterações dos estagiários/pesquisadores ao visualizarem

tais necessidades. As atividades foram realizadas no turno vespertino e dispostas em 10 (dez) encontros – sendo 2 (dois) semanais –, cada qual com uma carga horária de 4 (quatro) horas; contamos com um público de 19 (dezenove) crianças e adolescentes, ambos moradores do bairro.

Cada oficina foi planejada pensando na faixa etária e no público participante, de modo a contemplar as discussões sobre literatura e colocá-la em diálogo com outras linguagens artísticas. As modalidades escolhidas foram contação de histórias (com e sem fantoches), música, pintura e teatro. Tal escolha se justifica pelo caráter lúdico e multimodal, em que pudemos perceber a atração dos participantes pelas atividades executadas. Cada dinâmica realizada estava relacionada com a temática trabalhada no encontro; assim, quando abordamos o teatro, por exemplo, as dinâmicas de corpo e voz eram preponderantes na realização do plano. Ressaltamos que, além das dinâmicas, realizamos uma “reflexão teórica” do tema trabalhado; retomando o exemplo, refletimos a origem do teatro, sua composição, performances, etc., sempre dialogando-o com a literatura (o mesmo fizemos com as demais linguagens artísticas escolhidas). Após o momento de reflexão sobre a temática, passávamos para a produção coletiva; esse era o momento em que os participantes praticavam os diálogos artísticos propostos.

Chegando ao oitavo (dos dez encontros), iniciamos os ensaios, visto que tivemos como proposta, ao fim do estágio, apresentar algumas das produções dos participantes, considerando as temáticas e atividades realizadas ao longo dos encontros. Para tanto, utilizamos o oitavo e o nono encontros para ensaiarmos com eles uma apresentação, em que cada grupo socializou com os colegas, ao fim da oficina (isto é, na culminância que aconteceu na própria Casa Santa Luzia).

No último encontro, realizamos uma culminância no local estagiado com o resultado obtido ao longo das oficinas. As linguagens escolhidas para serem apresentadas nesse dia foram: o teatro, a contação de histórias com fantoches e a música (paródia). Ressaltamos que a escolha dessas linguagens foi devido ao bom desempenho dos participantes observado



pelos estagiários.

Ao fim da aplicação das oficinas, entre o penúltimo e último encontro, realizamos a entrevista semiestruturada com 04 (quatro) dos participantes dos encontros, sendo 02 (dois) meninos e 02 (duas) meninas. As gravações foram realizadas respeitando as identidades dos sujeitos participantes. Após a referida construção dos dados, os transcrevemos e analisamos com o intuito de obtermos depoimentos que inspirassem e dialogassem com a escrita deste artigo final.

## DIÁLOGOS ARTÍSTICOS NO FOMENTO À LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO LEITORA DO SUJEITO: RESULTADOS OBTIDOS

Reconhecida a importância da leitura na formação leitora e no comportamento leitor do sujeito, abordada nos parágrafos anteriores, destacamos a relevância da leitura literária, na medida em que contribui tanto para a fruição quanto na formação social e educativa dos leitores. Nesse sentido, a leitura literária é considerada – para além do caráter lúdico – como uma forma de se expandir o olhar do sujeito para as diferentes formações culturais, históricas, artísticas e sociais presentes no mundo.

Nas estratégias metodológicas que utilizamos, dispomos de atividades lúdicas, através de dinâmicas de interação e jogos corporais que atraíram a participação dos sujeitos envolvidos. É válido acentuar que não tivemos evasão das nossas oficinas, visto o número inicial e final de participantes continuou o mesmo; muito provável que esse fator esteja relacionado ao modo com que o trabalho foi conduzido, sempre evidenciando ações que dialogavam com as temáticas, bem como – principalmente – as realidades vividas pelos sujeitos.

No primeiro encontro – período de aproximação dos estagiários com os participantes, ao abordar a noção de literatura percebemos a dificuldade dos oficinasandos em compreender do que se tratava essa linguagem. Embora conhecessem diversos gêneros literários (poesia, conto, romance e etc.), a assimilação do seria a literatura pareceu algo incomum a eles. Obviamente, atenuamos a noção complexa de lite-

ratura aprendida por nós na academia, para que os oficinasandos compreendessem um pouco da essência da arte literária, isso da forma mais didática e prática possível, considerando o público e sua faixa etária.

No decorrer das oficinas, observamos e comprovamos a relevância de cada uma das linguagens trabalhadas na leitura e compreensão do texto literário, visto o exercício dos diferentes tipos de inteligência. Na contação de histórias (sem fantoches), foi perceptível a desenvoltura dos oficinasandos no que tange a oralidade, mesmo alguns não dominando perfeitamente a leitura, o ato de contar histórias lhe era uma habilidade própria; percebemos assim a relevância da literatura oral na formação dos participantes. A oficina que interpôs literatura e pintura em diálogo, revelou o desenvolvimento da leitura de imagens dos participantes. Reconhecemos aqui outros tipos de leitura que não só aquele centrado nas sílabas e palavras, mas uma leitura que tenciona àquela destacada por Paulo Freire (1989), a leitura de um mundo em que o sujeito faz parte, convive e modifica.

No diálogo entre a literatura e a música destacamos primeiramente o caráter híbrido que já envolveu ambas as artes e que ainda hoje pode ser observado em diferentes produções, visto que algumas obras poéticas podem ser transformadas em músicas. Desse modo, levamos aos oficinasandos músicas que foram baseadas em poemas e poemas com uma forte característica musical – devido aos ritmos e rimas. Posteriormente, após discutirmos sobre as características musicais, propomos a elaboração de uma paródia com músicas da atualidade, momento em que observamos a criatividade dos oficinasandos nestas produções e a familiaridade deles com as canções escolhidas.

Ao dialogar didaticamente a literatura com o teatro, observamos a relevância deste segundo no estímulo a leitura literária, posto o movimento que fizemos de ler primeiro a história e depois encená-la. Relacionamos ainda os textos dramáticos/teatrais com as produções literárias, posto o caráter ficcional de ambas as artes. No que tange ao desenvolvimento das habilidades dos participantes, as noções de domínio do corpo, da voz, da presença de palco, bem como da interpretação dramática (dentre outros as-

pectos) foram positivos tanto na formação pessoal dos oficinados quanto no seu desempenho nas atividades propostas.

Na oficina de literatura e contação de histórias com fantoches nós retomamos a importância da literatura oral (já trabalhadas no segundo encontro). Destacamos ainda a importância da coordenação motora (em especial das mãos) e entonação vocal nesta atividade, posto o manuseio dos bonecos/fantoches, assim como as vozes particulares de cada personagem apresentado.

Na medida que as oficinas foram sendo aplicadas, fomos percebendo os movimentos de aprendizagem do sujeito através das atividades propostas, desde as corporais às mais reflexivas. No que tange à leitura literária, observamos que ela se desdobrava nas atividades propostas e executadas pelos oficinados. Em todas as linguagens utilizadas, as diversas formas de letramento inculcavam a participação e a sua aproximação dos oficinados com a leitura literária dos contos, poemas, cordéis, fábulas e letras de música que utilizamos.

Há de se apontar algumas das dificuldades tidas por nós no processo de aplicação das oficinas, vista as dificuldades de leitura enfrentadas pelos participantes. Isso não foi um empecilho maior que nos impediu de excetuarmos o que propomos desde o início (considerando que estamos relatando um projeto que envolve enfaticamente a leitura), mas encontramos certas barreiras quando pedíamos para algumas das crianças lerem os textos levados e elas mal conseguiam decodificar as palavras. Essa é uma realidade constante no cenário educacional e social brasileiro, pois, embora avancemos muito no que diz respeito à redução dos índices de analfabetismo ainda encaramos um quadro em que a leitura não é uma constante na vida dos brasileiros (isso considerando a maior parte da população); o índice se agrava ainda mais, se nos referirmos à leitura literária.

A despeito da receptividade dos participantes, com relação às atividades propostas, avaliamos como um ponto positivo, visto tanto à regularidade dos oficinados nos encontros como a realização dos exercícios e dinâmicas tencionadas por nós. Observemos a seguir alguns dos relatos dos participantes que cor-

roboram as incursões que projetamos e alcançamos na pesquisa. Ao pedirmos para um dos participantes relatar sobre como aconteceram as oficinas, ele disse o seguinte:

*Ah! Foi a literatura e a arte, que foi pintando, o dos fantoches que a gente foi trabalhando também, e a do teatro que a gente **apresentava texto**.* (LAILA<sup>1</sup>. 05/09/2019, grifo nosso).

No relato do Oficinando B, são destacados os diálogos que propomos entre literatura e as demais linguagens artísticas escolhidas por nós. O fragmento “apresentava texto” – grifado no fim do relato acima – desvela os processos de leitura que precediam as atividades de produção que realizamos, posto que as sequências didáticas foram construídas no sentido da leitura de um determinado texto literário e posteriormente a sua transposição em diálogo com a linguagem artística trabalhada no dia. Vale destacar novamente a importância das multiplicidades culturais e semióticas nas práticas pedagógicas, apresentadas por Rojo e Moura (2012), uma vez que através das oficinas foi possibilitada a apreciação de diferentes linguagens, além de sempre ter sido abordadas ou citadas como exemplos algumas destas linguagens artísticas presentes no bairro, na própria Casa Santa Luzia ou em algum outro local (sinalizamos alguns pontos turísticos, para que eles pudessem se recordar do espaço ao qual fazíamos referência) da cidade. No próximo relato, perguntamos a um segundo participante qual a importância da literatura na sua formação pessoal e o que mais o agradou nas oficinas:

*Eu acho... é importante porque incentiva as pessoas a lerem... e outras coisas também. [...] Gostei mais do teatro e das histórias... eu não conhecia algumas, [...] por que eu não nunca tinha é... ninguém nunca me falou como era o teatro e aí foi como eu aprendi a fazer.* (NATAN. 05/09/2019).

Na passagem acima, a declaração do Oficinando B coaduna com um dos nossos objetivos, sendo o que se pauta na compreensão da leitura literária como incentivo ao comportamento e formação leitora. Percebemos que as abordagens feitas nos encontros –

1 Os nomes utilizados são fictícios, visando a ética na pesquisa e integridade moral dos participantes.

em que dinamizamos os processos de leitura literária por meio das múltiplas linguagens usadas –contribuíram para agregar experiências e saberes, tendo a literatura como primeiro plano. Como aponta Cosson (2012), a leitura literária implica uma troca de sentidos entre o leitor, o escritor e por toda sociedade que os rodeia, e, ao tencionarmos os diálogos artísticos com a literatura, rompemos com o pressuposto de que “ler é um ato solitário”. E a leitura direta de textos literários seguidos dos questionamentos sobre a compreensão – dos oficinados – sobre o que foi lido, também contribuiu para o rompimento da exacerbação do texto literário, pois corroboramos a noção de que cabe ao professor “criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário” (COSSON, 2012, p. 29). Um outro objetivo por nós traçado – a saber a propiciação de experiências diversas aos participantes com outras linguagens artísticas – pode ser contemplado na fala do oficinado, quando ele diz que: “ninguém nunca me falou como era o teatro e aí foi como eu aprendi a fazer”. (NATAN. 05/09/2019).

Realizamos também algumas entrevistas abertas com as educadoras sociais da Casa Santa Luzia, de modo que elas relatassem se as oficinas tiveram algum respaldo na vida dos participantes, e quais seriam eles [respaldos]:

*Sim, Raquel foi uma das que também né se interessou da gente fazer uma proposta: de todo mundo pegar um livro levar pra casa, ler e no outro dia a gente retornar pra cada um contar a história. Eles vão incentivando um ao outro[...]. As brincadeiras também que vocês ensinaram, a forma de ler ali na frente entendeu? Eles também já tão evoluindo [...] já tão querendo mais; é tanto que quando vocês saem e no outro dia que vocês não vêm aí eles pedem pra mim fazer a mesma coisa que vocês fizeram aqui e tá sendo um sucesso não é. [sic]. (CÍNTIA. 05/09/2019).*

Podemos observar no relato da Educadora A alguns resultados positivos obtidos em nossas oficinas. Em primeiro lugar destacamos novamente o incentivo à leitura visto que uma das oficinadas propôs a educadora que todos os participantes da Casa Santa Luzia levassem um livro para casa e que no dia seguinte fizessem o movimento de contação de histórias. Segundo que foi perceptível durante as oficinas que

os participantes perderam a timidez inicial e “disputavam” entre si para realizar a leitura dos textos literários em voz alta.

Questionamos ainda a uma das educadoras se houve algumas mudanças no comportamento leitor dos participantes:

*Jonatas mesmo pegou um livro pra levar pra casa e trazer no outro dia. Então a gente vê que a já tinhamos esse projeto aqui de botar eles pra ler, que quando chegaram aqui eles não sabiam quase ler e aí lendo ali aquelas historinhas, pegando todos os dias, melhorou bastante; Larissa mesmo leu ali assim com a Camila [...], eu pensei que elas nem tava lendo daquele jeito. [sic]. (ELÍSIA. 05/09/2019).*

Acima, compreendemos que houve uma mudança no comportamento leitor, tanto no sentido do estímulo à leitura quanto do desenvolvimento dos participantes ao ato de ler, uma vez que a educadora sinaliza a evolução e desempenho da prática leitora dos oficinados. Tais resultados compatibilizam com as questões – elencadas por Gohn (2006) – voltadas para uma pedagogia social nos espaços não-formais, no que se trata do desenvolvimento de atividades que se encaminharam para uma intervenção educacional e intencional nesse espaço (a Casa Santa Luzia).

Na perspectiva da relação e devolutiva da universidade com/para a comunidade externa, ressaltamos que as oficinas propostas no componente de estágio desvelam a importância da extensão universitária, uma vez que a universidade não se desvincula da comunidade; portanto, faz-se necessárias os estreitamentos na relação entre ambas. Dessa forma institui-se as bases da universidade, pautadas no Ensino, Pesquisa e Extensão. Notamos ainda as implicações dessas atividades na nossa formação docente, no que tange às vivências com as diferentes culturas e relações sociais; as aprendizagens requeridas à docência e ao ensino, ao planejar, estudar, definir atividades recursos e instrumentos avaliativos condizentes aos temas abordados, a fim de assegurar uma aprendizagem que se edificou no coletivo, tanto por parte dos participantes das oficinas quanto de nós, estagiários, que (re)avaliamos e (re)construímos nosso lugar na docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange à nossa intervenção-investigativa de estágio, através das oficinas realizadas, percebemos a importância da leitura literária na formação leitora e pessoal dos sujeitos envolvidos, bem como o desenvolvimento de habilidades, através do diálogo da literatura com outras linguagens artísticas. Nos depoimentos dos participantes, essa afirmação também é corroborada, na medida que eles elencam tais positivities que abarcam seu processo formativo no âmbito das atividades realizadas.

Para nós, estagiários-pesquisadores, os processos formativos da intervenção impactaram-nos tanto quanto aos oficinandos, posto que as experiências compartilhadas e construídas na coletividade (re) afirmam o constante desvelar da alteridade nos espaços de ensino e aprendizagem propiciados pela docência.

A articulação das linguagens do teatro, música, contação de histórias e pintura pôde contribuir no processo de fomento à leitura literária dos oficinandos, isso através dos diálogos estabelecidos entre essas artes e à literatura e as experiências compartilhadas nas práticas formativas da intervenção. Ressaltamos ainda o papel das múltiplas linguagens que, tendo em vista as inteligências múltiplas, desvelaram letramentos múltiplos, pautados nos aspectos sociais e culturais dos sujeitos formandos.

Assim, diante da experiência do Estágio II, percebemos a importância das atividades em espaços não-escolares, visto o seu impacto na vida dos sujeitos participantes. A transcendência da Universidade para além dos seus muros se faz necessária, para que a comunidade também seja beneficiada por ações formativas.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

GALLO, Sívio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. **Atas – Investigação Qualitativa em Saúde**. O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos..., v.2, 2016, p.811-820.

PAZ, Octavio. A consagração do instante. In: **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naifty, 2012, p.191-203.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da; PEREIRA, Diego Carlos. Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 23, n. 2, 2018. p. 13-27.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Revista Psicologia & Sociedade**, 2009. v. 21, n. 2. p. 166-173.

## QUESTÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES/AS: devires cartográficos

*GENDER ISSUES IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS: cartographic devires*

Lucemberg de Oliveira<sup>1</sup>, Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes<sup>1</sup>

 **ORCID IDS**

Oliveira L - <http://orcid.org/0000-0002-9471-4578>

Fagundes TCPC - <https://orcid.org/0000-0002-9098-9259>

### RESUMO

As narrativas apresentadas neste artigo tomam como centralidade as questões que envolvem o gênero, bem como as práticas pedagógicas e formação docente, na tentativa de responder à questão norteadora: como as demandas sobre gênero estão presentes na escola e de que maneira estas incidem nas práticas pedagógicas do(a)s professor(a)s? Inclui dados de uma pesquisa realizada por um dos autores, tecida colaborativamente, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade de uma instituição baiana. Ancora-se no horizonte qualitativo, utilizando o método cartográfico como procedimento de construção e análise dos dados, tendo em vista a perspectiva pós-crítica, de questionar os próprios modos de fazer pesquisa. A partir do estudo realizado e reflexões teóricas foi possível verificar que muitos(as) professores(as) ainda se sentem reféns de práticas pedagógicas distantes das demandas dos sujeitos da contemporaneidade e mesmo que estas pessoas estejam presentes na escola, o ambiente ainda é regido por uma estrutura muito hierárquica, que insiste em olhar mais para a normatividade do que para a diversidade.

Palavras-chave: Diversidade. Gênero. Práticas Pedagógicas. Cartografia de Professores (a).

### ABSTRACT

The narratives presented in this article take as central the issues that involve gender, as well as pedagogical practices and teacher training, in an attempt to answer the guiding question: how the demands on gender are present in the school and in what way do these affect pedagogical practices from the teacher? It includes data from a research carried out by one of the authors, woven collaboratively, linked to the Postgraduate Program in Education and Diversity of a Bahian institution. It is anchored in the qualitative horizon, using the cartographic method as a data construction and analysis procedure, considering the post-critical perspective, of questioning the ways of doing research. From the study carried out and theoretical reflections, it was possible to verify that many teachers still feel hostage to pedagogical practices that are far from the demands of contemporaneous subjects and even if these people are present at school, the environment is still governed by a very hierarchical structure, which insists on looking more at normativity than at diversity.

Keywords: Diversity. Gender. Pedagogical practices. Cartography of Teachers (a)

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Autor Correspondente: [lucebergdo@hotmail.com](mailto:lucebergdo@hotmail.com)

Recebido em 29 de Outubro de 2019; Aceito em 08 de Abril de 2020.

## INTRODUÇÃO

Este estudo se situa no campo educacional, na interface com os estudos de gênero com a finalidade de compreender as demandas de gênero no território escolar da Educação Básica, considerando a diversidade nas práticas pedagógicas como potencializadora para a valorização das diferenças. Assim, toma como centralidade, a diversidade como diferença, a fim de apontar os silêncios e transgressões que o tema mobiliza nas práticas pedagógicas da Educação Básica. Tem como objetivo central apontar como as demandas de gênero se configuram no território escolar, considerando a prática pedagógica na perspectiva de liberdade e transgressão às normas de opressão. Objetiva ainda rastrear como a diversidade pode incidir na valorização das diferenças no território escolar.

Deste modo, o estudo investigativo, apresenta a seguinte questão, a saber: Como as demandas sobre gênero estão presentes na escola e de que maneira estas incidem nas práticas do(a)s professore(a)s? Para respondermos a esta questão, outra questão se desdobra: Como a prática pedagógica na perspectiva de liberdade e transgressão às normas de opressão, pode incidir na valorização das diferenças no território escolar?

Importante destacar que este trabalho emerge da pesquisa de mestrado intitulada: *Dissidências e (im) pertinências de gênero no território escolar: memorial cartográfico* (OLIVEIRA, 2018) desenvolvida num Programa de Pós-Graduação de uma instituição pública do Estado da Bahia, cujo objeto de estudo foram as performances de gênero e como estas se manifestam nas práticas pedagógicas de uma escola municipal do interior baiano. A inspiração para organizar o texto em pistas, advém do método da cartografia adotado na pesquisa, cujo surgimento remonta as ideias centrais de Deleuze e Guattari por meio dos cinco volumes do *Mil Platôs*, aprofundado nas *Pistas do método da cartografia* vol. 1 organizado por Passos; Kastrup; Escóssia (2015) e vol. 2 por Passos; Kastrup; Tedesco (2016).

Para o desenvolvimento do presente texto, os autores tomam como inspiração a cartografia, conforme conceito criado por Deleuze e Guattari (2011),

em que a cartografia é da ordem do rizoma e das multiplicidades. Deste modo, a realidade cartografada é feita de quadros multidimensionais, múltiplos, em que os atos do coletivo são singulares, dotados de intervenção em aberto, “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas inter-ser, no intermezzo”. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.37).

Desejamos, pois, fazer rizomas com as práticas pedagógicas dos docentes colaboradores da pesquisa, mantendo-as em aberto, desenvolvendo devires. Devir, compreendido como processo inacabado, potência do acontecimento. Dialogamos com Deleuze (2012), ao afirmar em sua obra *Mil Platôs* (Vol.4) que devir é um conceito filosófico que qualifica mudança constante e um contínuo de algo ou alguém, implica reconhecer o ser humano como um ser sempre em processo: inacabado, sempre podendo se descobrir, redescobrir. Implica reconhecer os diferentes e suas singularidades, fora dos binarismos que reduzem os seus significados.

Para realizarmos este empreendimento, utilizamos o método cartográfico como inspiração para apontar epistemologicamente e metodologicamente a esta procedimento de construção e análise dos dados, tendo em vista a perspectiva pós-crítica, de questionar os próprios modos de fazer pesquisa, permitindo ao pesquisador se emaranhar por uma gama de procedimentos aos quais outros tipos de pesquisa tradicionais não permitiriam, ela não se prende ao formalismo metodológico, o que nos permite classificá-la como pós-moderna, pós-crítica e pós-estruturalista. A pesquisa cartográfica difere de outros modos de fazer pesquisa. Baseados, sobretudo, no impacto epistemológico conduzido por Deleuze e Guattari (1995) – propositores desse conceito – no campo da filosofia, acabam por cotejar no que concerne à produção investigativa na área das ciências humanas, em geral, e especialmente no campo da educação.

Para conseguir alcançar essa pista no percurso da caminhada deste trabalho, o dispositivo adotado foram os Ateliês de Pesquisa, dispositivo cujas ações são organizadas coletivamente, a fim de construir um espaço plural de discussões. Tomamos o conceito de Ateliê de Pesquisa a partir de Filho (2016) e Filho e Silva (2015), o qual se alicerça na compreensão de

um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo formativo e, ao mesmo tempo, auto-formativo, cujo trabalho é produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir produtos resultantes da pesquisa como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica.

Assim, Na pista 1 a seguir, apresentamos a relevância da aproximação entre gênero e educação, haja vista que discutir gênero implica tensionar a função social da escola. Escola esta que ser quer, incluyente, combativa das desigualdades e, conseqüentemente, das relações sociais entre os sexos.

## PISTA INTRODUTÓRIA: GÊNERO E EDUCAÇÃO – UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

Falar em gênero na atualidade ainda se constitui em premissa imperativa. Gênero é um termo polisêmico, muitos já disseram. Mas quando se trata do gênero e educação, gênero é entendido como categoria analítica que permite a distinção entre mulheres e homens, entre o feminino e o masculino, entre feminilidades e masculinidades em suas mais amplas acepções e magnitudes.

A consideração do gênero como categoria de análise surgiu com Joan Scott (1989) há exatamente trinta anos ao publicar o artigo *“Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history”* pela Editora Columbia University Press em *New York*. No Brasil, de imediato, a primeira tradução se deu por Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila do SOS Corpo em Recife-Pernambuco (1989)

Gênero foi o termo adotado por Scott (1989) para dar significação às distinções eminentemente sociais entre os “sexos”, transformando fundamentalmente o paradigma do determinismo biológico implícito no uso dos termos “sexo” ou “diferença sexual” e pondo em evidência os termos: feminino e masculino. Demarcou o uso do termo gênero também para designar as relações sociais entre os sexos.

Com muita perceptibilidade Scott (1989, p. 14) continua argumentando que o uso do termo gênero

[...] rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” - a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Compreendemos o gênero como “[...] uma construção sociocultural e política que opera através de representações e estereótipos de feminidade e masculinidade, assim como modos de ser ou *habitus* – femininos e masculinos – disposição para ser dominado e para dominar, somatizados através do processo educacional” (FAGUNDES, 2005), p.10-11).

Se por um lado tais considerações nos impulsionam a pensar além do que até então era considerado ‘natural’, por outro nos leva a questionar mais e mais esta oposição binária não essencialista, mas ainda imposição dual perpetuada com as noções de feminino e masculino.

Historicamente, e começando na família, associado à construção das identidades de mulheres e de homens tivemos o aprendizado dos papéis de gênero: vinculadas ao interior, escuro, fechado e privado, as meninas aprendem o que a sociedade delas espera – serem dóceis, delicadas, puras, saberem cuidar e maternas; aprendem também que podem ser dependentes, primeiro do pai, depois do irmão e depois do companheiro/marido. Em contraposição, os meninos crescem vinculados ao exterior, claro, aberto e público, a serem viris, racionais, fortes, controlados, para a escolha de uma profissão, para o direcionamento para o trabalho que lhe permita produzir, ter sucesso, conquistar, serem os provedores da vida e do destino da família.

Essa interpretação limita o conceito de gênero à esfera da família e à experiência doméstica e, para o(a) historiador(a), ela não deixa meios de ligar esse conceito (nem o indivíduo) com outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder. Sem dúvida, está implícito que as disposições sociais que exigem que os pais trabalhem e as mães cuidem da

maioria das tarefas de criação dos filhos, estruturaram a organização da família. Mas a origem dessas disposições sociais não está clara, nem o porquê delas serem articuladas em termos da divisão sexual do trabalho. Não se encontra também nenhuma interrogação sobre o problema da desigualdade em oposição àquele da simetria. (SCOTT, 1989, p.7)

Sabemos, contudo que na contemporaneidade muitos destes condicionamentos sociais mudaram. A masculinidade deixa de ser hegemônica, há mulheres que também exercem o poder. Mas não são mudanças fáceis de acontecer; pertencem a um ritmo de longa duração.<sup>1</sup>

Como questiona Scott (1989, p.7-8):

Como podemos explicar, no seio dessa teoria, a associação persistente da masculinidade com o poder e o fato de que os valores mais altos estão mais investidos na virilidade do que na feminilidade? Como podemos explicar o fato de que as crianças aprendem essas associações e avaliações mesmo quando elas vivem fora de lares nucleares ou dentro de lares onde o marido e a mulher dividem as tarefas parentais? Eu acho que não podemos fazer isso sem dar certa atenção aos sistemas de significados, isto é, às maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido, não tem experiência; e sem processo de significação, não tem sentido.

Falar em “gênero” e, neste contexto, é entender que mulheres e homens são produtos de um longo trabalho histórico, político e cultural exercido na construção de suas identidades, resultando em modos de ser femininos e masculinos, ou representações e estereótipos de feminilidade e de masculinidade. E embora não aceitemos que exista uma forma apropriada e singular de ser mulher nem uma forma correta e única de ser homem, constatamos que mulheres e homens edificam suas identidades crendo serem pertinentes ao seu gênero todos os dispositivos que lhes são impostos e, conseqüentemente, apreendidos.

[...] em diferentes culturas e em diferentes sociedades, as identidades feminina e masculina vão sendo estruturadas historicamente nas relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, nas quais à mulher cabe, geralmente, a posição de comandada, submissa, oprimida e tantas outras adjetivações que a situam num plano inferior ao dos homens. (FAGUNDES, 2001, p.44).

É inconteste que em nosso país, são muito fortes os estereótipos de gênero até a contemporaneidade. Numa parceria heterossexual, a assunção da maior parte das responsabilidades para com o lar, a família e os filhos ainda recai sobre a mulher; e se é o homem maior responsável pelas atividades domésticas, torna-se sem dúvida, ainda que à primeira vista, vítima de ‘gozação’ dos amigos e igualmente das amigas.

Sabemos, contudo, como também o sabem Casagrande; Torquato (2016, p.43) que “[...] se for trabalhado desde a infância não há nenhum problema em um homem realizar estas atividades, quando adultos eles não terão problema em assumir sua função dentro do lar e dividir com a mulher o cuidado com o lar e com os/as filhos/as”. Serão mais tolerantes para com as diferenças e as diversidades também numa esfera social mais ampla.

Este contexto nos leva a compreensão de que a escola, dando continuidade ao que a família “cuidou” de instalar e imprimir nas crianças constitui-se num lugar “privilegiado” de manter as desigualdades entre os gêneros, mas também de superá-las, contribuindo para o entendimento, pelas crianças, das posições diferenciadas ocupadas pelas mulheres e pelos homens na sociedade, posições estas em que, na maioria das vezes estão associadas à dominação e ao poder do gênero masculino sobre o feminino, ao exercício de profissões de maior valia pelos homens, das remunerações maiores que muitos homens recebem pelo mesmo trabalho desempenhado por mulheres e tantos outros estereótipos de gênero.

Usualmente ouvimos falar que determinadas tarefas e profissões (não) são mais apropriadas para meninas/mulheres ou para meninos/homens. Esta vinculação quando se inverte, causa estranhamento. Tal fenômeno deve ser considerado pela escola para que promova situações de aprendizagem facilitado-

1 Sobre temporalidades diferentes ou tempos heterogêneos ver as obras de Braudel, em especial BRAUDEL, Fernand. Reflexões sobre a História. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



ras do entendimento de que diferenças e variações de papéis estão em constantes transformações decorrentes da época, da cultura, do lugar, da geração, do contexto social e de tantos outros fatores intervenientes.

Pierucci (1999, p.120) vai mais além ao analisar como a diferença (que não é sinônimo de desigualdade) se manifesta em distantes situações, produzindo, “[...] social e sociologicamente, outras diferenças além dela, por causa dela, contra ela”.

Acrescentamos que as diferenças, assim como as similaridades também estão presentes dentro dos próprios gêneros além das que marcam as identidades dos gêneros – feminino e masculino, levando-nos a concluir que há multiplicidade de gêneros que abarcam similaridades e pluralidades como analisam Casagrande e Torquato (2016, p. 28) para quem

Nestes argumentos torna-se evidente a multiplicidade de femininos, bem como, a importância de se ter clara esta multiplicidade [...] e existe também a multiplicidade de masculinos, porém, com relação a estes, a sociedade, moldada sob as normas de uma cultura androcêntrica [...] está acostumada a ver os homens como seres individuais e não como um bloco, ou seja, a contemplar a multiplicidade de masculinos e a aceitar que os homens sejam capazes de desempenhar os mais variados papéis em seu cotidiano. Daí a importância de se desenvolver ações para que esta multiplicidade seja estendida também às mulheres.

O desenvolvimento de ações a que nos referimos deve emergir das múltiplas instâncias da sociedade. Contudo, no enfoque que damos neste artigo, referem-se, primordialmente, ao campo da educação. E para que isso aconteça é medida urgente assegurar que a categoria “gênero” volte a se fazer presente nas políticas públicas educacionais. Como analisam Aua; Salvador (2015, p.44):

[...] compreender os discursos culturais arraigados na sociedade como um empecilho à igualdade de direitos para as mulheres em relação aos homens é fator preponderante para a luta contra as desigualdades de gênero e aporte para a implantação e efetivação de políticas que garantam o acesso a mulheres e meninas a todas as searas sociais, a fim de que exerçam plenamente a autonomia e a cidadania em condições de igualdade aos gru-

pos mais valorizados e prestigiosos socialmente.

É nesta acepção que avaliamos como essencial questionar práticas pedagógicas que reforçam as assimetrias de gênero, a dupla moral sexual, a opressão das mulheres, a homofobia, entre tantas outras discriminações baseadas em estereótipos de gênero. Repensando o gênero e sua associação necessária com a educação, referimos, na oportunidade uma reflexão que fizemos em parceria (FAGUNDES; PORTELA, 2018. p. 22) admitindo que:

El actual momento sociopolítico de Brasil y del mundo exige que repudiamos todo el movimiento que impida el desarrollo del conocimiento, el cuestionamiento y el acceso a éste; y, por otro lado, que repensemos la práctica educativa con el desarrollo de acciones de educación en sexualidad que promuevan cambios, apoyando con los principios democráticos de formación integral del individuo y su compromiso con la promoción de la justicia social.<sup>2</sup>

Encontramos respaldo às nossas concepções no “Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras” que repudia a reificação das desigualdades e violências sofridas por meninas e mulheres no ambiente escolar.

#### Afirma o Manifesto (2015)

Ao contrário de “ideologias” ou “doutrinas” sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo. Gênero, [como] conceito, identifica processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. E é, nesse sentido, que o conceito de gênero tem sido historicamente útil para que muitas pesquisas consigam identificar mecanismos

<sup>2</sup> O atual momento sociopolítico exige que repudiamos todo o movimento que impeça o desenvolvimento do conhecimento, o questionamento e o acesso a este; e, por outro lado, que repensemos a prática educativa com o desenvolvimento de ações de educação em sexualidade que promovam mudanças, coadunando com os princípios democráticos de formação integral do indivíduo e o seu comprometimento com a promoção da justiça social.

de reprodução de desigualdades no contexto escolar.

Neste sentido, a escola deve exercer seu papel fundamental no processo de transformação social, empenhar-se com o desenvolvimento pleno da pessoa, que “tem um gênero”, propiciando condições aos estudantes em suas múltiplas identidades a pensar de forma crítica, criativa e libertária. Educar numa perspectiva de gênero!

Um começo significativo consiste na inserção da categoria gênero ao planejar e efetivar práticas pedagógicas, práticas sociais multifacetadas e complexas, que acolhem os estudantes com seus marcadores de gênero, sexualidades, raça/cor, classe e geração, como veremos na pista 2.

## PISTA 2 - QUESTÕES DE GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - DO SILÊNCIO À TRANSGRESSÃO

Para empreendermos a escrita colaborativa deste artigo, em pistas que se entrelaçam, cumpre-nos salientar que dialogar sobre diversidade implica políticas de sentidos diversas que se constituem como um conceito em disputa. A diversidade neste estudo é adotada a partir da filiação de Tomaz Tadeu da Silva (2000), considerando as perspectivas que se centram nas abordagens de estudos culturais, nas quais a diversidade, a diferença e a identidade são tomadas como fatos da vida social, resultados produzidos a partir da diferença - aqui colocada enquanto processo -. Na perspectiva de Silva (2000):

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, p. 76)

Assim, nossa filiação teórica acerca da diversidade é ancorada na diferença cuja diversidade é entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, as quais se realizam em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades de várias ordens, devendo ser combatidas no âmbito da escola e fora dela, já que defendemos uma escola plural, verdadeiramente cidadã.

Para Bell Hooks na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013), ela aponta que adotou os paradigmas pedagógicos<sup>3</sup>: afeto, autonomia educação libertadora, esperança etc de Paulo Freire, para inspirar, criticar as limitações das salas de aula feministas, ou melhor, que adotassem em suas práticas pedagógicas em suas salas de aula, o legado freiriano, e com ele dialogasse para que a pedagogia feminista fosse adotada como modelo que rompe silêncios, ensina a transgredir e que, pelo viés da amorosidade, se faz encarnado e vivo, promove o empoderamento e a leitura crítica do mundo onde se insere. A autora afirma ainda que “[...] o poder de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, desinteresse e apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e ensinar, diante da experiência da sala de aula” (2013, p.21).

Deste modo, resistir implicava em romper silêncios, fronteiras, a mesmice e o tédio que se faziam concretos nas práticas pedagógicas cotidianamente. As razões para que as práticas pedagógicas se configurassem tediosa, sem ânimo, são inúmeras, dentre elas: carga horária excessiva, pouco tempo para o planejamento coletivo, desvalorização e precarização do trabalho docente, políticas e projetos vindos da secretaria da educação para serem adotados pela escola, entre outras razões, que fazem parte direta ou indiretamente dos saberes e fazeres da docência.

Na obra supracitada Bell Hooks (2013) nos apresenta a pedagogia engajada e afirma que para programarmos uma pedagogia engajada, precisamos ter clareza que cada sala de aula é única, diferente, portanto, as estratégias precisam ser modificadas continuamente, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência. Assim, a educação só pode vim a ser transformadora e, portanto, libertadora, quando todos tomam posse do conhecimento com se este fosse uma plantação que

3 Em 'Ensinando a transgredir', Bell Hooks - escritora, professora e intelectual negra insurgente - escreve sobre um novo tipo de educação como prática da liberdade. Para ela, ensinar os alunos a "transgredir" as fronteiras raciais, sexuais e de classe a fim de alcançar o dom da liberdade, é o objetivo mais importante do/a professor/a. Para maior aprofundamento ver a referência completa da obra de Bell Hooks ao final do texto.

requer que todos e todas trabalhemos em prol dela. Convoca-nos a agir considerando o trabalho coletivo, agindo e refletindo sobre o mundo a fim de nele intervir, modificar.

Portanto, dialoga com nossa perspectiva metodológica da cartografia, tanto quanto dos Ateliês de pesquisa, já que nos encontros realizados com os docentes, gestores e coordenadores pedagógicos, a centralidade era a reflexão das práticas pedagógicas, os silêncios que se faziam prenhe de sentidos, que estavam ali de modo interdito, na latência quando o assunto era sobre gênero, sexualidade, raça/cor etc. A pergunta central do coletivo docente e do pesquisador era: Como dialogar com as questões de gênero e sair do silêncio para a transgressão? Começaremos esta pista cartografando as concepções de prática pedagógica a partir da pergunta que nos fizemos.

No Ateliê de Pesquisa dialogamos com o conceito de prática pedagógica apresentado por Franco (2016), ao nos afirmar que as práticas pedagógicas dos docentes são ferramentas centrais nesta pesquisa, pois sendo intencional, implica para além do domínio do conteúdo, um movimento de nos fazer pensar sobremaneira como ensinar os conteúdos, como dar tratamento didático a estes conteúdos e como avaliá-los considerando os contextos e os sujeitos cujos saberes são experienciados em sua produção cotidiana da existência, o que implica em conteúdos apreendidos pelos saberes entrelaçados de vida e solidariedade, e não insignificante para quem é direcionado.

Assim, os conteúdos em nossas aulas poderão potencializar o que nos propôs Bell Hooks, uma pedagogia feminista engajada. Para a autora, ao contrário de muitas pensadoras feministas, as experiências das pedagogias feministas e a obra de Freire convergem, porque fundamentalmente, compreende que o sujeito são interpelados por seu gênero, sua raça, sua classe e requer, portanto, que este conhecimento vise uma aplicação em situações práticas diante dos desafios existentes, a fim de incidir na análise da realidade, num movimento em que a escola seja qualificada socialmente e sua ação pedagógica consequentemente também qualificada. “Nem a obra de Freire

nem a pedagogia feminista trabalhavam a noção que a autora defende como paradigma que molda a prática feminista adotada: sala de aula como lugar de entusiasmo” (2013, p.16). Eis o desafio proposto pela autora, tecer saber com vida, com entusiasmo, com alegria.

A prática pedagógica é entendida ainda como uma prática social multifacetada e complexa e acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Por fim, será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta atenda a todos/as, assegurem as aprendizagens e garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados e consequentemente vejamos operacionalmente a função social da escola encarnada na vida dos estudantes através das aprendizagens significativas e do desenvolvimento integral de todos/as (FRANCO, 2016).

Perceber os estudantes com seus marcadores de gênero, raça/cor, sexualidades, classe e geração. Por isso, práticas pedagógicas transgressoras exigiram de mim, que “[...] Transpondo fronteiras, pudesse efetivar práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o sexismo e racismo) e ao mesmo tempo proporcionar novas maneiras de aula a grupos diversificados de estudantes” (HOOLKS, 2013, p. 20). Defender e lutar por uma escola de qualidade social cuja discussão sobre gênero, aponte os elementos apresentados na pista 1 deste texto, continua sendo atual e transgressor. Como a prática pedagógica na perspectiva de liberdade e transgressão às normas de opressão, pode incidir na valorização das diferenças no território escolar, foi o que apontamos na pista 2 dialogando com as autoras supracitadas para nos responder como a prática pedagógica na perspectiva de liberdade e transgressão às normas de opressão, pode incidir na valorização das diferenças no território escolar, considerando os marcadores sociais aqui tensionados.

Na pista 3, veremos como no território escolar o

fazer coletivo dos docentes se materializou como potencializador de práticas pedagógicas para responder a questão apresentada no início deste texto, qual seja: Como as demandas sobre gênero estão presentes na escola e de que maneira estas incidem nas práticas pedagógicas do(a)s professore(a)s?

### PISTA 3 - CARTOGRAFIAS DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO NUMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BARRA DO MENDES-BA

Considerando, pois, os desdobramentos das pistas anteriores, percebemos que o conceito de gênero na pós-modernidade passa a questionar modelos fixos e papéis sociais, bem como não mais somente a existência de masculino e feminino, mas a possibilidade de liberdade no que se refere a essa definição, uma vez que o gênero é fluido. Nesse sentido Louro (2016), mostra-nos que esse sujeito é alguém que “se lança numa viagem, ao longo de sua vida, na qual o que importa é o andar e não o chegar”. (LOURO, 2016, p. 13)

Ainda, na concepção de Louro (2002), gênero pode ser, pois, um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o caráter ‘natural’ do feminino e do masculino, o conceito indica que há um processo, uma ação, um investimento para ‘fazer’ um sujeito ‘de gênero’ (e não se duvida que a educação tenha a ver com isso). Podemos ver essa situação expressa pela autora na narrativa de Glória (2018), uma das colaboradas da pesquisa:

Eu vou dar um exemplo, que meu me polio muito de uns tempos pra cá, que aconteceu com um aluno meu por conta da nossa leitura, quando vai se referir a uma criação e tal, a gente diz que o homem inventou isso, ai *né* o meu aluno foi e falou: Professora é o só o homem que inventa as coisas? (*a professora continua*)...Porque antigamente nos termos científicos e históricos o homem generalizava quando se referia a homem e mulher, então hoje eu falo os seres humanos, e sempre venho me policiando porque se não eles vão começar a pensar que o homem é superior (GLÓRIA, 2018, informação verbal).

A professora Glória denota um caráter desconstrucionista e desnaturalizante, uma vez que rompe com um discurso regulador que apenas enaltece o gênero masculino. Dessa forma, “a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e exclusão, e essas operações são efetivamente ocultadas e naturalizadas” (BUTLER, 2016, p.19), ou seja, foi necessário primeiro o estudante questionar um posicionamento social, político e cultural existente para a professora se dar conta da necessidade de romper esses discursos e provocar uma mudança. Assim, Louro (2014, p. 27) explica que “o conceito de gênero passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre as mulheres e os homens são diversos.

Com a narrativa de Glória, fica perceptível um movimento muito importante para a cartografia, a desterritorialização. Tal realização causada pelo estudante foi capaz de questionar suas próprias percepções sobre o tema convidar a docente a pensar por outra ótica, e perceber que se continuasse a perpassar a concepção de gênero de forma como estava sendo feita, mesmo que sem perceber, a professora enaltecia uma visão dominante. Já o fato dela começar a mudar a forma como expressava tais acontecimentos pode ser caracterizado como reterritorialização, percurso no qual os sujeitos, após serem “mexidos”, conscientemente, passam a enxergar outras possibilidades para além das que estavam disponíveis. Baseado na obra de Deleuze e Guattari (2009) e Deleuze (1997), para que o movimento de desterritorialização e reterritorialização aconteça, é preciso encontrar linhas de fuga, linhas de desejo território da educação. Uma educação que transgride ao ritual instituído e busca estratégias para ressignificar as práticas pedagógicas. Podemos inferir este movimento nas ações da docente.

Desse modo, percebemos que o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os qua-

dros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 323).

Por isso, é tão importante questionar essa fixidez de papéis dicotômicos nos discursos presentes no imaginário do povo, que põe o homem como o ativo no processo e a mulher como sendo somente a passiva do fato, aquela pessoa indefesa. Para Britzman (1996, p.96), “[...]essas teorias do patriarcado, capital cultural fragmentam os diferentes aspectos da identidade”. A identidade como processo fluido e não compartimentalizado, ampliando nossas ações no território escolar. E ao nos mover na escola junto com o coletivo promovendo mudanças, o ampliamos; o território se expande, por força dos movimentos de mudanças ali implementadas.

Como educadores/as, nosso desafio é realizarmos observações e leituras atentas do território escolar, ou melhor, como dizem (SILVA, SOUZA, FILHO, 2015), basta ler a escola, seus sujeitos e suas ações que engendram mulheres e homens, que perceberemos a escola como um microcosmo social, no qual as relações sociais produzidas no ambiente além-escola se (re)produzem. Duas situações a seguir mostram a necessidade de olhar para a materialidade construída na escola e que as questões de gênero estão presentes tanto dentro quanto fora da escola:

Com relação aquele nosso aluno do ano passado, já melhorou, como eu conversei com vocês. A mãe veio chorar e tudo, falando pra mim, que o filho era trans isso e aquilo, só que ela interpretou de uma outra forma, na verdade ele não é trans, ele não soube dizer pra ela o que ele era, até pelo fato de como ela descobriu. Ela descobriu por meio de uma mensagem do celular que a irmã pegou e tal e fez todo aquele reboliço e tal. Ele veio conversar comigo na época, mas na verdade ele veio perguntar o que a mãe tinha conversado, se foi a respeito desse assunto. Aí eu falei que não, que não tinha nada a ver, aí eu fui e falei por quê? Você sente necessidade de conversar sobre isso? Aí ele foi e falou não professora é porque realmente eu tô com dúvida, eu não sei o que é que eu quero. Eu tenho 14 anos e ainda não sei o que eu sou, porque eu converso com pessoas do mesmo sexo e eu me identifico, já troquei fotos, já troquei vídeos, eu gosto demais, só que a forma

como a minha mãe me tratou eu não sei se eu posso seguir adiante, ou seja, de certa forma ele sentiu confiança em falar disso pra mim e possa ser... possa ser que não. Foi um caso no qual ele queria abertura da mãe e não conseguiu, porque a mãe já chegou pedradas. (ARETUSA, 2018, informação verbal)

Essa semana eu me deparei com uma situação que eu não soube o que fazer, eu não soube responder ao aluno. Um aluno do sétimo ano, ele chegou pra mim e falou que precisava de ajuda. Ele disse assim: eu preciso me descobrir, eu não sei se gosto de homem ou gosto de mulher. [Vozes ecoaram: Orra!] Aí o que que aconteceu, eu fiquei assim oh! Sem saber o que dizer. Eu não tive ação no momento. A única coisa que eu respondi para o aluno foi “realmente tá difícil”. Aí eu falei e por que essa descoberta agora? Ele respondeu: ‘Ah! Professora é porque eu já fiquei com mulher e fiquei com homem’. Aí fui e disse: ‘o que é que você achou melhor?’ Ele respondeu que achou melhor o homem. Aí fui e disse: ‘E você precisa do que então? O aluno respondeu que a mãe e o pai não aceitavam. (LINNIKER, 2018, informação verbal)

Deparar com situações dessas como as retratadas pela colaborada Aretusa e pelo colaborador Linniker não é nenhuma novidade, uma vez que muitos alunos/alunas têm buscado mais apoio nos educadores/educadoras do que na família; mas a angústia descrita por não saber como reagir diante do aluno, causa-nos, de certa forma, mais angústia do que o já retratado pela/o docentes, o que evidencia cada vez mais a necessidade de uma formação em exercício, que trate a temática com a relevância que esta exige. Louro (2016) nos mostra que “não há como ignorar as novas práticas, os novos sujeitos e suas contestações ao estabelecido”, mas para que isso aconteça repensar a escola como espaço plural requer de nós entendermos que somos parte de desse processo e que de nada adianta atribuir funções a ela se nós somos os agentes tão necessários para a mudança acontecer.

Por isso, quando se fala em discutir as questões de gênero no espaço escolar muitos (pré)conceitos são estigmatizados e impendem-nos de proporcionar debates fecundos e levem a uma verdadeira transformação que *(des)cubra* e *(des)nude* os vestígios de cultura misógina e patriarcal que ainda se faz presente. É exatamente por ressoar em nós a propos-

ta apresentada por Margareth Rago (2003) sobre o gênero na nova escola, que buscamos, ainda que de forma limitada e inicial, uma prática pedagógica que nos desafia a buscar constantes diálogos com colegas de profissão que discutem as categorias supracitadas em seus trabalhos de pesquisa e estudos.

Assim, imprescindível pensar no papel das práticas pedagógicas em meio aos alunos e alunas que recebemos na escola; eles e elas são agentes culturais de transformação social. Nessa sociedade pós-moderna, estes sujeitos são carregados de vivências e experiências, que necessitam ser valorizadas e trazidas para a cena do aprendizado. É preciso deixarmos de olhar o/a estudante sob a ótica da exclusão repensando as práticas educativas não como meras mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, antes de tudo, como práticas atravessadas por mecanismos que constituem posições de sujeitos, normatividades, diferenças, desigualdades”. Assim, o modo como os conhecimentos periféricos e emergentes são trabalhados pela escola é tão ou mais importante que o próprio conhecimento. Cabe colocar sempre em questão o modo como o diferente está sendo incluído nas práticas escolares para a inclusão das diferenças, já que existem os saberes e as culturas legitimadas pela escola. Em outras palavras, cabe questionar a nossa formação e, portanto, nossa atuação como professores que também integra a escola da rede básica de ensino de modo direto ou indireto.

Para continuarmos respondendo ao questionamento que nos fizemos no início deste texto acerca das demandas sobre gênero presentes na escola e de como estas incidem nas práticas pedagógicas do(a)s professore(a)s/, apresentamos como mais uma possibilidade de incidirmos nas práticas pedagógicas docente, já refletidas na pista 2, os resultados sucintos resultantes do dispositivo Ateliês de Pesquisa.

Os Ateliês de Pesquisa como dispositivo de construção dos dados se alicerçam na concepção apresentada por Silva e Filho (2015).

Ateliês de pesquisa, os quais, desenvolvem atividades coletivas, com objetivo de proporcionar um espaço privilegiado para o questionamento, favorecer a desmistificação de preconceitos, reavaliar as informações distorcidas e promover

uma reflexão crítica, pois estes espaços formativos em que se tece, colaborativamente se reelaboram constantemente num processo de reflexão da prática pedagógica (SILVA; FILHO, 2015, p.353)

Neste sentido, os Ateliês de Pesquisa, para os autores, como dispositivo de construção de dados se configuram como *espaço de troca de experiências* formativo-emancipatório, pois é possível articular vivências, saberes e ações que num processo de *colaboração* produz transformação e contribui para o empoderamento dos sujeitos.

Foram realizados ao longo da imersão em campo 04 (quatro) Ateliês de Pesquisa, sendo que deste total, três foram dedicados ao estudos dos temas geradores proposto pelo coletivo docente durante a fase de familiarização e o 01 foi dedicado a elaboração coletiva do Projeto didático- pedagógico intitulado: Gênero e Diversidade: construindo uma Escola Plural. Decorrido esse processo, cada um dos presentes foi contribuindo na estruturação do mesmo, cabendo somente ao pesquisador a responsabilidade pela formatação final, bem como construção da apresentação do mesmo. O protagonismo é todo dos colaboradores nesse processo formativo, e como coloca Silva (2016, p.125), “a colaboração implica em trabalho conjunto, pois ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua, e à corresponsabilidade pela condução das ações”.

Consideramos, pois, de total relevância que esse trabalho com o coletivo docente ressignifique fatos específicos de um ambiente concreto, dando outro olhar ao processo de busca por soluções, as quais sejam tomadas colaborativamente agindo especificamente sobre o lócus. E este cabedal de conhecimentos compartilhados possibilita a todos/as o fortalecimento da pesquisa bem como o empoderamento daqueles que dela fazem parte, tornando-se multiplicadores dos pressupostos advindos dos meios acadêmicos oportunizando adaptar conforme sua realidade

## (IN)CONCLUSÕES: CARTOGRAFIAS E DEVIRES

Convidamos Aragão, Barros e Oliveira (2015) para, no diálogo com eles, concluirmos este artigo, ao apresentar o papel do pesquisador. Tal como um arqueólogo, ou tal como um cartógrafo, o pesquisador explora estratos teóricos com o intuito de encontrar restos que, quando atualizados, possam imprimir um movimento de virtualização aos estudos realizados. Um arqueólogo não sabe exatamente o que vai encontrar, assim como um cartógrafo iniciante não sabia o que encontraria, nem como cartografaria o que fosse cultivado em campo. Há procura, muita procura e atenção aos detalhes, ao fugidio, às linhas de fuga. Não se trata de encontrar uma verdade, mas de atualizar uma virtualidade.

Foi nesse intuito que questionamos desde o início deste artigo como as demandas sobre gênero estão presentes na escola e de que maneira estas incidem nas práticas pedagógicas do(a)s professore(a)s? Percebemos que escola ainda é um espaço “refém” de práticas instituídas pelo poder simbólico, reproduzindo o que satisfaz as necessidades de uma elite dominante, fazendo com que algumas situações continuem acontecendo e a mesma se sinta impotente. Isso significa tensionar há profissionais que preferem não discutir a problemática do gênero por considerá-la indesejável numa frágil tentativa de mascarar a existência dessas discussões.

Todavia, é imprescindível pensar na temática das performances de gênero na perspectiva de discussões interdisciplinares, que ultrapasse essas fronteiras hegemônicas e ideológicas, considerando principalmente o contexto de diversidade presente na escola. Os ateliês de pesquisa realizados em campo nos deram uma amostra dessa importância, valorizando as temáticas afins e incidindo num projeto pedagógico que visibilize as questões de gênero uma vez que elas estão presentes nas práticas pedagógicas docentes. Por fim, nossos corpos e nosso gênero são performativos, não deveriam viver presos a padrões hegemônicos, instituídos há muito tempo. Pesquisar sobre gênero é romper com as próprias barreiras e com os próprios limites, é construir um conhecimento contínuo e que está sempre aparecendo algo novo. Problematizar as questões de gênero e transgredir as fronteiras da normatividade não é uma tarefa fácil dentro e fora da escola, mas é convidativa e provocativa a fim de sair do silêncio para a transgressão.

## NOTA EXPLICATIVA E AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva, Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED)/Uneb/Jacobina e Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, formação, Educação Básica e Discursos – DIFEBA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2930871385446150>

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Elisabeth Maria; BARROS, Maria Elisabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. **Falando de metodologia da pesquisa**. Estudos e pesquisas em psicologia. UERJ, RJ, Ano 5, Nº 2, 2º semestre de 2005.

AUAD, Daniela; SALVADOR, Raquel Borges. **Políticas Públicas e Coeducação: o desafio da democratização a partir das relações de gênero em uma perspectiva feminista**. *Org & Demo*. ORG & DEMO, Marília, v. 16, p. 37-58, 2015, Edição Especial.

BELL, Hooks. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**; Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2013.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21 (1), p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

- CASAGRANDE, Lindamir Salete; TORTATO, C. S. B.. Igualdade de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar: uma busca permanente. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da. (Org.). **Entrelaçando gênero e diversidade**: enfoques para a educação. 1ed. Curitiba: UTFPR, 2016, v. 1, p. 23-59.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.1. São Paulo: Editora 34, 2011, 2 ed. 128 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.4. São Paulo: Editora 34, 2012, 2 ed. 200 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Acerca do ritornelo. In: **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4, p. 115-170.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. 2 ed. 2. vol. 5 São Paulo: Editora 34, 2012.
- FAGUNDES, Tereza Cristina P.C. Sexualidade e Gênero – uma abordagem conceitual. In: FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. (Org.). **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. Salvador: Helvécia. 2005. p. 9-20.
- FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho; PORTELA, Yeda María Aguiar. NECESITAMOS HABLAR DE GÉNERO. “¡Y LA ESCUELA TIENE PARTIDO, SÍ!”. **Flases On Line: Boletín Electrónico Oficial - Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología e Educación Sexual**. Número Especial de Buenas Fiestas, Porto Alegre - RS, 15 dez. 2018. p. 19-23. Disponível em: <<http://www.flases.net/boletines/boletin%20fiestas%203.5.pdf>>. Acesso em: 15/04/ 2019..
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estudos de pedagogia**. (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2.ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI, Cristina, Unberhaum, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo, SP: FCC: Ed.34, 2002
- MANIFESTO PELA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO. **Revista Carta Capital**. São Paulo. 20/06/2015. Disponível em [http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto\\_Pela\\_Igualdade\\_de\\_Genero\\_na\\_Educacao\\_Final.pdf](http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf) . Acesso em 05/04/2019.
- OLIVEIRA, Lucemberg Rosa de. **Dissidências e (im) pertinências de gênero no território escolar**: memorial cartográfico. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV Jacobina, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018. 193f.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- PERROT, Michele. Entrevista. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, 15 p.13-49, 1993.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. A diferença faz diferença, ou: a produtividade social da diferença. In: **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999. cap. 5. p. 119-149.
- RAGO, Margareth. Por uma educação libertária: o gênero na nova escola. In: BARBOSA, Raquel Leite Lazzari.(Org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.p.479-490.
- SCOTT, Joan Scott – **Gender**: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.
- SCOTT, Joan. SCOTT, Joan W. **Gênero: uma Categoria Útil para Análise Histórica**. Recife: SOS Corpo, 1989. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1737847/mod\\_resource/content/1/Scott\\_g%C3%AAnero%20uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20a%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1737847/mod_resource/content/1/Scott_g%C3%AAnero%20uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20a%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica.pdf). Acesso em 05/04/2019.



SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SOUZA, Izanete Marques; FILHO, Roberto Santos Teixeira. Educação e diversidade: os desafios das interseccionalidades. In: **Anais...** <http://www.apidic.uneb.br/cillaa/wp-content/uploads/ANAIS-II-SINBAIANIDADE-IICILLAA>. Disponível em: <http://www.apidic.uneb.br/cillaa/wp-content/uploads/ANAIS-II-SINBAIANIDADE-IICILLAA1.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da TEIXEIRA FILHO; Roberto Santos. A abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia. In: *Anais... II Colóquio docência e Diversidade na educação básica: políticas, práticas e formação* - 19 -21, maio 2015. ISSN: 2358-0151.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; Sá, Maria Roseli. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação *Revista Plurais*. Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan. /abr. 2016. Disponível em: [ww.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/2302/](http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/2302/)

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença, In: \_\_\_\_\_; HALL, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

## ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO TERRITÓRIO ESCOLAR: cartografias iniciais

*COPING WITH CHILD SEXUAL VIOLENCE IN THE SCHOOL TERRITORY: Initial cartography*

Laís Oliveira Abreu<sup>1</sup>, Ana Lúcia Gomes da Silva<sup>1</sup>, Daniela Auad<sup>1</sup>

### ORCID IDS

Abreu LO - <https://orcid.org/0000-0002-2637-5893>

Silva ALG - <https://orcid.org/0000-0002-3880-3322>

Auad D - <https://orcid.org/0000-0002-9805-1708>

### RESUMO

Ao considerar o território escolar como locus onde e a partir do qual é possível traçar estratégias de enfrentamento à violência sexual infantil, o presente artigo realiza a cartografia inicial de pesquisas que tematizam o fenômeno, que se apresenta como um desafio para a sociedade brasileira e nos remete à necessidade da presença das discussões de gênero e sexualidade na escola. Desse modo, a partir da perspectiva da equidade de gênero e das pedagogias feministas, ao adotar o método cartográfico, este artigo resulta de levantamento bibliográfico acerca do enfrentamento da violência sexual infantil no contexto educacional brasileiro, considerando o recorte temporal de 2007-2018. Para construção das cartografias, utilizou-se o enfoque metodológico dos procedimentos da revisão sistemática de literatura. As buscas das pesquisas foram realizadas nos catálogos de teses e dissertações da CAPES e da BDTD. Os principais resultados cartografados apontam que no geral o tema tem sido pesquisado por distintas áreas, havendo ainda no campo educacional um número reduzido de pesquisas, tendo em conta, por exemplo, a área da saúde. Os trabalhos encontrados apontam as dificuldades no que se refere ao fomento dos debates que envolvem a temática no ambiente escolar. Daí emerge a urgência de se produzir pesquisas que aprofundem o estudo e relacionem o papel da educação no interior da instituição escolar, no processo de enfrentamento da violência sexual infantil, a fim de contribuir de modo mais significativo para a proteção de meninas e meninos de todas as idades.

Palavras-chave: Educação. Relações de gênero. Violência sexual infantil. Cartografia. Revisão sistemática.

### ABSTRACT

Considering the school territory as a locus where and from which it is possible to outline strategies for coping with child sexual violence, this article presents the initial cartography of research that thematizes the phenomenon, which presents itself as a challenge for Brazilian society and in the United States. refers to the need for the presence of gender and sexuality discussions at school. Thus, from the perspective of gender equity and feminist pedagogies, by adopting the cartographic method, this article results from a bibliographic survey about the confrontation of child sexual violence in the Brazilian educational context, considering the time frame of 2007-2018. To construct the cartographies, the methodological approach of the systematic literature review procedures was used. The research searches were performed in the catalogs of theses and dissertations of CAPES and BDTD. The main mapped results indicate that in general the theme has been researched by different areas, and still in the educational field a reduced number of researches, considering, for example, the health area. The works found point out the difficulties regarding

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia-UNEB  
Autor Correspondente: [laiabreu@gmail.com](mailto:laiabreu@gmail.com)

Recebido em 09 de Julho de 2019; Aceito em 10 de Abril de 2020.

the fostering of debates that involve the theme in the school environment. From this emerges the urgency of producing research that deepens the study and relates the role of education within the school institution in the process of confronting child sexual violence, in order to contribute more significantly to the protection of girls and boys of all ages.

Keywords: Education. Gender Relations. Child sexual violence. Cartography. Systematic review.

## INTRODUÇÃO

Ao considerar a centralidade da educação e da escola no processo de proteção de crianças e adolescentes, o presente artigo, a partir de movimentos cartográficos e considerando revisão sistemática da literatura, tem como objetivo central averiguar as principais contribuições das pesquisas realizadas em educação quanto ao enfrentamento da violência sexual infantil no contexto brasileiro no período de 2007 a 2018.

Trata-se, portanto, de um mapeamento inicial do tema de pesquisa que vem sendo desenvolvida junto a um Programa de Pós-Graduação do Estado da Bahia. Para tanto, cumpre-nos explicitar que as revisões sistemáticas se caracterizam como “[...] metódicas, explícitas e passíveis de reprodução. [...] Serve para nortear projetos, indicando novos rumos para futuras investigações, identificando quais métodos de pesquisa foram utilizados em uma área” (MC e RF, 2007, p. 1). De acordo com Galvão e Pereira (2014, p. 183):

Os métodos para elaboração de revisões sistemáticas preveem: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados.

Com base nos procedimentos elencados por Galvão e Pereira para a elaboração da revisão sistemática, a presente investigação partiu da seguinte pergunta de pesquisa: Quais as principais contribuições das pesquisas realizadas na área de educação quanto ao enfrentamento da violência sexual infantil? E quais dentre elas apresentam a pedagogia feminista como ferramenta pedagógica deste processo.

Portanto, objetivo geral nesta revisão consistiu na realização de levantamento dos dados acerca do en-

frentamento da violência sexual infantil no contexto educacional brasileiro, no período de 2007 a 2018, nas pesquisas em educação disponibilizadas nos portais de buscas do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup> e da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD).<sup>2</sup>

O estudo do fenômeno em tela se justifica posto que entre 2011 e 2017, no Brasil, foram contabilizados 184.524 casos de violência sexual. Mediante avaliação das características sociodemográficas de crianças vítimas de violência sexual, o estudo mostrou que 51,2% delas estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos; e destas, 45,5% eram da raça/cor da pele negra; e 3,3% possuíam alguma deficiência ou transtorno. Estes dados foram levantados e sistematizados pelo Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde (BRASIL, 2018).

Ainda conforme aponta o Boletim, entre 2011 e 2017, dos 58.037 casos notificados, 31,5% foram contra crianças e 45,0% contra adolescentes. Esses números correspondem ao total de 76,5% dos casos notificados na infância e na adolescência. Ao se verificar o perfil das vítimas, constatou-se que 74,2% das crianças que sofreram violência sexual eram do sexo feminino e 25,8% eram do sexo masculino. Do total, 51,2% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos; 45,5% eram da raça/cor da pele negra; e 3,3% possuíam al-

1 As informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado publicadas são fornecidas diretamente a Capes pelos Programas de Pós-graduação de todo o país. Em 2013 a ferramenta passou a permitir a pesquisa nos campos resumo, palavras-chave, biblioteca, linha de pesquisa, área de conhecimento, programa, agência financiadora, nível e, caso deseje, a possibilidade de pesquisar em todos os campos. Disponível em: [http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02\\_bt\\_sobre.html](http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02_bt_sobre.html).

2 Segundo a plataforma, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é uma rede distribuída de sistemas de informação que gerenciam teses e dissertações, com texto completo, com a existência de dois atores principais: Provedor de dados (data providers) - administra o depósito e publicação, expondo os metadados para a coleta automática (harvesting); Provedor de serviços (service providers). Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/Content/howWork>.

guma deficiência ou transtorno. Este dado revela o quanto é estruturante o racismo na intersecção com a violência infantil – apontando, não por acaso, que a maioria das crianças são negras, reiterando opressões entrecruzadas que acometem as mulheres negras (CRENSHAW, 2002, 2004, 2016; AKOTIRENE, 2018).

Os dados revelam ainda que, entre as crianças do sexo feminino, a análise das notificações de violência sexual mostrou que 33,8% tiveram caráter de repetição. A casa (em 71,2% dos casos) e a escola (em 3,7%) foram os principais locais de ocorrência, sendo que 61,0% dos eventos foram notificados como estupro. Entre as crianças do sexo masculino, a avaliação das notificações de violência sexual mostrou que 33,2% tiveram caráter de repetição, sendo a residência o local do ocorrido em 63,4%. A escola apareceu como local em 7,1% dos casos.

Em números gerais, 62,0% dos casos foram notificados como estupro; e comparando-se os anos de 2011 e 2017, observa-se um aumento geral de 83,0% nas notificações de violências sexuais. O silêncio por parte das crianças e adolescentes também é parte desse perverso fenômeno. Meninas e meninos muitas vezes não conseguem falar sobre essa violência ou sequer reconhecem o ato sofrido como violento – em razão da tenra idade, das ameaças dos violadores e das complexas questões emocionais e psicológicas que o envolvem. Nesse cenário de apagamento do abuso sexual, e até naturalização da denominada cultura do estupro, a escola desponta como um importante polo de reconhecimento das violências e lócus para seu enfrentamento. Daí a necessidade de entender como as pesquisas em educação têm contribuído para as reflexões e intervenções voltadas ao enfrentamento da violência sexual infantil no e a partir do território escolar.

Dadas estas considerações, o presente texto estrutura-se em seções, nas quais discorreremos sobre o processo epistêmico-metodológico que ancora o estudo, além de apresentar o mapeamento dos achados das diferentes pesquisas produzidas no Brasil no campo da educação e suas principais contribuições, a fim de responder à questão norteadora deste artigo.

## AGENCIAR A ESCRITA PARA INTERVIR NA REALIDADE EDUCACIONAL

No campo das ciências, por muito tempo perdeu a hegemonia do paradigma positivista, e algumas vertentes estabeleceram que “apenas aquilo comprovado cientificamente, testado empiricamente, seria verdadeiro” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 38). Tais vertentes não ofereceram suporte para abarcar as especificidades da educação e de suas práticas educativas, levando em conta que estas estão atravessadas por relações humanas marcadas pela dinamicidade, imprevisibilidade, estão ancoradas nas práticas sociais e que, por tais essencialidades, requerem intervenção na realidade.

Superando a tradição estritamente positivista, Ghedin e Franco (2011) colocam que a pesquisa científica em educação deve criar alternativas que busquem atender aos ideais da ciência, enquanto ferramenta que visa construir uma sociedade mais humana, engajada na transformação social, em prol do bem comum. Isso se coaduna com o que têm proposto, por exemplo, as teorias pós-críticas, ancorando métodos que propõem novos sentidos ao ato de pesquisar.

Nesta perspectiva, a pesquisa científica deve informar implicação; e implicação requer intervenção, movimentos em busca de construção de outras possibilidades, a partir do objeto de pesquisa e das questões que dele decorrem e são apresentadas na realidade. De acordo com Romagnoli (2014, p. 50), “a implicação é um dispositivo de produção do conhecimento e de transformação. [...] Assim o importante para o pesquisador é o que lhe é dado a perceber/intervir por suas relações sociais e coletivas na rede institucional”.

No entanto, para haver intervenção é preciso agenciar a escrita, “ato que comporta tanto o indivíduo que escreve quanto a língua que ele mobiliza para escrever. O que se cria, neste agenciamento maquínico advindo da acoplagem das mãos escrevendo com a língua posta em movimento, é uma subjetividade e uma língua outra” (SOUZA, 2012, p. 28). Diferente da concepção mercadológica, agenciar também é o processo mobilizador que impacta as relações que se estabelecem no processo de escrita e tem potencial de gerar algo novo, a nova língua.

Esta nova língua, articulada à prática pedagógica, dará novos sentidos aos processos interventivos da pesquisa educacional. Esta é nossa aposta e nossa implicação no tema em estudo, haja vista que a pesquisa implicada nos põe a interrogar sobre o significado da ciência que fazemos. Entendemos a ciência integrada em um processo social, econômico e político, consistindo em prática que reflete todas as ambiguidades e contradições da sociedade (GAMBOA, 2012). Este processo pulverizado por contradições, desejos e intencionalidades marca as pesquisas implicadas e nos convoca a agir.

Pensando no processo de criação científica por meio da escrita, no âmbito da pesquisa em educação, esta cartografia inicial do tema de pesquisa por meio do enfoque metodológico da revisão sistemática de literatura agencia várias vozes (em formato de escrita científica), em sua maioria de mulheres pesquisadoras, que se entrelaçam para a construção de algo, que inacabado conduza-nos a novos caminhos para se pensar no enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar por meio da pesquisa-intervenção.

A seguir, cartografamos os resultados das pesquisas em nível de mestrado e doutorado entre os dias 05 de outubro de 2018 na CAPES e em 08 de outubro de 2018 na BDTD, considerando o recorte temporal de 2007-2018.

## MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS: NOTAS EPISTÊMICO-METODOLÓGICAS DO PERCURSO PERCORRIDO

Considerando que “é no movimento do ziguezaguear que a pesquisa é tecida”, conforme nos apontam Meyer e Paraíso (2014, p. 19-20), construímos nossa cartografia a fim de mapear no cenário brasileiro quais as principais contribuições das pesquisas realizadas na área de educação quanto ao enfrentamento da violência sexual infantil e, entre elas, aquelas que apresentam a pedagogia feminista como ferramenta pedagógica do processo de enfrentamento do fenômeno. Ziguezagueamos pelo território das plataformas online da CAPES e BDTD explorando-as por meio de “[...] avanços e paradas, [...] letras e li-

nhas, na escrita, em nós” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73).

Os movimentos cartográficos de levantamento dos trabalhos se deram inicialmente considerando as informações das dissertações e teses indexadas na plataforma digital da CAPES. Todavia, o fato de a CAPES não possibilitar o acesso às publicações de trabalhos completos anteriores a 2013, fez com que realizássemos a busca no catálogo de teses e dissertações da BDTD. Esse segundo movimento possibilitou o levantamento de trabalhos produzidos entre 2007-2013, o que nos deu condição de mapear produções construídas no decorrer do recorte temporal delimitado (2007-2018).

As buscas foram realizadas tomando por base os seguintes descritores: violência sexual infantil; violência sexual infantil e educação; violência sexual infantil e práticas pedagógicas; violência sexual infantil e feminismo; violência sexual infantil e pedagogia feminista. O operador (*booleano*) utilizado foi o AND. “O operador booleano AND é usado para restringir a pesquisa, fazendo a intersecção dos conjuntos de trabalhos que possuem os termos combinados” (PIZZANI, 2012, p. 61). Utilizou-se também das aspas para fins de delimitar a busca por trabalhos que contivessem as expressões de busca em seus exatos termos.

Os critérios de inclusão utilizados foram: os trabalhos oriundos de Programas de Mestrado e Doutorado em Educação que relacionassem educação e enfrentamento da violência sexual infantil e temáticas afins (educação sexual, sexualidade e gênero); que apresentassem a pedagogia feminista como ferramenta pedagógica de enfrentamento da violência sexual infantil; oriundos de mestrado e mestrados profissionais em educação de qualquer região do Brasil. Os critérios de exclusão: trabalhos não relacionados à educação anteriores a 2007; que não discutissem o enfrentamento da violência sexual no contexto da educação; oriundo de programas fora da educação.

A seguir, apresentamos alguns achados cartográficos conforme os nossos movimentos nas plataformas digitais da CAPES e da BDTD.

## MAPEAMENTO INICIAL – ALGUNS ACHADOS DA REVISÃO CARTOGRAFADA

Na primeira estratégia de busca utilizada encontramos o seguinte quantitativo de trabalhos que elencamos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Relação de trabalhos encontrados por descritores

| DESCRITORES                                | CAPES | BDTD |
|--|-------|------|
| “Violência sexual infantil”                | 25    | 13   |
| “Violência sexual infantil” AND “educação” | 09    | 03   |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Seguindo esta estratégia de busca, com o uso das aspas duplas, para a maioria dos descritores não foi possível encontrar produções.

Ao mudar os movimentos cartográficos de busca, sem a utilização das aspas duplas e, em alguns casos, utilizando filtro temporal, encontramos uma grande quantidade de trabalhos. Ocorre que a busca acaba sendo muito genérica e não permite a seleção de trabalhos que contenham a expressão de busca em seus exatos termos, de modo que aparecem resultados de trabalhos que destoam do objeto desta investigação. Contudo, considerando os nossos critérios de inclusão e exclusão, foi possível selecionar alguns trabalhos que julgamos interessantes para a nossa análise e podem dialogar em alguns aspectos com o nosso objeto de estudo, os quais serão apresentados em quadro abaixo.

Como se vê no quadro 1 supracitado, ao utilizamos o descritor violência sexual infantil entre aspas e sem filtros, na busca feita no catálogo da CAPES, aparecem 25 resultados (produções de 2002 a 2018), sendo 23 dissertações de mestrado e 2 trabalhos de mestrado profissional. A maioria dos trabalhos são da área da psicologia (08). Desses, um específico na área da Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem e outro na Psicologia social; e os demais nas áreas da sexologia (01), ciência jurídica (02), enfer-

magem (02), educação e saúde na infância e adolescência (01), ciências da saúde (01), educação sexual (02), bioética (02), ciências sociais (01), serviço social (01), educação (02) e saúde coletiva (01), mestrado em políticas públicas e desenvolvimento local (01). Entre eles, selecionamos quatro trabalhos: dois na área da educação e dois no campo da educação sexual.

Ao realizar a mesma busca na BDTD aparecem 13 trabalhos. Desses, destacamos quatro cujos títulos despertaram nosso interesse, conforme os critérios de inclusão. Após análise detalhada, dois trabalhos foram descartados. Apesar de os títulos demonstrarem relação com o nosso objeto de busca, quais sejam: Violência sexual infantil: compreensão de professoras sobre conceito e prevenção – por Spaziani, Raquel Baptista [UNESP], 2013; Contação de histórias como estratégia para a prevenção do abuso sexual infantil – por Soma, Sheila Maria Prado, 2014. Tais trabalhos são oriundos da área da Psicologia. Os outros dois são oriundos de Programa de Educação Sexual e por assim se relacionarem com a área de educação, mantivemos para análise. Esses trabalhos aparecem também no banco da CAPES.

Como se vê, mantivemos na nossa seleção não apenas trabalhos estritamente vinculados a Programas de Mestrado em Educação pura e simples. Outros trabalhos oriundos de Programa em Educação que relacionam a educação com outra área afim, a exemplo dos Programas de Educação Sexual e Educação Escolar, foram considerados relevantes para a nossa análise.

Assim, após todo o percurso da busca, selecionamos para análise os seguintes trabalhos, descritos no quadro a seguir:

## Quadro 02 – Trabalhos selecionados

| Aspectos da pesquisa | Trabalho 01 – UNESP – Mestrado Profissional em Educação Sexual  |
|----------------------|---|
| Autor (a)            | Lorena Christina de Anchieta Garcia – 2018  |
| Título               | Sexualidade Humana e Educação Sexual: elaboração e análise de formação continuada para professores/as do ensino fundamental |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 02 – UNIOESTE – Campus de Cascavel – Mestrado em Educação  |
| Autor (a)            | Katiucia de Oliveira Peres – 2018   |
| Título               | A violência infantil e seus reflexos no processo de aprendizagem na comarca de Marechal Cândido Rondon – PR                 |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 03 – UNESP – Mestrado Profissional em Educação Sexual  |
| Autor (a)            | Fabício Meyer – 2017  |
| Título               | Análise do Jogo “Trilha da Proteção”: como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para a violência sexual infantil       |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 04 – Universidade Estadual de Maringá – Mestrado em Educação   |
| Autor (a)            | Priscila da Rocha Luiz Bueno – 2016   |
| Título               | As políticas públicas na prevenção e enfrentamento da violência sexual contra crianças no município de Maringá.             |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 05 – Universidade Estadual de Juiz de Fora – Mestrado em Educação  |
| Autor (a)            | Maria Rita Neves Ramos - 2016   |
| Título               | Relações de gênero e docência na educação infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas            |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 06 – UNESP – Mestrado Profissional em Educação Sexual  |
| Autor (a)            | Rita de Cassia Vieira Borges – 2016   |
| Título               | Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil.                            |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 07 – PUC - GO – Mestrado em Educação   |
| Autor (a)            | Paula Maria Trabuco Souza – 2016  |
| Título               | Contribuições para o processo de formação de professores em educação sexual   |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 08 – UFPE - Mestrado em Educação   |
| Autor (a)            | Suelen Batista Freire – 2016  |
| Título               | Abuso sexual infantil: sentidos compartilhados por professores  |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 09 – Universidade Estadual da Grande Dourados - RS – Mestrado em Educação  |
| Autor (a)            | Andreia Penco Faria – 2015  |
| Título               | O Projeto “Escola que Protege” em Dourados/MS: Prevenção da Violência Sexual Infanto-juvenil no Âmbito Educacional          |
| Nível                | Mestrado em Educação  |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 10 – UNESP – Doutorado em educação Escolar   |
| Autor (a)            | Claudionor Renato da Silva – 2015   |
| Título               | Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da grounded theory         |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 11 – UNIPLAC – SC – Mestrado em Educação   |
| Autor (a)            | Debora Cristina Costa – 2014  |

|                      |  |
|----------------------|--|
| Título               | A educação infantil e as manifestações da sexualidade de crianças de zero a seis anos: uma análise sobre a compreensão de professores de centros de educação infantil municipal em Lages |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 12 – UFL - MG – Mestrado em Educação  |
| Autor (a)            | Lívia Monique de Castro Faria – 2013   |
| Título               | Violências Sexuais: o borbulhar de discursos de profissionais da educação infantil   |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 13 – UNESP – Doutorado em educação Escolar  |
| Autor (a)            | Mayra Rocha Vollet – 2012  |
| Título               | O saber e o não revelar da violência sexual doméstica infantil na dinâmica do profissional escolar   |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 14 – PUC-PR – Mestrado em Educação  |
| Autor (a)            | Hilda Maria Zanetti Heller de Mattos – 2011  |
| Título               | A questão de gênero e a formação da professora da educação infantil  |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 15 – UFBA – Mestrado em Educação  |
| Autor (a)            | Railda Maria Bispo de Jesus – 2010   |
| Título               | Abordagens de Gênero e Sexualidade na educação infantil: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula.   |
| Aspectos da pesquisa | Trabalho 16 – UFRS – Mestrado em Educação  |
| Autor (a)            | Maria do Rosário Nunes – 2009  |
| Título               | Pedofilização e mercado: o corpo-produto de crianças e adolescentes na era de direitos no Brasil   |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Após apresentação da lista das pesquisas selecionadas, abaixo apresentamos o mapeamento dos trabalhos por ano, área e região.

Quadro 03 – Classificação dos trabalhos por área e localização

| Ano  | Quantidade | Nível/Área   | Estado e Cidade   | Região                               |
|------|------------|--|---|--------------------------------------|
| 2018 | 02         | 01 Mestrado em Educação e 01 Mestrado em Educação Sexual   | Paraná e São Paulo (Araraquara)   | Sul e Sudeste                        |
| 2017 | 01         | Mestrado em Educação Sexual                                | São Paulo (Araraquara)  | Sul                                  |
| 2016 | 05         | 01 Mestrado em Educação Sexual 04 Mestrados em Educação    | São Paulo (Araraquara), Goiás (Goiânia), Paraná (Maringá), Minas Gerais (Juiz de Fora) e Pernambuco (Recife). | Sudeste, Sul, Centro Oeste, Nordeste |
| 2015 | 02         | 01 Doutorado em Educação Escolar e 01 Mestrado em Educação | São Paulo (Araraquara) e Mato Grosso do Sul (Dourados)  | Sudeste e Centro-Oeste               |
| 2014 | 01         | Mestrado em Educação                                       | Santa Catarina (Lages)  | Sudeste                              |
| 2013 | 01         | Mestrado Profissional em Educação                          | Minas Gerais (Lavras)   | Sudeste                              |
| 2012 | 01         | Doutorado em Educação                                      | São Paulo (Araraquara)  | Sudeste                              |
| 2011 | 01         | Mestrado em Educação                                       | Paraná (Curitiba)   | Sul                                  |
| 2010 | 01         | Mestrado em Educação                                       | Bahia (Salvador)  | Nordeste                             |
| 2009 | 01         | Mestrado em Educação                                       | Rio Grande do Sul (Porto Alegre)  | Sul                                  |
| 2008 | -----      | Não foram encontradas produções                            |   |                                      |
| 2007 | .....      | Não foram encontradas produções                            |   |                                      |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).



Apesar de a maioria dos trabalhos não explicitarem no resumo e nem na introdução do texto o método científico utilizado, conforme a ordem numérica dos trabalhos apresentados no quadro 02, apresentamos o nosso mapeamento dos métodos a partir das informações contidas nas dissertações (14) e teses (02).

Quadro 04 – Métodos utilizados nos estudos

| Pesquisa | Método  |
|----------|---|
| 1        | Estudo de caso  |
| 2        | Fenomenológico (não deixa claro no estudo)                    |
| 3        | Metodologia LORI 1.5 (Learning Object Review Instrument)      |
| 4        | Não menciona  |
| 5        | Não menciona (só tivemos acesso ao resumo)                    |
| 6        | Psicologia Sócio Histórica – Materialismo Histórico Dialético |
| 7        | Fenomenológico  |
| 8        | Teoria das Representações Sociais                             |
| 9        | Etnográfico   |
| 10       | Vertente construtivista da GT em Kathy Charmaz                |
| 11       | Estudo de caso – (não deixa claro no estudo)                  |
| 12       | Não menciona (só tivemos acesso ao resumo)                    |
| 13       | Não deixa claro no estudo                                     |
| 14       | Estudo de caso – (não deixa claro no estudo)                  |
| 15       | Não menciona (só tivemos acesso ao resumo)                    |
| 16       | Revisão bibliográfica (?) – não deixa claro no estudo         |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Por meio dos dados cartografados, apresentamos alguns agenciamentos que podem ser traduzidos em pistas cartográficas, para fins de discutir os resultados apresentados nesta revisão sistemática acerca das pesquisas em educação que discutem o enfrentamento da violência sexual infantil.

### ALGUMAS INFERÊNCIAS A PARTIR DAS PESQUISAS CARTOGRAFADAS

Percebemos pelas cartografias apresentadas que os Programas de Pesquisa da Universidade de Araraquara (São Paulo) são os que mais têm desenvolvido pesquisas voltadas aos temas relacionados ao enfrentamento da violência sexual infantil, o que pode ser reflexo do fato de a instituição ter um programa de mestrado profissional em educação sexual. Dessa instituição são também oriundos os dois únicos tra-

balhos de pesquisas encontrados a nível de doutorado. Isso denota a carência de estudos aprofundados sobre o tema nas diversas regiões brasileiras.

Na Bahia encontramos apenas uma pesquisa nos programas de mestrado em educação. Raros também são os trabalhos produzidos nos demais estados da região Nordeste. A maioria é oriunda dos Programas das regiões Sul e Sudeste, haja vista que a maioria dos Programas de Pós-Graduação do Brasil está concentrada nestas regiões. O que nos leva a compreender cada vez mais a importância dos programas de Pós-graduação no Nordeste brasileiro, considerando as assimetrias regionais e as lutas políticas, epistêmicas e de publicação no enfrentamento das relações de poder que se travam para que temas dessa natureza oxigenem a academia e possibilitem fecundos debates e resultados de pesquisas. Como exemplo desta luta, citamos o Encontro de Pesquisa do Nordeste

(EPEN),<sup>3</sup> realizado em 2016 em Teresina - Piauí com o tema “Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: Avaliação, Financiamento, Redes e Produção Científica”.

Cabe ainda destacar, de um modo geral, a partir de avaliação feita pela CAPES (2017), que os programas de pós-graduação vêm crescendo no Brasil. Segundo matéria divulgada pela coordenação,<sup>4</sup> o Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG) atingiu o crescimento de 25% no número de programas entre os anos de 2013 e 2016. Nesse período, verificou-se também que aumentaram em 77% os programas de mestrado profissional, em 17% os programas de mestrado acadêmico e 23% a nível de doutorado. Na avaliação de desempenho regional, os resultados sinalizaram uma melhoria das notas de avaliação na Região Nordeste, aumentando o percentual avaliativo em 19%.

Esses resultados mostram que apesar dos desafios circunscritos aos programas de pesquisa, o crescimento apontado nos dados da CAPES sinalizam um melhor desenvolvimento de investigações científicas em diversas áreas nos estados brasileiros. Há mais pessoas pesquisando e ampliando o leque de aprofundamentos reflexivos (teórica e empiricamente) acerca de questões de pesquisa que nos move a pensar, intervir e construir conhecimento. O crescimento da avaliação dos programas do Nordeste demonstra que mesmo com a criação tardia de programas de pesquisa, poucos investimentos e demais desigualdades que atingem a região, há um movimento de resistência que aponta o seu potencial também no campo do desenvolvimento do pensamento científico-acadêmico. O EPEN, citado anteriormente, potencializa esses avanços.

Observa-se nas buscas gerais com os descritores

3 O XXIII EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste foi realizado em Teresina, Piauí, de 20 a 23 de setembro de 2016. O EPEN congregou número significativo de pesquisadores atendendo aos seus objetivos de socializar os avanços da produção científica educacional teórica e prática; promover oportunidades de intercâmbio; fortalecer as redes de pesquisas científicas nacionais; e, por essas vias, consolidar os Programas de Pós-Graduação em Educação, notadamente aqueles que se situam no Nordeste. Para maiores informações consultar: <http://www.anped.net.br/epen2016/>. Ver ainda: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/relatorio\\_atualizado\\_xxiii\\_epen\\_anped.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/relatorio_atualizado_xxiii_epen_anped.pdf)

4 Ver e aprofundar em: <https://www.capes.gov.br/pt/36-noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>

utilizados que há uma razoável quantidade de trabalhos que discutem educação sexual, sexualidade e prevenção da violência sexual contra crianças, alguns especificamente sobre o abuso, outros sobre exploração sexual. Contudo, a maior parcela desses trabalhos é oriunda da psicologia. Tal aspecto evidencia o silêncio social que há sobre o tema e como esse silenciamento atravessa as mais diversas áreas da ciência. Isso denota o quão o assunto está presente nos ambientes terapêuticos, por meio do doloroso relato das vítimas que buscam o tratamento das consequências emocionais e psíquicas geradas pela violência sexual, corroborando com as estatísticas que apontam as drásticas consequências na vida social, emocional e psíquica da criança.

Não é à toa que a pesquisa 02 (ver Quadro 2), dissertação de mestrado de autoria de Peres (2018), ao estudar a violência infantil e seus reflexos no processo de aprendizagem na comarca de Marechal Cândido Rondon - PR apontou que todas as crianças que sofreram violência (aí incluída a violência sexual) apresentaram problemas de aprendizagem. Segundo Santos (2018, p. 10), “é sabido que as vítimas de abuso sexual apresentam maior predisposição a distúrbios cognitivos e psiquiátricos, tais como déficit de aprendizagem, de linguagem, depressão e ansiedade”. Vários dos reflexos das manifestações desta violência são apresentados dentro da escola por meio das dificuldades de aprendizagem oriunda dos transtornos neuropsicológicos, da sexualização precoce, da introversão ou da extroversão exacerbada.

Assim, “os estudos em neurociências têm sido enfáticos em associar de forma substancial uma significativa relação entre as consequências de vivências traumáticas na infância e o desenvolvimento de funções cognitivas e comportamentais na vida adulta” (SANTOS, 2018, p. 10). Deste modo, a violência sexual infantil é um fenômeno complexo que precisa ser entendido como um problema público, de modo que a sociedade e suas instituições possam desenvolver o papel preventivo no sentido de inibir esse crime que dilacera a vida das vítimas. A escola é uma dessas instituições que deve assumir esse dever.

Os trabalhos encontrados abordam em sua maioria a necessidade da discussão da sexualidade e da educação sexual e apontam as dificuldades que se tem no que se refere ao fomento dos debates que envolvem o tema no ambiente escolar. As discussões e as estratégias de enfrentamento e prevenção na escola raramente têm acontecido. O assunto é silenciado. Daí oportuno também pensar em práticas pedagógicas que possam ser difundidas em espaços sociais e educativos para a prevenção da violência sexual.

Sobre o silêncio social que atravessa o assunto, são vários os possíveis motivos para a manutenção de uma tradição que Arruda (2009, p. 13) chamou de “síndrome do segredo”. Segundo Braun (2002, p. 16), esse contexto de silenciamento é decorrente de modelos de laços familiares, caracterizados como “adulocêntrico, falocêntrico e sexista”, o que acaba dificultando o seu rompimento. É preciso entender que “é a partir da educação normativa e não reflexiva que se constrói uma hierarquia na relação de poder, onde o homem é educado para dominar os demais, a mulher para obedecê-lo e a criança para ser submissa a ambos, por serem adultos” (SPAZIANI; MAIA, 2015, p. 69). Assim, emerge a necessidade de se pensar em formas de desnaturalização e de rompimentos dos silêncios em torno do assunto em toda a sociedade e, conseqüentemente, nos espaços escolares.

Um ponto crucial que aparece em quase todas as pesquisas analisadas é a necessidade de formação dos e das profissionais para o trato dos temas que perpassam o enfrentamento da violência sexual infantil, tais como: gênero, sexualidade, diversidade, educação sexual e o entendimento sobre o que é a violência sexual infantil. Esse aspecto da formação é o mais reivindicado pela escola, conforme apontaram as pesquisas, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista empírico.

A estrutura da formação docente oferecida no Brasil não tem dado conta de atender às demandas exigidas na profissão docente e, conseqüentemente, no exercício das práticas pedagógicas – seja no que diz respeito ao enfrentamento da violência sexual infantil ou de qualquer outro tema ou questão social que incida na escola. Para contribuir com a superação das lacunas que envolvem a formação docente, confor-

me Santos (2014, p. 89), há a necessidade de superar o “paradigma de formação centrado na abordagem da racionalidade técnica”, derivado da filosofia positivista. Contudo, ele reconhece que este é um assunto desafiador para as políticas educacionais.

Apontando a escola como espaço privilegiado de transformação social, Cardoso e Silva (2011, p. 56-57) sinalizam as pedagogias feministas como alternativa para a capacitação do corpo docente no que diz respeito às questões de gênero, raça e sexualidade, pondo em evidência saberes historicamente silenciados, temas que estão diretamente conectados ao enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar. Alertam, para tanto, a necessidade de modificação dos currículos escolares para fins de atender à demanda de diversidades identitárias dos sujeitos e garantir uma formação integral. A fala deve ser “sem receio, sem preconceito e, principalmente, sem discriminação” (CARDOSO; SILVA, 2011, p. 61).

As pesquisas apontaram o quão é crucial que as discussões de gênero e sexualidade sejam pautadas dentro da educação e, conseqüentemente, na escola. Mas também não deixam de reconhecer o quão esta tarefa é desafiadora. Também sinalizam que a comunidade escolar: reconhece a manifestação da sexualidade das crianças, já que a sexualidade é condição humana; reconhece os preconceitos e violências que perpassam a vida das crianças que estão na escola; reconhece os casos de violência sexual infantil que são revelados dentro da escola, mas que não sabem como agir etc. Deste modo, apesar dos desafios, a omissão não pode ser a regra, visto que o que está em jogo é a dignidade humana dos sujeitos escolares. É evidente que crianças são violentadas sexualmente diariamente e a educação não pode isentar-se da responsabilidade ética e do dever legal que lhe incube no sentido de desenvolver papel preventivo.

Observa-se que os trabalhos merecem um aprofundamento no campo metodológico, alguns não deixam clara a pergunta de pesquisa, os métodos e paradigmas epistemológicos utilizados, e poucos teorizam sobre os aspectos citados, o que evidencia fragilidade e lacuna neste aspecto. A maioria dos resumos não contemplam as informações relevantes da pesquisa, como: problema, objetivos, fundamen-

tações, método e resultados, o que dificulta recuperação das informações. Contudo, todos os trabalhos trazem contribuições imprescindíveis no campo científico, que servem de base para orientação das práticas que podem e devem ser desenvolvidas no âmbito educacional para prevenção e enfrentamento da violência sexual infantil.

Este aspecto identificado como lacuna nas pesquisas analisadas dificultou a recuperação das informações consideradas relevantes para cartografar os trabalhos. As autoras Silva, A., Silva, Z. e Vieira (2018) ratificam, com base em outros estudos, dificuldades procedimentais na elaboração de revisão sistemática que decorrem dessas fragilidades (sobretudo no que diz respeito ao resumo e delimitação palavras-chave), tais como: demanda muito tempo para realizar a leitura do resumo e outras partes do trabalho, consideradas relevantes, já que é de fundamental importância para a recuperação das informações que serão utilizadas na análise. Além disso, os termos de indexação (palavras-chave) somados aos resumos são os principais produtos dessa atividade. Juntos, eles descrevem o conteúdo de um registro, indicando seus pontos principais, conforme rezam os estudos da biblioteconomia. Nesse sentido, são elementos que facilitam a comunicação do conhecimento e a filtragem dos dados no processo de levantamento das informações necessárias para balizar a análise.

O estudo ainda revelou que não existem trabalhos que se debrucem ou reconheçam as pedagogias feministas como mobilizadoras do enfrentamento da violência sexual infantil. Tal fato põe em evidência a fragilidade e ausência dos aprofundamentos teórico-metodológicos no sentido de reconhecer e enaltecer os feminismos e suas bases epistemológicas como meios necessários para a construção da igualdade entre homens e mulheres, empoderamento dos sujeitos e desnaturalização de preconceitos e violências seculares que são reproduzidas no território escolar.

Das 16 pesquisas selecionadas, 14 foram realizadas por mulheres e apenas duas por homens. As mulheres representam um percentual de quase 98% das produções selecionadas. Apesar das várias assimetrias de gênero entre homens e mulheres bem demarcadas socialmente e da tentativa de apaga-

mento da produção científica das mulheres ao longo da história, esse cenário tem passado por mudanças positivas. Segundo relatório divulgado pela editora holandesa Elsevier, apresentando dados comparativos sobre a produção científica de homens e mulheres em 27 áreas do conhecimento a partir de dados de 11 países (dentre eles o Brasil) e do conjunto da União Europeia, há avanços em direção a um equilíbrio de gênero na ciência ao longo dos últimos 20 anos.<sup>5</sup>

A partir da apresentação das características gerais das pesquisas, vê-se que a maioria das produções encontradas é do ano de 2016. Tal fato é relevante levando-se em conta um período em que as tentativas de apagamento destes debates no campo da educação materializadas em propostas de projeto de lei como o *Escola sem Partido*,<sup>6</sup> nos discursos contra o que taxaram de *ideologia de gênero*<sup>7</sup> e na censura investida contra professoras e professores sob a acusação de “doutrinação” eclodiam com força no cenário político brasileiro. Não foram encontradas produções dos anos de 2007 e 2008.

Por meio destas pistas é possível reafirmar que a educação é um campo fértil para problematizar e intervir na problemática do enfrentamento da violência sexual infantil por meio da pesquisa-intervenção. É salutar reconhecer a relevante contribuição das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação do Brasil, conforme os movimentos cartográficos realizados e as pistas evidenciadas por meio deste estudo. Contudo, ainda há lacunas a serem mapeadas, territórios a serem (des)habitados e ações educacionais engajadas a serem promovidas para fins de interrogar e provocar mudanças em uma realidade social que impacta

5 Para maior aprofundamento ver: [https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/04/040-043\\_Generos\\_254.pdf](https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/04/040-043_Generos_254.pdf). Acesso em: 21 jun. 2019.

6 Projeto de Lei nº 7180 de 2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana, propõe alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

7 Expressão utilizada por linhas conservadoras para se referir de modo estigmatizado às discussões encampadas por movimentos sociais e sociedade civil sobre gênero, sexualidade e temas afins no âmbito da sociedade e na educação.

diretamente no desenvolvimento humano de crianças e adolescentes no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da urgência que as violências sexuais na infância e na adolescência demandam e ao considerar as cartografias trazidas neste artigo, observamos que são ainda em reduzido número as pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nos diversos Estados Brasileiros sobre o tema da violência sexual infantil e o seu enfrentamento.

Esse quadro de reduzidas pesquisas, tendo em vista o tema em tela, denota o quanto a educação ainda é omissa em relação ao fenômeno do sofrimento infantil e adolescente. Daí emerge a urgência de se produzir trabalhos que aprofundem o estudo da questão e relacionem o papel da educação, no interior da instituição escolar, no processo de enfrentamento da violência sexual infantil, a fim de contribuir de modo mais significativo para a proteção de meninas e meninos de todas as idades.

Evidencia-se ainda que não há preparo docente e, portanto, não há protocolo estabelecido quanto às políticas educacionais e práticas pedagógicas para lidar com essa e outras violências. Uma precedente formação docente inicial e continuada que abarque esse fenômeno na escola – ao lado de outras instituições sociais – é urgente, uma vez que a violência sexual infantil já se apresenta ali, por meio de fenômenos como o fracasso escolar, evasão e profundo sofrimento de alunas e alunos.

Por esta razão a pesquisa-intervenção se põe como uma ferramenta aliada a contribuir com esta lacuna. Dos trabalhos cartografados, duas pesquisas oriundas de um programa de mestrado profissional em educação sexual propuseram intervenções dentro de escolas, uma na perspectiva da formação e outra na perspectiva de apresentar estratégias pedagógicas possíveis para o trabalho do enfrentamento da violência sexual dentro da escola, apresentando uma ferramenta lúdica criada por um grupo de professores para auxiliar na prevenção de violência sexual de crianças de 6 a 12 anos.

Segundo Silva, Sá e Nunes (2019, p. 149), o que demarca a especificidade dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) “[...] é o princípio da aplicabilidade metodológico-epistêmica que prevê, em função das demandas educacionais, a intervenção nos processos educativos, transformações no espaço escolar [...]”. Deste modo, a pesquisa desenvolvida nos Mestrados Profissionais em Educação pressupõe intervenção e transformação no espaço escolar, contribuindo com os tratos pedagógicos para as diversas temáticas que atravessam a sociedade e o contexto educacional.

Assim, vê-se que os mestrados profissionais têm sido um mecanismo de contribuição para impulsionar formação e ações pedagógicas dentro dos espaços escolares para o trato dos temas da sexualidade, educação sexual e da contribuição para prevenção e enfrentamento da violência sexual infantil, conforme as pesquisas oriundas de Programas de Mestrado Profissional mapeadas nesta investigação.

Este estudo vem contribuir com a pesquisa-intervenção em andamento, intitulada: *Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil* desenvolvida num Programa de Mestrado Profissional no estado da Bahia, numa universidade pública. A partir destas cartografias iniciais, o estudo ganha novos delineamentos e se potencializa, apontando lacunas que ainda existem nas produções científicas que vêm sendo produzidas nesta linha temática, especificamente no campo da educação.

Importa ainda destacar que nenhum dos estudos levantados no mapeamento inicial apresentado neste artigo adota o método da cartografia, sendo a nossa pesquisa singular nesta perspectiva, pois a cartografia investiga um processo de produção em que “não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim”. É método *ad hoc* formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari que parte de pistas que permitem o mergulho nos afetos, na subjetividade do pesquisador para entender os movimentos dos paradigmas da ciência (BARROS; PASSOS, 2015, p. 32; COSTA; SILVA; PEREIRA, 2018). O uso do método cartográfico inova por ser processual, essencialmente interventivo e por permitir o mergulho nas

subjetividades do coletivo envolvido no processo de pesquisa. Isso possibilita às pesquisadoras fazerem conexões profundas com as experiências de vida (sua e dos sujeitos), organização dos caminhos a partir das pistas emergidas que levem a uma melhor compreensão do objeto e a transformação da realidade em que se intervém de modo transversalizado.

Deste modo, podemos inferir ainda que a nossa pesquisa e aquelas que aqui apresentamos possuem potencialidades e contribuirão para a área da educação em interface com as diversidades e suas dimensões, com ênfase no enfrentamento violência sexual infantil.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARRUDA, Jalusa Silva de. Defesa e Responsabilização: a prática do CEDECA-BA. In: ARRUDA, Jalusa Silva de; SANTOS, Sandra (Orgs.). **Viva Maria! Viva João!** Construindo estratégias para o enfrentamento à exploração sexual. Salvador: CEDECA, 2009.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em saúde. **Boletim epidemiológico.** Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. v. 47, n. 27, jun. 2018. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRAUN, Susana. **A violência sexual infantil na família:** do silêncio à revelação do segredo. Porto Alegre: AGE, 2002.

CARDOSO, Cláudia Pons; SILVA, Zuleide Paiva da. Pedagogias feministas no combate ao racismo e às desigualdades de gênero: uma abordagem perspectivista. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; PASSOS, Elizete Silva (Orgs.). **Gênero e diversidades na gestão educacional.** Salvador: UFBA-NEIM, 2011, p. 55-68.

COSTA, Váldina Gonçalves da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; PEREIRA, Diego Carlos. Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação. **RECC,** Canoas, v. 23, n. 2, p. 13-27, jul. 2018. Disponível

em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>>. Acesso em: 20 set. 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas,** Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

\_\_\_\_\_. A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero. In: VV. AA. **Cruzamento:** raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde,** v. 23, p. 183-184, 2014. Disponível em: <[https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S2237-96222014000100183&script=sci\\_arttext&lng=es](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S2237-96222014000100183&script=sci_arttext&lng=es)>. Acesso em: 04 out. 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argus, 2012.

GARCIA, Maria Fernanda. 51% das crianças abusadas sexualmente no Brasil têm de 1 a 5 anos. **Observatório do terceiro setor,** 2019. Disponível em: <>. Acesso: 03 jul. 2019.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANCINI, M. C.; SAMPAIO, Rosana F. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia,** v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbfis/v11n1/12.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Sobre saberes construídos com base nas práticas pedagógicas: reflexões introdutórias. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Orgs.). **Formação para a docência profissional – saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.

SANTOS, Ismael. **Experiências adversas na infância: consequências neuropsicológicas em crianças vítimas de violência sexual**. Ebook, 2018.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; NUNES, Jacy Bandeira Almeida. Pesquisa nos Mestrados Profissionais em Educação. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 2, p. 143-161, 2019.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Zuleide Paiva; VIEIRA, Lucília Lima. Cartografia inicial das bibliotecas itinerantes do Nordeste brasileiro. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; RODRIGUEZ, Víctor Amar. (orgs) **Bibliotecas itinerantes: livros libertos, leitura e empoderamento**. Salvador: EDUFBA, 2018, 312 p.

SOUZA, Pedro de. Agenciar. In: FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do, MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 29-31.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015.

## APONTAMENTOS CRÍTICOS REFERENTES À CARTOGRAFIA SOBRE A COMPREENSÃO EM SER PROFESSOR DE VERDADE A PARTIR DE JACQUES RANCIÈRE

*CRITICAL NOTES REGARDING CARTOGRAPHY ABOUT UNDERSTANDING HOW TO BE A REAL TEACHER FROM JACQUES RANCIÈRE*

Rogério Rodrigues<sup>1</sup>

 **ORCID IDS**

Rodrigues R - <http://orcid.org/0000-0003-2657-7302>

### RESUMO

Este ensaio tem como objetivo redefinir o conceito de ser professor de verdade numa perspectiva crítica em relação à hegemonia do ensino instrumental. Isso se apresenta como ensaio na tentativa de construção desse caminho na revisão crítica que se encontra no campo da Filosofia da Educação, a partir do conceito de Jacques Rancière de “mestre ignorante”. Para tanto, busca-se analisar o processo formativo como resultado dos caminhos percorridos nas práticas sociais educativas que determinam uma concepção de mundo em que os sujeitos, em grande parte, perdem a sensibilidade perante a vida em coletividade, desconstruindo a noção de cidadania. Portanto, o método utilizado tem como proposição investigativa o campo da teoria crítica na análise do conceito de educação como processo que se estabelece numa relação de igualdade entre os sujeitos. A principal conclusão do ensaio é que a passagem para a posição de professor não deveria ocorrer na polaridade entre aqueles que sabem e os outros que não sabem. Compreendemos a passagem para a posição do professor como algo que se constrói no interior da atividade educativa e se constitui numa resignificação dos espaços da transmissão da cultura escolar, no sentido de proporcionar a experiência vivida numa relação entre iguais, para se buscar alguns pontos de fuga do modelo de sociedade alienante.

Palavras-chave: Professor. Educação. Emancipação. Verdade.

### ABSTRACT

This essay aims to redefine the concept of being a true teacher in a critical perspective in relation to the hegemony of instrumental teaching. This constitutes a critical review essay found in the field of Philosophy of Education, based on the concept of Jacques Rancière of “ignorant master”. To this end, the aim is to analyze the formative process as a result of the paths taken in educational social practices that determine a conception of the world in which the subjects, in a big part, they lose their sensitivity to life as a collective, deconstructing the notion of citizenship. Therefore, the method used has as investigative proposition the field of critical theory in the analysis of the concept of education as a process that is established in a relationship of equality between the subjects. The main conclusion of the essay is that the transition to the position of teacher should not occur in the polarity between those who know and those who do not know. We understand the passage to the position of the teacher as something that is built within the educational activity and is constituted in a renaming of the spaces of the transmission of the school culture, in order to provide the experience lived in a relationship between equals, to seek some points of escape from the model of alienating company.

Keywords: Teacher. Education. Emancipation. Truth.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI  
Autor Correspondente: [rogerio@unifei.edu.br](mailto:rogerio@unifei.edu.br)

Recebido em 12 de Julho de 2019; Aceito em 08 de Abril de 2020.



## INTRODUÇÃO - O CURSO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO CRÍTICA À NARRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Durante muitos anos, no curso de Psicologia da Educação, destinado aos alunos do curso de licenciatura, venho analisando criticamente os diversos caminhos que se encontram presentes nas narrativas dos processos formativos dos professores, principalmente, a hegemonia pedagógica referente à noção de verdade em ser professor, pautada no ensino instrumental. Essas narrativas se apresentam de modo espontâneo nos cursos de licenciaturas e colocam em discussão o conceito de formação de professor em que cada atividade em sala de aula seria a possibilidade do testemunho do que seria ser “professor de verdade”.

Neste contexto que se estabelece como objetivo deste ensaio a elaboração cartográfica na demarcação da experiência do pensamento como o desenho de um mapa do caminho percorrido para tentar se aproximar do conceito de ser professor de verdade numa perspectiva crítica em relação à hegemonia do ensino instrumental. Para tanto, este ensaio se constrói numa elaboração crítica que se encontra no campo da Filosofia da Educação, a partir do conceito de Jacques Rancière de “mestre ignorante” como aquele que pode ensinar alguma coisa para o outro numa relação de igualdade (RANCIÈRE, 2002).

Quando entramos na discussão sobre o caminho a ser percorrido para que se estabeleça a formação de professores, lidamos, basicamente, com duas perspectivas, às quais denomino da seguinte maneira: 1. O labirinto do eu perante o não saber e a verdade constituída no campo da cultura escolar; e 2. A obsessão pela verdade sobre ser mestre explicador (RANCIÈRE, 2002). Nestes dois caminhos traçados, constituem-se paradigmas que precarizam a formação do professor, pois, em ambos os destinos, não se compreende o papel do educador no exercício da função interrogativa numa relação crítica perante a verdade constituída na cultura escolar.

Esta ausência da pergunta se constitui na compreensão de que o sujeito, na posição de professor, seria aquele que realiza o discurso do saber instrumental e, para tanto, deve se apoderar da explicação sobre o assunto como um especialista falante e avaliador.

Neste contexto, por um lado, o caminho formativo pautado no labirinto do eu se constitui na compreensão de que o papel do professor seria a tarefa neurótica de sair do não saber e realizar a passagem para o saber pleno. Por outro lado, o caminho do mestre explicador (RANCIÈRE, 2002), constitui-se na obsessão por ser professor de verdade, como algo que não se pode desviar de outras formas de compreensão perante o saber. Ambos os caminhos se constituem na polaridade entre aqueles que sabem e os outros que não sabem e, portanto, devem obedecer.

Compreendemos que a função do saber instrumental do especialista explicador vem atuando de modo hegemônico em diversos cursos de formação de professores, nos cursos de licenciatura em que se estabelece como eixo central, no processo de ensino e aprendizagem, a partir do pressuposto de que, para ensinar algo, o sujeito tem que dominar o assunto, numa apropriação técnica e neutra, expondo aos seus alunos o saber verdadeiro no campo da cultura escolar.

Esse efeito do saber instrumental determina a qualidade do curso de formação de professores, o qual torna os aspectos estreitos do treinamento para a atividade docente e reduz a didática em sala de aula na repetição que estabelece o eixo do ensino e aprendizagem. A discussão formativa, neste conjunto, fica restrita aos métodos ou modelos de ensino como a maneira adequada de transmitir a informação pautada no conteúdo escolar.

O grande problema é que essa função explicativa se torna apropriada unicamente como tarefa informativa e isso não condiz com a cultura escolar, em que o sujeito deveria incorporar o conceito como resultado do trabalho do pensamento crítico. Aqui é que se constitui a diferença no campo da formação cultural do sujeito e que se encontra o verdadeiro paradoxo na dificuldade de desmistificar a noção de verdade em ser professor.

A dificuldade seria, a partir dos apontamentos críticos referentes ao caminho percorrido sobre a compreensão em ser professor de verdade, deslocar-se a partir de Jacques Rancière para o entendimento do mestre ignorante como aquele que rompe com a compreensão de que

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2002, p. 23).

Desse modo, nos apropriamos da proposição da cartografia como um modo de registrar o caminho dessa tentativa de reflexão no sentido de estabelecer pontos de ruptura nas relações de ensino e aprendizagem entre aquele que manda e o outro que obedece. A proposição seria a tentativa de encontrar fissuras nessa hegemonia da hierarquia que insistentemente nos convoca em sala de aula para sermos a todo o momento “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002). Para aqueles que aceitam o desafio de buscar saída desse labirinto e em pensar outras formas de educar que tenha como pressuposto a igualdade entre os sujeitos, fica o convite para esse diálogo.

## **MÉTODO – POR QUAL CAMINHO SE ANALISA A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO CURSO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

No âmbito do curso de Psicologia da Educação, compreendemos o paradoxo do processo formativo do professor, que se constitui no elemento contraditório, em que, de um lado, seria aquele que deve dominar o conteúdo em seu aspecto conceitual e técnico e, por outro lado, deve também se compreender a posição não neutra da ciência como aquele que não conhece, em amplitude, o assunto, no sentido de encontrar-se na posição de desejo perante o saber. Isso implica numa relação entre o saber e o não saber, que compõe a dialética perante a construção do conhecimento no campo da cultura escolar. Portanto, a perspectiva crítica do sujeito perante o conhecimento seria o reconhecimento da própria castração de que não sabe tudo e, portanto, encontra-se numa posição de suposto saber, que se constitui na dinâmica do real.

Para aprofundar essa oposição entre o saber e o não saber, numa perspectiva de ruptura com a função explicativa, tornou-se possível encontrar alguns indicativos na realização dos estudos no curso de

doutorado (RODRIGUES, 2004), em que estabelecemos o contato com o livro de Jacques Rancière intitulado “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” (2002). Neste texto, pudemos encontrar alguns indicativos sobre a crítica referente a essa passagem, numa perspectiva emancipadora, em oposição ao caminho estreito do saber explicativo que se desenha na prática educativa, em que se coloca o outro numa posição de desigualdade no processo de transmissão do conhecimento perante a cultura escolar.

Neste contexto, é que este ensaio mantém o foco na questão do vir a ser professor pela perspectiva crítica referente à questão da igualdade entre os sujeitos no campo da cultura escolar, uma vez que se opõem na compreensão de que “É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (RANCIÈRE, 2002, p. 23).

A questão central é como constituir o “Agora, ele vai aprender”, em que o sujeito não seja compreendido como objeto que se manipula no sentido de atender à satisfação do professor de verdade? Para romper com essa situação, propomos que se compreenda a construção do conhecimento numa relação que entre o ensinar e o educar o conceito prevaleça como elemento de diálogo pertinente à formação docente, numa perspectiva de ruptura com o sujeito explicador, na disciplina de Psicologia da Educação. Essa questão deveria ser ofertada na graduação das licenciaturas em todas as áreas do conhecimento no campo das ciências exatas, humanas e biológicas, como perspectiva crítica na formação do professor.

Essa perspectiva crítica na formação do professor se constitui, primeiramente, na compreensão da relação educativa como processo de emancipação do sujeito por duas vertentes. A primeira é destituir a compreensão de ser professor, tendo como requisito a própria realização do curso de Psicologia da Educação, numa função explicativa. Neste contexto, afirmo para os alunos que realizar a referida disciplina não é uma condição para ser professor, pois existem vários professores atuantes que não dominam os conceitos nesse campo de estudo da Psicologia da Educação

e realizam a atividade educativa numa prática cega, primordialmente, constituindo uma educação meramente instrumental.

O segundo ponto é que a posição da avaliação na referida disciplina não está constituída numa posição entre o certo e o errado ou o saber e o não saber e, portanto, se espera dos sujeitos a construção de algum tipo de reflexão no campo do ensino e aprendizagem, para além daquilo que se institui nos aspectos instrumentais.

Desse modo, compreendemos o curso de Psicologia da Educação destinado aos alunos do curso de licenciatura como crítica da narrativa sobre a formação do professor. Para tanto, ela deve constituir-se como espaço de reflexão e prática crítica que possa romper com o ponto cego referente à formação docente, no sentido de constatar o problema referente à ausência do implicar-se na passagem do sujeito na posição de autorizar-se a assumir a palavra perante o conceito, na relação entre significante e significado da ciência, no campo da cultura escolar. Espera-se que possa ocorrer alguma alteração no campo da prática educativa para aqueles sujeitos envolvidos nos conceitos presentes no campo da Psicologia da Educação para a construção da auto-reflexão crítica no papel que o professor desempenha na função de educar e ensinar. Portanto, compreendemos que a posição de professor se apresenta como intérprete da cultura escolar em sua relação desejante, em querer saber que, em última instância, não existe saber na questão do desejo (LAJONQUIÈRE, 1992). Neste caso, o implicar do sujeito perante o saber é algo provocativo do querer saber por qual motivo aquele assunto tanto interessa ao professor.

## **DISCUSSÃO – A CRISE NA EDUCAÇÃO E AS PROPOSIÇÕES CARTOGRÁFICAS PARA O ESTUDO CRÍTICO REFERENTE À FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Compreendemos que a crise na educação ocorre quando se substitui o implicar-se perante o querer saber diante da cultura escolar pela completa passividade em manter-se indiferente com o assunto con-

ceitual em discussão, que se manifesta na completa ausência do diálogo. No caminho inverso em que se estabelece o processo de ruptura com a posição do mestre explicador, torna-se evidente a relação educativa no encontro entre os sujeitos, abrindo um diálogo perante o não saber (RODRIGUES, 2007).

Nesta oposição da passividade dos sujeitos, fico impressionado com duas atitudes básicas que se apresentam como resistência de o sujeito implicar-se com o desejo de querer saber na discussão formativa: de um lado, o entrar numa sala de aula sem material escolar (caderno, lápis ou caneta) para fazer anotações pessoais; e, por outro lado, a neurose de anotar e gravar todas as ocorrências em sala de aula. Em ambos extremos, podemos indicar que algumas coisas não se referem ao processo de funcionamento do dispositivo de transmissão do saber em sala de aula. Isso me preocupa, uma vez que ensinamos o outro a partir das perspectivas de como apreendemos as coisas.

A falta de reflexão referente aos processos educativos indica que não se requer pensar as dimensões presentes entre o ensinar e o aprender. Entretanto, cabe destacar que, entre o ensinar e educar, ocorre um espaço a ser percorrido, uma vez que:

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (ARENDR, 2011, p. 246).

Nessa questão, entre o ensinar e o educar, ser professor seria, no campo da ciência, promover o ajuste de junção entre o conceito e a compreensão da existência pertencente à vida na sociedade compartilhada. Isso seria fazer dos seus atos uma forma de prática que se relaciona com outro. Falar sobre isso é retratar coisas, pensar e ampliar a tolerância, no sentido de compreender que, onde existe emancipação, não se subordinam inteligências (RANCIÈRE, 2002). Portanto, a condição de ser professor explicativo restrito ao campo da competência técnica apresenta-se como certo transtorno no processo formativo, mais propriamente, o surgimento do “[...] embrutecimen-

to explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 31). O paradoxo se apresenta no fato de que esse mesmo conceito reduzido à informação deveria ser apresentado como forma de significado, como conceito científico, e isso seria o elemento chave para se pensar o real como instrumento próprio, portanto, condiz com o ponto central do pensamento na construção da representação do real na apropriação da cultura escolar.

O seu domínio da cultura escolar requer a obtenção de alguma experiência no campo reflexivo, no sentido de tornar-se o pensamento crítico e analítico, como propriedade incorporada ao sujeito, como instrumento de análise, no sentido de constituir-se como uma unidade entre teoria e prática.

Compreendemos que as aulas do curso de Psicologia da Educação podem se constituir como lugar e, primordialmente, o caminho para a construção de elaborar a reflexão em ser professor de verdade, no sentido de que se possa discutir o sujeito nesse campo do ensino e aprendizagem, principalmente, na análise sobre as diversas perspectivas de como ensinar ao outro alguma coisa como elemento crítico necessário para os alunos do curso da licenciatura no campo da ciência. Entretanto, em grande parte desses encontros, predomina a ausência do debate sobre as diversas circunstâncias que amarram o processo formativo no campo do “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002).

Diria que, em parte, essa ausência de debate referente à formação do professor decorre da incompreensão referente a como se constrói a posição do professor como a autoridade no campo da palavra, na apropriação crítica do conceito científico. Nesta falta de compreensão e, como verdadeiro sussurro, na ausência desse debate, pude escutar as seguintes palavras “Sei que hoje sou um professor de verdade”. Isso apontou, para mim, várias questões e, entre elas, a principal seria a negação de que existe, circulando em algum ponto do imaginário social, a ideia de que o professor de verdade poderia se constituir no seu inverso que seria a mentira. O que seria a mentira em ser professor? Seria a mentira em ser professor o querer esconder o não saber que não existe saber referente ao desejo?

Compreendemos que a mentira em ser professor pode se constituir numa atitude de “má-fé”, não é mentir sobre nós mesmos. No caso da mentira, ele considera que “[...] não se mente sobre o que se ignora; não se mente quando se difunde um erro do qual se é vítima; não se mente quando se está equivocado. O ideal do mentiroso seria, portanto, uma consciência cínica” (SARTRE, 1997, p. 93).

Essa mentira como ato de “má-fé (SARTRE, 1997) pode instituir um duplo sentido, ou seja, de um lado, seria o embrutecimento, em que se abandona por práticas que variam do extremo do espontâneo ao extremo do autoritarismo. Por outro lado, a mentira em ser professor pode se constituir em processos de emancipação, em que o sujeito lida diretamente com o ponto cego, numa relação de construção de saber não sabido perante o outro, no sentido de provocá-lo a assumir a posição do “mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2002).

O ponto cego para o mestre explicador é contornado por um saber que busca evitá-lo, mas o conjunto das explicações apenas amplia o seu tamanho, no sentido de que o real apresenta uma dinâmica que se impõe como falta de verdade. Esse não querer pensar na constituição do ponto cego é a perda do pensamento crítico, que seria o conteúdo manifesto do sujeito que se apresenta como sintoma da perda da inteligência. Para Adorno e Horkheimer, nessas condições de redução do trabalho do pensamento em que

[...] o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento, onde a superfície ficou insensível. Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior. A violência sofrida transforma a boa vontade em má (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 240).

Na posição do mestre ignorante, o reconhecimento perante o não saber expõe o ponto cego e permite o enfrentamento numa atitude investigativa, permitindo constituir-se como professor, numa outra dinâmica em que o real é que se impõe como elemento de

verdade. Esses dois lados se confundem na prática educativa e podem resultar numa falta de compreensão referente à posição que o professor deveria ocupar perante os outros, no sentido de estabelecer uma relação de igualdade entre aquele que pronuncia a palavra e o outro que a recebe, o que condiz com a posição de que:

A igualdade não é uma meta que os governos e as sociedades deveriam alcançar. Estabelecer a igualdade como uma meta a alcançar a partir da desigualdade é instituir uma distância que a operação mesma da sua “redução” reproduz indefinidamente. Quem parte da desigualdade está certo de reencontrá-la na chegada. É preciso partir da igualdade, partir desse mínimo de igualdade sem a qual nenhum saber se transmite, nenhum comando se executa, e trabalhar para ampliá-la indefinidamente. O conhecimento das razões da dominação não tem o poder de subverter a dominação; é sempre preciso já ter começado a subvertê-la; é preciso ter começado pela decisão de ignorá-la, de não lhe fazer justiça. A igualdade é uma pressuposição, um axioma de partida, ou não é nada (RANCIÈRE, 2019, p. 39-40).

Seria oportuno aqui fazer uma relação direta com o conceito de igualdade com o de negação desta, no sentido freudiano, como a impossibilidade do pleno recalcamento sobre aquilo que nada queremos saber, uma vez que, para Freud, “[...] negar algo em nosso juízo equivale, no fundo, a dizer: ‘Isto é algo que eu gostaria de reprimir’” (FREUD, 1996, p. 2885).

A negação do saber “ser professor de verdade” seria própria em não querer saber que aqui existe um ponto cego no campo dos processos formativos e que se fazem coisas em sala de aula que não se reconhece como elementos de ser professor e, portanto, deveria se apropriar de um saber de faz de conta em ser professor como caminho percorrido na compreensão de como ensinamos e aprendemos alguma coisa. Romper com esse ponto cego é que se apresenta como a maior dificuldade, em termos formativos do licenciado, para atuar como professor, no sentido de conduzir uma reflexão na qual não existe um saber explicativo sobre como ensinar o outro. A maneira de lidar com a negação pode se constituir na inversão do não saber para a condição do saber pleno que estabelece a hierarquia daqueles que mandam e outros que obedecem nas dinâmicas estabelecidas pelo “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002).

## CONCLUSÃO – APONTAMENTOS PARA PERSPECTIVAS CARTOGRÁFICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Entre o mestre ignorante e explicador (RANCIÈRE, 2002), o ponto central na transmissão do saber seria aquilo que se estabelece, respectivamente, entre a emancipação e o embrutecimento que, no campo da cultura escolar, a demarcação de que o outro se vincula ao desejo do desejo de saber. Isso significa pensar que o problema da educação não está no professor, no aluno, nos meios ou na ideologia. Compreender a raiz do problema educacional é centrar-se que isso possui outro foco na questão, trata-se de ter conhecimento de que a transmissão se constitui no “[...] paradoxo do saber: querer saber sobre aquilo que falta, ou seja, encontrar uma razão para a falta, e não querer saber que, em última instância, não há saber possível sobre o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 226). Não querer pensar sobre isso implica na manutenção dos sujeitos na posição não pensante, no modo de compreender a passagem para a posição do professor, e isso se constitui numa regressão dos espaços da transmissão da cultura escolar, no sentido de proporcionar a experiência vivida em encontrar alguns pontos de fuga do modelo de sociedade alienante.

A perspectiva alienante do sujeito perante o saber condiz com a posição do professor explicador que não deseja no implicar de seu ato com o outro estar diante do outro. No entanto, a constituição do professor de mentira se pauta justamente na crença da existência do professor de verdade, que se pauta na neurótica explicação, sem permitir ao outro a palavra discordante frente ao conceito no campo da cultura escolar.

Essa polaridade entre professor de verdade ou de mentira nos permite realizar um paralelo no inverso da fábula de Pinóquio, escrita em 1881, por Carlo Collodi, em Florença, que conta a história do boneco de madeira que queria, mais propriamente, desejava virar criança de verdade (COLLODI, 2002).

A transformação do boneco de madeira em criança de verdade, na fábula do Pinóquio, torna-se possível, pois a fada reconhece o desejo que se encontra presente para a realização dessa passagem do sujeito. No caso do professor de mentira, seria como boneco

de madeira que atua de modo instrumental e não deseja perante o saber. Isso dificulta a entrada do outro no âmbito da cultura escolar, que resulta na tragédia da falência do ensinar e aprender, e constitui a nossa crítica central, referente às narrativas que se apresentam nas cartografias sobre a formação do professor que desenha os caminhos percorridos, que se pauta em aspectos instrumentais ou em formas espontâneas na transmissão do saber. Como um professor que não deseja poder produzir no outro o efeito de amor e ódio perante o conhecimento no sentido de implicar-se no campo da cultura escolar?

A resposta para essa questão pode se encontrar nos efeitos, mais propriamente, nos defeitos que as tecnologias instrumentais podem produzir em nossas formas de nos relacionarmos com o conhecimento escolar. Neste aspecto, colocamos em evidência a falta de estranhamento que se encontra presente em sala de aula, na ausência daquele que se responsabiliza e encontra-se autorizado a anunciar a palavra. Isso se torna o ponto central e revelador para compreendermos a crise na educação, uma vez que amplia ao máximo como estamos nos acostumando com a ausência do outro ou quando este, estando presente, não se manifesta na implicância perante o outro na realização do diálogo que se impõe na alteridade diante do saber. Isso condiz com a ruptura do tecido social na transmissão do saber pautado no tanto faz e que, aliás, é algo que se torna cada vez mais presente em sala de aula, na composição daquilo que podemos denominar como o cinismo pedagógico, em que se finge que ensina e o outro que aprende. Aqui se estabelece a necessidade da proposição de redefinir o conceito de ser professor de verdade numa perspectiva crítica em relação à hegemonia do ensino instrumental.

A transmissão da cultura no campo escolar é algo muito difícil de construir, mas é também muito fácil de destruir, já que os processos formativos se apresentam na dualidade entre a verdade e a mentira. Essa incompreensão sobre os processos formativos deveria ser objeto de estudos cartográficos, no sentido de identificar como isso pode permitir o surgimento dos sujeitos predispostos à barbárie, atuando sem sentimento e pensamento crítico na condução da formação daqueles que sejam implicados em ser

professor de verdade na transmissão da cultura escolar. Esse problema não identificado se apresenta, em Adorno, (1995) como ponto crucial de pesquisa a qual uma vez compreende que “[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (ADORNO, 1995, p. 119). Neste sentido, torna-se de fundamental importância que diversos pesquisadores do campo educacional se dediquem a compreender a prática educativa, no sentido de constituir os fundamentos da educação em outras cartografias que possam permitir outros caminhos, para se pensar a educação emancipadora do sujeito. Numa sociedade democrática, em todas as instâncias, seria a construção desses outros caminhos a compreensão em ser professor de verdade que se possa efetivar a ruptura com o paradigma do mestre explicador (RANCIÈRE, 2002) para a perspectiva do pleno diálogo entre os sujeitos no campo escolar.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e aos alunos da licenciatura do primeiro semestre de 2019 na disciplina – Psicologia da Educação

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- COLLODI, Carlo. *As Aventuras de Pinóquio*. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- FREUD, Sigmund. La negacion. 1925. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. *De Piaget a Freud: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. Prefácio ao *Le Philosophe et ses pauvres*. Tradução e notas de Paulo Henrique Fernandes Silveira. In: *rap-sódia – almanaque de filosofia e arte* (Departamento de Filosofia – FFLCH), V, 11, p. 33-43, Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rap-sodia/article/view/143784> Acessado em 15 de maio de 2019.
- RODRIGUES, Rogério. *A educação cindida e formação do sujeito*: para além de uma pedagogia do “bem” e do “mal”. Campinas: Unicamp/FE, 2004 (Tese de Doutorado - Orientação: Profª. Drª. Elisa Angotti Kossovitch).
- RODRIGUES, Rogério. A prática educativa como uma atividade de desencontro de sujeitos. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 33, N° 33, p. 445-458, set/dez. 2007.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

## LA ALIMENTACIÓN IMAGINADA: una cartografía de la seguridad alimentaria de las comunidades indígenas del municipio de mitú, vaupés, colombia

*THE IMAGINED FOOD: a mapping of the food security of the indigenous communities of the municipality of mitú, vaupés, colombia*

Nataly Morales Camelo<sup>1</sup>, Stephany Paipilla Fernández<sup>2</sup>

### ORCID IDS

Camelo NM - <https://orcid.org/0000-0002-6999-5566>

Fernández SP - <https://orcid.org/0000-0001-8232-8517>

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la seguridad alimentaria en contextos indígenas de la Amazonía Colombiana desde la cartografía simbólica (Santos, 1988), como orientación y representación de la alimentación de los indígenas del municipio de Mitú, en el departamento del Vaupés (Colombia). La descripción y análisis está basada en la etnografía interpretativa (Sperber, 1985) como metodología que permite caracterizar y profundizar en la simbología de los alimentos y en las características de los modelos de preparación de la tierra, siembra y cosecha para las etnias indígenas que fueron parte del programa ReSA Étnico Vaupés, con quienes se evidencio la aplicación de representaciones sociales de seguridad alimentaria caracterizadas desde la desnutrición, pobreza y sistemas de producción poco rentables. Se concluye con la pertinencia de la investigación, acción participativa (IAP) y con la cartografía social para la conceptualización de: la alimentación para las comunidades indígenas de Mitú, las problemáticas en desnutrición y los diálogos entre el saber local y la cartografía de América Latina.

Palabras clave: Seguridad alimentaria, Cartografía Simbólica, Cartografía social

### RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar da segurança alimentar nos contextos indígenas da Amazônia colombiana desde a cartografia simbólica (Santos, 1988), definida como orientação e representação da alimentação dos indígenas no município de Mitú, no departamento de Vaupés (Colômbia). A descrição e análise são baseadas na etnografia interpretativa (Sperber, 1985) como uma metodologia que permite caracterizar e aprofundar a simbologia dos alimentos e nas características dos modelos de preparação, plantio e colheita da terra para as etnias indígenas que fizeram parte do programa ReSA Étnico, com quem foi evidenciada a aplicação de representações sociais de segurança alimentar caracterizadas pela desnutrição, pobreza e sistemas de produção não rentáveis. Conclui com a relevância da Pesquisa, Ação Participativa (IAP) e da Cartografia social para a conceitualização de: a alimentação para as comunidades indígenas de Mitú, as problemáticas em desnutrição e os diálogos entre o conhecimento local e a cartografia na América Latina.

Palavras chave: Segurança alimentar, Cartografia simbólica, Cartografia social

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Maranhão

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso

Autor Correspondente: [spaipillaf@gmail.com](mailto:spaipillaf@gmail.com)

Recebido em 12 de Julho de 2019; Aceito em 08 de Abril de 2020.



## ABSTRACT

This paper aims to analyze food security in indigenous contexts of the Colombian Amazon as a symbolic cartography (Santos, 1988), defined as orientation and representation of the alimentation of indigenous people in the city of Mitú in the Department of Vaupés (Colombia). The description and analysis is based on interpretive ethnography (Sperber, 1985) as a methodology for characterizing and deepening the symbology of food and the characteristics of the models of land preparation, planting and harvesting for the indigenous ethnic groups that were part of the ReSA Ethnic Vaupés program, with which the application of social representations of food security characterized by malnutrition, poverty and unprofitable production systems was evidenced. It concludes with the relevance of the research, participatory action (IAP) and with the social cartography for the conceptualization of: food for the indigenous communities of Mitú, problems in malnutrition and the dialogues between local knowledge and cartography in Latin America.

Key words: Food Security, cartography, social cartography

De nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes  
para os percorrer

(Boaventura de Sousa Santos: 1988)

## INTRODUCCIÓN

La seguridad alimentaria entre las etnias indígenas colombianas es un tema de preocupación para las políticas públicas sociales y de salud desde inicios del siglo XXI. Cuantiosos programas y proyectos se han llevado a los lugares más alejados del país para el atendimento de casos de desnutrición evidenciados por la Encuesta Nacional de Situación Alimentaria, que desde 2015 particulariza los índices en inseguridad alimentaria de la población indígena. En el departamento del Vaupés, uno de los lugares con mayor población indígena antecedido por el departamento de Amazonas, las cifras son alarmantes; razón por la cual desde 2016 se vienen aplicando programas estatales sobre los siguientes postulados: la alimentación indígena adolece de elementos que satisfagan las necesidades nutricionales y se precisa una intervención a los sistemas productivos para evitar la escasez de alimentos nutritivos.

En lo corrido de este texto, se profundiza en el análisis cartográfico del concepto de seguridad alimentaria, basándose en la cartografía simbólica propuesta por Santos (1988), quien posibilita la lectura y entendimiento de representaciones sociales como mapas con elementos para el entendimiento como para la distorsión de la realidad. En una primera parte, sintetizamos los elementos de escala, proyección y simbolización que Santos utiliza con el derecho para la lec-

tura de la seguridad alimentaria como símbolo, en la segunda parte realizaremos una lectura cartográfica de la seguridad alimentaria en relación con el programa Resa Étnico y su implementación de representaciones sociales sobre la seguridad alimentaria de las comunidades indígenas, para finalmente, proponer otras cartografías de la seguridad alimentaria desde la Investigación Acción Participante como metodología para la construcción de cartografías sociales que permitan la identificación de problemáticas alimentarias y el garante de la seguridad alimentaria desde las realidades y conocimientos de las etnias indígenas.

Como antropólogas participantes de la implementación del programa en 2016, hacemos lectura de los datos recopilados desde la etnografía interpretativa como método para diálogo con la población local, de caracterización de la otredad y de reflexión sobre las representaciones sociales que operan entre los profesionales que aplican los programas de alimentación entre las realidades de las comunidades indígenas del Vaupés.

## LA CARTOGRAFÍA SIMBÓLICA

Se considera normalmente que el uso de las cartografías está limitado a la orientación dentro del espacio geográfico, sin embargo su elaboración y función traspasa este objetivo dentro del espacio social. Según Santos (1988), generalmente se relaciona la cartografía con la representación gráfica de los mapas, olvidando la intencionalidad misma de la elaboración cartográfica; en ese sentido, hablar de una cartogra-

fía simbólica significa evidenciar representaciones sociales que están en el espacio geográfico como también en el espacio social y que estructuran una lectura de la realidad local, nacional y mundial. Este análisis cartográfico, ha sido aplicado para diferentes categorías, como las del derecho (SANTOS, 1988) cuidado (TEXEIRA, 2008), riesgo epidemiológico (SEVALHO Y STOTZ, 2012), entre otros.

En los tres casos se aplican los ejes de análisis de la categoría simbólica como teoría social posmoderna para profundizar en las representaciones que, según Santos, "(...) preceden a las medicaciones y rupturas entre intereses e instituciones, y entre éstas y su impacto" (1988, p. 166). Los autores describen 3 mecanismos que son autónomos como interdependientes en los mapas: la escala, la proyección y la simbolización.

En orden seguido, la escala, es el mecanismo más complejo. Hace referencia "(...) a relação entre a distância no mapa e a correspondente distância no y terreno (Monmonier, 1982:41) e, como tal, implica uma decisão sobre o grau de pormenorização da representação" (SANTOS, 1988, p. 144), elegir que colocar y dimensionar dentro de un mapa, es para el autor un ejercicio de poder que profundiza en el análisis del derecho describiendo como las escalas condicionan una red de acciones, con límites y regulaciones. En el caso del derecho, Santos aclara que existen diferentes tipos de derechos y se sitúa en la pluralidad jurídica para explicar este mecanismo de la cartografía simbólica. La escala va de mayor a menor, siendo el derecho local el mayor, el derecho nacional el mediano y el derecho mundial el menor, todos se conectan, sin embargo tienen patrones de regulación, que significa la orientación que se quiere mostrar, conexiones entre acciones definidas por límites que pueden ser según el ámbito, red de acciones estratégicas y red de acciones tácticas, en la escala mayor, y según la ética pueden ser red de acciones instrumentales o red de acciones edificantes en la escala menor. Aquí Santos, aclara que la red de acciones está condicionada por la clase, y que pueden interactuar entre ellas siendo vistas de forma diferente:

Numa situação de interlegalidade, ou seja numa situação em que a legalidade de pequena esca-

la se entrecruza com a legalidade de grande escala, as ações associadas com a primeira tendem a ser agressivas, excepcionais, críticas, respeitantes a lutas ou conflitos de grande alcance, enquanto as ações associadas com a legalidade de grande escala tendem a ser defensivas, vulgares, respeitantes à interação de rotina e às lutas e conflitos de pequeno alcance. (SANTOS, 1988, p 154)

Finalmente la escala, tiene diferentes bases de regulación siguiendo la intención, o ideología, del símbolo, y es la combinación de tres bases: de detección, ósea el nivel mínimo de regulación de la acción social, de discriminación, o la descripción y regulación mínima de la acción social según su diferencia, y de evaluación que se refiere a las cualidades mínimas para la diferenciación en base a un juicio ético.

Con la proyección, el autor se adentra en la operatividad de las ideologías que deforman la realidad. En el análisis de cuidado que realiza Texeira (2008), la autora coloca la biomedicina como proyección que determina un conocimiento central frente a otros tipos de cuidado calificados como no científicos y periféricos. La proyección también puede clasificarse como egocéntricas, al privilegiar aspectos subjetivos y geocéntricas al privilegiar aspectos objetivos, una descripción que en sí misma está cargada de relaciones de poder al clasificar qué aspectos son o no objetivos o subjetivos.

Finalmente, la simbolización se trata de los símbolos gráficos determinados para caracterizar la realidad. Depende del tipo de escala como de la proyección se puede analizar mediante dos estilos, que Santos retoma de la literatura, de estilo bíblico y de estilo homérico. Con el estilo homérico, inspirado en la Odisea, se refiere a la conversación entre la continuidad jurídica y las irrupciones en la acción social, y una descripción a partir de señales, que Santos llama, "convencionales, referenciales y cognitivas", mientras con el estilo bíblico, se refiere a la integración entre las discontinuidades de la acción social y jurídica desde una descripción con señales "icónicas, expresivas y emotivas" (1988, p. 161).

Esta lectura cartográfica, desde todas sus precisiones analíticas, es para Santos una propuesta de la posmodernidad, que elabora posteriormente como una estrategia de análisis que posibilita la emancipa-

ción de la racionalidad occidental que se fundamentó en Estados modernos capitalistas que afirman la subalternización y la segregación (SANTOS, 2008, p. 294). Para nosotras la cartografía simbólica permite evidenciar la operación de relaciones etnocéntricas, en pequeña y grande escala, dentro de la modernidad. Pensar una posmodernidad es un camino que exige de la apropiación de este tipo de métodos fuera de la academia, una propuesta que no es innovadora, y que hace parte de procesos de diálogo entre las ciencias sociales y los movimientos sociales, una cuestión que abordaremos más adelante.

A continuación, caracterizamos una cartografía simbólica del concepto de seguridad alimentaria aplicado por el programa Resa Étnico con diferentes etnias indígenas del municipio del Vaupés. Nos basamos en la etnografía simbólica de Sperber (1985) como método para describir e interpretar los fenómenos sociales y culturales. Así, es importante aclarar que el trabajo de campo realizado estuvo enmarcado en la implementación del proyecto ReSA Étnico en el municipio de Mitú, que durante este tiempo se llevó el registro sistemático de las actividades y reflexiones realizadas junto a las comunidades indígenas.

## ESPACIO, POLÍTICAS E IN/SEGURIDAD ALIMENTARIA

Los conocimientos asociados a la producción, preparación y consumo diario de los alimentos comprenden complejos pensamientos y prácticas de la vida cotidiana en la selva amazónica colombiana. Las cocinas tradicionales de los grupos indígenas del municipio de Mitú son el resultado de un proceso histórico y colectivo, un saber transmitido de generación en generación y con las transformaciones que hacen parte de una cultura viva relacionada con una diversidad ecológica, cultural y social. En general, las preparaciones indígenas están ligadas a la oferta ambiental regional, y a las relaciones socio-culturales que establecen; la base alimentaria de las poblaciones indígenas y de negociación con otros grupos no indígenas son la farinã, el casabe o la tapioca (productos derivados de la yuca), la cacería de animales de monte y la pesca, y más recientemente, la sal, azúcar, arroz, harina de maíz, las bebidas alcohólicas, entre otras.

En las familias, la cocina y los alimentos cumplen una función cohesionadora ya que genera sentimientos de identidad, pertenencia, continuidad histórica y resistencia. A su alrededor se fomentan valores culturales como la generosidad y la solidaridad entre las personas de la comunidad, y el equilibrio ecosistémico del bosque húmedo amazónico, que cada día se ve más deteriorado con los procesos de exploración y explotación económica. A pesar de todo esto, la alimentación indígena es opacada por las cifras de desnutrición estatales argumentadas desde la vulnerabilidad de los indígenas y la carencia de especies cultivadas en la chagra, que posibilitan la acción de proyectos de seguridad alimentaria para la tecnificación de cultivos y la producción de alimentos.

El Estado Colombiano, aborda concretamente el tema desde la Política Pública Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (Conpes Social 113 de 2008), con la que la Dirección de Inclusión Productiva de Colombia, ha buscado motivar la producción de alimentos para el autoconsumo, el ahorro de dinero por medio del no gasto, el aprovechamiento de los productos locales, la promoción de hábitos alimentarios y estilos de vida saludable, y recientemente el rescate de los saberes y prácticas alimentarias. Bajo el lema “Sembrar para no comprar, lo que la tierra puede dar” (PROSPERIDAD SOCIAL y CORPORACIÓN SELVA HÚMEDA, 2015), el programa estatal Resa se compromete a disminuir los índices de desnutrición, y promover la seguridad alimentaria para los grupos étnicos desde:

(...) un enfoque de desarrollo territorial con diversidad cultural, que favorezca la valorización del patrimonio agroalimentario, los saberes y prácticas alimentarias, como una forma de garantizar la permanencia en el tiempo de los diferentes grupos étnicos en Colombia. (MINISTERIO DE PROTECCIÓN SOCIAL et al., 2007, p. 3).

La aparición del proyecto está relacionada con los compromisos adelantados por el país ante la FAO en 1996 y reafirmados en el 2000, con la firma de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, para disminuir la inseguridad alimentaria en el territorio colombiano. De acuerdo con el Ministerio de Protección Social (2007) citando a la FAO (2002) desde ese momento, las políticas públicas acogieron la alimentación

como problemática y como concepto: “La insuficiente ingestión de alimentos, que puede ser transitoria (cuando ocurre en épocas de crisis), estacional o crónica (cuando sucede de continuo)” (MINISTERIO DE PROTECCIÓN SOCIAL et al., 2007, p. 4).

Correspondientemente, para 2005 y 2010, una comisión del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), del Ministerio de Salud y Protección Social, del Departamento Administrativo para la Prosperidad Social (PS), del Instituto Nacional de Salud (INS) y de la Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS) realiza la contextualización de la inseguridad alimentaria con el formulario de la ENSIN, que calificó y cuantificó: los ingresos, la posibilidad de acceso a alimentos nutritivos, el conocimiento sobre los Programas de Salud Nutricional y Alimentaria y los Programas de Inclusión Social, las enfermedades asociadas a los hábitos alimentarios, los malos hábitos nutricionales y el aumento en los índices de pobreza relacionada con la tenencia de la tierra y las condiciones de habitabilidad de las casas. Para 2015, la configuración del formulario cambia y se adicionan preguntas en relación con los temas de población, territorio, salud, condiciones socioeconómicas, junto con el acceso a los alimentos y las medidas antropométricas.

Como resultado del ENSIN los grupos indígenas del departamento del Vaupés, fueron clasificados dentro de los altos índices de inseguridad alimentaria como grupos étnicos en contextos rurales, a pesar de que las estadísticas y análisis geográficos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) muestran que más del 90% del departamento son bosques nativos.

Según la Encuesta Nacional de Situación Nutricional (ENSIN), que orienta las políticas de seguridad alimentaria y nutricional en Colombia, para 2015 las tasas de inseguridad alimentaria en el país era del 54,2%, y de esa cifra el 77 % era población indígena. La encuesta que ha sido trabajada 3 veces con un intervalo de 5 años ha presentado cambios constantes en su formulación, aplicación y análisis; con 10 años de resultados y caracterizaciones sobre el deficiente desarrollo nutricional de niños, jóvenes y adultos mayores indígenas del departamento del Vaupés, po-

demostramos decir que esta afirmación se fundamenta en el análisis cuantitativo como cualitativo sobre el uso rural de la tierra del país y los hábitos alimentarios de los indígenas. Sobre esta hipótesis, se dice que el fortalecimiento de la seguridad alimentaria se fundamenta en “El derecho de toda persona a tener acceso a alimentos sanos y nutritivos, en consonancia con el derecho a una alimentación apropiada y con el derecho fundamental de toda persona a no padecer hambre” (MINISTERIO DE PROTECCIÓN SOCIAL et al., 2007, p. 4)<sup>1</sup>, lo que plantea la identificación en una cartografía del hambre y el acceso igualitario a derechos, en este caso, en un contexto de frontera espacial y de diversidad cultural.

## EL MUNICIPIO DE MITÚ. COLOMBIA Y LA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE SEGURIDAD ALIMENTARIA

Con la seguridad alimentaria como una categoría que hace parte de una serie de lugares, problemáticas y realidades configuradas dentro del imaginario de las políticas públicas en alimentación de Colombia y sobre los cuerpos de las familias indígenas, retomamos nuestra experiencia en la ejecución de uno de estos programas para realizar un análisis desde la cartografía simbólica de la seguridad alimentaria.

Iniciando con el análisis de las escalas, de menor a mayor, la escala más pequeña es el concepto de la FAO, que nace en 1996 con la Cumbre mundial de la alimentación en donde se define el compromiso de los gobiernos para garantizar la seguridad alimentaria entre su población. Aquí, entra una escala menor que es la seguridad alimentaria de los programas y proyectos como ReSA Especial Vaupés fase II y ReSA Étnico Vaupés, y en la escala mayor está la seguridad alimentaria de las etnias indígenas del municipio de Mitú que viven organizadas por comunidades a lo largo de los ríos y caños. Como antropólogas participantes en la implementación del proyecto, continuaremos la descripción de la seguridad alimentaria desde la escala media, denominada aquí en adelante como la seguridad alimentaria nacional, profundizaremos en las acciones sociales, límites y regulaciones

<sup>1</sup> Declaración de Roma sobre la Seguridad Alimentaria Mundial

que resultan de esta escala cartográfica, colocando primero el tipo de proyección y de simbolización.

Como proyección continuaremos con la descripción de la proyección de centro y geocéntrica, que definen y aplican la seguridad alimentaria basada en las perspectivas de alimentación saludable del centro del país y de los organismos estatales sobre ideas científicas y universales de nutrición para las poblaciones clasificadas por desnutrición, malos hábitos nutricionales, pobreza en relación con la tenencia de la tierra y las condiciones inadecuadas de habitabilidad de las casas. Por último, la simbolización, que se relaciona con la escala y proyección, seguiremos los estilos literarios propuestos por Santos, al decir que esta cartografía tiene una simbolización bíblica al proponer la permanencia de los grupos indígenas, que no reconoce otras formas y estrategias para asegurar el acceso, disponibilidad y nutrición, que son parte del conocimiento de las etnias indígenas.<sup>2</sup>

A continuación presentamos en los gráficos 1 y 2, dos mapas que sirven como referencia gráfico para localizar al lector en el departamento de Vaupés, en el municipio de Mitú y en los lugares en donde se aplicó el proyecto ReSA Étnico durante los años 2015 y 2016. En Vaupés habitan 24 etnias indígenas, se hablan diversas lenguas pertenecientes a las familias lingüísticas Tukano, Arawak y Makú, y existen diversas costumbres y prácticas en el manejo de la tierra y de los alimentos. Cabe resaltar que históricamente se han registrado dinámicas, registradas y relatadas por Peña (2008), a partir de los auges extractivistas, presencia de capuchinos<sup>3</sup>, colonos, narcotráfico, guerrilla y por supuesto, la llegada del desarrollo economicista, de la modernidad y de la ciencia, que como consecuencia dejan un pueblo dislocado y fragmentado.

En la Amazonía, la chagra es el principal sistema de producción alimentaria de los pueblos originarios, sin embargo, con la rápida expansión de la frontera de colonización, la erradicación de monocultivos del narcotráfico por medio de la dispersión de glifosato en la región, así como la implementación de políticas públicas que fomentan el cultivo parcelado y recientemente la conservación ambiental de la Amazonía, que según Zárate (2008), ha hecho que este tipo de prácticas milenarias de conocimiento tradicional del manejo del bosque, poco a poco pierdan fuerza y abra camino a otras lógicas rurales.

Sobre los sistemas de producción y de alimentación tradicional de los grupos indígenas, proyectos de seguridad alimentaria de la región amazónica, resultan regulando cualitativamente la chagra y los territorios.

2 Los requisitos para acceder al Proyecto eran socializados con las asociaciones indígenas a quienes se les exigía un número considerable de familias, no poseer cultivos ilícitos, disponer de agua y no estar ubicados en zonas declaradas como Áreas Naturales Protegidas.

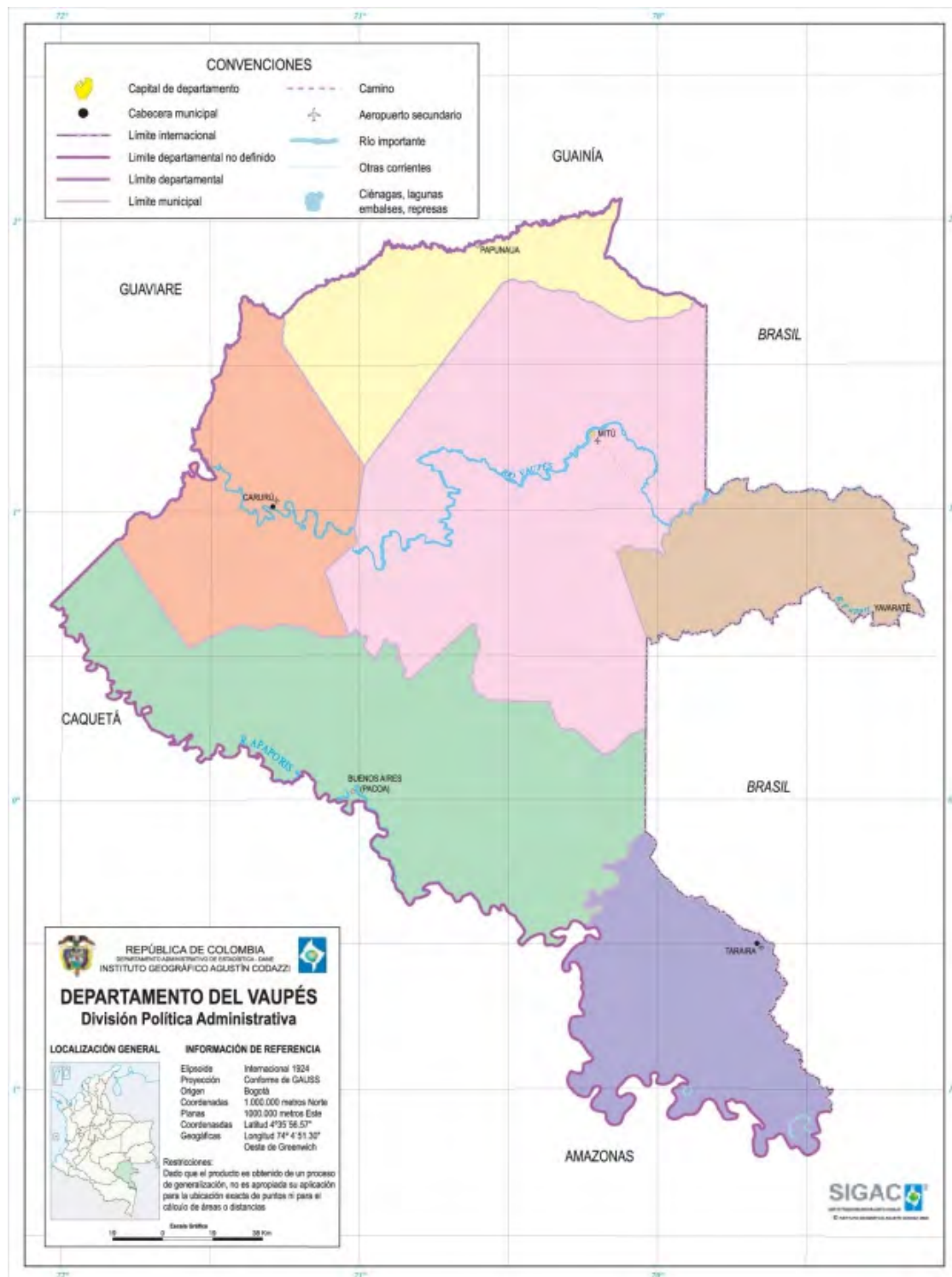
3 Según la Revista "Heraldos del evangelio" Los Hermanos Menores Capuchinos conmemoran en el año 2019 el primer centenario de su presencia en el Amazonas, donde llegaron el 26 de julio de 1909.

Figura 1. Mapa hidrográfico del departamento del Vaupés



Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 2008

Figura 2. Mapa político administrativo del departamento del Vaupés



Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 2008

En relación con la representación de la seguridad alimentaria, la regulación de estas particularidades geográficas e históricas tiene una acción táctica como estratégica, al invisibilizar los mapas de reservas indígenas y de organización política, y colocar puntualmente los límites administrativos y nacionales. El accionar de la seguridad alimentaria nacional, implica estrategias para la asistencia del Estado en lugares que durante décadas han estado alejados de la imaginación cartesiana y del control político y económico de los centros de poder.

La seguridad alimentaria nacional instrumental conforme acciona lógicas neoliberales, que definen el municipio de Mitú por su extensión y por la baja producción de alimentos de las etnias indígenas, ya que como vemos la alimentación de las personas está ligada a un ecosistema amazónico y ribertino, en donde las provisiones de alimentos están condicionadas por los ciclos de los ríos y no por el volumen de compras. No obstante, eliminar actores como los comerciantes y sus intereses y actividades, es ignorar dinámicas de clase presenciadas en la estada en campo.

Hablar de seguridad alimentaria nacional en Mitú, estaba relacionada con la desnutrición y con una educación alimentaria hegemónica, que por el momento ignoraba, o mejor se negaba, a la caracterización de alimentación de uno de los lugares con mayor diversidad de alimentos, donde los que están calificados como saludables y son conocidos en la región por comida de colonos. La regulación por detección actúa junto con la regulación por discriminación ya que se conoce que el bosque húmedo tropical garante gran cantidad de alimentos, que pueden o no ser de tipo vegetal, también existen variedades de culturas alimentarias propias, y que los modelos productivos se adecuaron a otros programas estatales para la regulación de cultivos ilícitos y para la implementación de cultivos no ilícitos. Sin embargo, la seguridad alimentaria nacional, promueve la seguridad alimentaria por medio de huertas caseras para el consumo de alimentos nutritivos y saludables por parte de familias y comunidades; lo que se puede verse como una acción ingenua tiene como intención la regulación del uso de la tierra que es superior al nivel de hambre, al

introducir prácticas y productos que hacen parte de los modelos alimentarios imperiales.

La pregunta más clara sería ¿cómo es que las organizaciones indígenas posibilitan esta lectura y acción en su alimentación? en nuestra experiencia podemos relatar que se realizaron todos los procedimientos de consulta previa con las autoridades y representantes legales de las asociaciones indígenas, se priorizaron los hogares por reportes de desnutrición de las entidades de salud y nutrición del municipio y por el interés de las autoridades en la ejecución del proyecto en sus territorios; para después entregar herramientas y materiales debidamente certificados por entidades de control sanitario y ambiental con unas especies determinadas de semillas. Cada uno de los líderes de cada una de las comunidades eligió cierta cantidad de plantas para el consumo de hortalizas, verduras y frutales, que fueron seleccionados no por su preferencia, sino por asociación, porque conocían el nombre, por familiaridad, o por simple descarte. El resultado fue que a pesar de alcanzar la meta de cosechar, los alimentos no eran consumidos porque no obedecían a los criterios de buen gusto de las comunidades, además de no ser parte de las recetas tradicionales de la región.

Frente la cartografía podemos hacer un análisis de la escala y la proyección del proyecto de seguridad alimentaria en el que trabajamos, contiene una simbolización bíblica, que narra una historia heroica del Estado al promover proyectos de seguridad alimentaria respaldados en lógicas globales de igualdad y respeto por la diferencia que finalmente continúan procurando el control de las acciones del Estado y el avance del modelo de desarrollo económico. Estos proyectos responden, como dice Vieco (2015) a objetivos asistenciales que no fomentan el desarrollo propio de los pueblos indígenas e intentan aplicar lógicas económicas y sociales nacionales e internacionales a culturas vivas que se dinamizan por sí mismas con el acercamiento y uso de tecnologías, modelos de alimentación y hábitos mortales de la sociedad moderna como la obesidad y el alcoholismo.

La pregunta más clara sería ¿Por qué las organizaciones indígenas posibilitan esta lectura y acción en



su alimentación? en nuestra experiencia podemos relatar que se realizaron todos los procedimientos de consulta previa con las autoridades y representantes legales de las asociaciones indígenas, se priorizaron los hogares por reportes de desnutrición de las entidades de salud y nutrición del municipio y por el interés de las autoridades en la ejecución del proyecto en sus territorios; para después entregar herramientas y materiales debidamente certificados por entidades de control sanitario y ambiental con unas especies determinadas de semillas. Cada uno de los líderes de cada una de las comunidades eligió cierta cantidad de plantas para el consumo de hortalizas, verduras y frutales, que fueron seleccionados no por su preferencia, sino por asociación, porque conocían el nombre, por familiaridad, o por simple descarte. El resultado fue que, a pesar de alcanzar la meta de cosechar, los alimentos no eran consumidos porque no obedecían a los criterios de buen gusto de las comunidades, además de no ser parte de las recetas tradicionales de la región.

Frente la cartografía podemos hacer un análisis de la escala y la proyección del proyecto de seguridad alimentaria en el que trabajamos, contiene una simbolización bíblica, que narra una historia heroica del Estado al promover proyectos de seguridad alimentaria respaldados en lógicas globales de igualdad y respeto por la diferencia que finalmente continúan procurando el control de las acciones del Estado y el avance del modelo de desarrollo económico. Estos proyectos responden, como dice Vieco (2015) a objetivos asistenciales que no fomentan el desarrollo propio de los pueblos indígenas e intentan aplicar lógicas económicas y sociales nacionales e internacionales a culturas vivas que se dinamizan por sí mismas con el acercamiento y uso de tecnologías, modelos de alimentación y hábitos mortales de la sociedad moderna como la obesidad y el alcoholismo.

## LA CARTOGRAFÍA SOCIAL DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

Con el proyecto de seguridad alimentaria en el Mitú como ejemplo, resaltamos el postulado inicial de Santos (1988), quien expone la cartografía como un campo estructurado de intencionalidades, con ca-

minantes que interpretan, recorren y se empoderan de estas representaciones gráficas y sociales para crear nuevas cartografías. En Colombia, la historia de la cartografía social es resultado de la influencia teórica sociológica fundada por Orlando Fals Borda<sup>4</sup> en la Universidad Nacional de Colombia, y en la formación política de los movimientos indígenas, campesinos y afrocolombianos. Ellos y ellas, fueron acompañados por investigadores de las ciencias sociales y humanas, quienes en la década de los 60 y 70 desarrollaron la teoría de Investigación Acción Participante. Esta nace de las iniciativas de la (IAP) aplicada especialmente en los procesos de recuperación de tierras indígenas de Nasas y Guambianos de los Andes Colombianos y de las negritudes de las proximidades del litoral pacífico del mismo país. Según Peña (2008) la elaboración de mapas por las comunidades serviría como instrumento de diálogo y herramienta para el autoreconocimiento del territorio que estos grupos intentaban recuperar.

Para asociaciones y agrupaciones apoyadas por fundaciones y ONG, la cartografía social viene siendo usada como un instrumento de diálogo para hacer reconocimiento de múltiples problemas derivados de la explotación de materias primas en territorios ocupados por comunidades indígenas y negras de Colombia. Particularmente para la amazonia, ha sido la Fundación Minga, quien contribuyó en gran medida con varios proyectos del programa de Cooperación Amazónica (COAMA), como es el caso del proceso de formación de la Asociación de Capitanes y Autoridades Tradicionales Indígenas del Pirá-Paraná. Para el caso del Vaupés, la fundación construyó el Plan de Desarrollo Gubernamental 1998-2000, que sería publicado por el Consejo Regional de Planeamiento (CORPES), la reorganización del municipio de Taraira y la reconstrucción urbana de Mitú después de la toma guerrillera de noviembre de 1998.

De acuerdo con el texto, el municipio de Mitú se enmarca como escenario de múltiples realidades, ligadas específicamente con los conceptos de pobreza y desnutrición en zonas de frontera amazónica, que coloca a los indígenas entre la representación de la

4 “Investigación-acción-participativa” (FALS BORDA, 1972)

política pública y la construcción política de conceptos como desarrollo, buena nutrición, alimentación saludable entre otros.

Colocamos en este texto el análisis histórico del contexto, como los diferentes usos de la cartografía para dar cuenta la cartografía puede ser, una herramienta que permite el empoderamiento a los actores sociales como sujetos que construyen desde sus propias percepciones y acciones vitales, para el contraste de información y la creación de estrategias que hagan frente a las prácticas arbitrarias de las acciones de Estado. Hoy existe muchas aplicaciones metodológicas denominadas como Cartografía social que van dirigidas a la planeación, en las que por supuesto, son las comunidades quienes deciden los puntos a trabajar como sujetos de conocimiento colectivo, transformando estas prácticas en medios para legitimar acciones que transformen las políticas públicas, como mecanismos eficientes para procesar información sobre las realidades de las comunidades. En el caso en el que trabajamos, el proceso cartográfico da cuenta no sólo de percepciones sobre ciertos conceptos que el proyecto lleva a las comunidades y proclama como filosofía contra la desnutrición, sino también de las luchas y resistencias que llevan las personas que ejecutan el programa y las familias usuarias al resignificar la representación cartográfica de la que hace uso el Estado.

## CARTOGRAFÍAS DIVERGENTES

Como ejecutoras de uno de los proyectos de seguridad alimentaria en la región, para nosotras era un desafío. Partiendo las características geográficas del municipio de Mitú, los desplazamientos para llegar a los 300 hogares resultaban ser una meta inalcanzable en una a dos semanas que estábamos en campo para reunirnos con las familias. Como gestoras sociales, nos encargamos de visitar cada uno de los lugares, aplicamos talleres y realizamos un seguimiento a la comunidad y a las familias frente a los acuerdos establecidos con el proyecto en cultura alimentaria. Después de horas en canoas para llegar a las comunidades, sentíamos las dificultades de la incomunicación de la selva amazónica, los rumores del paludismo y de la fiebre amarilla, y la tensión de una zona de conflicto armado, frente a los misterios de las histo-

rias ancestrales, las variedades de peces, las hectáreas de yuca en las chagras familiares y la biodiversidad que se desplegaba ante nuestros sentidos andinos.

Llegar a cada lugar resultaba una realidad totalmente diferente, nuestra piel y los símbolos que llevábamos como funcionarias de un programa de Estado relucían por igual, no obstante, nos veíamos enfrentadas a ejecutar un programa de alimentación igualitario para todos los modelos de parentesco de los 8 grupos indígenas priorizados en el municipio.

Para nosotras la gran complejidad social que caracteriza lugares tan apartados como lo es el municipio de Mitú, nos hizo abordar nuestro trabajo desde la reflexividad, para cuestionar y crear estrategias pertinentes para el intercambio de conocimientos, finalmente nos apartó de la ejecución mecánica del programa frente a nuestra postura ética y política de la complejidad que significaba hablar de las problemáticas en la alimentación de los pueblos indígenas del municipio.

En nuestro proceso con el proyecto, realizamos fuertes críticas tomadas de nuestra formación en antropología y de nuestra experiencia con Las Pedagogías del Oprimido y de la Autonomía de Paulo Freire (1987, 1996) y la Investigación Acción Participativa (IAP) de Orlando Fals Borda; al definir y realizar investigaciones y acciones participativas teniendo como prioridad la voz de las personas representadas y el respeto por sus saberes que Santos (2013) denomina Ecología del Saber, al reconocer la pluralidad de epistemologías propias, entendiendo esto como el diálogo entre el saber científico y los saberes no académicos.

La combinación de esta perspectiva nos ayudó a oír de otra forma a las personas, dimensionando realidades antes opacadas, excluidas y marginalizadas, para así, afrontar realidades, necesidades y conflictos de su realidad social. Para profundizar en esta cartografía de la inseguridad alimentaria del municipio de Mitú, narraremos nuestro sentir en la ejecución de ReSA como Programa con una representación sobre la etnicidad, los límites del Estado, paralelo a nuestro sentir, pensar y accionar ético-político con las pedagogías del Oprimido y de la autonomía y con IAP.

## PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CARTOGRAFÍAS: DIVERGENCIAS

Para nosotras, todo inició con el desplazamiento hasta el municipio de Mitú y una introducción sobre el proyecto, que ya había sido ejecutado en una ocasión en el departamento del Vaupés. Dividido en tres componentes distinguiéndose del programa anterior por su énfasis en la cosmogonía de las comunidades inscritas. El primer componente, y por el que las comunidades siempre mostraron más interés, fue “producción para el autoconsumo” donde no solo se impartían clases de como sembrar y cosechar bajo parámetros técnicos agropecuarios, sino que también era la sección que entregaba insumos a cada una de las familias, tales como: palas, polisombras, mangueras; entre otras, semillas certificadas de frijol, maíz, pepino, lechuga y cebollín, que eran de gran curiosidad para los y las usuarias, pero de difícil adaptación por ser semillas de otro ecosistema y de otra cultura alimentaria, que desconocen la chagra y las simbologías que las comunidades tienen con estos espacios.

Como resultado, observamos que, si bien algunas familias seguían los procesos que enseñaban los gestores agropecuarios y acataban las sugerencias del programa con respecto al manejo agroecológico de las plantas, muchas de las semillas no brotaban, los insumos de las huertas fueron utilizados para otras funciones dentro de las casas, y las plantas que eran de conocimiento y consumo habitual como naranjas y zapotes, fueron transportadas a las chagras familiares.

El segundo componente, “aprender haciendo”, fundamentado en las parcelas experimentales, de los modelos de extensión, una práctica aplicada desde la revolución verde. Tenía como eje central la puesta en práctica de los conocimientos agroecológicos; las actividades se realizaban de forma grupal y exigía la coordinación de un líder en Seguridad Alimentaria, elegido por las comunidades. El componente era un constante motivo de diálogos con las comunidades indígenas que se mostraban interesadas por el conocimiento, pero que no actuaban sin la presencia de nosotras, como los técnicos del programa. Las huertas colectivas eran objeto de disputas, cuando el

trabajo en la huerta comunitaria intervenía en otras labores como el trabajo en chagras colectivas, convites de trabajos familiares, juegos deportivos y celebraciones tradicionales.

El tercer componente, del que estábamos a cargo con la ejecución como gestoras sociales, fue el componente “Cultura Alimentaria”, en donde lideramos los procesos de educación alimentaria con la elaboración de talleres para la promoción de ambientes saludables y la investigación de la cocina tradicional, vistas en conjunto como prácticas de alimentación sobre un modelo corporal homogéneo bajo los parámetros del “plato colombiano” y las lógicas de investigación para el diagnóstico y rescate de recetas desconocidas y exóticas para el conocimiento gastronómico que existe sobre el país.

Después de hacer un diagnóstico rápido participativo (DRP), en el que clasificamos las problemáticas asociadas a la desnutrición, se pudo evidenciar que el hecho de vivir en un contexto de conflicto cultural entre los no indígenas, colonos o blancos en la jerga local, con las sociedades indígenas representaba transformaciones en los hábitos alimenticios tradicionales que estaban condicionadas por las oleadas económicas en la región. Esta característica era opaca frente a la desnutrición vista como la ausencia de alimentos con altos valores nutricionales que pueden proporcionar la agricultura no indígena. Para las personas, la agricultura era productiva con las técnicas tradicionales, solo que era una actividad que había cambiado su función de sustentabilidad alimentaria a la de sustentabilidad económica. La producción local de las chagras era vendida en el casco urbano para comprar alimentos más baratos como atún o menudencias de pollo, que permitían ahorrar y comprar, con el dinero restante, alcohol, gasolina, jabones, sal, dulces, gaseosas o aceite, generando así un déficit alimenticio.

Hablar de esto significaba cambiar ciertos análisis predeterminados, pactados y presupuestados inicialmente por el proyecto. Así que nuestra descripción debía remitirse a 4 ejes que a pesar de ser coercitivos resultaron ser espacios de discusión y de creación con las comunidades.

**-Alimentación saludable como parte de la cultura alimentaria:** Con talleres, entrega de tablas y cuchillos, y con visitas a cada hogar, en este eje se contemplaba la exploración y evaluación de la alimentación saludable como una alimentación completa, suficiente, equilibrada y adecuada sobre grupos de alimentos clasificados y definidos por proporciones para la población a nivel mundial. Para las familias indígenas sin duda alguna, la vida diaria giraba alrededor de los cambios estacionales que indican las épocas de cosechas, de disponibilidad y abundancia de peces, frutas, animales de cacería e insectos. Las personas consumían de todos los grupos alimenticios, en diferentes momentos del año y hasta del día, una cuestión que depende también de las dietas rituales y las dinámicas diarias; los días de nuestras visitas eran para ellos y ellas momentos de inactividad en las colectas diarias.

A lo largo de los encuentros se tuvieron siempre presentes los conceptos, sin embargo, notábamos la descontextualización de su significado, y finalmente trabajamos en representaciones gráficas de una ingesta alimentaria con una amplia variedad de los alimentos de los que gustaban, que podían/ y no podían adquirir o que podían llevar más seguido a casa para comer o preparar. El resultado fue que muchos de los participantes empezaron a generar dinámicas para la consecución de variedad de alimentos regionales y a relacionar con saludable algunos de los alimentos bajo sus propios conceptos.

**-Ambientes Saludables:** Con la definición de los conceptos agua, movimiento y hábitat saludables se elaboraron una serie de recomendaciones sobre el hogar y la disposición de los espacios, sobre el cuidado en el consumo de agua y recomendaciones sobre actividades saludables. Iniciando por los espacios en donde realizamos las clases, estos lugares mostraban el trabajo de convocatoria y organización de los diferentes líderes indígenas designados para el proyecto y de los líderes propios de las comunidades indígenas; por esta razón eran diversos los espacios comunes; en donde se realizaban encuentros algunas comunidades se congregaron para cortar el pasto o ayudar en la construcción o reparación de lugares de interés comunal, así como otras se encontraban deterioradas.

Para las casas, se estableció en el diagnóstico rápido participativo, la recomendación de evitar la entrada de animales domésticos a las cocinas con la instalación de una puerta en las cocinas para así eliminar la contaminación por contacto entre los animales y los alimentos. Sin embargo, esto no tuvo mucho éxito, pues no existía una disposición real de sacar a los animales de este espacio, la cocina estaba ubicada dentro de las casas o se ubicaba, sin cerrar, fuera de las casas; para ellos y ellas, los animales domésticos cumplen funciones como comerse las sobras o alejar las alimañas, además de ser los compañeros en temporadas de cacería por el monte. Algunos expresaron que no los sacarían porque cuando llueve o hace frío es normal que los animales se sienten cerca al fuego para calentarse, y que sacarlos podría generarles sufrimiento.

Para el agua, se determinaron recomendaciones conjuntas para evitar la transmisión de enfermedades por aguas no potables. Para esto el proyecto entregaba un filtro purificador y unas recomendaciones hasta su entrega entre las que se encontraban hervir el agua antes de beberla. Este hábito por supuesto no fue bien recibido, pues el gasto energético era mayor y porque la leña podría ser usada en la cocción de otros alimentos y no del agua. Sin embargo, descubrimos nuevas potencialidades en el cuidado colectivo y familiar de las reservas de agua. Mientras certificamos la limpieza de los tanques para el almacenamiento, que era de importancia para todos, también identificamos que había múltiples cuidados con el agua como seguir el curso del agua para identificar la fuente y el estado de contaminación y la implementación de pozos para la época de escasez. En los talleres facilitamos temas y espacios de debate comunitario para discutir el manejo integral del agua entre las comunidades que vivían en los mismos cauces y habían identificado el inadecuado manejo de los ríos por otras comunidades que participaban del proyecto. Para la ejecución de este segundo eje, muchos de los implementos entregados estaban deteriorados o guardados sin uso alguno.

**-Preparaciones locales:** Para este eje teníamos dispuesta la investigación y fortalecimiento de las preparaciones tradicionales. Si bien era general la recomendación en el consumo de preparaciones

nombradas que ya no consumían generaciones más jóvenes, también encontramos que está no era una cuestión de debate comunitario. El consumo de estas recetas estaba en decadencia por la inserción de alimentos procesados a la dieta diaria. Para esto se hicieron talleres de memoria en donde los participantes más antiguos contaban a los demás las recetas que consumían en su infancia y que ahora son poco elaboradas y ejemplificamos con gran respeto el consumo de estas preparaciones para lograr una vida saludable. Si bien no todas las mujeres empezaron a preparar las recetas antiguas, durante nuestra participación en el proyecto las personas integraban preparaciones propias para compartir entre todos los usuarios.

**-Selección, Compra y Almacenamiento de Alimentos:** En este último eje, cualificamos una parte de las relaciones con las comunidades colonas y con el mismo Estado, la adquisición de alimentos fuera de la producción familiar y comunitaria. En general, estos son considerados mercancías que llegan a la ciudad de Mitú por vía aérea o fluvial, esto hace que los tiempos de transporte sean largos y que en ellos muchos de los alimentos sobrepasen el tiempo recomendado para ser consumidos. Para evitar pérdidas, los comerciantes vendían productos a un menor precio y eran adquiridos por las familias indígenas con fechas de vencimiento caducas. Existen reportes de lotes de mercancías que han enfermado a familias enteras por este tipo de prácticas, sin embargo, la regulación de esta problemática era mínima y no existían protocolos, ni respaldo para la población indígena en tema de demandas hacia los comerciantes. Por esta razón nuestra función era evitar el consumo de estos productos, enseñando la existencia y verificación de fechas de producción y vencimiento, de acuerdo con las rotulaciones de los empaques, y divulgando a las personas sus derechos como consumidores y las posibles acciones colectivas para evitar este tipo de relaciones.

Pensarse la alimentación era todo un reto, sumergidos en los símbolos los alimentos nos permitieron diálogos, experiencias y significados más allá de la desnutrición. En nuestra apuesta en el territorio, vivimos esos relatos en otros apartados, en los que no profundizamos -como los recorridos con el acom-

pañamiento de la fuerza pública, las reclamaciones por la histórica deuda del estado con la Amazonía, las historias de guerra, etc.- pero que nos hicieron repensar en cada momento la representación que tenía el proyecto sobre el espacio geográfico y social de los indígenas y del municipio, los diferentes significados de la seguridad alimentaria en el país y las estrategias mismas de las comunidades indígenas ante los intercambios desiguales con otras culturas. Colocamos aquí, punto a punto una de las dimensiones que poco se habla dentro de los proyectos sociales: los desaciertos y aprendizajes que hacen parte de los proyectos sociales con comunidades indígenas, en la identificación poco profunda de las problemáticas sin el conocimiento de la cotidianidad y la realidad de las personas, que pueden lograr la comprensión paulatina de lo que es el otro.

## CONCLUSIONES

La desnutrición en las comunidades indígenas es una problemática real que ha sido asociada a representaciones sociales como la pobreza y sistemas de producción precarios; con esta cartografía simbólica de uno de los proyectos de estado colombiano y de su ejecución en el norte de la Amazonía explicamos que existen unas intenciones en representar este espacio. Si bien la cartografía simbólica, propuesta por Boaventura de Sousa Santos, nos permite hacer el análisis de la seguridad alimentaria desde la escala, proyección y simbolización para visibilizar los diferentes significados que se le dan desde un ámbito transnacional, nacional y local, en donde existen intereses en los tres planos, la cartografía social nos permite pensar en los usos de la cartografía por parte de los actores locales para la formulación y aplicación de programas de seguridad alimentaria, que respondan a los diferentes significados de alimentación, que sean coherentes con las dinámicas sociales, políticas y ecológicas propias de lugares apartados de los centros de administración nacional; así como el empoderamiento de las comunidades

para el desarrollo de los proyectos, en donde los principales pilares sean la participación igualitaria, la autonomía en la resolución de problemáticas propias, y el análisis de relaciones sociales y ambientales.

En este sentido la cartografía seguirá siendo un espacio de simbolización, pero también un espacio de dialogo entre diferentes escalas en donde confluyan los intereses como los conocimientos. En el caso concreto de la seguridad alimentaria con las comunidades indígenas de Mitú, pudimos analizar que los intereses económicos sobre la Amazonia y los conocimientos científicos de la nutrición se superponen a los intereses de las comunidades que son garantizar la alimentación para las familias como un derecho que hace parte de una tradición cambiante, de acuerdo con las mismas actividades económicas y políticas que han colocado estos lugares como epicentros para el cultivos lícitos e ilícitos, Los resultados de este análisis cartográfico muestran que las intervenciones no han tenido el impacto esperado en las familias focalizadas a pesar de ser un proyecto que lleva varios años en la región y que la función crítica de quienes ejecutamos estas políticas y proyectos de gobierno es crucial para diversificar

las posibilidades de representación y acción con la población indígena.

Presentamos la propuesta de Cartografía social de Fals Borda, como una posibilidad de investigación y de acción no solo para los programas de seguridad alimentaria, sino también para las asociatividades indígenas que les permita identificar la base de las problemáticas y no el punto visible, que este caso es la desnutrición. A partir de aquí los actores son capaces de pensarse así mismos desde sus propias categorías para la planeación de proyectos que puedan contarse como aciertos entre una historia de buenas voluntades que al final continúan postergando la problemática. La lógica proteccionista sobre los pueblos indígenas ha segado que existen conocimientos diversos como historias paralelas que se han ido dinamizado, como da cuenta la existencia de enfermedades comunes que no se presentaban en estas culturas alimentarias, desnutrición, alcoholismo, obesidad, entender como ellos y ellas consiguen tratarse como sociedad y como cultura puede revelar grandes ejemplos para nuestras sociedades adolecidas en estas problemáticas modernas.

## REFERÊNCIAS

FALS BORDA, Orlando. Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia. Simposio sobre Política de Enseñanza e Investigación en Ciencias Sociales. Documento No 8, Marzo. Rosca de Investigación y Acción Social. Pontificia Universidad Católica del Perú: UNESCO-FLACSO. 2007

FRANKY, Carlos. Territorio y territorialidad indígena: un estudio de caso entre los Tanimuca y el bajo Apaporis (Amazonia Colombiana). (Tesis de grado del programa: Magister en estudios amazónicos)- Universidad Nacional de Colombia, sede Leticia, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Nina S DE; AROCHA, JAIME. *Herederos del Jaguar y la anaconda*. Bogotá: Carlos Valencia editores, 1985.

MINISTERIO DE LA PROTECCIÓN SOCIAL *et al.* Documento CONPES Social 113, Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PSAN). Bogotá, 2007. Disponible em:

<https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/POL%C3%8DTICA%20NACIONAL%20DE%20SEGURIDAD%20ALIMENTARIA%20Y%20NUTRICIONAL.pdf>. Acceso em: abril. 2019

MINISTERIO DE SALUD; PROTECCIÓN SOCIAL ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA – FAO. Primer informe de seguimiento al Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional 2012-2019 (SSyE del PNSAN 2012-2019). Bogotá 2016. Disponible em: : <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SNA/informe-seguimiento-plan-san-2016.pdf>. Acesso em: abril. 2019

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA Y LA ALIMENTACIÓN. Informe de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación: cinco años después Roma, 10-13 de junio de 2002. Disponible em: <http://www.fao.org/3/a-y7106s.pdf>. Acesso em: abril. 2019

PEÑA, Juan Carlos, Mitú Vaupés: a participação dos índios na construção do urbano na Amazônia. Universidade Estadual do Campinas (UNICAMP). 2008.

PROSPERIDAD SOCIAL, CORPORACIÓN SELVA HÚMEADA. Convenio de Asociación No. 453 de 2015 Programa ReSA® Especial Vaupés. Vaupés-Amazônia Colombiana-Frontera con Brasil. 2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. Una cartografía simbólica de las representaciones sociales: Prolegomenos a uma concepção pos-moderna do direito. Revista crítica de ciencias sociales n 24. Março de 1988. Disponible em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia\\_simbolica\\_RCCS24.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_RCCS24.PDF). Acesso em: abril. 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. De las dualidades a las ecologías Boaventura de Sousa Santos. Serie: Cuaderno de Trabajo No. 18. Editora: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE. Bolivia. Disponible em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/cuaderno%2018.pdf> Acesso em: abril. 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. Em: Santos, Boaventura de S.A. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2 edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SPERBER, Dan. Etnografía interpretativa y antropología teórica. Alteridades 1(1). 1985. Disponible em: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/viewFile/690/929> Acesso em: março. 2020

TEIXEIRA, Elizabeth. Cartografia simbólica do cuidado: reflexões à luz do pensamento de Boaventura de Sousa Santos. São Paulo: Martinari. 2008.

ZÁRATE, Carlos. Silvícolas, Siringueros y Agentes estatales: El surgimiento de una sociedad transfronteriza en la Amazonia de Brasil, Perú y Colombia 1880-1932, Leticia, Universidad Nacional de Colombia, Instituto Amazónico de investigaciones (IMANI). 2008.

## OS FANZINES DA BAIXADA FLUMINENSE NO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO: narrativas e grafias dos bairros

*THE FANZINES OF THE BAIXADA FLUMINENSE IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY AS A DIDACTIC  
RESOURCE: narratives and representations of the neighborhoods*

Clézio Santos<sup>1</sup>

 ORCID IDS

Santos C - <http://orcid.org/0000-0001-8491-1802>

### RESUMO

A pesquisa contextualiza novas práticas docentes no ensino de geografia, realizadas a partir de experiências vividas por meio de oficinas ofertadas durante a formação de profissionais que vão trabalhar com o ensino de geografia na escola básica, especialmente com alunos dos cursos de licenciatura em Geografia e em Pedagogia da UFRRJ. O objetivo principal da pesquisa é analisar como os alunos de graduação em Geografia e Pedagogia utilizaram as diferentes linguagens gráficas para organizar seus fanzines no ensino de geografia. A metodologia é qualitativa e embasa-se na leitura específica e na realização de oficinas. A história dos bairros é contada pelos alunos que em sua maioria na Baixada Fluminense, permitindo a produção de um recurso didático ímpar e relevante para se trabalhar nas aulas de geografia na escola básica.

Palavras chaves: ensino de geografia; linguagem gráfica; fanzines; Baixada Fluminense.

### ABSTRACT

The research contextualizes new teaching practices in the education of geography, carried out from experiences lived through workshops offered during the training of professionals who will work with the teaching of geography in the basic school, especially with Students from the undergraduate courses in geography and pedagogy at UFRRJ. The main objective of the research is to analyze how the undergraduate students in geography and pedagogy used the different graphic languages to organize their fanzines in the teaching of geography. The methodology is qualitative and is based on the specific reading and the realization of workshops. The history of the neighborhoods is told by the students who mostly in the Baixada Fluminense, allowing the production of a unique and relevant didactic resource to work in the geography classes in the elementary school.

Key words: Geography teaching; Graphic language; fanzines Baixada Fluminense

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ  
Autor Correspondente: [cleziogeo@yahoo.com.br](mailto:cleziogeo@yahoo.com.br)



## INTRODUÇÃO

Existem inúmeras questões desafiadoras postas por Paulo Freire (1997) que surgem na sala de aula ou no nosso cotidiano, como: “a realidade é assim mesmo”, “respeito, mas não se aproxime”, e “sou assim e não mudo”. Essas questões devem ser encaradas como desafios a serem ultrapassados especialmente na educação. A educação deve ser prazerosa para o educando e o educador, mas para tal, deve ser tratada com respeito dentro e fora da escola. As “chacotas” devem ser trabalhadas de forma onde as crianças não se sintam minorizadas neste espaço educativo que é a escola e nem outro espaço educativo.

A ideia de Paulo Freire (1997) sobre a assunção da identidade cultural dos indivíduos, quer dizer que “assunção” é assumir em nossas mãos quem sou eu e quem somos nós. A identidade cultural está ligada ao povo e devemos tratar na educação como tal. A escola deve lidar com essas ideias a partir das relações humanas. Quando isso não ocorre, nós temos o direito da raiva (“justa ira”). Essa raiva não poder ser levada para a violência, mas é ela que alimenta a forma de amar. Se amo quero transformar.

Precisamos enquanto educadores, criar espaços para o diálogo, locais de encontro (espaços interculturais) onde podemos conversar com crianças, jovens e adultos. Juntos e separados, ao mesmo tempo, reafirmando que aprendemos com o outro, o termo “eu me sinto acrescido pelo outro”. Quando entendo o outro, o vejo diferente e isso radicaliza o meu eu e dessa forma posso aprender e transformar com/o outro. Esses espaços interculturais podem ser em nossa escola, em nossa comunidade, em nosso bairro, em nossa cidade, ...). As aulas de Ensino de Geografia no curso de Pedagogia PARFOR na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) procura efetivar esses espaços interculturais, mas muitas vezes os educandos não estão acostumados a conversar com o outro, ou melhor de aprender e transformar com/o outro. Mas continua sendo um desafio a ser seguido.

O texto tem como objetivo relatar a atividade com fanzines no Ensino de Geografia no curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da

Educação Básica (PARFOR) destacando seu uso como recurso didático para discutir o bairro e sua organização espacial. Dessa forma o(a) aluno(a) do curso de Pedagogia PARFOR tem a possibilidade de discutir sobre o uso do fanzine, como também sobre sua construção. A metodologia vem sendo trabalhada desde 2013 no curso de Pedagogia e de Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O Plano Nacional de Formação de Professores de Professores da Educação Básica – PARFOR foi criado pelo Governo Federal para atender o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior, Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior.

Segundo Azevedo (2015, p.2)

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 10 de novembro de 2009 assinou o termo de adesão ao Acordo de Cooperação Técnica - ACT no- 014/2009, com vistas à implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação, destinado a atender à demanda de professores das redes públicas estadual e municipais sem formação adequada à Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB - Lei no- 9394/1996), com oferta de ensino superior público e gratuito.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tem se destacado no estado do Rio de Janeiro e em especial na Baixada Fluminense por manter os cursos PARFOR em Pedagogia, História, Filosofia e Letras.

O PARFOR trouxe consigo um perfil de professores/alunos que possuem marcas identitárias e saberes acumulados ao longo de suas vidas profissionais sobre práticas variadas e especialmente de letramento. Eles possuem saberes e concepções relativas as práticas de oralidade, leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem. Durante a formação na UFRRJ esses saberes e concepções são retrabalhados no sentido de uma nova construção de conhecimento e acima de tudo de uma nova visão de mundo.

As práticas pedagógicas no âmbito acadêmico nas Ciências Humanas são marcadas pela inclusão e re-trabalho de inúmeras linguagens e o ensino de geografia colabora com o desenvolvimento e articulações de diferentes tipos de linguagens como a escrita e a gráfica. Compreendemos que a formação de professores se caracteriza como um lugar de transmissão e consolidação de múltiplas práticas.

Com as demandas por formação organizadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes, cada professor deve fazer sua pré-inscrição aos cursos por meio de um sistema informatizado criado pelo MEC, denominado Plataforma Paulo Freire, onde poderá também cadastrar e atualizar seu currículo. Os sistemas estaduais e municipais devem ainda fornecer o suporte indispensável aos professores cursistas em exercício, em parceria com as instituições de educação superior do Brasil, cujo comprometimento é inestimável para o sucesso do PARFOR, experiência inédita na história do país para melhoria da educação básica pública.

Nossa pesquisa busca compreender através das narrativas escritas e gráficas propiciadas pelos fanzines as tensões presentes nas práticas docentes presentes na formação do(a) pedagogo(a), na turma PARFOR do Instituto Multidisciplinar de Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Destacamos que os fanzines também podem ser chamados de zines, que nada mais é do que uma abreviação do primeiro termo. Quem faz fanzine poder ser chamado de fanzineiro (a) ou simplesmente zineiro (a) e um dos nossos desafios é tornar o(a) pedagogo(a) num fanzineiro(a).

Optamos dentre a diversidade de temáticas que um fanzine pode ter, o de cunho educacional. Acreditamos que pode ser um grande recurso didático na educação sendo fundamental estar presente na formação de professores. Dessa forma incorporamos a construção de fanzines nos programas de duas disciplinas obrigatórias de ensino de geografia ministradas regularmente nos cursos de PARFOR Pedagogia e na Licenciatura em Pedagogia no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu.

## CONTEXTUALIZANDO O QUE SÃO OS FANZINES

De acordo com Barbosa (2007), não existe uma definição oficial para os fanzines, tendo em vista que a maior parte dos debates ocorre em um plano marginal. Barbosa (2007) citando Galvão (2006) diz que os fanzines impressos apresentam algumas características mais gerais: eles são, na maioria dos casos produzidos por amadores, são feitos artesanalmente (no geral, colagens e desenhos), xerocopiados e distribuídos (gratuitamente ou não) entre amigos, parentes ou postos à venda em locais especializados. Sabe-se que os temas e formatos são diversos. Podem ter tamanho de A4, A5, 1/4 de ofício ou duplo ofício e outros.

As temáticas abordadas nos fanzines são infinitas, passando desde o plano político, social, econômico, até temas mais introspectivos como os fanzines pessoais. Magalhães (2004) destaca que existem os fanzines de histórias em quadrinhos, os fanzines voltados à investigação jornalística, os fanzines mistos, os fanzines nostálgicos, além dos de ficção científica, de música, com temáticas ambientais, os anarquistas, os educativos. Incluímos também até um gênero considerado por Santos Neto (2009) como sendo genuinamente brasileiro o fanzine poético-filosófico. Essa diversidade toda, também leva a certa confusão na delimitação do que possa ser ou não um fanzine ou uma revista independente.

Não é possível dizer quando e como os fanzines surgiram, até porque com a vastidão de formatos possíveis, é provável que esses tenham surgido em qualquer época de contestação às grandes mídias, ou até mesmo a partir do desejo de expressão de alguém em particular ou grupos de indivíduos.

Se considerarmos, porém, que os fanzines o são a partir do momento em que são compreendidos como tal, o nome mais aceito é de Russ Chauvenet, que criou o termo a partir de duas palavras em inglês: *fanatic* (fã) e o termo *zine* (de magazine [revista]), logo, *uma revista produzida por fã*.

Nos debates acerca do tema, o surgimento do fanzine é atribuído a um momento anterior ao de Russ Chauvenet. Barbosa (2007) citando Aragão (2000)

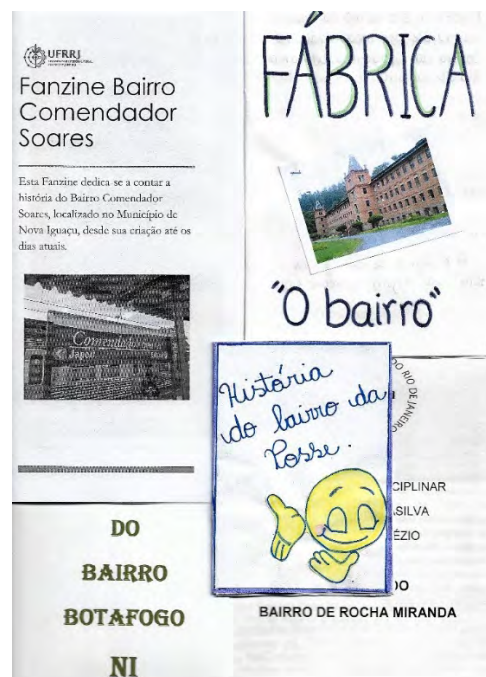
nos diz que o primeiro fanzine que se tem notícia foi o *The Comet*, lançado em maio de 1930 por Hugo Gernsback. Caracterizado por muitos como “imprensa alternativa”, ele surgiu no período da grande depressão econômica, nos Estados Unidos.

O fato indiscutível é que os fanzines se popularizaram na década de 1970 com o movimento Punk inglês. De acordo com Barbosa (2007) o sucesso das bandas de Rock (mesmo que num cenário alternativo) e o apoio das gravadoras na divulgação dos materiais fonográficos, bem como nos ideais expressos pelas bandas, propiciou uma rápida popularização dos fanzines.

Os fanzines eram inicialmente impressos com rudimentares instrumentos de reprodução, como o mimeógrafo e, atualmente, graças à popularização de outros meios de impressão, reproduzidos em off-set e máquinas fotocopadoras (MAGALHÃES, 2003), os fanzines mostram-se como uma opção, em muitos casos a única, para artistas, escritores, poetas, músicos, quadrinistas ou simples apreciadores do gênero, que buscam, através da divulgação de suas obras, romper o silêncio a que estariam submetidos não fosse à inquietude que faz desses sujeitos anônimos, à margem do processo produtivo e dos lugares instituídos (e permitidos) de manifestação artística, verdadeiros representantes, impertinentes dos processos pelos quais o homem (re) significa a si mesmo e o mundo em que está inserido e (inter) age por meio da linguagem, das possibilidades de discurso (ORLANDI, 2002), mesmo que na contramão do que é esperado e consentido.

O campus de Nova Iguaçu da UFRRJ está no meio da região denominada de Baixada Fluminense, uma região densamente povoada e populosa pertencente à Região Metropolitana do Rio de Janeiro, porém uma região renegada e com poucos investimentos governamentais em diversas áreas, dentre elas a cultural e a educacional. Dessa forma o fanzine possibilita o conhecimento da Baixada Fluminense sobre o olhar de seus moradores, pois a maioria dos estudantes deste campus são moradores dos diversos municípios que compõem essa região. As figuras 01 e 02 mostram algumas capas produzidas por alunos sobre os seus bairros.

Figura 1 - Capas de fanzines utilizando diversas técnicas



Fonte: Santos, 2018

Na figura 01 temos diferentes capas que representam diretamente o tema de que trata o fanzine, como é caso das capas que apontam a história do bairro Comendador Soares, Botafogo, Posse no município de Nova Iguaçu e o Fábrica no município de Paracambi, mas também nas capas podem aparecer já a contextualização de cenas que iniciam a história como “a ocupação do bairro...” e “tudo começou assim”, não identificando diretamente o bairro que será desvendado ao longo do fanzine. Essas diferentes formas de estruturar o fanzine enriquece muito, já que o fanzine em si é uma publicação sem camisa de força. Os quatro fanzines foram construídos no formato ¼ de ofício.

Isso fica claro na capa do Fanzine da figura 02 onde o título incorpora o nome do bairro no título sem identificar diretamente em “A história de uma Vila entre Rios”, a autora do fanzine utiliza a técnica de colagem e destaca a história que será contada da Vila entre Rios no município de Belford Roxo.

De certa forma, utilizar e incorporar o fanzine nas práticas educativas é incorporar um gênero textual distinto e também se posicionar contra a ideologia, sobretudo a do mercado editorial e é, consequente-

mente, se colocar à margem desse mercado. Dessa forma, com custos muito reduzidos o fanzine transforma-se num poderoso material didático de divulgação de informações que dificilmente chegaria as grandes redes. Potencializando narrativas ímpares sobre os lugares como os diversos bairros que podem ter suas histórias contadas e recontadas por seus moradores que serão futuros educadores e poderão construir novos fanzines como recursos didáticos com seus alunos.

## A APLICABILIDADE DO FANZINE NO COTIDIANO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

O fanzine como recurso didático no ensino de geografia vem sendo trabalhado por alguns autores em trabalhos acadêmicos, textos e artigos de divulgação, além de oficinas, por autores interessados em ampliar as metodologias e práticas educativas, incorporando novas linguagens e recursos na geografia escolar. Mas destacamos que os fanzines também propiciam um enorme diálogo interdisciplinar no contexto escolar.

Na geografia destacamos alguns estudos sobre o uso do fanzine no ensino como os trabalhos de Revoredo e Roque (2009), Franco (2010, 2014), Santos (2013), Souza e Santos (2014), Souza (2015), entre outros.

Tomamos em nossa prática com fanzines a seguinte definição de fanzine:

[...] espécie de revista alternativa, um veículo de comunicação amador e não estruturado comercialmente. Os temas são variados e são escolhidos em função da iniciativa de quem o cria, o que oferece uma autonomia. Sua expressão também é diversificada, podendo utilizar-se de imagens, textos, poesias, história em quadrinhos. (FRANCO, 2010, p. 21)

Utilizamos as ideias de Franco (2014, 2010) pois em seus trabalhos também trata dos fanzines, enquanto um elemento pedagógico e didático possível de realização que cause interesse pelos estudantes, à apreensão de conteúdos da geografia utilizando diversas linguagens e técnicas. Portanto, o fanzine pode ser considerado um instrumento para a lingua-

gem geográfica no que se refere à percepção espacial do indivíduo, pois “O uso de diferentes linguagens é importante no contexto de sala de aula em que as práticas pedagógicas tradicionais já não são suficientes para despertar o interesse dos educandos para aprendizagem” (REVOREDO; ROQUE, 2009, p. 3).

De acordo com (SANTOS, 2013, p. 4):

O uso do fanzine em sala de aula atribui aspecto lúdico a didática do professor, pois permite a formação de uma nova perspectiva de trabalho docente e consequentemente uma nova postura dos alunos com relação às aulas de Geografia. A utilização do fanzine como ferramenta no processo ensino-aprendizagem representa uma motivação e um entusiasmo em contraposto ao desinteresse para com as aulas dessa disciplina.

Conforme Barbosa (2007, p.26), usando uma definição atribuída a Bzuneck (2002, p.9), a “motivação seria aquilo que move o indivíduo, ou que o põe em ação ou o faz mudar de curso”.

Para Barbosa (2007), a motivação é um tema de relevante importância tanto na psicologia como na pedagogia e em ambas relacionada à aprendizagem humana.

Ressaltamos que não pretendemos discutir a problematização da motivação mais a fundo, apenas a exemplificamos a fim de somar uma breve definição sobre a motivação a fim de justificá-la no contexto dessa atividade aplicada com os alunos universitário na disciplina de ensino de geografia:

Motivação parece ser a preocupação central da maioria dos educadores, professores e pesquisadores quando o assunto é o processo de ensino/aprendizagem. Como afirma o próprio Dörnyei (2001, p.5), até mesmo o mais brilhante dos alunos precisa estar bastante motivado para permanecer em seus objetivos até alcançar os resultados significativos (BARBOSA, 2007, p.28).

A especulação teórica sobre a motivação abordada neste trabalho fundamenta-se na premissa de que o professor precisa ter conhecimento desses mecanismos psicológicos para melhor saber explorá-los a fim de colher o máximo de resultados satisfatórios. Desse modo é que defendemos o uso do fanzine, enquanto instrumento através do qual se pode alcançar

esses resultados, onde temos o(a)s aluno(a)s seduzidos por esse recurso didático, ou melhor motivados em utilizá-lo.

## OS ACHADOS NOS FANZINES: NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES DOS BAIRROS DA BAIXADA FLUMINENSE

A praticidade do fanzine, aliado com suas múltiplas técnicas de confecção, permite que os estudantes façam a leitura espacial, por meio do espaço vivido, a partir de sua identidade e liberdade de expressão. Nisso, “as possibilidades do fanzine ser uma via de expressão local e, assim, representar certo grupo, imerso em um tempo e em um espaço [...]” (FRANCO, 2010, p.21-22) é um desafio, pois cabe ao professor “Compreender as leituras de mundo dos alunos [...]”, assim como “valorizar e utilizar o conhecimento que todos trazem consigo para construir conhecimento em geografia. (FRANCO, op. cit., p. 26). Essa concepção do autor encaixa-se perfeitamente na intenção de nossa prática no ensino de geografia com os universitários o de produzir fanzines que contém as histórias de lugares (bairros), pouco ou não conhecidos por seus próprios moradores.

Concordamos com Sousa Neto (2008):

(...) a atividade da aula realiza o professor, como se não fosse apenas o professor que fizesse a aula, mas

fosse feito por ela. Pensada nesse sentido a aula é processo e não produto, não é uma coisa com finalidade plenamente determinada, ainda que tenha um fim, não é uma coisa que possa se assemelhar à mercadoria que se troca por algo (SOUSA NETO, 2008, p.12).

Logo, o autor destaca que o educador é produtor e produto do próprio processo de ensino-aprendizagem; se constrói na experiência das relações que envolvem a educação. Portanto a construção do fanzine emergente desse trabalho em sala de aula efetivam um rico processo educativo.

Partindo para a parte prática, para fazer os fanzines dos bairros, vários recursos são possíveis, como mostrou Franco (2010, 2014), mas na devida ocasião, estudantes e o professor utilizaram os seguintes materiais: materiais de escritório (bloco de papel sulfite, caneta, lápis, caderno, cola), uso de materiais impressos (jornais e revistas), assim como do uso de imagens e informações variadas, encontradas na internet, além de computadores para edição de imagem, impressora (para fazer testes) e máquina fotocopadora.

Desse processo de construção do recurso didático, temos fanzines com técnicas muito distintas, apesar do predomínio da colagem, mas também aparecem muitos desenhos, mapas e fotografias. Veja a figura 02.

Figura 2 - Fanzine do Bairro Jacutinga em Xavantes em Mesquita



Fonte: Santos, 2018

No fanzine que conta a história do bairro Jacutinga no município de Mesquita (fig. 02), utilizando técnicas computacionais onde os textos foram gerados e as fotografias foram incorporadas ao trabalho, ficando com uma cara bastante acadêmica. O formato utilizado foi o de folder impresso num papel A4.

Os temas abordados variam muito e diferentes conteúdos podem ser tratados nos fanzines como o

fanzine da história da Vila Entre Rios (fig.03), nele o conteúdo de geografia física como a rede hidrográfica é tratada, já que o bairro origina seu nome devido a dois rios que passam nesse bairro, o rio Botas e o rio Maxabomba, ambos cortam o município de Belfort Roxo. Além da ocupação indicada nas margens dos rios, a enchente também é tema de discussão desse fanzine.

Figura 3 - Página final do fanzine A História de uma Vila entre Rios



Fonte: Santos, 2015

Já nos fanzines sobre o bairro Vilar dos Teles no município de São João de Meriti (Fig.04) e os fanzines dos bairros de Vila Guimarães e Carmari (Fig.05) no município de Nova Iguaçu, são fanzines que exploram o desenvolvimento espacial ao longo do tempo desses bairros, registrando a passagem de um espaço agrário com fazendas produtoras de café ou laranja, que são loteadas e os terrenos são vendidos dando origem a um processo de urbanização bastante acelerado e característicos do espaço urbano ou a chegada de indústrias no espaço urbanizado.

Os fanzines exploram a passagem do tempo por meio de poucos ou muitos quadros. Temos uma

seqüência de oito quadros, seguindo a técnica de história em quadrinhos (HQ) que contam a história do Bairro de Vilar de Teles no município de São João de Meriti (fig. 04). Já o fanzine do bairro Carmari (Fig. 05), utiliza uma narrativa temporal mostrando três momentos para narrar a história, partindo do bairro com a ocupação da vegetação, depois das propriedades rurais e o atual com a ocupação urbana. Os fanzines tem em comum o registro de cenas relacionadas evolução do espaço-tempo e todos esses fanzines utilizaram o formato A5, com técnicas variadas, como o desenho em preto e branco, a colagem de fotografias e o desenho colorido.

Figura 4 - Fanzine da história do bairro Vilar dos Teles de São João de Meriti



Fonte: Santos, 2018

Figura 5 - Fanzine da história do bairro Carmari em Nova Iguaçu



Fonte: Santos, 2015

A confecção dos fanzines aconteceu ao longo das aulas de ensino de geografia, cuja proposta já havia sido apresentada anteriormente para que os alunos pudessem reunir informações e materiais. Mas de fato os fanzines se materializam quando o(a)s aluno(a)s extraem as informações e recursos imagéticos dos meios e referências disponibilizados,

passando-as para o papel, para depois em seguida o efeito da cópia xerocopiada apresentar o acabamento final. Destacamos que muitos dos fanzines produzidos não foram fotocopiados tornando-se produtos com uma tiragem única, cujo valor sentimental tende a aumentar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fanzine como recurso didático para o ensino de geografia mostrou-se eficiente e cumpriu com seu propósito: instigar no(a)s aluno(a)s o registro de um história e geografia pouco contada, como a dos bairros da Baixada Fluminense, além da capacidade criativa, motivando-o(a)s à confecção de uma mídia de fácil acesso e aceitação, pois é fruto da própria vontade do educando de registrar e narrar num pedaço de papel informações de lugares únicos por meio de linguagem exclusivas e olhares ímpares. Os fanzines muitas vezes denunciam as angústias e reflexões críticas acerca de temas sociais de interesse do(a) aluno(a) e acima de tudo superação como podemos ver nos relatos selecionados do(a)s aluno(a)s do Parfor em pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – campus Nova Iguaçu: a) *“Não acreditava que era tão criativa”*; b) *“Me surpreendi como posso cotar uma história e passar conteúdo pedagógico de forma clara”*; c) *“O uso de diversas linguagens enriquece qualquer processo de ensino-aprendizagem”*. d) *“Minhas futuras aulas de geografia e história contarão com esse recurso didático”*.

Desta forma, entendemos também que o fanzine, além de um recurso didático que permite informar sobre o conhecimento de um lugar, torna-se uma

identidade do(a) aluno(a), pois por meio dele é possível denunciar problemas sociais e ser um elemento de superação.

Com o uso dessa mídia alternativa foi possível perceber que os bairros da Baixada Fluminense são recursos didáticos relevantes para estudar o lugar, conceito geográfico muito presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de geografia e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e tão difícil de ser efetivado, já que a maior parte dos materiais didáticos estão preso ao mercado editorial nacional e não se preocupam em discutir os lugares. Imagens com a Via Light registrada em muitos fanzines, já que essa via importante corta parte da Baixada Fluminense, especialmente os municípios de Nova Iguaçu, Mesquita e Nilópolis; dificilmente estaria presente em outro recurso didático se não nos fanzines.

O uso do fanzine como recurso didático para o Ensino de Geografia na Baixada Fluminense propicia uma dinamicidade de procedimento de ensino-aprendizagem que pode ser uma etapa inicial, intermediária ou no final de um planejamento educacional. Sendo assim a prática de realização de fanzines no Ensino de Geografia auxilia indivíduos a terem liberdade de expressar o saber, em espaços alternativos propícios de criação.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Patrícia B. Tornar-se Professor de História: narrativas dos alunos da graduação de história PARFOR/UFRRJ sobre as práticas de letramento. **Anais**. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, UFSC, 2015, pp. 1-10.

BARBOSA, Alexandre S. **Fanzines na Escola Pública**: Motivando Alunos em Aula de Escrita em LE. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2007.

BRASIL. Conteúdos de Geografia: Critérios de Seleção e Organização; Geografia e Temas Transversais. In: BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Geografia. Brasília, MEC, 1998.

FRANCO, Fábio P. **Geografia e ensino**: a elabora-

ção de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento. 2014. 271p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre/RS, 2014. 271p. Disponibilizado no repositório digital Lume em

[<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108708/000949344.pdf?sequence=1>]. Acesso em 11/10/2015 às 12h35min

\_\_\_\_\_. **Construindo Fanzines**: reconhecendo os lugares dos alunos por meio da produção de textos e de imagens. 2010. Graduação (Bacharel em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Porto Alegre/RS, 2010. 66p.



Disponibilizado na Revista de Graduação da PUC/RS, vol. 4, nº1, 2011 em

[<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/8688/6138>]. Acesso em 11/10/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 19ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, Edina C de. Prefácio. In. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997, pp.10-13.

GUIMARÃES, Edgar. **Fanzine**. João Pessoa, Marca de Fantasia, 2005.

MAGALHÃES, Henrique. **A nova onda dos fanzines**. João Pessoa, Marca de Fantasia, 2004.

\_\_\_\_\_. A Mutação Radical dos Fanzines. **Anais**. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM). Belo Horizonte, set. 2003. Disponível em: <[http://intercom.locaweb.com.br/papers/congresso2003/nucleos\\_np16.shtml](http://intercom.locaweb.com.br/papers/congresso2003/nucleos_np16.shtml)>. Acesso

em: 2 set. 2012.

MUNIZ, Celina (Org.). **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza, UFC, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 4ª. Ed. São Paulo, Pontes, 2002.

REVOREDO, Paula e ROQUE, Janaína P. A geografia e o fanzine contribuindo para a mudança da atual realidade de violência escolar. In GÓES, Rose M. F. (Org.) **Educando para sensibilidade: combate à violência e o preconceito na escola**. Presidente Prudente, Departamento de Educação - FCT/UNESP, 2009.

Disponibilizado em [<http://www.unesp.br/prograd/ENNEP/Trabalhos%20em%20pdf%20-%20Encontro%20de%20Ensino/T17.pdf>]. Acesso em 11/10/2018.

SANTOS, Clézio e SOUZA, Flávia da S. Os fanzines como recurso didático no ensino médio nas aulas de geografia. **Anais**. III Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento. Taubaté, UNITAU, 2014.

SANTOS, Dionys M. dos. **O fanzine como recurso didático pedagógico no ensino de geografia**.

Disponível:<http://professorvirtual.org/site/wp-content/uploads/sites/2/2013/12/Fanzine-como-Recurso-Did%C3%A1tico-Pedag%C3%B3gico-no-Ensino-de-Geografia.pdf>. Acessado em 12/02/2018.

SANTOS NETO, Elydio. O que são histórias em quadrinhos poético-filosóficas? Um olhar brasileiro. In **Visualidades** – Revista do Programa de Metrado em Cultura Visual da FAV/UFG. Vol.7, n.1, Jan./Jun. 2009 – Goiânia, UFG, 2009, pp.68-95.

SANTOS NETO, Elydio e SILVA, Marta R. P. **Histórias em Quadrinhos e Práticas Educativas**. São Paulo, Criativo, 2013. SOUSA NETO, Manoel F. de. **Aula de Geografia e Algumas Crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SOUZA, Flávia da S. Os fanzines no ensino médio de geografia na Baixada Fluminense: uma prática interdisciplinar. In SANTOS, Clézio (Org.) **Diálogos e Práticas Disciplinares, Interdisciplinares e Transdisciplinares no Ensino de Geografia na Escola Básica**. Nova Iguaçu, IM/UFRRJ, 20015, pp.93-102.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE GÊNERO: mapas em aberto

*PEDAGOGICAL PRACTICES IN CHILD EDUCATION IN THE GENDER PERSPECTIVE: open maps*

Graciele Mendes de Carvalho<sup>1</sup>, Zuleide Paiva da Silva<sup>1</sup>

### ORCID IDS

Carvalho GM - <https://orcid.org/0000-0002-6128-4890>

Silva ZP - <https://orcid.org/0000-0001-9395-3561>

### RESUMO

Este estudo é um recorte da cartografia das práticas pedagógicas na educação infantil referente às questões de gênero, em desenvolvimento em um curso de pós-graduação em educação numa universidade pública da Bahia. Caracteriza-se como uma pista para verificar como as práticas pedagógicas na educação infantil referente às questões de gênero estão sendo problematizadas em pesquisas de pós-graduação. O propósito é identificar os programas de pós-graduação, a localização geográfica dos mesmos, a frequência da produção por ano e descrever os achados das pesquisas que discutem a prática pedagógica referente às questões de gênero. Para tanto, foi realizado um levantamento de dissertações e teses no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia considerando os descritores gênero, educação infantil, prática pedagógica, com recorte temporal de 2008 – 2018. A partir dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionadas 08 pesquisas para compor o corpus analisado. O resultado aponta que não houve variação considerável do quantitativo por ano das pesquisas localizadas. Porém, os trabalhos que discutem as práticas pedagógicas têm ganhado frequência desde 2014. A maioria dos estudos foi desenvolvida em instituições públicas e em programas de pós-graduação em Educação. 12% estão localizados nas regiões Centro-Oeste e Nordeste; e 75% no Sudeste. Foi verificado que as professoras/es sentem dificuldade em manejar situações mais explícitas sobre as relações sociais de gênero entre as crianças, e que as concepções sobre a temática e as práticas pedagógicas perpassam uma visão binária, essencialista e heteronormativa sobre as identidades sexuais e de gênero.

Palavras chaves: Gênero. Educação infantil. Práticas pedagógicas. Revisão bibliográfica sistemática.

### ABSTRACT

This study is an excerpt from the cartography of pedagogical practices in early childhood education related to gender issues, under development in a postgraduate course in education at a public university in Bahia. It is characterized as a clue to verify how pedagogical practices in early childhood education regarding gender issues are being problematized in postgraduate research. The purpose is to identify graduate programs, their geographic location, the frequency of production per year and to describe the findings of research that discuss pedagogical practice on gender issues. To this end, a survey of dissertations and theses was carried out in the database of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology considering the descriptors gender, early childhood education, pedagogical practice, with

<sup>1</sup> Universidade Estadual da Bahia - UNEB

Autor Correspondente: [gracielli\\_c@hotmail.com](mailto:gracielli_c@hotmail.com)

Recebido em 09 de Julho de 2019; Aceito em 18 de Abril de 2020.

a time frame from 2008 - 2018. Based on the inclusion criteria and exclusion, 08 surveys were selected to compose the analyzed corpus. The result shows that there was no considerable variation in the quantity per year of the localized surveys. However, works that discuss pedagogical practices have been gaining frequency since 2014. Most studies were developed in public institutions and in graduate programs in Education. 12% are located in the Midwest and Northeast regions; and 75% in the Southeast. It was found that teachers / teachers have difficulty handling more explicit situations about social gender relations among children, and that conceptions about the theme and pedagogical practices permeate a binary, essentialist and heteronormative view of sexual and gender identities. .

Key words: Genre. Child education. Pedagogical practices. Systematic bibliographic review.

## INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação Infantil (EI) é a primeira etapa do ensino básico que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de até 05 anos. A EI além de marcar o início da experiência discente, é um ambiente em que as crianças a partir das experiências sociais iniciais entre pares e educadoras/es, têm a oportunidade de apreender os primeiros valores e noções sobre comportamento. Uma vez que a EI “não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271), esta instituição se torna, além da família, um importante ambiente na construção e/ou manutenção de hierarquias sociais de gênero. Gênero é aqui apreendido pelas lentes de Scott (1996) como categoria analítica (SCOTT, 1996) que enfatiza o caráter social das relações entre sexos e desconstrói a lógica do determinismo biológico onde os estereótipos sociais de gênero seriam derivados da natureza, portanto, fixos e determinados.

Como destaca Silva (2010), o núcleo essencial da noção de gênero apresentada por Scott (1996) é o entrelace de duas proposições: o gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e gênero como maneira primordial de significar as relações de poder. Assim percebido, gênero é lente de leitura do mundo, e como tal é constituído pela gramática sexual, que normatiza, regula e fixa comportamentos e condutas masculinas e femininas, especialmente os comportamentos aceitáveis quanto ao sexo; de raça, que define as relações entre brancos e negros, e de classe social, que define/exige comportamentos diferenciados dos pobres e dos ricos (SAFFIOTI, 2002).

Essa perspectiva tanto evidencia o caráter relacional, múltiplo e não consensual do gênero quanto à importância do gênero como relação social, “o que por si, constitui uma razão nuclear para não se fugir do conceito de poder, considerando que todas as relações de poder exprimem-se através das relações de gênero” (SILVA, 2010, p.59).

A instituição de EI a partir da organização dos espaços, expectativas, brinquedos e brincadeiras colaboram para a segregação de meninas e meninos, reforçando os estereótipos sociais de gênero e outros marcadores sociais discriminatórios. A prática pedagógica da/o docente tem importante contribuição na disseminação da cultura sexista, assim como pode ser um potente instrumento para o enfrentamento das discriminações sociais de gênero. Segundo Gimeno Sacristán (1999) a prática pedagógica é uma “ação do professor no espaço de sala de aula” (p.144), que envolve também os aspectos culturais coletivos do local onde as/os professoras/es desempenham suas atividades de docência. Franco (2016) complementa que a prática pedagógica é um ato intencional, “uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. [...] É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (p. 541). Dessa forma, segundo essa autora, nem toda prática docente é pedagógica, para ser denominada assim a ação precisa estar acompanhada de intencionalidade e reflexão social, e na EI, ainda considerada como um espaço destinado aos cuidados corporais, à prática docente intencional se torna indispensável.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI) de 2010, proposta pedagógica das instituições de EI deve garantir a construção de “sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a

sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p.17). Ou seja, essas instituições devem incentivar a formação política contra hegemônica, para isso, as/os professoras/es devem ter uma prática que conduza a esses preceitos.

Enveredada por essas discussões, este estudo é um excerto da Cartografia das práticas pedagógicas na educação infantil referente às questões de gênero, em desenvolvimento no em um curso de pós-graduação em educação numa universidade pública da Bahia<sup>1</sup>. Vale ressaltar que a cartografia é aqui apreendida pelas lentes de Kastrup, Passos e Escóssia (2009), que a concebem como uma paisagem que transgredir o sentido habitual da metodologia ao deslocar das metas para trilhar um caminho linear, para uma pesquisa que privilegia o processo em detrimento das metas, ou do próprio “resultado”. Nessa perspectiva, o/a cartógrafo/a não vai munido ao campo com estratégias pré-determinadas, adentra nele com o objetivo de acompanhar processos e o percurso construtivo da produção dos dados. Mesmo não havendo regras ou procedimentos determinados para adentrar no território existencial, Kastrup, Passos, Escóssia e colaboradoras/es (2009), propõem algumas pistas com referência a cartografia apresentada por Deleuze e Guattari, para a tessitura cartográfica.

Orientadas por Kastrup, Passos e Escóssia (2009), este estudo é uma pista, um mapa em aberto para verificar como as práticas pedagógicas na EI referente às questões de gênero estão sendo problematizadas em pesquisas de pós-graduação. Especificamente, o estudo pretende mapear os programas de pós-graduação e a localização geográfica em que as autoras/es em questão estão vinculadas/os; a frequência da produção por ano; e, descrever os achados das pesquisas que discutem a prática pedagógica referente às questões de gênero. Para alcançar esses propósitos, foi realizada uma busca de teses e dissertações do banco de dissertações e teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), ligada à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD)<sup>2</sup> no período de junho a julho de 2019. Através dos descritores *gênero, educação infantil, prática pedagógica* e dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionadas 07 dissertações e 01 tese para compor esse estudo.

Além de aprofundamento sobre os estudos de gênero na EI, essa revisão bibliográfica sistemática busca contribuir referencialmente para pesquisas sobre a temática e oferecer notoriedade aos tensionamentos e avanços das pesquisas que discutem práticas pedagógicas nessa esfera de ensino.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como pista cartográfica este estudo configura-se como revisão da literatura, apreendida pelas lentes de Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 124) como uma “forma de pesquisa que utiliza fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisa de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado tema”. De acordo como os autores, duas categorias de artigos de revisão são encontradas na literatura, a revisão bibliográfica sistemática e a narrativa que possuem características e objetivos distintos. “A revisão narrativa é utilizada para descrever o estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual, [sem, contudo, fornecer] a metodologia para a busca das referências, nem as fontes de informação utilizadas, ou os critérios usados na avaliação e seleção dos trabalhos” (BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011, p.125). A revisão bibliográfica sistemática, afirmam os autores, diferente da revisão narrativa, é planejada, parte de uma questão explícita, evidenciando as etapas percorridas na busca, seleção e análise das referências (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Diante das categorias de artigos de revisão apresentadas por Botelho, Cunha e Macedo (2011), optamos pela Revisão bibliográfica sistemática, que é apresentada por Perissé, Gomes, Nogueira (2001) como um tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma

1 A referida cartografia foi iniciada em 2018 e qualificada em junho de 2019.

2 A BDTD é um portal de busca que agrupa as teses e dissertações defendidas em todo País e por brasileiros no exterior.

síntese dos resultados de múltiplos estudos primários. Assim, a revisão bibliográfica sistemática busca responder a uma pergunta, utilizando métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar as pesquisas relevantes, reunir e analisar dados de estudos incluídos na revisão.

Corroborando com a definição apresentada por esses autores, Sampaio e Mancini (2007, p.84) conceituam a revisão bibliográfica sistemática como uma investigação que “disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada”. Proveniente e mais utilizada na área da saúde, na área das ciências humanas esse tipo de revisão tem ganhado espaço para evidenciar as contradições e conhecimentos produzidos nesse campo do saber. Alinhada aos pensamentos dessas/as autoras/es e atendendo o rigor metodológico da revisão bibliográfica sistemática, esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas.

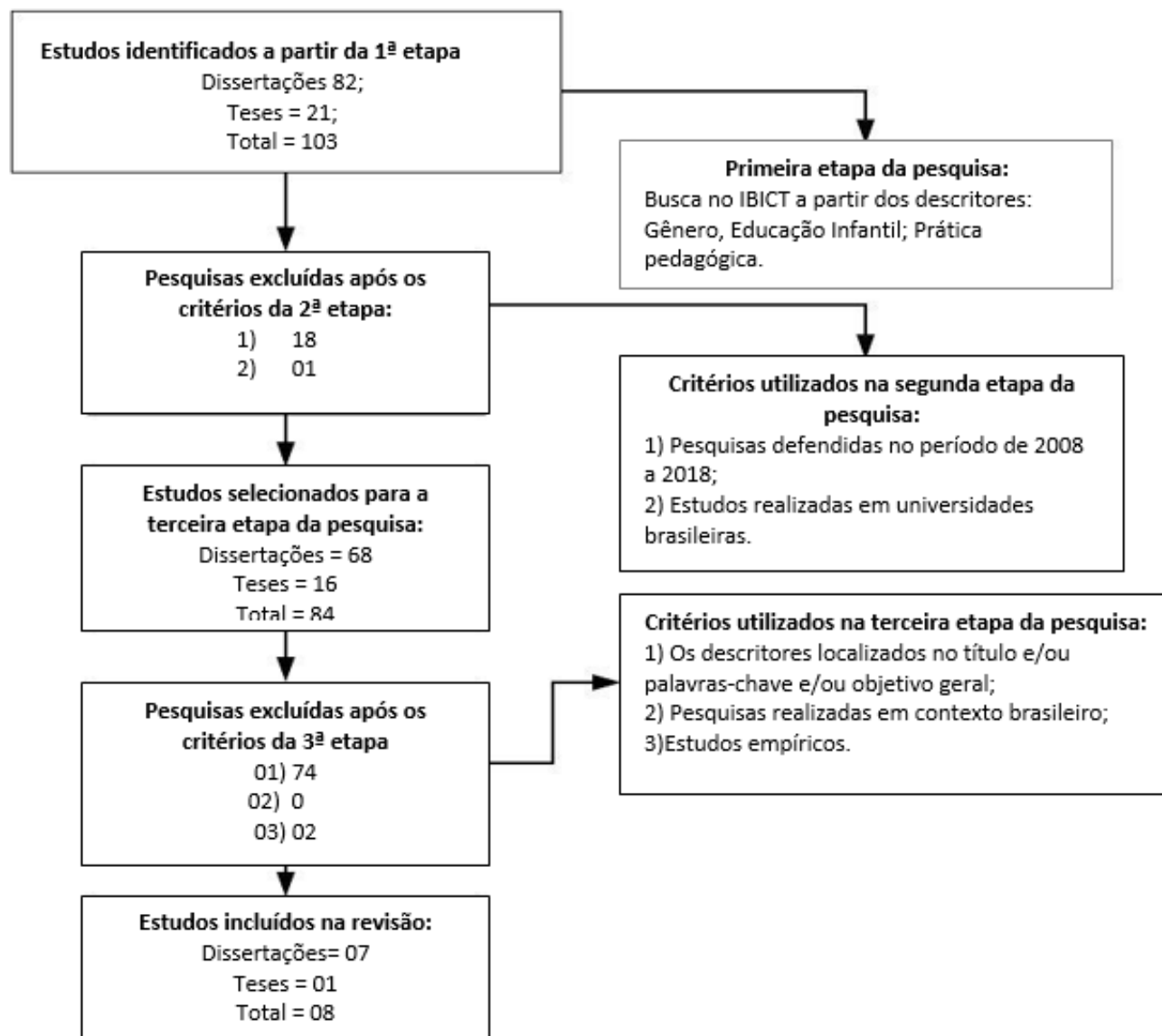
O levantamento do *corpus* da pesquisa foi realizado no período de junho a julho 2019 e considerou teses e dissertações publicadas pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), ligado à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que se referem aos descritores: gênero, educação infantil, prática pedagógica. Foi utilizado o item “todos os campos” para não limitar a busca por estudos assim como, a pesquisa não restringiu a área de conhecimento nem por programa. A partir desses descritores, como mostra a Figura 1, foram encontradas 103 pesquisas, (82 dissertações) e (21 teses). Para refinar as buscas na segunda etapa da pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios: 1) pesquisas defendidas no período de 2008 a 2018; 2) teses e dissertações realizadas em universidades brasileiras. Após esses critérios foram encontradas

84 estudos sendo 68 dissertações e 16 teses.

Após a inclusão das dissertações e teses que se enquadram nesse critério a terceira etapa se caracterizou pela leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de modo a verificar se as pesquisas estavam relacionadas à prática pedagógica na educação infantil referente às questões de gênero; se os estudos foram realizados no Brasil e se eram empíricos. Assim, na terceira etapa da pesquisa foram selecionados os estudos que atendessem aos seguintes critérios: 1) Os descritores (gênero, educação infantil, prática pedagógica) localizados no título e/ou palavras-chave e/ou objetivo; 2) pesquisas realizadas em contexto brasileiro; 3) estudos empíricos. Foram excluídas as pesquisas que, após a leitura e análise criteriosa, não faziam menção de forma específica à temática realizada nessa revisão sistemática. Importante ressaltar que algumas pesquisas foram consideradas no critério 1, a exemplo de 02 pesquisas que substituíram o termo “prática pedagógica” por “trabalho pedagógico” e 01 pesquisa que utiliza no lugar da palavra “Educação Infantil” o termo “Ensino Infantil”.

Após estes procedimentos, foram selecionadas 07 dissertações e 01 tese. Para a análise dos trabalhos, as fontes foram esquematizadas em planilhas do *Microsoft Excel* com intuito de selecionar os seguintes pontos de interesse: frequência da produção por ano; o programa da pós-graduação e a localização geográfica em que as autoras/es estão vinculadas/os e, as principais colheitas dos estudos.

**Figura 1** - Fluxograma de identificação e seleção das pesquisas para revisão sistemática.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

## AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECENDO OS MAPAS EM ABERTO

Através dos procedimentos metodológicos elencados, as pesquisas que compõem a discussão desse estudo, apresentadas no Quadro 1, são as que bus-

cam conhecer as práticas pedagógicas de professoras/es frente às discriminações sociais de gênero na EI.

**Quadro 1** – Pesquisas de pós-graduação analisadas (2008-2018)

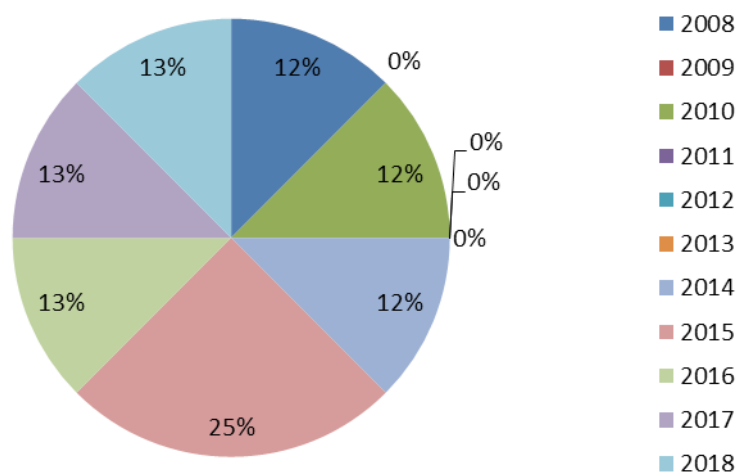
| AUTORIA – ANO – IES – PROGRAMA   | TÍTULO DA PESQUISA   | PARTICIPANTES DA PESQUISA  | METODOLOGIA/ DISPOSITIVOS   |
|--|--|--|---|
| PAZ, Cláudia Denis Alves da. – 2008 – Universidade de Brasília (UnB) – Mestrado em educação.   | Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil   | Professoras (3)<br>diretora (1), secretario escolar (1)  | Etnográfico.<br>Observação participante, Entrevista;<br>Diário de campo.  |
| ORIANI, Valeria Pall – 2010 - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Mestrado em Educação.   | Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas.   | Professora/o (2), diretora (1), coordenadora (1), atendente (1).   | Pesquisa bibliográfica;<br>Observação;<br>Entrevista.   |
| MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana – 2014 - Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo. | Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador. | Professoras (31)   | Observação;<br>Grupo focal.   |
| ORIANI, Valeria Pall – 2015 - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Doutorado em Educação   | Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas.  | Professora/o (2), diretora (1), coordenadora (1), supervisora educacional (1), psicóloga escolar (1), orientador pedagógico (1), pesquisadora/o (2). | Entrevista;   |
| BORGES, Rita de Cassia Vieira – 2015 - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Mestrado em Educação sexual.   | Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras (es) do ensino infantil.  | Diretora (1), professoras (9), merendeira (2), auxiliar de serviços gerais (2).  | Observação, entrevista semiestruturada.   |
| ZAGO, Juliana Aparecida – 2016 - Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) Mestrado em educação.  | Gênero e educação infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do Oeste Paulista.                                      | Professoras (03)<br>Diretora (01)<br>Crianças  | Estudo de caso de aproximações etnográficas.<br>Observação;<br>Diário de campo;<br>Rodas de conversas;<br>Registros fotográficos;<br>Entrevistas. |
| LUCIFORA, Cristiane De Assis – 2017 – Universidade Estadual Paulista (UNESP) Mestrado em Educação Sexual.  | A Reprodução Das Desigualdades De Gênero Nos Contos De Fadas/ Maravilhosos Como Marcas Circunscritas Na Educação Infantil.                     | Professoras/o (9)  | Questionário  |
| BATISTA, Raquel Aparecida -2018 - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Mestrado em Educação.  | Fotonarrativas de práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma análise sobre as percepções das professoras.                                  | Professoras (03)   | (Não consta);<br>Fotos;<br>Entrevista.  |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2019)

Conforme recorte temporal utilizado nessa revisão sistemática (2008 – 2018) verificou-se que não houve produção de pesquisa nos anos de 2009, 2011, 2012 e 2013. Porém, segundo análise do gráfico a seguir, as pesquisas que discutem as práticas pedagógicas têm ganhado frequência desde 2014. Anterior a esse

período só foi localizado 01 estudo em 2008, após dois anos 01 estudo em 2010 e, após 04 anos, 01 pesquisa em 2014. Importante considerar que a única tese produzida em 2015 é da mesma autoria da dissertação produzida em 2010.

**Gráfico 1** – Produção de pesquisas por ano (2008-2018)

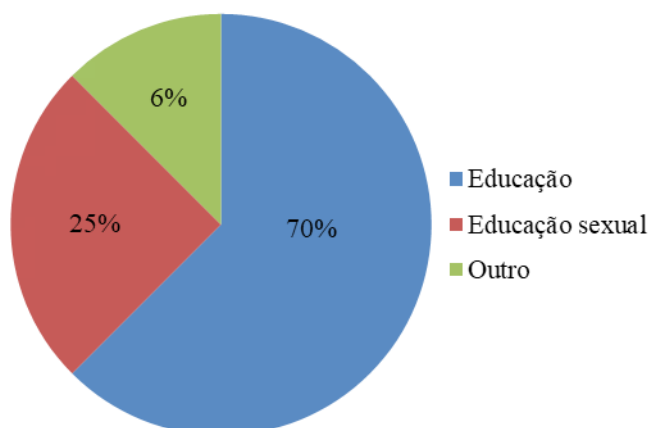


**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2019)

Como mostra o Gráfico 2, de forma majoritária os estudos se inserem em programas de pós-graduação em Educação (70%), com 05 pesquisas. Em segunda posição estão os programas de Educação Sexual (25%), com 02 estudos. Em “Outro”, com somente 01 pesquisa, está o programa em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo. Verifi-

cou-se que essa temática vem sendo mais discutida por pesquisadoras mulheres (100%), assim como também de forma majoritária as orientadoras desses trabalhos se constituíram por mulheres (75%). No que tange aos programas de concentração, deparamos com os seguintes resultados:

**Gráfico 2** – Programas de pós-graduação da revisão sistemática (2008-2018)



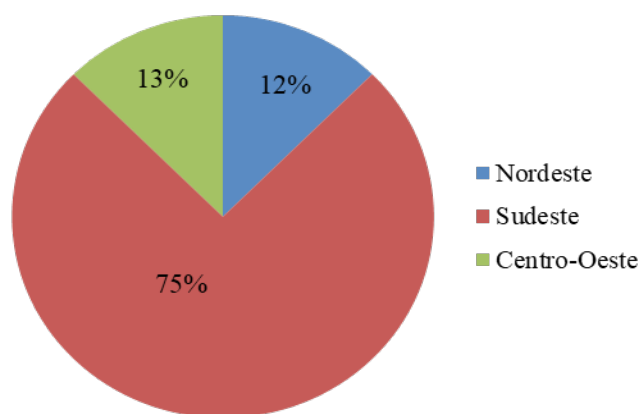
**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2019)



O Gráfico 3 evidencia que os estudos analisados estão assim distribuídos nas regiões do Brasil: 01 estudo na região Centro-Oeste (12%), 06 no Sudeste (75%) e 01 no Nordeste (13%). Majoritariamente, os estudos são provenientes de Universidades públicas (87,5%), sendo 57% de Universidades Estaduais e

42,8% de Universidades Federais. Na região Sudeste os estudos foram provenientes de instituições do Estado de São Paulo (100%). Somente um estudo foi filtrado no Nordeste (UFBA) e na região Centro-Oeste (UnB).

**Gráfico 3** – Pesquisas por região do Brasil (2008-2018)



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2019)

Paz (2008), em sua pesquisa sobre o *Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil*, através de observação participante e entrevista com professoras, identificou que a escola reproduz identidades fixas nos conteúdos e atividades pedagógicas, brincadeiras, comportamentos e que existe lacuna na formação inicial e continuada das professoras, fato que potencializa a dificuldade das professoras se posicionarem diante das relações de gênero. Observou que não são problematizadas práticas cotidianas (a exemplo de conteúdos, brincadeiras, comemorações); que as professoras identificam discriminação em relação ao trabalho que exercem (por atuarem na educação infantil), mas, não percebem que a forma como conduzem suas práticas contribuem para a intensificação de rótulos do ser professora nessa esfera de ensino. Também foi observado que as professoras não consideram que suas práticas podem influenciar nas diferenciações sociais de gênero das crianças. A autora problematiza o baixo número de estudos sobre gênero e educação infantil, e aposta na formação de professoras como espaço para desconstruir estereótipos sociais de gênero.

Oriani (2010), em sua pesquisa de mestrado sobre *Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas*, a partir das observações em campo e entrevista — com professora, professor, diretora, coordenadora e atendente de classe, atuantes na EI, em uma escola localizada em Marília – São Paulo – verificou que as colaboradoras da pesquisa “compreendem que as questões de gênero existem e permeiam suas práticas. Ele e elas parecem desconhecer como lidar com essa perspectiva e, portanto, buscam as referências que lhes são propostas socialmente” (ORIANI, 2010, p. 151). Assim a professora se reconhece como mãe das crianças e o professor se esforça para ser mais sensível com estas, além de ser visto pelas/os colegas como pai das alunas/os. Segundo a pesquisadora, a diretora reforça esses estereótipos ao delegar para o professor a turma das crianças maiores com a justificativa de que as crianças menores devem ter como referência o “papel feminino” representado pela professora-mãe. O professor para não ter problemas com familiares prefere incentivar determinadas brincadeiras/brinquedos para meninas e meninos. A coordenação,

mesmo reconhecendo que a orientação sexual não é influenciada pelos brinquedos, ou escolhas das cores dos materiais, prefere manter a prática. A pesquisadora enfatiza que as práticas pedagógicas refletem binarismos e que as/os educadoras/es não sabem lidar com essas situações.

Miranda (2014), em sua pesquisa de mestrado sobre *Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador*, debruçou-se a analisar se a prática pedagógica nessa esfera de ensino cristaliza assimetrias de gênero, partindo da interseccionalidade gênero/sexo/sexualidade. Para isso, utilizou-se de observação direta da prática docente, e grupo focal com 31 professoras/es da rede municipal de Salvador – BA, para compreender as representações sociais sobre gênero/sexo/sexualidade. Quanto aos resultados, foi verificado que as professoras entendem a criança como sendo assexuada e heterossexual. Gênero e sexualidade são interpretados por essas/es profissionais a partir dos preceitos advindos da biologia, filosofia e religião. Para as /os docentes colaboradores/as da pesquisa, a sexualidade deve estar condizente ao sexo biológico — visão heteronormativa —, e o gênero não difere de sexo. As práticas docentes apontam para uma pedagogia da masculinidade, para os meninos, e pedagogia da feminilidade para as meninas, ou seja, condutas que visam a manutenção dos estereótipos e normatização das hierarquias sociais de gênero e sexualidade. A autora ressalta a necessidade de uma formação continuada que além de trabalhar questões referentes ao tema, possibilita pensar como se deu a construção da identidade sexual e de gênero dessas /es profissionais.

O estudo de Borges (2015), *Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras (es) do ensino infantil*, buscou verificar as concepções sobre sexo e sexualidade na educação e educação em sexualidade, assim como compreender como se direciona o trato pedagógico frente à manifestação de sexualidade das/os alunas/os. Borges (2016) ressalta a importância de realizar essa pesquisa na esfera da EI por conceber “o gênero como forma primária de dar significado às relações de poder, cujo processo de construção se inicia na infância”; e

a “centralidade da Escola na socialização de meninos e meninas” (BORGES, 2016, p. 7). A partir de observações *in loco* e entrevistas semiestruturadas — com diretora (1), docentes (9), merendeiras (2) e auxiliares de serviços gerais (2) realizadas em uma escola municipal em Penápolis (SP), a autora verificou que as colaboradoras da pesquisa reconhecem que a sexualidade das crianças provém da natureza, portanto, vivenciada de forma universal, e o órgão genital como norteador do gênero feminino e masculino.

Oriani (2015), na sua tese de doutorado sobre *Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas* — através de entrevistas com educadoras — analisou as relações de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas da EI. A justificativa pelo objeto de estudo se deu pela percepção de que “as práticas pedagógicas [...] podem reforçar estereótipos construídos historicamente nas relações sociais. A escola reproduz práticas sexistas [...] e pode trabalhar a favor da permanência de discriminações e preconceitos referentes à identidade de gênero” (ORIANI, p. 7). A autora verificou que há uma confusão quanto aos significados de sexualidade e sexo, por vezes, compreendidos como sinônimos. As colaboradoras negam a existência da sexualidade nas crianças pequenas, e quando as mesmas não são silenciadas, são vistas como resultado de desestruturação familiar. Além disso, recorrem para os valores morais ou religiosos, assim como buscam a família — ou solicitam intercessão de psicólogo, coordenação pedagógica — diante de casos de masturbação. Importante ressaltar, que as intervenções das/os colaboradoras/es frente a masturbação diferenciou segundo o sexo da criança, onde as meninas são coibidas e punidas, e os meninos educados a continuarem fazendo, exceto em locais públicos. Oriani (2015) evidencia a necessidade de outras pesquisas nessa esfera de ensino, e justifica a escassez de estudos em sexualidade e gênero por esses temas serem considerados polêmicos, ainda mais quando discutidos na esfera da EI.

Zago (2016), em sua pesquisa de mestrado sobre *Gênero e educação infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do Oeste Paulista*, buscou averiguar como é desenvolvido o trabalho pedagógico referente à questão de gênero. Segundo

análise, os dados apontaram para uma prática diferenciada para meninos e meninas, assim como marcadores de separação foram percebidos nos mais variados espaços da escola a exemplo da organização das filas, banheiros, materiais pedagógicos, brinquedos, dentre outros. Nas observações realizadas, foi verificado que as atividades pedagógicas se davam de forma coletiva, mas que haviam espaços “adequados a cada gênero”, e que as crianças quando em atividades não dirigidas, transgrediam mais as expectativas sociais de gênero. A pesquisadora compreende que isso ocorre pela falta de vigilância e controle das docentes nesses momentos. Zago (2016) também verificou que as docentes possuem visão tradicional quanto à educação de crianças e que atribuem ao biológico as diferenças sociais de meninos e meninas em especial, verificou que as crenças religiosas também influem nessas concepções. A autora atribuiu os equívocos sobre a temática de gênero à falta de formação continuada a qual impacta diretamente a prática pedagógica.

Lucifora (2017), em sua pesquisa sobre *A reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na educação infantil* buscou averiguar “como se dá o trabalho com os Contos de Fadas/Maravilhosos na prática pedagógica destes professores, identificando se o trabalho com tais contos caminham na direção da ruptura com os conteúdos ideológicos de gênero ou se estes tem sido reproduzidos” (p. 7). Para isso, aplicou um questionário com professoras (8) e professor (1) que atuam em uma instituição de EI localizada no interior de São Paulo. As professoras utilizam esse recurso pedagógico, pelo menos 03 vezes durante a semana, para incentivar o contato com a leitura e escrita. Segundo a pesquisadora, as professoras reconhecem que os contos têm um teor sexista, mas continuam utilizando esse recurso sem modificações, ou problematizações. De acordo com Lucifora (2017), mesmo as colaboradoras afirmando que estão preparadas para lidar com questões inerentes à diversidade e /ou questões relacionadas à temática de gênero, nenhuma teceu detalhes sobre quais estratégias utilizavam em sua prática pedagógica. Diante dos achados da pesquisa, pontua a importância de pensar o currículo como instrumento de desconstrução de desigualdades no contexto escolar

e a relevância de formação continuada, assim como a inserção dessa temática nos cursos de licenciatura.

Batista (2018) pesquisou sobre *Fotonarrativas de práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma análise sobre as percepções das professoras*. Essa pesquisa possibilitou narrativas referentes ao ser professora nessa esfera de ensino, às concepções de infância e à implicância desta, na prática pedagógica e às práticas transgressoras de gênero nas atividades pedagógicas na educação infantil. A partir de narrativas de fotos do cotidiano da educação infantil de três professoras, identificou que mesmo havendo concepções mais direcionadas ao biologicismo, há intenção das professoras em romper padrões sexistas em suas práticas pedagógicas. Batista também sinaliza a importância de formação continuada sobre a temática de gênero e a necessidade de mais estudos voltados sobre essa área nessa esfera de ensino.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MAPAS – (IN) CONCLUSÕES FINAIS

Esta Revisão bibliográfica sistemática aponta que no período analisado não houve variação quanto à produção de estudos por ano. Porém, a partir de 2014 as pesquisas que discutem as práticas pedagógicas na educação infantil referente às questões de gênero tornaram-se frequentes, contabilizando uma produção por ano no período de 2014 – 2018. Majoritariamente, os estudos analisados estão vinculados a universidades públicas estaduais e integram programas de pós-graduação em Educação com localização geográfica concentração na região Sudeste.

Embora a frequência observada na produção anual aponte para crescimento e investimento das universidades públicas no campo da Educação, os dados sugerem carência de estudos na EI com foco nas questões de gênero, sobretudo no Nordeste, fato que, por si, reflete a importância deste estudo como pista para pensar e escrever sobre práticas pedagógicas na EI na perspectiva de gênero.

Produzidos e orientados majoritariamente por mulheres, em conjunto, os estudos analisados apontam que as professoras/es sentem dificuldade em manejar situações mais explícitas sobre as relações sociais

de gênero entre as crianças, e que as concepções sobre a temática perpassam uma visão binária, essencialista e heteronormativa sobre as identidades sexuais e de gênero. As pesquisas também evidenciam que os recursos e dispositivos pedagógicos agem para reforçar hierarquias sociais entre os sexos, além de considerarem a formação continuada como instrumento importante na desconstrução de práticas sexistas.

Diante dos mapas em aberto apresentados, essa revisão bibliográfica sistemática que é em si um mapa aberto, busca sensibilização quanto à importância da

ampliação de estudos com foco nas questões de gênero na EI, a reflexão sobre a relevância de pesquisa e intervenção com professoras/es via processos formativos continuados. Busca, sobretudo, contribuir com a disseminação e a produção de estudos que discutem as práticas pedagógicas na EI. Para tanto, oferece elementos que permite verificar brechas nos estudos existentes para avançar na busca e na produção de práticas pedagógicas que reconhecem e potencializam a noção de gênero como uma construção social, se afastando assim de toda e qualquer noção biologizante do gênero.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, R. A. **Fotonarrativas de práticas pedagógicas na Educação Infantil**: uma análise sobre as percepções das professoras. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

BORGES, R. de C. V. **Educação em sexualidade, sexualidade e gênero**: desafios para professoras (es) do Ensino Infantil. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação sexual) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2016.

BOTELHO, L. L. R; CUNHA, C. C. de A; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Belo Horizonte: **Rev. Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** vol.97 no. 247 Brasília Sept./Dec. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: Dezembro de 2018.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

LUCIFORA, C. de A. **A reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na educação infantil**. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo, 2017.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961.

MIRANDA, A. C. de S. **Gênero/Sexo/Sexualidade**: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador. 166f. Dissertação (mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia UFBA. Salvador, 2014.

ORIANI, V. P. **Direitos humanos e gênero na Educação Infantil**: concepções e práticas pedagógicas. 2010, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista UNESP, Marília, 2010.

ORIANI, V. Pa. **Relações de gênero e sexualidade na educação infantil**: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas. 101f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. Introdução. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAZ, C. D. A. da. **Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil**. 149f Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília UnB. Brasília Distrito Federal, 2008.

PERISSÉ A.R.S; GOMES, M.M, NOGUEIRA, A. S. Revisões sistemáticas (inclusive metanálises) e diretrizes clínicas. In: Gomes M.M, editor. **Medicina baseada em evidências**: princípios e práticas. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso; 2001. p.131-48.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Labrys Estudos Feministas**, n. 1-2, jul./dez., 2002.

SAMPAIO R. F; MANCINI M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-35552007000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013). Acesso em: junho de 2019.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: junho de 2019.

SILVA, Zuleide Paiva. **Conceição do Coité “ao quadrado”**: retrato da violência da contra as mulheres (1980-1999). Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. 195f.

VIANNA, C; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu** (33), julho-dezembro de 2009:265-283. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332009000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010). Acesso em: Março de 2019.

ZAGO, J. A. **Gênero e educação infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do Oeste Paulista**. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. São Paulo, 2016.

## **CARTOGRAFIAS CIBERCULTURAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE: experimentações autorais na disciplina de educação estética**

*CYBERCULTURAL CARTOGRAPHIES OF TEACHER TRAINING: authorial experiences in the discipline of aesthetic education*

Felipe da Silva Ponte de Carvalho<sup>1</sup>, Fernando Pocahy<sup>1</sup>

### **ORCID IDS**

Carvalho FSP - <https://orcid.org/0000-0001-7398-6171>

Pocahy F - <https://orcid.org/0000-0002-7884-4647>

### **RESUMO**

A cibercultura, caracterizada por processos de comunicação pós-massivos, promove novas formas de ser e de viver nos tempos contemporâneos. Nesse sentido, a cibercultura é formativa, produz e molda a subjetividade dos sujeitos, tema de pesquisa deste artigo. Esta pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2018 na disciplina “Educação Estética” do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ / Brasil). Esta disciplina tem como objetivo discutir outras formas de pensar e praticar o ensino. Para atingir esse objetivo, propusemos que grupos de estudantes produzissem uma publicação on-line por meio do aplicativo de anotações do Facebook sobre problematizações ético-estético-políticas de si mesmos e em relação um ao outro. A partir dessa proposição, surgiram várias publicações sobre experiências de múltiplas intersecções (gênero, sexualidade, raça, classe), nas quais xs estudantes procuravam falar a verdade sobre si mesmos e sobre os demais, dentro de uma liberdade ética-estética-política em suas autorias, parrhasianas e interseccionais.

Palavras-chave: Cartografias. Parrhasias. Interseccionalidade.

### **ABSTRACT**

Cyberculture, characterized by post-massive communication processes, promotes new ways of being and living in contemporary times. In this sense, cyberculture is formative, produces and shapes the subjects' subjectivity, the research theme of this paper. This research was carried out in the first semester of 2018 in the “Aesthetic Education” discipline of the Pedagogy course at the Rio de Janeiro State University (UERJ/Brazil). This discipline presents elements-effects of other ways of thinking and practicing teaching. We proposed that groups of students produce an online publication through the Facebook notes application about ethical-aesthetic-political problematizations of themselves and in relation to each other. From this proposition emerged several publications about experiences of multiple intersections (gender, sexuality, race, class), in which students sought to speak the truth about themselves within an ethical-aesthetic-political freedom in their authorial, parrhasian and intersectional publications.

Keywords: Cartographies, Parrhasias, Intersectionality.

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ  
Autor Correspondente: [felipesilvaponte@gmail.com](mailto:felipesilvaponte@gmail.com)

Recebido em 22 de Janeiro de 2020; Aceito em 10 de Abril de 2020.

## TEORIZAÇÕES COM/NO O COTIDIANO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA: FORMAÇÃO PARA AUTORIA EM REDE

Este trabalho cartografa movimentos cotidianos de/em uma turma do curso de Pedagogia de uma universidade pública situada no Estado do Rio de Janeiro. O componente curricular abordado nesse trabalho busca articular princípios de ética, estética e política (no rastro foucaultiano) como forma de ampliar as problematizações que compõem o disputado sentido de (Educação) estética. A aposta central da pesquisa-formação docente em tela articula-se às problematizações de Michel Foucault sobre práticas de subjetivação, especialmente às formas do dizer a verdade – empreendidas na antiguidade grega nos termos de *parresia*.

Ao propormos à turma de Pedagogia processos de narração do/no cotidiano buscamos promover experimentações na direção de práticas de cuidado de si (FOUCAULT, 2013). Isto é, ao falar/narrar a verdade sobre si, buscamos cartografar lances daquilo que nos constitui. Práticas e acontecimentos cotidianos se oferecem aqui como lances das cartografias do presente. A escrita de si é acionada como exercício a desafiar as noções consagradas de autoria e autoridade de conhecimento. Apoiamo-nos em pesquisas contemporâneas para compor nosso plano cartográfico.

O trabalho de Luciana Grupelli Laponte (2005) é igualmente cartografia e guia para nossa viagem, lá onde ela destaca a escrita de si docente, escrita essa que não está sobre os moldes acadêmicos e burocráticos, mas da partilha de sentidos e de significados de experimentações e formações do cotidiano escolar com outRx. Por outro lado, temos que pensar também que essa escrita de si não está fora de tensões, tomadas de posições políticas-ética-estéticas, de contradições, contraposições e limitações das experimentações cotidianas.

Tomando como base os jogos de verdades-poder-saber que são colocados em disputas em nosso cotidiano, estamos apostando que, mais do que promover autoria, sentimos a necessidade de tensionar a autoria com o “falar a verdade”, no sentido de “par-

rhesía” (FOUCAULT, 2013a; 2013b). A *Parrhesía*, de acordo com Foucault (2013a), aparece na literatura grega em Eurípedes e ocorre através do antigo mundo grego das letras desde o fim do século 5 a.C., mas pode ser encontrada ainda em textos patrísticos escritos no fim do quarto e durante o século 5 d.C. A *parrhesía* pode ser praticada de muitas maneiras, inclusive ser uma *parrhesía* pejorativa na qual consiste em dizer qualquer coisa ou tudo que se tem à mente sem distinção, chegando ao ponto de tornar-se perigosa até para as instituições democráticas.

A crítica explícita aos falantes que utilizam a *parrhesía* em seu sentido negativo se tornou um lugar comum no pensamento político grego desde a Guerra do Peloponeso e trouxe à tona um debate sobre as relações entre a *parrhesia* e as instituições democráticas. O problema, grosso modo, era o seguinte: a democracia era fundada por uma *politeia*, uma constituição, na qual o *demos*, o povo, exerce o poder e onde todos são iguais perante a lei. Tal constituição, no entanto, é condenada por dar igual lugar a todas as formas de *parrhesia*, mesmo a pior. Devido ao fato de a *parrhesia* ser dada mesmo aos piores cidadãos, a esmagadora influência dos falantes maus, imorais ou ignorantes pode levar os cidadãos à tirania ou, de outro modo, pôr a cidade em perigo. Portanto, a *parrhesia* pode ser perigosa para a própria democracia. Esse problema parece coerente e familiar. Porém, para os gregos, sua descoberta, a descoberta da necessária antinomia entre *parrhesia* – liberdade de falar – e a democracia, inaugurou um debate muito apaixonado concernente à precisa natureza das perigosas relações que parecem existir entre democracia, logos, liberdade e verdade (FOUCAULT; 2013b, p. 49).

Contudo, nesta pesquisa, buscamos praticar uma *parrhesía* voltada ao “falar a verdade” com o cuidado de si, que concerne também às técnicas práticas úteis para ensinar-aprender e ajudar os/as outRx na comunidade. Segundo Foucault (2013a), no tempo dos epicuristas, a afinidade da *parrhesia* com o cuidado de si se desenvolveu ao ponto da própria *parrhesia* ser considerada como uma *techne* de guiamento espiritual para a “educação da alma”. O cuidado de si, “*epimeleia heautou*”, é um cuidado que precisamos ter conosco permanente para que não sejamos produtores de atos de violência em nossas (micro)vivências, um cuidado ético-político no sentido grego, um cuidado ‘desindividualizado’ (FOUCAULT, 2006), con-

trário ao cuidado de si moderno, que é voltado para individualização do sujeito, é um cuidado de si como prática da liberdade e que requer o outro.

O cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si. (FOUCAULT, 2006, p. 271)

Cuidar de si na prática docente nos conduz a estarmos abertos ao encontro, a uma experiência crítico-reflexiva em relação ao nosso tempo, sobre nós-mesmos, sobre as nossas próprias práticas. Isso requer cuidar de si como forma de cuidado com o outro – cuidado partilhado que mobiliza a tessitura do conhecimento junto e a (des/re)construção de sentidos para novas redes de (des)aprendizagens.

Aqui, estamos pensando também o falar a verdade com o cuidado de si a partir de experimentações cotidianas ciberculturais, ou seja, das práticas culturais contemporâneas mediada em rede, e como isso vem produzindo novas e emergentes modos de existir e habitar o presente no processo formativo.

## CARTOGRAFIAS CIBERCULTURAIS: PROBLEMATIZAÇÕES INTERSECCIONAIS

Nesta pesquisa cartográfica na cibercultura, contamos com a participação de um total de 32 interlocutores: 29 alunas e 3 alunos participantes da disciplina de Educação Estética. Para alcançarmos o nosso objetivo de pesquisa – que é pensar as práticas cotidianas em rede para promover a autoria em sala de aula –, tecemos experiências, acontecimentos, conteúdos, artefatos socioculturais em rede e práticas ciberculturais interseccionada à gênero, sexualidade, raça, classe, território, entre outros marcadores de diferença, para assim pensar-fazer a formação de professores hoje.

Considerando esse cenário, experimentamos os princípios ético-epistemológicos da cartografia, a escolha por esse método deve-se ao fato de que ele nos abre possibilidades para múltiplas intervenções, para a produção de outros entendimentos de si e com o

outro e de si com o próprio processo de produção do conhecimento. Ademais, partimos do entendimento de que a cartografia nos possibilita também a articulação entre saberes, discussões teóricas, acontecimentos cibercontemporâneos, práticas cotidianas e produção de subjetividades que compõem a ambiência de nosso presente.

Nesta cartografia cibercultural, compreendemos que é preciso imersão e implicação com o cotidiano pesquisado, negociação e conversa com os interlocutores de pesquisa e movimentos na expansão de margens de liberdade - plano para uma reflexividade ética. Com esta cartografia, temos a intenção de acompanhar a constante transformação dos processos que (re)definem nosso interesse de investigação, conduzindo-nos a um modo de caminhar na pesquisa, assumindo seus efeitos inusitados, dentre os quais, por exemplo, aqueles em que somos modificados e que podem vir a reconfigurar nossos interesses e propostas de pesquisa. O que por outro lado nos ajuda a pensar que seus desdobramentos e limitações nos levam a múltiplas experimentações e implicações, alargando as redes que nos constituem e, ao mesmo tempo, a apreensão-entendimento do cotidiano por onde nos movimentamos em pesquisa.

Aqui, pensamos-praticamos a cartografia enquanto método, não no sentido de procedimentos a serem seguidos, um passo a passo fechado em si, mas como modos de problematização de mundos, a partir de um olhar-sentir outro a vida cotidiana. A cartografia, para nós, é um método que tem nos ajudado a acompanhar fluxos, rupturas e (re/des)conexões das práticas que estamos construindo com os alunos. Mas, antes de tudo, temos aprendido que o fazer cartográfico requer nosso envolvimento enquanto pesquisadorxs, escuta atenta e abertura ao outro/à outra e é mais do que mapear os acontecimentos que são apresentados pelo cotidiano constantemente. Aprendemos também que o cartógrafo espera-se que ele “esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo” (ROLNIK, 2016, p. 23).

Salientamos que o método cartográfico “não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade” (ALVAREZ; e PASSOS, 2009, p. 131). A cartografia “requer uma postura aberta aos acontecimentos insurgentes que



atravessam a pesquisa-vida, que deslocam o imperativo sujeito-objeto” (CARVALHO, ROSENO, POCAHY, 2018, p. 138). Nesse sentido, conversamos, tensionamos e problematizamos em sala de aula com xs nossxs alunxs questões que atravessam as nossas vidas, a saber:

✚ As *fakes news* (notícias falsas) do caso da Vereadora Marielle Franco e de seu motorista Anderson, ambos executados pelo nosso atual Estado de exceção;

✚ O linchamento online dx alunx Matheusa, da Artes/UERJ, que foi assassinadx pelo tribunal do tráfico no RJ (elx era colega de alguns/mas alunxs da disciplina);

✚ A questão machismo e misoginia na música; a prática do discurso de ódio e racista de determinados políticos;

✚ E a LGBTI+fobia nos cursos universitários.

Porém, não ficamos retidos somente nessas discussões, pois também conversamos sobre as múltiplas formas de resistências praticadas em nosso cotidiano:

✚ A politização dos selfies nos perfis de redes sociais, como por exemplo #UerjResiste;

✚ Na música, com “O samba que elas gostam”;

✚ As mulheres na política e nos movimentos sociais.

Para pensar essas questões de nossa sociedade contemporânea, propomos aos/às alunxs a produção de uma publicação *online* por meio do aplicativo de *Notes* do Facebook, de temática livre, podendo ser feita individual ou em grupo. Para contribuir na produção da publicação – isto é, no processo de construção autoral dxs alunxs –, sugerimos a leitura da reportagem publicada na revista Piauí “Do lado de cá” (2018), produzida pela aluna Yasmin Santos, da Comunicação da UFRJ, na qual ela narra sua itinerância de vida e porquê votou em Marielle Franco.

Para fazer esta cartografia cibercultural, estamos nos movimentando nos pensamentos feministas,

principalmente nas discussões epistêmicas interseccionais. Elsa Dorlin (2009) destaca que intelectuais afroamericanas articularam um modelo para pensar as relações de dominação entre gênero, sexo, raça e classe, denominado de interseccionalidade. Lima (2018) acentua afirmando que uma gênese dos estudos interseccionais pode ser encontrada em teóricas entendidas e autocompreendidas como mulheres negras e mulheres de cor, tentando criar não apenas um conceito, mas análises que dessem conta das múltiplas opressões que atravessam diferentes experiências. Pocahy (2011) argumenta que, como noção-prática feminista, a interseccionalidade conjuga análises cruzadas sobre distintas formas de dominação e posições de desigualdade produzidas pelos discursos de gênero, raça, idade, localidade e sexualidade. Viveros Vigoya (2016, p. 2) aponta que a interseccionalidade é uma “expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder”.

Ainda nesta cartografia cibercultural, estamos apostando nas discussões sobre relações de gênero, apoiados em Jane Flax (1992): como uma categoria destinada a abranger um conjunto complexo de relações sociais e refere-se a um conjunto mutante de processos históricos variáveis. As relações de gênero acarretam dois níveis de análises: o do gênero como “uma construção ou categoria do pensamento que nos ajuda a entender histórias e mudanças sociais particulares; e o do gênero como uma relação social” (FLAX, 1992, p. 229-230).

Para produzir as intersecções entre sexualidade, raça e classe e as relações de gênero que são constituídas em rede, estamos experimentando (des/re) construir e problematizar epistemes que dominam, colonizam e enquadram nossos corpos em nome de um ideal/desejo de norma (BUTLER, 2016). Consideramos essas intersecções chaves de análises e de práticas, uma vez que são potentes para pensar e produzir teorizações do tempo presente, marcado fortemente por práticas antidemocráticas.

Ao optarmos por fazer pelo modo de conhecer e experimentar em perspectiva interseccional, partimos também das problematizações dos fluxos da

vida (micro)cotidiana, que dão sentido e forma às múltiplas práticas de resistência, de denúncia e de proposições de ações que ampliam as possibilidades de alternativas ética-estética-políticas, principalmente na/com a formação docente em tempos de cibercultura.

Utilizamos nesta pesquisa a conversa cotidiana como ferramenta conceitual. A escolha por esta ferramenta é parte de uma posição política-epistêmica de fazer a pesquisa acadêmica, na qual nada é descartado nas interações tecidas com xs nossxs alunxs. Apontamos ainda que “o trabalho com conversas no cotidiano implica posicionar as pessoas participantes como protagonistas na construção do conhecimento” (BATISTA; BERNARDES; e MENEGON, 2014, p. 101).

Na seção a seguir, trazemos algumas das publicações autorais produzidas por nossxs interlocutorxs juntamente com as suas narrativas sobre o processo

de produção dessas mesmas publicações. Os recortes feitos em relação às publicações partem de conexões de temáticas que se alinham, se complementam e se interseccionam. Enfatizamos ainda que essas publicações foram autorizadas por nossxs interlocutores para fins de produção e divulgação científica.

## PUBLICAÇÕES AUTORAIS, PARRHESIÁTICAS E INTERSECCIONAIS: PRÁTICAS FORMATIVAS DE SI EM REDE

Para aprofundar as discussões, trouxemos fragmentos das produções materializadas pelxs alunxs e trechos de suas narrativas sobre essas produções, que são desdobramentos de (des)construções autorais colaborativas. Foram produzidas 8 publicações, para esta presente pesquisa focamos as nossas análises em 6 delas por abordarem temáticas que se atrelam, conforme podemos analisar a seguir:

Figura 1 – Publicações produzidas pelxs alunxs



Fonte: Grupo Facebook. Acesso em: 02.ago.2018

✚ A “Publicação 1” aborda questões e problematizações sobre machismo na universidade, a partir de um acontecimento envolvendo a vestimenta de uma aluna, acontecimento esse que se desdobrou em múltiplas formas de violência, como por exemplo xingamentos sexistas e misóginos.

Fizemos esta reportagem para falar que o machismo está presente também dentro da universidade, perto da gente e dentro da gente. Trouxemos esse caso da aluna para refletir sobre a nossa formação universitária nos dias de hoje, sabe? [...] Esse caso e tantos outros só reforçam a nossa ideia de pensar como a educação pode contribuir também para práticas antimachistas dentro da própria universidade (Estudante de Pedagogia).

✚ Na “Publicação 2”, o grupo atua na discussão sobre o machismo cultural, focando suas análises em trechos do desenho animado “Os Simpson”, de uma série de TV coreana e relatos de experiência das próprias participantes do grupo.

Trouxemos esses casos de assédios para discutir o machismo, que está presente em nossa sociedade patriarcal, e a violência contra a mulher [...] pois a gente passa por essas situações no transporte público – no metrô, no ônibus – [...] Eu mesma já passei por essas situações inúmeras vezes no metrô (Estudante de Pedagogia).

✚ Já a “Publicação 3” tenciona sobre o machismo nas torcidas organizadas no futebol e ressalta “O Movimento Mulheres na Arquibancada”.

Na hora de comemorar um gol eles (torcedores homens) abraçam as garotas, apertam as bundas das garotas, sabe?! [...] Por conta disso entrei em contato com o feminino da torcida, porque elas têm um trabalho super legal, tanto de enfrentar como de combater o machismo dentro da torcida [...] Elas lutaram muito para estarem dentro dos estádios e, hoje, na Raça (torcida organizada do Flamengo), que é de onde eu falo, as meninas tocam na bateria. É uma conquista muito grande! (Estudante de Pedagogia).

✚ A discussão da “Publicação 4” é sobre a música “Maria Chiquinha”, a qual foi usada na Educação Infantil num determinado cotidiano escolar e cujos trechos ressaltam a violência contra a mulher.

Às vezes as crianças estão na escola cantando músicas que elas não sabem o que estão cantando, condicionando elas (as crianças) a determinadas práticas machistas [...] A gente acaba normatizando, não percebendo a violência que está sendo ensinada [...] Isso tem um reflexo muito forte na sociedade de hoje. Inclusive perpetua a violência contra a mulher (Estudante de Pedagogia).

✚ A “Publicação 5: Professor homem na educação infantil” discute as dificuldades enfrentadas por graduandos homens em fazer estágio na educação infantil.

Fizemos uma pesquisa sobre a atuação do pedagogo na educação infantil, pois nossos colegas tiveram dificuldades para fazer estágios [...] Tivemos 167 respostas ao todo. [...] A maioria a favor, mas algumas pessoas não concordam com a atuação de homens educadores com crianças. Numa das respostas, a pessoa entrevistada nos relatava que “não concorda, pois os homens apesar de serem preparados para exercer essa profissão, eles são extremamente sexuais”. Para essa entrevistada, “o homem tem mil vezes mais chances de abusar de uma criança do que uma mulher” (Estudante de Pedagogia).

✚ Na “Publicação 6: Racismo nos jogos jurídicos”, o grupo denuncia e tenciona a questão de práticas e discursos machistas, racistas e de classe promovidos dentro dos jogos esportivos entre as universidades, sobretudo nas músicas cantadas pelas torcidas.

Nos chamou a atenção essas histórias das músicas, o quão machista e racista elas acabam sendo, né? [...] A gente pegou essa questão toda que surgiu lá na PUC, nos jogos, e aí a gente começou a reparar nas músicas das universidades. Não só a PUC que acaba sendo muito machista, muito racista, até porque tem uma música de outra universidade, que não lembro agora, que falava das meninas que tinham cota e aí ridicularizavam elas (Estudante de Pedagogia).

Por meio dessas publicações autorais dxs alunxs, identificamos como as relações de gênero são produzidas (FLAX, 1992, p. 228): “divisões e atribuições diferenciadas e (por enquanto) assimétricas de traços e capacidades humanas”, e como nessas mesmas relações “dois tipos de pessoas são criados: homem e mulher”. Além disso, identificamos também

como essas relações de gênero estão presentes em múltiplos cotidianos, desdobrando-se em diversas práticas muitas vezes violentas, inclusive dentro das instituições de ensino, sejam elas na escola e/ou na universidade.

Com base nessa análise mais aprofundada nas publicações, notamos que elas são autorias materializadas sobre problematizações, tensionamentos e reflexões sobre si e nós, experimentações cotidianas que nos atravessam, nos levam a agir, nos afetam e, de certo modo, nos constituem e nos (de/trans)formam. Essas publicações autorais aqui expostas vão ao encontro da discussão de parrherias com cuidado de si (FOCAULT, 2013a, 2013b), uma vez que xs alunxs problematizam o “falar a verdade” com base em experimentações pessoais e coletivas, denunciam práticas que rompem com a ética cotidiana e ao mesmo tempo nos remetem às reflexões sobre o cuidado de si que devemos ter constantemente.

Essas publicações autorais alinham-se com ideias de Laponte (2005, p. 4), sobretudo quando ela reflete da “necessidade de um grupo docente de registrar-se, de inscrever-se, de mostrar-se” a partir da escrita de si, conforme exposto em cada temática problematizada pelos grupos. As escritas de si aqui expostas por meio dessas publicações estão inscritas em memórias partilhadas, afetos (des)construídos e relações colaborativas. Escritas de si que estão marcadas em corpos, delineiam formas e emergem da arte da sensibilidade da vida com x outrx.

As publicações produzidas pelxs alunxs além de serem modos de falar a verdade de si – parrhesias – através da escrita de si e de suas próprias narrativas de vida, retratam um pouco da cartografia em constante transformação de nosso contexto contemporâneo e também são desdobramentos de acontecimentos que “vão compondo uma gramática em que a política da matabilidade opera ações cotidianas” (LIMA, 2018, p. 74). Gramática aqui exposta em publicações que destacam o racismo, sexismo, misoginia, machismo, classicismo....

Fica evidente, ainda nessas publicações, como as questões relacionadas ao sexo atravessam as temáticas de todos os trabalhos aqui expostos e tecem-se com os apontamentos de Butler (2016, p. 153-154)

sobre o sexo como ideal regulatório, como “parte de uma prática regulatória que produz corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla”.

Notamos que essas publicações autorais e parrhasiáticas são também interseccionais, dado que denunciam as dominações que colonizam nossos corpos e nossas práticas cotidianas, trazem discussões articuladas a partir de múltiplos marcadores, como gênero, sexo, raça, classe, território, formação entre outras, como por exemplo na “Publicação 1” com as diversas formas de violência, como xingamentos sexistas e misóginos. Já a “Publicação 2” com o machismo cultural, onde é destacado o ideal de mulher para a nossa sociedade. A “Publicação 3” com machismo nas torcidas de futebol, também conhecido como territórios frequentados somente por homens. A “Publicação 4” com a música como uma forma de naturalização da violência contra a mulher. Já a “Publicação 5” diz respeito à questão do docente homem na educação infantil. E, por fim, a “Publicação 6” com o racismo nos jogos jurídicos que escancara um fragmento do racismo que assola a nossa sociedade, expõe como os corpos de mulheres negras são objetificados por meio da música e também da luta de classe. Essa “Publicação 6” se conecta aos tensionamentos de Lima (2017 p. 78), dos quais esta autora ressalta que é preciso “tomar o marcador raça como a espinha dorsal pela qual as práticas discursivas racistas perpassam os corpos-subjetividades, evidenciando o gendramento e sexualização da raça, bem como a racialização das performatividades de gênero e sexualidades”.

Ressaltamos que, ao articular esses marcadores interseccionados nessas publicações, estamos tomando o cuidado de si e com x outrx, a partir de experimentações ética-estética-políticas na/com a formação docente. Partimos também do princípio que “no devemos adotar frente a ella [interseccionalidade] una actitud prescriptiva” (VIGOYA, 2016, p. 15), sobretudo com xs alunxs em processo de formação e no ato de pesquisar.

Por fim, gostaríamos de pontuar que essas experi-

mentações com as publicações *online* e as narrativas partilhadas pelxs alunxs podem ser vistas como práticas formativas de si, práticas as quais são constituídas por experiências e histórias de vida. Essas práticas são atravessadas por inúmeros acontecimentos que produzem saberes, modos de existir e se movimentar na vida cotidiana, possibilitando assim a ampliação da margem de liberdade (ética) no processo formativo de si com x outrx.

## APONTAMENTOS CARTOGRÁFICOS

Nesta cartografia cibercultural trouxemos publicações que se movimentam em torno de múltiplas intersecções de gênero, sexualidade, raça, classe, formação e território, publicações voltadas ao falar a verdade de si e nós, dando sentido e forma às publicações autorais, parrhasiáticas e interseccionais. A partir desta experimentação, traçamos os seguintes apontamentos:

✚ Apostamos que estas publicações em rede constituem fontes densas de problematizações do nosso tempo presente.

✚ São produções coletivas construídas a partir de pequenas partilhas de si e com base na confiança e na troca com x outrx.

✚ Oportunizam que outrxs alunxs acessem a diferentes modos de pensar e de existir nos jogos cotidianos de verdade-poder-saber.

✚ São rastros de outras cartografias produzidas na cibercontemporaneidade.

✚ A formação de si com x outrx não está reduzida à disciplinarização e normalização, pelo contrário, ela ocorre em cenários mais amplos e complexos, cenários esses que não são redutíveis uns aos outros.

✚ O falar a verdade de si e partilhá-lo com x outrx possibilita a criação de redes de significados, de sentidos e de aprendizagem em sala de aula, sobretudo em nosso contexto marcados por fortes políticas de/ formativas e ataques à docência.

Destacamos que essas publicações autorais, parrhasiáticas e interseccionais são chaves de abertura para entendermos sobre o que nós estamos fazendo com outrx, mas, antes de tudo, o que nós estamos fazendo em relação a nós mesmxs. Com isso podemos acompanhar os fluxos do desejo como produção social, o desejo de governar x outrx, desejo de ver essx outrx como seu próprio espelho, desejo que deseja romper com a ética-estética-política da existência, desejo letalizador.

Para finalizar, destacamos ainda que trazer a cartografia para este trabalho foi uma das maneiras que encontramos também para que os conhecimentos cotidianos autorais e de experimentações de si fossem trazidos para as problematizações contemporâneas na formação. Ademais, esta cartografia nos conduziu “numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e de ação” (ALVAREZ; e PASSOS, 2009, p. 149), onde nesses processos todxs aprendemos mutuamente.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; e PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In.: PASSOS, Eduardo Passos; KASTRUP, Virgínia Kastrup e ESCÓSSIA, Liliana (orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.131-149.

BATISTA, Cristina Santos; BERNARDES, Jefferson; MENEGON, Vera Sônia. Conversas no cotidiano: um dedo de prosa na pesquisa. In: SPINK, Mary Jane Paris;

BIRGAGÃO, Jacqueline Isaac Machado; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano; CORDEIRO, Mariana Prioli (Orgs.). **A produção da informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 97-122.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3. ed., 2016b, p. 151-172.

CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; ROSENO, Richard; POCAHY, Fernando Altair. Cartografias de rede de aquecimento em grupos (homo)eróticos no Facebook: dissidências de gênero, sexualidade e envelhecimento. In: POCAHY, Fernando Altair; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. (Org.). **Gênero, sexualidade e geração**: intersecções na educação e/m saúde. 1ed. Aracaju: EDUNIT, 2018, v. 1, p. 129-148.

DORLIN, Elsa. **Sexo, gênero y sexualidades**. Introducción a la teoría feminista. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009. Seções sexo, raza e classe e género y poscolonialismo

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). Rio de Janeiro: Rocco, 1991, pp. 217-250.

FOUCAULT, Michael. 1ª Conferência: Parrhesia e a crise das instituições democráticas **Revista PROMETEUS**, Edição Especial: Seis conferências de Michel Foucault sobre a parrhesia ANO 6, VOLUME 6, NÚMERO 14, 2013a. ISSN: 2176-5960

FOUCAULT, Michael. 3ª Conferência: o significado da palavra parrhesia? **Revista PROMETEUS**, Edição Especial: Seis conferências de Michel Foucault sobre a parrhesia ANO 6, VOLUME 6, NÚMERO 14, 2013b. ISSN: 2176-5960

FOUCAULT, Michel. Ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Foyense editora, 2006, p. 264-287.

LAPONTE, Luciana Grupelli. **Docência artista**: arte, gênero e ético-estética docente 28ª Reunião Anual da Anped, 2005

LIMA, Fátima. Raça, Interseccionalidade e Violência Corpos e processos de subjetivação em mulheres negras e lésbicas. **Revista Cadernos de Gênero e Diversidade**, Vol 04, N. 02 - Abr. - Jun., 2018 | <https://portal-seer.ufba.br/index.php/cadgendiv>

POCAHY, Fernando Altair. **Interseccionalidade e educação**: cartografias de uma prática-conceito feminista. Textura Canoas n.23 p.18-30 jan./jun. 2011.

POCAHY, Fernando. GÊNERO, SEXUALIDADE E ENVELHECIMENTO: Miradas pós-críticas na educação e/m saúde. **Revista Momento**: diálogos em educação, v. 28, n. 3, set./dez p. 87-111, 2019.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2ª edição, 2016.

VIGOYA, Mara Viveros. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. 2016. **Debate Feminista**, n. 52, p. 1–17, 2016. Disponível em: <[http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052\\_01.pdf](http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_01.pdf)> Acesso em: 29/08/2018

## A QUALIDADE POLÍTICA DA TERRITORIALIDADE NOS SERVIÇOS DE TRANSPORTE DE PASSAGEIROS: uma proposta de pesquisa com os cotidianos

*THE POLITICAL QUALITY OF TERRITORIALITY IN PASSENGER TRANSPORT SERVICES: a research proposal with everyday people*

Joselito Manoel de Jesus<sup>1</sup>

 ORCID IDS

Jesus JM - <https://orcid.org/0000-0002-6323-5101>

### RESUMO

Este ensaio tem como objetivo principal refletir sobre a territorialidade tendo como nuclear o conceito de qualidade política na perspectiva metodológica da pesquisa com os cotidianos. Se constitui em um ensaio porque não dispõe da presença em campo necessária para que os personagens conceituais possam ser co-criados na dinâmica dos cinco movimentos propostos por Andrade, Caldas e Alves (2019): o sentimento do mundo; ir sempre além do já sabido; criar novos personagens conceituais; narrar a vida e literaturizar a ciência e *ecce femina*. A abordagem do conceito de qualidade política pelo viés dos cinco movimentos acima nos ajuda a questionar alguns pressupostos que estão subjacentes ao conceito no contexto da produção da territorialidade em um caso específico de serviços de transportes na cidade de Jacobina, Bahia, no Piemonte da Diamantina. Entendemos que a pesquisa com os cotidianos, como abordagem metodológica e princípio epistemológico contribui relevantemente para a ampliação do conceito de qualidade política como ferramenta analítica para compreensão da territorialidade e de outros fenômenos, a partir dos poderes exercidos pelos agentes territoriais nas frestas do controle dominante, nos vãos da vigilância permanente entre os quais as forças se agrupam inesperadamente para exercer territorialidades necessárias. A qualidade política deste ensaio está em seu ponto de chegada, no sentido de, considerando sua contribuição para compreensão de uma realidade, ir além da lógica formal que está em sua tessitura textual que a proposta da pesquisa com os cotidianos em seus movimentos pode oferecer

Palavras-chave: Qualidade política. Pesquisa com os cotidianos. Territorialidade.

### ABSTRACT

This essay has as main objective to reflect on territoriality having as a core the concept of political quality in the methodological perspective of research with everyday life. It constitutes an essay because it lacks the necessary empiricity so that conceptual characters can be co-created in the dynamics of the five movements proposed by Andrade, Caldas and Alves (2019): the feeling of the world; always go beyond what is already known; create new conceptual characters; narrate life and literaturize science and feminine *ecce*. The approach of the concept of political quality through the five movements above helps us to question some assumptions that underlie the concept in the context of the production of territoriality in a specific case of transport services in the city of Jacobina, Bahia, in Piemonte da

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Autor Correspondente: [joselitojoze@gmail.com](mailto:joselitojoze@gmail.com)

Recebido em 31 de Janeiro de 2020; Aceito em 09 de Abril de 2020.

Diamantina. We understand that research with everyday life, as a methodological approach and epistemological principle, contributes significantly to the expansion of the concept of political quality as an analytical tool for understanding territoriality and other phenomena, based on the powers exercised by territorial agents in the dominant control cracks, in the gaps of permanent surveillance among which the forces unite unexpectedly to exercise the necessary territorialities. The political quality of this essay is at its point of arrival, in the sense that, considering its contribution to the understanding of a reality, it goes beyond the formal logic that is in its textual fabric that the research proposal with the quotidian in its movements can offer.

Keywords: Political quality. Research with everyday life. Territoriality.

O dia não amanhece em vão.

No vão do dia nós podemos ser sempre mais

No vão do dia a vida vadia

depois que o dia se vai

(Verso do/a autor/a do ensaio)

cipal; seja também por moto taxistas, que vão penetrando nas frestas deixadas pelos outros prestadores do serviço de transporte, e, através dos passageiros selecionados pela necessidade – condição econômica, pois moto táxi é mais barato – ou pela idade – geralmente jovens que suportam os solavancos e os perigos de queda deste tipo de veículo.

## INTRODUÇÃO

Na saída da cidade de Jacobina, Piemonte da Diamantina<sup>1</sup>, Estado da Bahia, um território numa escala pequena identificamos a disputa territorial, e seus desdobramentos, entre aqueles que trabalham com serviços de transporte – taxistas, moto taxistas, motoristas de vans, motoristas e cobradores de transporte por ônibus da empresa que domina legalmente este serviço entre Jacobina e as cidades adjacentes, tais como: Senhor do Bonfim, Caém, Saúde, Campo Formoso, Irecê etc. –, criando e redefinindo lugares, estabelecendo fronteiras cambiantes numa tensão permanente entre eles, contornada por acordos tácitos e provisórios naquele território.

Utilizar um espaço é uma complexa operação territorial, seja via concessão legal, como é o caso de ônibus intermunicipais da **Empresa Falcão Real**; seja pela ocupação de um espaço ocioso em função das lacunas deixadas pela empresa citada, como é o caso das vans e micro-ônibus; seja pelos taxistas, que têm um ponto fixo que territorializaram via poder muni-

A necessidade de produção da existência por meio do trabalho e da cultura leva os seres humanos a se apropriarem do espaço, produzindo territorialidade, entendida por Coelho-Neto (2016, p.24) como “[...] os nexos que os coletivos organizados construíram entre si e com o espaço, permitindo-lhes uma apropriação e uma significação que lhes possibilita construir novas formas de reprodução social.” A qualidade política desse processo não depende do conceito em si, mas da qualidade política se fazendo no acontecimento no qual os agentes territoriais revelam sua potência na multiplicidade de estratégias, astúcias, ações discretas que despistam o olhar vigilante e fortalecem a luta pela apropriação e dominação do espaço geográfico, exigindo-nos uma postura epistemológica e metodológica atenta a esses movimentos nos próprios movimentos que elas articulam e desenvolvem.

A categoria “coletivos organizados” contradiz a categoria “agentes territoriais”, apresentada pelo próprio autor (COELHO-NETO, 2016) ao longo de sua argumentação. Nega, no processo da territorialidade, as ações dos coletivos não organizados, ou mesmo desorganizados e dos indivíduos. Segundo o próprio Coelho-Neto (2016, p.18):

Outro aspecto a ser destacado na concepção de Raffestin (1983 [1980], p.152) é a ampliação da compreensão dos agentes territoriais, ou seja, dos agentes que produzem os territórios, pois, “[...]”

1 O Território de Identidade do Piemonte da Diamantina compreende a faixa climática do semiárido, possui extensão total de 10,2 mil quilômetros quadrados, conforme dados do Censo 2010 (IBGE, 2010). É composto por 09 municípios (Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas, Várzea Nova), possui população total de 229.633 habitantes, sendo a população urbana 141.559 (equivalentes a 62% do total) e a população rural 88.074 (equivalentes a 38% do total). Os municípios com maior população do território são Jacobina (79,2 mil), Capim Grosso (26,5 mil) e Miguel Calmon (26,4 mil).



do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que ‘produzem o território’.

Muito embora reconheçamos e valorizemos os coletivos organizados, na perspectiva da pesquisa com os cotidianos que desejamos utilizar como inspiração epistemológica e movimento metodológico não podemos reduzir os agentes territoriais a “coletivos organizados”, circunscritos à definição de territorialidade pelo autor citado. Se assim procedermos, a rigidez desta categoria não vai nos permitir ver e valorizar as ações pequenas, os gestos políticos tênues que simbolizam contrariedades – como a pintura na parede da placa do táxi, simbolizando o domínio da vaga pelo motorista deste automóvel – e sinalizam para reações, os acordos discretos que, em seu conjunto, em diferentes situações, vão produzindo territorialidades e vão ‘informando’ das ‘qualidades políticas praticantes’ presentes nesse processo.

A territorialidade é aqui expressa concretamente como o conjunto das relações que os agentes territoriais que atuam no setor de transportes em Jacobina, Bahia – moto taxistas, taxistas, motoristas de vans e micro-ônibus, motoristas e cobradores de ônibus da Empresa Falcão Real (detentora legal do serviço de transportes pelo Estado, autorizado pela Agência Estadual de Regulação de Serviços Públicos de Energia, Transportes e Comunicações da Bahia (AGER-BA<sup>2</sup>)), passageiros e representantes da Prefeitura local, além de policiais militares do Estado da Bahia, responsáveis pela fiscalização e controle do trecho que fica entre as cidades adjacentes da região – estabelecem entre si e com o espaço, apropriando-se dele através da representação simbólica e política, na busca de atingir seus objetivos em função de suas necessidades.

## A TERRITORIALIDADE DIANTE DOS DESAFIOS DA QUALIDADE POLÍTICA: ALGUNS APONTAMENTOS

A qualidade política é, segundo Demo (2006, p.39), “[...] a habilidade humana de constituir-se sujeito

2 A Agência Estadual de Regulação de Serviços Públicos de Energia, Transportes e Comunicações da Bahia é uma agência reguladora estadual do governo da Bahia.

relativamente autônomo, participar ativamente na democracia, efetivar cidadania individual e coletiva, ser capaz de conviver na igualdade e na diferença.” Na constituição da autonomia relativa do indivíduo e do grupo a que pertence, no quadro das determinações históricas no qual está inserido, é preciso ter desenvolvido um patamar basilar de compreensão e análise crítica coerente do contexto espacial em função das necessidades e aspirações individuais e do coletivo a que pertence, a fim de ter opinião própria, o que pode fortalecer a capacidade de decisão e o encaminhamento da luta em relação com o espaço, traçando estratégias e mobilizando recursos disponíveis ou ativando suas disposições diante das exigências do processo de territorialidade.

A participação ativa na democracia requer o fortalecimento de organizações institucionais – sindicatos, cooperativas, associações amplas e fortes de todo tipo – nas quais o indivíduo encontre possibilidade de expressão e compartilhamento de suas necessidades e aspirações, efetivando cidadania individual e coletiva. Ou seja: fora de um horizonte político-social de organizações de coletivos que representam os anseios de natureza material e simbólica dos indivíduos, a qualidade política da sociedade se deteriora a tal ponto que a pobreza política – ser impedido de ter e de ser – se manifesta predominantemente, como sintoma desse processo de impedimento em nossa sociedade. O homem faminto, isolado, vai, segundo Bakhtin (2002), desenvolver uma atividade mental que fortaleça a resignação, amplie sua vergonha e fique restrito ao lamento e ao protesto solitário, sem efeito político na sociedade.

[...] De maneira completamente diferente será experimentada a fome pelos membros de uma coletividade unida por vínculos materiais objetivos (batalhão de soldados, operários reunidos no interior da usina, trabalhadores numa grande propriedade agrícola de tipo capitalista, enfim toda uma classe social desde que nela tenha amadurecido a noção de “classe para si”). Nesse caso, dominarão na atividade mental as tonalidades do protesto ativo e seguro de si mesmo; não haverá lugar para uma mentalidade resignada e submissa. É aí que se encontra o terreno mais favorável para um desenvolvimento nítido e ideologicamente bem formado da atividade mental. (BAKHTIN, 2002, p.116)

Reconhecemos que a qualidade política da territorialidade depende de coletivos organizados que nasçam do mal-estar da exclusão e identifiquem as múltiplas causas de suas negações sociais, econômicas, culturais e políticas, possibilitando elaborar uma consciência individual e coletiva de enfrentamento a tais negações a partir da orientação social que a coletividade enseja em sua construção dinâmica da luta pelo espaço, constituindo territorialidades emancipatórias a partir de agentes territoriais também constituídos na dinâmica espacial, comprometidos com a coletividade que os constituem, o que requer, também, a capacidade de conviver na igualdade e na diferença, uma das exigências *sine qua non* da cidadania coletiva. Entretanto, essa construção lógica e histórica deixa de ver a história se fazendo no espaço miúdo e cotidiano no qual as mulheres e os homens fazem e significam suas existências. Nem sempre a coletividade se expressa em organizações institucionalmente reconhecidas, tais como sindicatos, associações, cooperativas etc. A própria coletividade pode ser um acontecimento, que é tecido, no jogo permanente de forças no qual a dominação não se sustenta apenas numa direção e num sentido, pois ela “se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem a um destino, a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta”. Foucault (2005 *apud* ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p.24). As forças em jogo são acionadas nas práticas cotidianas enfrentando-se e confrontando-se diante das contradições e dos percalços com suas invenções próprias, de corpo inteiro, e abrindo vãos por onde a territorialidade acontece na qualidade política que, partindo do conceito, sugere que pode ir muito além dele.

## QUALIDADE POLÍTICA NA IGUALDADE E NA DIFERENÇA: O HOMEM POR TRÁS DO VOLANTE

Essa capacidade de conviver na igualdade e na diferença se constitui num desafio enorme e evidencia parte da complexidade para a qualidade política da territorialidade, diante do perfil predominante dos agentes territoriais que atuam na entrada da cidade de Jacobina: geralmente homens e de perfil heteros-

sexual. A partir de minha experiência como usuário do serviço de transporte local, como professor da UNEB que já trabalhou na maioria das cidades que compõem o Piemonte da Diamantina, percebemos que pouquíssimas mulheres atuam no transporte efetuado pelas “vans”. Entre os taxistas não há mulheres e, entre os moto-taxistas também são raríssimas. A única que conhecíamos pessoalmente morreu há aproximadamente, três anos. Em empresas oficiais de ônibus intermunicipal nunca percebemos uma. Sobre a situação de homossexuais declarados não temos elementos empíricos que assegurem afirmar sua existência, representatividade e participação no processo de territorialidade em torno dos transportes na entrada principal da cidade de Jacobina, Estado da Bahia.

A participação dos/as indivíduos nas coletividades organizadas também possibilita outra importante dimensão: a educativa, bem como o seu contrário. No processo de controle social intersubjetivo pode haver tanto a defesa e a valorização da diferença, gerando conteúdos emancipatórios, quanto sua desvalorização e exclusão por meio de diferentes saberes, procedimentos, comportamentos e atitudes individuais e coletivas, gerando, do mesmo modo, conteúdos que reforcem a invisibilização e o silenciamento daquelas e daqueles que estão fora das fronteiras simbólicas estabelecidas no espaço. Por isso precisamos entender com Demo (2006, p.59) que:

Em contrapartida, é visão linear tosca imaginar que politização signifique exclusivamente uma face positiva, boa, da ativação da esfera política, assim como qualidade política não pode ser propriedade da esquerda. Há direitas politicamente muito competentes, no sentido de saberem mobilizar-se com efetividade.

Nesse sentido, a territorialidade pode também constituir territórios nos quais as relações de poder reforcem a dominação masculina de natureza heterossexual, ensejando e reforçando simbolicamente uma identidade territorial que exclua as mulheres, os homossexuais e outros sujeitos sociais daquele processo cotidiano de organizar o espaço atrás de um volante, e/ou de outra condição de poder, definindo e limitando o acesso e a expressão a um espaço geográfico, além de controlar os agentes territoriais que vão exercer suas atividades nesse espaço, em uma

*práxis* distópica que invisibiliza e silencia aqueles e aquelas – a não ser na condição de passageiros<sup>3</sup>– que não detêm autoridade para entrar naquelas fronteiras bem delimitadas pelas relações de poder que naquele território se configuram.

## UM ESFORÇO METODOLÓGICO PARA ENTENDER A QUALIDADE POLÍTICA DA TERRITORIALIDADE

Essas possibilidades emancipatórias e escravizantes da qualidade política nos desafia a um esforço metodológico (ANDRADE, ALVES, CALDAS, 2019)<sup>4</sup> que prepara a nossa entrada no campo empírico: de ir além dos conceitos e estruturas teóricas e apreciar o sabor, os cheiros; ouvir os silêncios, as palavras e linguagens outras inventadas que codificam sentidos, dialetizam as experiências comuns da territorialidade e estabelecem estratégias “que astuciosamente jogam com as ‘ocasiões’ e que, por esses acontecimentos-armadilhas, lapsos da visibilidade, reintroduzem por toda a parte as opacidades da história.” (CERTEAU, 1994, p.173).

Nesse sentido, a qualidade política da territorialidade só pode ser captada embaixo do sol, esperando ao relento, na poeira e ao vento, indagando, entre as partidas e as chegadas, observando paciente o acontecimento dos trajetos, de cidade em cidade, criando e desenvolvendo dispositivos metodológicos que tragam as palavras empoeiradas e queimadas de sol, os sons e cheiros, as palavras sabidas de esperar e de esperar sabendo, reclamando criativamente em autorias que expressam ‘co-criações’ de passageiros atentos à paisagem de suas próprias existências enquanto circulam entre as cidades e caminham dentro destas, numa interlocução desarmada com ‘personagens conceituais’<sup>5</sup> que vão sendo construídos inter-

subjetivamente, a partir dos ‘conhecimentos significações’ que os/as agentes territoriais elaboram na territorialidade permanente que os desafiam a praticá-la em seus cotidianos nos quais estão inseridos/as, a fim de garantirem sua reprodução social.

[...] para pesquisar com os cotidianos seus pesquisadores e pesquisadoras precisam muito mais do que afirmar o olhar – sentido hegemônico desde a modernidade. [...] Desse modo, os processos de pesquisa nessa corrente exigem olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos.[...] Esta ideia exige, então, que para pesquisar com os cotidianos estejamos abertos e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega, desses ‘espaçostempos’, nos seus tão diferentes acontecimentos através de todos os nossos sentidos. (ANDRADE, CALDAS, ALVES, 2019, p.23-24)

Esta perspectiva metodológica revela uma abordagem epistemológica na qual os fundamentos lógicos não estão acima dos fundamentos antropológicos, históricos e sociológicos. E na qual os fundamentos, eles mesmos, são profundamente questionados e revistos em seus princípios advindos da modernidade arrogantemente iluminista, e, a verdade, ela mesma, pode ser um acontecimento. Acontecimento porque não obedece a uma lógica dominante e excludente que delinea *a priori* os fundamentos e controla com rigor férreo as condições e os sujeitos que podem adentrar suas fronteiras bem delineadas de verdade de seu território do saber. Nesta opção epistemológica não é preciso ver para crer apenas, mas, sobretudo, crer para ver, para sentir o mundo através de todos os nossos sentidos possíveis em seus limites, abordando o outro em todas as suas potencialidades.

A pesquisa com os cotidianos nos sugere conceitos e estratégias operacionais, que apoiem o ponto de partida, mas que possamos ir além no ponto de chegada, exigidos para entender de modo implicado a qualidade política da territorialidade através das práticas cotidianas dos agentes territoriais compro-

ais, porque é o contato com quem faz e com quem pensa a territorialidade em suas práticas cotidianas que nos faz pensar e repensar nossas abordagens epistemológicas, teóricas e metodológicas. Precisamos de personagens conceituais para representarmos nossa apreensão sistemática da realidade. Desse modo, Carolina de Jesus, é uma personagem conceitual de seu próprio “Quarto de Despejo”.

3 A condição de passageiro também constitui um agente territorial. Certeau (1994) fala que o ato de caminhar é uma enunciação, um posicionamento político e ideológico. O modo como a pedestre atravessa a rua, na faixa ou fora dela, vagarosamente ou acelerada, são pronúncias. Os lugares que escolhem para sentar, para fumar, para beber, são enunciações que se pronunciam no espaço, exigindo reacomodação e exercendo territorialidades.

4 Esse esforço metodológico é inspirado nas contribuições de Nilda Alves, Nívea Andrade e Alessandra Nunes Caldas, em suas pesquisas com os cotidianos.

5 Ao invés de considerarmos, segundo Andrade, Alves e Caldas (2019) como fontes de informação, mas enquanto personagens conceitu-

metodos com suas próprias existências.

[...] pode-se enveredar por outro caminho: analisar as práticas microbianas, singulares e plurais, que um sistema urbanístico deveria administrar ou suprimir e que sobrevivem a seu perecimento; seguir o pulular desses procedimentos que, muito longe de ser controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçaram em uma proliferação ilegítimada, desenvolvidos e insinuados nas redes da vigilância, combinados segundo táticas ilegíveis, mas estáveis a tal ponto que constituem regulações cotidianas e criatividade sub-reptícias que se ocultam somente graças aos dispositivos e aos discursos, hoje atravancados, da organização observadora. (CERTEAU, 1994, p. 174-175)

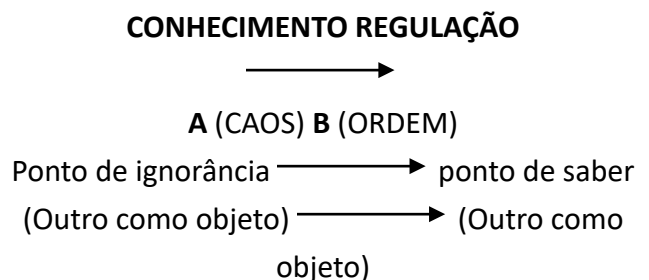
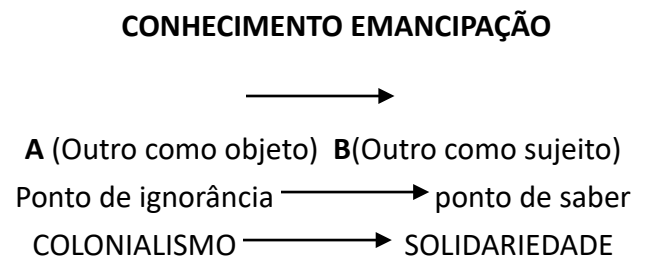
Os agentes territoriais não serão fontes, de quem retiraremos dados e informações, para elaborar, na solidão de nosso confortável *studio*, as verdades captadas pela “inteligência singular” deste autor. Nós mesmo nos consideramos um agente territorial, na condição de passageiro e transeunte que caminha, corre e pedala pela cidade, pronunciando-a. Eles e elas serão personagens conceituais, reflexos da opção epistemológica e da postura metodológica que se segue a partir da adoção dos cinco movimentos metodológicos sugeridos por Nilda Alves, Nívea Andrade e Alessandra Nunes Caldas (2019), que são: 1. O sentimento do mundo; 2. Ir sempre além do já sabido; 3. Criar novos ‘personagens conceituais’; 4. Narrar à vida e naturalizar a ciência, e; 5. *Ecce femina*. Esses movimentos são trabalhados a partir das ‘conversas’, que são o principal *locus* de trabalho e produção de ‘conhecimentos e significações’.

Buscamos, portanto, outras lógicas, outros “procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos)” que “jogam com a disciplina e não se conformam a ela a não ser para alterá-la” (CERTEAU, 1994, p.41). Encontrar ‘conhecimentos significações’ nos quais, por muito tempo, o conhecimento hegemônico só encontrou uma cultura ‘menor’, valorizada apenas quando morta, como o folclore tem sido classificado por uma localização no passado distante ou por seu exotismo vindo de lugares considerados distantes. Encontrar as ‘práticas teorias’ do que é comum e está em nossos cotidianos, se apresentando como necessidade. Indo além destas ‘práticas teorias’ tanto como buscamos ir além das ‘práticas teorias’ dos autores com os quais trabalhamos. (ANDRADE, CALDAS, ALVES, 2019, p.27)

Portanto, para captar a qualidade política dos movimentos ocultos, tênues, discretos, táticos, que procuram evitar a vigilância, que são constituintes da territorialidade, nenhum método por mais bem instrumentalizado que esteja, e nenhuma lógica, por mais densidade teórica que tenha, pode enxergar as invisibilidades, “a fala dos passos perdidos” que os passageiros como pedestres pronunciam (CERTEAU, 1994, p.176), ouvindo os silêncios, apreciando os odores e a poeira do Piemonte da Chapada Diamantina, que constituem permanentemente a territorialidade. Serão precisos ‘movimentos’ para ir além delas.

## O PONTO DE CHEGADA DA QUALIDADE POLÍTICA DA TERRITORIALIDADE

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2001), todo ato de conhecimento é uma trajetória de um ponto **A**, que designamos por ignorância, para um ponto **B**, que designamos por conhecimento. A partir das categorias emancipação/regulação ele compreende o conhecimento, conforme abaixo esquematizado:



Fonte: Santos, 2001.

Pretendemos que nosso ponto de chegada da qualidade política da territorialidade dos agentes territoriais que estão envolvidos nos serviços de transporte em Jacobina seja a solidariedade, e isso vai se tornando possível graças aos movimentos da pesquisa com

os cotidianos apresentados. Os nexos que os agentes territoriais estabelecem entre si e com o espaço na entrada da cidade de Jacobina permitindo-lhes um domínio e apropriação simbólica, a fim de possibilitar-lhes formas de reprodução social através dos serviços de transporte, tanto dentro da cidade quanto entre as cidades adjacentes, requer uma qualidade política que pode ser captada mais profundamente na co-criação de ‘personagens conceituais’ que produzem ‘conhecimentos significações’ constantemente, e não podem ser reduzidos a “fontes de informação”.

Se queremos transitar de um ponto de ignorância para um ponto de saber resguardando a qualidade política de nossa pesquisa, devemos entender que a habilidade humana de autonomia relativa, de ativa participação na democracia, da efetivação de cidadania individual e coletiva e capacidade de respeito às diferenças nas práticas territoriais dos agentes territoriais não pode ser captada por princípios, lógicas e instrumentos elaborados de cima para baixo, pois “[...] na lógica não mora ninguém. As pessoas moram em lugares concretos, tão concretos que, muitas vezes, pouco têm de lógico.” (DEMO, 2006, p.44). Há uma multiplicidade de maneiras das pessoas produzirem territorialidade. É preciso ser um agente territorial, viajar nas vans, micro-ônibus, ônibus, motos e táxis; é preciso esperar debaixo do sol, ‘conversar’

com outras e outros que aguardam para ir aprendendo o tempo da espera que a experiência ensina a suportar, identificando como, entre muitas maneiras, jeitos, modos, a qualidade política vai territorializando a existência ou como a territorialidade vai exigindo a qualificação política dos agentes territoriais.

A pesquisa com os cotidianos se encontra com a distinção simples que Tomaz Tadeu da Silva (2011) faz entre teoria e discurso. A teoria como descoberta de uma verdade preexistente e o discurso como criação de uma verdade, como autoria do cientista. Andrade, Caldas e Alves (2019) avançam ainda mais porque instauram a interlocução, rejeitando a condição dos sujeitos da pesquisa como fontes de informação e de saber e ampliando com Deleuze e Guattari para “personagens conceituais”. A questão da solidariedade na co-criação dos conhecimentos significações também é outro indicador de um ponto de chegada da qualidade política da territorialidade, do ponto de vista conceitual. Os pesquisadores e as pesquisadoras não estão acima dos demais agentes territoriais. Todas e todos produzem saberes da experiência de maneiras diversas, e isso é reconhecido numa epistemologia implicada com o cuidado ético e respeitoso que envolve a pesquisa, na perspectiva de uma amorosidade freiriana que caracteriza o coração de uma ‘pesquisa-emancipação’ e abre novos caminhos para a investigação científica.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes.; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. Após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In. Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Inês Barbosa de Oliveira, Leonardo Ferreira Peixoto, Maria Luiza Sússekind (organizadores) – Curitiba: CRV, 2019.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. Ed. Tradução: Michel Laud; Yara Frateschi Vieira. Colaboração: Lúcia Teixeira Wisnik; Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Editora Hucitec/Annablume, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**. Fragmentos de um dicionário político. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Posfácio: Celso Lafer. 22. Ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COELHO NETO, Agripino S. Territorialidade: uma proposição teórico-conceitual. In Ivonete B. Amorim, Ana Margarete G. da SILVA e Selma D. de CASTRO. (ORGS.). **Educação, territorialidade e formação docente**: contextualizando pesquisas. Curitiba: CRV, 2016.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

## (ENTRE)VISTAS E OLHARES CALEIDOSCÓPICOS: a cartografia social na formação de professores/as

*(INTER)VEWS AND KALEIDOSCOPIIC LOOKS: a social cartography in the teacher's qualification*

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado<sup>1</sup>, Edilania de Paiva Silva<sup>1</sup>

 ORCID IDS

Dourado EOC - <http://orcid.org/0000-0002-4083-235X>

Silva EP - <http://orcid.org/0000-0003-0262-3677>

### RESUMO

A cartografia social emerge contemporaneamente como estratégia metodológica em várias abordagens científicas, produzindo rupturas nos modos de fazer pesquisa abrindo espaço para processos investigativos que delineiam uma nova concepção de ciência. Interessa-nos aqui o âmbito das teorias pós-críticas e pós-estruturalistas. A entrevistada, a Professora Inez Carvalho, traz valiosas contribuições para caracterizar o ato de cartografar nessas perspectivas, especificando sua diferença em relação a outros modos de fazer pesquisa em Ciências Humanas, especialmente na ciência da educação. A entrevistada nos dá pistas de como o pesquisador cartógrafo desenvolve o processo metodológico na sua relação participante com o objeto a ser cartografado, uma vez que esse tipo de investigação implica em uma proposta de pesquisa-intervenção – pesquisa-formação. Ainda, sugere contribuições dessa concepção e prática, visto que essa outra lógica de pesquisar, formar – cartografar se configura como um modo de produzir conhecimentos e intervir na realidade pesquisada.

Palavras-chave: Cartografia social. Pesquisa-intervenção. Pesquisa-formação.

### ABSTRACT

The social cartography rises contemporaneously as a methodological strategy in many scientific approaches, creating breaks on the way of making research, opening space to investigative processes that design a new conception for science. Interest us here the scope of post-critics and post-structuralist theories. The interviewee, the Professor Inez Carvalho brings worths contributions for characterizing the act of doing cartography in these perspectives, specifying the differences regarding to other ways of making research in Humanities especially in Education Science. the interviewee give us cues of how a cartographic researcher develops the methodologic process in relation mainly to the object that will be cartographed, once this kind of investigation implies in a proporse of research-intervention - research-qualification. Yet, suggest contributions from the conception and practical, among others once this unusual logic for researching, training-cartographing get configured a way of producing knowledge and to intervene in the researched reality.

Keywords: Literature. Cartographies. Multiple languages. Literary literacy. Reader training.

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Autor Correspondente: [edipaivasn@hotmail.com](mailto:edipaivasn@hotmail.com)

Recebido em 13 de Setembro de 2019; Aceito em 27 de Abril de 2020.

A cartografia social emerge como estratégia metodológica para atender às demandas contemporâneas das pesquisas científicas, em especial nas ciências humanas, que consideram que uma dada realidade a ser investigada é composta de processos.

Nesta entrevista, conversamos com Maria Inez da Silva de Souza Carvalho que é professora titular da Faculdade de Educação FAGED/UFBA. A professora Inez Carvalho, como prefere ser identificada, é doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e realizou estudos pós-doutorais em desenvolvimento curricular na Universidade do Minho. Conforme apresenta no seu Currículo Lattes, como estu-  
diosa de currículo coordenou o Projeto Irecê, um amplo projeto de ensino, pesquisa e extensão, que experienciou novo desenho curricular embasado dos princípios da complexidade em rede, tecnológica ou não. O campo de ensino do projeto é hoje campo de inúmeras pesquisas e projetos de extensão, vinculados ao grupo de pesquisa (certificado no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ) FEP do qual é líder. Atualmente está em capacitação docente da UERJ, investigando Grupos de Pesquisas Acadêmicos em Currículo.

O texto evidencia as contribuições do ato de cartografar no âmbito das teorias pós-críticas e pós-estruturalistas, especificando a cartografia social e sua diferença em relação a outros modos de fazer pesquisa. A entrevista foi realizada pelas autoras em junho de 2019, através da rede Whatsapp, e sua transcrição está considerada na íntegra.

Inez Carvalho nos inspira fornecendo pistas e fazendo encaminhamentos que indicam a cartografia como método transversal e aberto, tendo em vista que, segundo Pozzana e Kastrup (2009), cartografar é acompanhar processos. Assim, consideramos que aqui temos mais do que uma entrevista, temos uma defesa e um incentivo aos estudos do/com a pesquisa cartográfica.

## VAMOS À ENTREVISTA.

**Autoras:** Boa tarde, professora Inez! Começamos agradecendo a sua disponibilidade para esta entrevista sobre uma temática muito relevante para pes-

quisadores/as, em especial para aqueles/as que realizam pesquisas na área das ciências humanas. Bem, as pesquisas científicas tradicionais que seguiam a lógica cartesiana apresentaram limitações na sua produção científica, com vistas a demandas contemporâneas. Desse modo, a Cartografia Social emerge como estratégia metodológica no campo das teorias pós-críticas. Nessa perspectiva, essa nova forma de cartografar pode ser considerado um método de pesquisa? Quais as possibilidades, potencialidades e limites de seu uso nas pesquisas em educação?

**Inez Carvalho:** Pensemos assim, toda abordagem metodológica se assenta em um sistema de ideias. Os sistemas de ideias refletem um Espírito do tempo. Então vamos conversar um pouco, antes de chegarmos diretamente na pergunta, sobre ‘espírito do tempo’. Estou pensando em meus estudos no doutorado quando, na descoberta do sociólogo francês Michel Maffesoli<sup>1</sup>, me vi à frente e me encantei com a ideia de espírito do tempo. A noção de espírito do tempo se distancia da noção de etapa histórica. Digamos que as etapas históricas são sempre construções teóricas que tentam “captar” o ‘espírito do tempo’. A etapa histórica ou a ‘face de um período’ é determinante, fundante dos acontecimentos, ao passo que o ‘espírito do tempo’ é a ressonância do geral atingindo o local, não é uma base. Assim, os sistemas de ideias capturam e se apropriam de ideias ressoadas, as chamadas na física, de ‘ressonâncias’ que são como um vento, às vezes brisa, às vezes névoa, às vezes tornado; uma nebulosa atmosférica que envolve a tudo e a todos. Um espírito que, global, é sempre ‘desmanchado’ no local, onde insistem em conviver as mais diversas temporalidades, ou seja, características de todas as etapas que, com maior ou menor intensidade, mesmo que remodeladas, estão sempre presentes.

Nos mais diversos períodos históricos, as temporalidades, envoltas na nebulosidade do ‘espírito do tempo’ e como parte do movimento da complexidade, às vezes são apropriadas pelas formas hegemônicas, às vezes passam quase que “naturalmente” a fazer parte do sistema, às vezes persistem em suas formas originais, sejam elas tradicionais ou de vanguarda. Então, se toda abordagem metodológica se assenta em um sistema de ideias, se um sistema de



ideias reflete o espírito do tempo, para conversar sobre uma abordagem metodológica precisamos nos perguntar: qual é o espírito de nosso tempo? Para esta resposta chamo Foucault<sup>2</sup>. Uma citação de artigo meu<sup>3</sup> de 2008 que se tornou, para mim, mais que uma citação, é ideia parte de meu sistema de ideias. A busco aqui pela Internet para evitar as perdas da citação de memória. Vou ler aqui:

Estamos num momento, creio eu, em que nossa experiência do mundo é menos a de uma vida longa que se desenvolve através do tempo, do que a de uma rede que liga pontos e faz intersecções com sua própria trama. Poder-se-ia dizer, talvez, que alguns conflitos ideológicos que animam a polêmica atual opõem os **fiéis descendentes do tempo** aos **decididos habitantes do espaço**. (Foucault, 1980, p. 22, destaque meu).

Simplificando, podemos dizer que vivemos momentos, nos últimos séculos, de padrão moderno, de um mundo de ‘descendentes do tempo’. O mais importante era/é a história universalizada. Entretanto, o movimento do tempo vai ressoando outros ventos e passamos a viver a desuniversalização, a descoberta que o local, o espaço, desmancha o mundo, ou seja, desmancha a universalização. Ou seja, a ciência que se marcava pelo tempo, passa a precisar, também, do espaço. Gosto muito de como Soja<sup>4</sup>, um geógrafo britânico, sintetiza: é necessário desenvolver uma imaginação que permita ‘enxergar’ o mundo com conexões mais ‘laterais’, com relações e sentidos que abranjam a simultaneidade, ou seja, o desenvolver de um pensamento lógico espacial. O que é isto a não ser cartografar? Em conclusão: Cartografar é um contemporâneo método de pesquisa, extremamente potente e, ao meu ver, tendo como limitação a ainda forte presença de uma imaginação muito fiel à crença de que o mundo caminha em uma linha temporal a um único final.

**Autoras:** As pesquisas que comungam de um pensamento científico de vertente considerada pós-moderna possuem entre suas características o abandono de conceitos como razão, verdade e totalidade, abrindo espaço para a busca de processos investigativos para uma nova concepção de ciência. Essas pesquisas cartográficas se alinham a esses referenciais. Como você a caracterizaria, “localizando-a” na história da produção científica e especificando em que

ela se difere de outros modos de fazer pesquisa em Ciências Humanas?

**Inez Carvalho:** Começo esta resposta, me permitindo discordar do posto na questão. Não diria que o pensamento pós-moderno abandona “conceitos como razão, verdade e totalidade”. Postulo que há uma relativização destes e outros conceitos e, principalmente, há validação de

outras noções como as de contingência, provisoriade, entre outras. De fato, apesar destas ponderações, há um novo modo de perceber. Assim sendo, pode-se dizer que a “nova concepção de ciência” que ao relativizar o que antes era fortemente pré-definido sem legitimação a provisoriade e as contingências e, assim como propõe Soja, é mais lateral mais simultânea, portanto, cartográfica. Mas... queria dar outro rumo a esta prosa. Sempre me incomodou uma separação estilo bang-bang – de um lado os mocinhos, de outro os bandidos – em análises críticas à modernidade. Mesmo, tentativas de minimizar tal absolutização, não me contemplavam, quando a asunção de algumas vantagens da modernidade e da ciência moderna, tipo a descoberta da cura de alguma doença, vem seguida de um ‘mas’ acompanhado de uma relação das coisas negativas, como se o mal e o bem fossem assim tão distintos. Esta preocupação, hoje, está revivada, pois vivemos um momento – internacional, mas, sobretudo nacional – em que a crítica ao mundo moderno está nos levando a perdas de fundamentais conquistas, só possíveis em um mundo que forjou a liberdade através da deslegitimação dos reis de direitos divinos no campo político e a obediência total e sem autonomia à família. Por mais que esta liberdade se fizesse por uma pretensa universalização que só atingia alguns, ela é fundamental e, hoje, nos resta não apenas refutar os seus equívocos, mas, talvez contraditoriamente, nos afeitar em sua defesa.

**Autoras:** Professora, podemos delimitar, então, um período do surgimento da cartografia? Como ela se encontra neste momento presente?

**Inez Carvalho:** Delimitar temporalmente é sempre um trabalho insano, pois é algo muito historicista. Retomando os termos foucaultianos, diria que é “missão impossível” uma “decidida habitante do es-

paço” responder à pergunta tão do campo dos “fieis descendentes do tempo”. Sendo assim, perguntaria: período do surgimento aonde? Um pensamento com lateralidade encontraria mil respostas, século XIX europeio com Nietzsche<sup>5</sup>? Com os franceses Guatarri<sup>6</sup> e Deleuze<sup>7</sup> em meados do século XX? Em algum lugar do mundo com muito dos seus seguidores? Ficarei no mundo oriental com H. K. Bhabha<sup>8</sup> que ao contestar a ideia historicista de tempo como um todo progressivo e ordenado antevê a impossibilidade de reivindicar uma origem. A origem seria um mito, o Mito da Origem. Espero que ao ter me esgueirado de uma resposta objetiva, não tenha fugido do tema.

**Autoras:** Acreditamos que não... Mas sabemos que a Cartografia Social tem em Gilles Deleuze e Félix Guatarri seus principais representantes. Assim, quais as contribuições da filosofia deleuzeguatarriana para essas pesquisas cartográficas?

**Inez Carvalho:** A metáfora cartográfica é presença na obra de Guatarri e Deleuze. Procurando-se nas próprias obras e nas mais diversas análises sobre a obra, não será difícil encontrar: a cartografia como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência. A desconstrução é de natureza cartográfica. Portanto, com mais e menor radicalidade, tais ideias se apresentam a (quase) todos que se enveredam pela Cartografia social. Digamos que a Cartografia social tem o carimbo *deleuzeguatarriano*. Entretanto, não podemos esquecer que ambos morrem antes do despontar do século XXI e, de tudo o que ele (século XXI) abriga de ruptura tecnológica. Concordo com palavras que ouvi de Marcos Vilela<sup>9</sup>, estudioso da professoralidade, que a cartografia hoje é outra. Como incluir em nossa metáfora a quebra do N/S/L/O, como embaralhar as escalas – coisa que conseguimos hoje com um toque – como trabalhar com os deslocamentos que não dominamos em uma simples transferência de um dispositivo mobile de uma mão para outra? Tarefa que, se de alguma maneira, nos afasta das contribuições da filosofia *deleuzeguatarriana*, ao mesmo tempo, não pode se materializar sem as contribuições dela (filosofia) que é prehe potencialmente de tudo o que estava por vir.

**Autoras:** Como se dá o trabalho do/a pesquisador/a cartógrafo/a, uma vez que a cartografia não se define por procedimentos rígidos e previamente definidos? É possível tecer orientações para se produzir cartografias sociais como produto e processo investigativo?

**Inez Carvalho:** Ao me deparar com esta questão, me pus a pensar se todos/as os/as pesquisadores/as que se apoiam na Cartografia Social são pesquisadores/as cartógrafos/as. O que legitimaria a introdução deste adjetivo à categoria pesquisador/a? Ou não seria um adjetivo? Para jogar com uma tentativa de resposta, recorrerei à noção de *continuum*. Imaginemos que no *continuum* da cartografia social temos em um dos polos, a cartografia social como representação territorial e no outro, a cartografia social como plena metáfora. Entre um e outro, deslocamentos dinâmicos que ora se apresentam mais próximos de um dos polos e ora do outro. Qual localização neste *continuum* se aproximaria o pesquisador/a cartógrafo/a? Deixo em aberto e, vamos para a pergunta. A metodologia em qualquer processo que tem a intenção de se distanciar da ciência clássica é procedimento aberto. O que, sem sombras de dúvida, não se constitui na impossibilidade de orientações. Não poderia não lembrar de meu mestre Felipe Serpa<sup>10</sup> que nos atenta para a existência de uma dimensão de infinitude dinâmica, em que sendo o campo da virtualidade, é explicitado o nosso sistema de ideias. Aqui para nós: simultaneidade, lateralidade, contingência, provisoriedade, não controle, e assim vai. Paralelo a esta dimensão, outra: a dimensão da finitude local, em que sendo o campo da materialidade, se fazem necessárias orientações para possibilitar a emergência de nosso sistema de ideias.

**Autoras:** O/a pesquisador/a implicado está imerso na experiência como condição *sine qua non* para o trabalho investigativo que, pelo seu caráter interventivo, mobiliza a participação dos participantes da pesquisa. Essa prerrogativa define a pesquisa cartográfica? O que poderia ser acrescentando ou delimitado à prática do/a pesquisador/a cartógrafo para caracterizar a cartografia social como uma proposta de pesquisa-formação?

**Inez Carvalho:** Não vejo assim. O trabalho de cartografia não é necessariamente um processo interventivo. Pode ser e vem sendo recorrentemente interventivo. Portanto, a prerrogativa de mobilizar a participação dos envolvidos no processo de produção de conhecimento é própria da pesquisa de intervenção e não da Cartografia social. Os dois juntos dão um belo trabalho. A questão da pesquisa-formação respondo com outra pergunta: Qual pesquisa não é formação?

**Autoras:** Quando falamos de pesquisa-formação, estamos nos referindo ao processo de formação não apenas do/a pesquisador/a, mas dos/as demais participantes da pesquisa e das propostas de formação que propõem formar pela/na/com pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa-formação ou investigação-intervenção representará sempre uma lógica horizontalizada das relações sociais?

**Inez Carvalho:** Afirmando que a cartografia social possui potencialmente uma dinâmica de horizontalidade. Defenderei que o método cartográfico é inventor (invenção, aqui utilizada, em sua origem semântica: deixar vir à superfície o que já existe) de cenários. Vejamos: O método cartográfico ao se afastar da linearidade temporal e abraçar a espacialidade, potencialmente inclui, movimento. Movimento que, forjador das mais diversas manifestações, é uma constante universal, Tudo o que acontece é/seria uma manifestação ordinária e compulsória tecedora de eventos. Os eventos apresentam duas dimensões: a Rotina que é a repetição sem atualização e o Ritual, a repetição com atualização. Considera-se que há um *continuum*, cujos polos opostos são: Rotina e Ritual (os conceitos rotina e ritual passam a fazer parte de meus estudos, por inspiração na tese de doutorado de Ester Maria Figueiredo – foi secretária de educação do município baiano de Vitória da Conquista. De lá para cá, após diversas atualizações, os traduzo como um *continuum*). Quanto mais próximo estiver do polo Rotina, mais será marcado pelo afastamento da ruptura e, ao contrário, quanto mais próximo do Ritual maior a possibilidade de uma ruptura. Cartografar este movimento é, portanto, algo que contempla a cotidianidade com suas manifestações que são mais ou menos rotineiras ou ritualísticas. Esse movimento sendo, ritual ou rotina, resulta em even-

tos, ou seja, o movimento leva ao fato (evento). Por definição, os eventos são únicos, não se repetem; seriam, portanto, segundo Whitehead<sup>11</sup>, elementos de atualidade.

Por isso, em palavras do grande geógrafo baiano Milton Santos, que foi um dos responsáveis pela renovação da Geografia na segunda metade de século XX, a cada novo movimento as coisas preexistentes mudam o seu conteúdo e também mudam sua significação. Um entendimento de mundo que deseje levar em conta os eventos obriga-se, também, a diferenciá-los. Tudo passando pela linguagem. Diferenciá-los leva às visibilidades (materializações) que são os Cenários. Antever o mundo como cenário, do mais rotineiro ao mais ritualístico, alcança os/as pesquisadores/as no campo da alta energia (a dimensão da complexidade) onde não há mais conceitos opostos e, sim, um complexo cenário relacional, engendrado a partir de relações ecológicas, entendidas como relações entre as naturezas de todas as coisas. Nesse sentido, tudo contido nos cenários - desde os elementos mais naturais aos mais artificializados - é estruturante, nada é mera ilustração. Compreender os cenários é cartografar e (quase) compulsoriamente horizontalizar. Cartografar é vislumbrar virtualidades e, a partir delas, perpetrar localizações, tornando assim o ato objetivo. A invenção de cenários, sejam eles presentemente concretos, imaginários, perspectivantes do futuro (aí se encaixa a pesquisa-intervenção) é desveladora de compreensões, tarefa difícil e horizontalizante, posto que as abstrações, assim como a sua concretude não são um conjunto de chapéus dispostos organizadamente em uma estilizada chapeleira, mas chapéus perdidos na lama dos a-com-teceres, que tanto aduba como destrói.

**Autoras:** A cartografia social aponta para uma infinidade de campos de investigação, dentre eles o da educação. Desse modo, quais as contribuições da cartografia social para a produção de conhecimentos na formação de professores/as? Que mudanças apontam para as pesquisas?

**Inez Carvalho:** Colocarei os dois questionamentos – contribuição para a formação de professores/as e mudanças na pesquisa – no mesmo pacote. A cartografia social, assim como outras abordagens que

fogem do linearismo nos livra da crença no controle. Pensem: qual é o início de um mapa? Por onde devo começar a olhar? Lembrar da indeterminação leva meus pensamentos a Biesta<sup>12</sup> que, em minha tradução de leitura, diz que em educação a busca do controle é trabalho com a impossibilidade. E, finalmente, adentremos a que o título anuncia: olhares caleidoscópicos. Tudo o já dito aqui, com mais ou menos convicção, perambula por

imagens caleidoscópicas, como já anunciava no início do século passado Claude Lévi Strauss<sup>13</sup>. Chegou à vez de lembrar minha amiga professora da Faculdade de Educação na UFBA, uma pedagoga baiana que possui importantes estudos na área de currículo e formação docente, a Roseli de Sá - chamando de realidade o que, aqui, podemos traduzir por Cenário - nos alerta que são produtos de uma combinação imprevisível e irreprodutível de fatores que podem e devem ser compreendidos. Eu acrescentaria: uma combinação caleidoscópica. Será bom começar com Clarice Lispector<sup>14</sup> (com a garantia de que não é a Clarice fake news das redes sociais): “Eu não sou promíscua. Mas sou caleidoscópica: fascina-me as minhas mutações faiscantes que aqui caleidoscopicamente registro”. Os caleidoscópicos são muitos conhecidos. Muitos de nós, inclusive, tivemos como lição de casa do ensino fundamental, a confecção de um

Se recorrermos a Wikipédia, podemos nos deparar com a seguinte descrição como: um aparelho óptico formado por um pequeno tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido, que, através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos inclinados, apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual. O nome “caleidoscópio” ou “calidoscópio” deriva das palavras gregas *καλός* (*kalos*), “belo, bonito”, *εἶδος* (*eidos*), “imagem, figura”, e *σκοπέω* (*scopeo*), “olhar (para), observar”. O dicionário Aurélio apresenta, também, uma acepção de sentido figurativo: sucessão rápida e cambiante (de impressões, de sensações). Conta-se que a invenção oficial do caleidoscópio – já que provavelmente era conhecido no século XVII, ou até mesmo muito antes, pelos antigos gregos - aconteceu a partir de experimentos sobre a polarização da luz realizados pelo cientista físico escocês, David Brewster<sup>15</sup>, no início do século XIX. Um invento

científico que ganhou o mundo como brinquedo e é muito propício a metaforizações. Nas palavras de Noel Gray, “poucos instrumentos científicos, com exceção possivelmente do microscópio e do telescópio, fizeram a sua presença tão amplamente sentida ou tenham demonstrado uma capacidade tão forte de metaforização”.

Entre os autores que se apropriaram da metáfora do caleidoscópio nos seus escritos está o estruturalista C. Lévi-Strauss que, no início do século XX, para dar maior visibilidade à sua concepção de pensamento selvagem, [explica]: “basta um movimento sutil para que a rosácea formada pelos pequenos cacos de vidro colorido se desfaça e dê origem a uma nova configuração”. Se as demandas por rupturas metodológicas (na pesquisa científica) advêm fortemente da crise da ‘impossibilidade do controle’, como já repetido enfaticamente, nada melhor do que observar as estonteantes imagens precipitadas neste artefato óptico – o caleidoscópio. A vida aflora a partir do centro de novos começos. Todas as coisas interminavelmente, reorganizando-se. O mundo é um verdadeiro caleidoscópio. Com o pensamento caleidoscópico, podemos nos desvencilhar de ‘como as coisas deveriam ser’, para expandir-nos em novas realidades. O importante neste processo é que não se busque uma imagem pré-definida como resultado. Abandonar o controle é o exercício. Ver/escutar/perceber/desenhar o devir histórico através de uma visão percepção prismática/caleidoscópica. Se podemos, acredito que sim, sintetizar o dito aqui, como a defesa de invenções de cenários que levem a compreensão dos arranjos espaciais contidos em cada cenário. Isto nada mais é do que cartografar, desde que a cartografia seja entendida como a captura do caleidoscópico que é cada evento. Sendo caleidoscópico, é único, é provisório, é mutante, é não controlável, é frustrador das intenções.

Assim dito, ousa afirmar que, tanto a formação de professores/as como as rupturas metodológicas na investigação científica, devem/precisam aprender/ensinar a cartografar cenários e para isto - contraditoriamente - é mais que necessário ultrapassar uma cartografia que se assenta em modernos padrões universalizantes, propostos desde o século XIX, que se limitam ao ensino de legenda, escala matemática

e padronização cromática em um reducionismo da complexidade presente compulsoriamente no mundo. O exercício é ‘caleidoscopiar’ os nossos mapas concretos, mentais, imaginários, perspectivantes e prospectivantes.

**Autoras:** Para finalizar, quais outros comentários ou contribuições gostaria de acrescentar acerca da temática do Dossiê?

**Inez Carvalho:** Gosto, para sintetizar o pensamento, inventar termos. O último deles é pensamento e conversas insones. Tentei praticá-lo nesta entrevista. Se não devemos reprimir nossos pensamentos insones e, sim, torná-los conversas, nada como o apoio da Cartografia Social ou, em um vai e vem que diria ‘derridiano’, nada como o apoio da conversa insone na Cartografia social. Reproduzo aqui, trecho de escritura ainda não publicada. Novas ideias comecem com pensamentos insones. Quando elas ainda (quase) não existem pipoca aqui e acolá, algum disparador: seja do lado de fora ou do mais recôndito da alma; seja fruto da procura dias a fio ou trazidas repentinamente, quiçá, pelo vento (também vale o do ventilador ou do ar condicionado); às vezes bem-vindas, outras nem tanto. Pensamento vai, pensamento vem, trazendo dilemas, tensões próprias da incompletude e da infinitude. São pensamentos indeterminados e sem controle. Pensamentos que tentamos vencer, pois é da natureza humana o desejo, sempre potente, de resolver os dilemas, se livrar das tensões, se completar em nossa finitude. Mas, o que seria natureza? E natureza humana? Aqui desviaremos nossos pensamentos insones de imaginar a natureza como *essência* – aquilo que é desde sempre – ou imaginá-la como *origem* – o mito fundador. Penso aqui natureza como a Força ativa que estabelece e tenta manter o que seria pretensamente a ordem natural do Universo e/ou primeva de cada universo. Os pensamentos insones, insolentes, aprofundam os dilemas; os desejos de solução, apoiados nas naturais forças ativas, conduzem ao pensamento desperto, o senhor das conclusões. A quietude das conclusões nos leva de novo ao sono, ao sonho, ao insone... Tudo caleidoscopicamente de novo. E, hoje, os meus pensamentos e leituras insones me deu o “roubo criativo” para o fim desta entrevista. Acontece neste mês de julho de 2019 a FLIP – Feira Literária de Parati

- que nesta edição homenageia Euclides da Cunha. Artigo do escritor mineiro, jornalista e crítico literário Sérgio Rodrigues, em sua coluna no jornal A Folha de São Paulo, sobre a obra de Euclides assim termina: *Método na loucura ou loucura no método?* Que tal trazermos a marota pergunta *Método na loucura ou loucura no método?* para a Cartografia social.

### AS AUTORAS: FINALIZANDO...

Boa proposta, Professora Inez Carvalho!

Nós e os/as leitores/as da revista estamos gratas/os pelas suas ricas contribuições para a temática deste Dossiê.

Concluimos a entrevista com estas palavras e com a certeza de que com a cartografia não temos um ponto delimitado para começar ou finalizar. Qualquer lugar da carta é/pode ser um ponto de se puxar outros fios e de se fazer novas/outras conexões...

E, assim, encerramos este texto da entrevista destacando a sua invenção de termos, que no caso mais recente são as “conversas insones”. Fazendo uso desse vai e vem “derridiano”, aproveitaremos o ensejo para, como a entrevistada, mapearmos algumas boas pistas de suas fecundas provocações.

Nesse sentido, ela acrescenta a lógica das combinações caleidoscópicas, para metaforizar a invenção de cenários, desveladoras de compreensões horizontalizantes, de a-com-teceres, sejam eles presentemente concretos, imaginários... Aonde se encaixa a pesquisa-intervenção e, especialmente, a Cartografia Social, método de pesquisa tematizado. Posto que, na pesquisa científica, as demandas por rupturas metodológicas surgem da crise da impossibilidade do controle, como as imagens deste artefato óptico, que se alteram a cada novo movimento, ainda que numa escala micro. Nessa metáfora, ela nos diz que a “vida aflora a partir do centro de novos começos”, por reorganizações infinitas. O caleidoscópio é a metáfora do mundo, que nos desvencilha da premissa de *‘como as coisas deveriam ser’*, para abandonar o pretenso domínio em abertura ao devir.

Caleidoscopiar, assim como cartografar, trazem, portanto, uma percepção prismática dos “nossos ma-

pas concretos, mentais, imaginários, perspectivantes e prospectivantes”, como cita. Para ela, “os sistemas de ideias refletem um Espírito do tempo [...] que, global, é sempre ‘desmanchado’ no local”. Ao ressoar outros ventos, o movimento do tempo vai desuniversalizando, ou seja, o local, desmancha o mundo. Desse modo, é necessário, pois, “desenvolver uma imaginação que permita ‘enxergar’ o mundo com conexões mais ‘laterais’, com relações e sentidos que abranjam a simultaneidade”.

Logo, essa desconstrução é de natureza cartográfica, que em maior ou menor radicalidade, se enveredam pela Cartografia social. Que, segundo nos disse, “se de alguma maneira, nos afasta das contribuições da filosofia *deleuze-guattariana*, ao mesmo tempo, não pode se materializar sem as contribuições dela (filosofia) que é prenhe potencialmente de tudo o que estava por vir”. Um procedimento aberto, que se distancia da ciência clássica, numa dimensão de infinitude dinâmica (e virtual) de emergências do nosso sistema de ideias. De forma que, sendo a cartografia social potencialmente uma dinâmica de horizontalidade, o método cartográfico é inventor de cenários. Contudo, ela afirma que “mobilizar a participação dos envolvidos no processo de produção de conhecimento é própria da pesquisa de intervenção e não da Cartografia social. Os dois juntos dão um belo trabalho”.

Mas adianta que a absolutização, como a da ciência, que colocam o mal e o bem como tão distintos, está revivada na atualidade, na esfera internacional, mas, especialmente na nacional, e que essa “crítica ao mundo moderno está nos levando a perdas de fundamentais conquistas”. O vai e vem infinito...

## NOTAS

<sup>1</sup> Michel Maffesoli (1944 -...) é um sociólogo francês conhecido, sobretudo, pela popularização do conceito de tribo urbana.

<sup>2</sup> Michel Foucault (1926 - 1984) conhecido filósofo francês, classificava seu pensamento como uma história crítica da modernidade. Seu pensamento foi muito influente para os estudos da educação.

<sup>3</sup> CARVALHO, Inez. O a-con-tecer de uma formação. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008a.

<sup>4</sup> Edward William Soja (1941- 2015) geógrafo norte-americano crítico mordaz do historicismo.

<sup>5</sup> Friedrich W. Nietzsche (1844 - 1900) filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor prussiano do século XIX, nascido na atual Alemanha. Exibia uma predileção por metáfora, ironia e aforismo, mesmo sem querer encontrar o Mito fundador, já não estariam aí sementes da pós-modernidade.

<sup>6</sup> Félix Guattari (1930 - 1992) filósofo, psicanalista e militante revolucionário francês, praticamente autodidata, que não chegou a cumprir a burocracia de nenhum título universitário. Autor base para a Cartografia Social.

<sup>7</sup> Gilles Deleuze (1925 - 1995) filósofo francês e parceiro autoral com F. Guattari. Inventor de alguns conceitos, entre eles o de Rizoma. Autor base para a Cartografia Social.

<sup>8</sup> Homi K. Bhabha (1949 -...) pesquisador indiano, uma das mais importantes figuras dos estudos pós-coloniais.

<sup>9</sup> Marcos Vilella Pereira (1960 -...) professor da Pontifícia Universidade Católica - PUC/RS, estudioso da professoralidade.

<sup>10</sup> Felipe Serpa (1936 - 2003). Físico carioca, praticamente naturalizado baiano, foi reitor da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Estudioso da Educação e professor da Faculdade de Educação, onde devido a sua importância era chamado de Pajé.

<sup>11</sup> Alfred North Whitehead (1861 - 1947) filósofo britânico fundador da escola filosófica conhecida como a filosofia do processo. Seu livro *Principia Mathematica* é considerado uma das obras mais importantes do século XX.

<sup>12</sup> Gert Biesta (1957 -...) holandês, professor de Teoria e Política Educacional.

<sup>13</sup> Claude Lévi-Strauss (1908 - 2009) antropólogo

belga é considerado o fundador da antropologia estruturalista, em meados da década de 1950.

<sup>4</sup> Clarice Lispector, nascida Haya Pinkhasovna Lispector (1925 - 1977) escritora e jornalista naturalizada brasileira, de origem judia, reconhecida como uma das mais importantes escritoras brasileiras. A frase citada na entrevista é do livro *Água Viva* de 1973.

<sup>15</sup> David Brewster (1781 - 1868) cientista e inventor escocês.

## REFERÊNCIAS

---

POZZANA, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

TEDESCO, Silvia H.; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana V.; A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: *Fractal, Revista de Psicologia*, v. 25 – n. 2, p. 299-322, Maio/Ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4944/4786>. Acesso em: 13 jun. 2019.

## Resenha Livro: Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.

Daniela Lopes Oliveira Dourado<sup>1</sup>, Cinara Barbosa de Oliveira Morais<sup>1</sup>

 **ORCID IDS**

Dourado DLO - <https://orcid.org/0000-0003-4642-0919>

Morais CBO - <https://orcid.org/0000-0002-9674-8616>

### RESUMO

O Livro Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia é uma obra de 207 páginas, em oito capítulos denominados por “Pistas” que são estruturados no formato de coletânea de artigos, resultado da produção de pesquisa dos professores do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense e do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro orientadas pelos fundamentos teóricos de Gilles Deleuze e Félix Guattari a partir da obra Os Mil Platôs publicada em 1995. Apresenta um diálogo metodológico que discute sobre as lacunas das pesquisas quantitativas e qualitativas, visto que ambas podem constituir práticas cartográficas, desde que garantam acompanhamento de processos. E neste ponto tem-se o principal fundamento sobre a pesquisa com base no método da cartografia social, quer dizer, o processo da investigação orientado por um método igualmente processual. A perspectiva da obra não é definir regras ou protocolos de passos metodológicos de pesquisas, traz diversos estudos que apresentam pistas para o entendimento sobre a cartografia social que respeita as especificidades da autoria e dos diversos contextos de investigações. Por fim, seus artigos oportunizam a compreensão da expressão do método na prática com articulação teórica da pesquisa-intervenção, entendendo que, exprimem parâmetros importantes para todos que queiram compreender o método cartográfico e desenvolver pesquisa nesta fundamentação metodológica, como pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação das diversas áreas implicadas com as ciências sociais.

Palavras-chave: Resenha. Metodologia da Pesquisa. Cartografia Social

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Autor Correspondente: [dannylopes11@gmail.com](mailto:dannylopes11@gmail.com)

Recebido em 04 de Fevereiro de 2020; Aceito em 14 de Abril de 2020.



PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (horas.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

O Livro “Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia é uma obra de 207 páginas, em oito capítulos denominados por “Pistas” que são estruturados no formato de coletânea de artigos, resultado da produção de pesquisa dos professores do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense e do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro orientadas pelos fundamentos teóricos de Gilles Deleuze e Félix Guattari a partir da obra *Os Mil Platôs* publicada em 1995.

Apresenta um diálogo metodológico que discute sobre as lacunas das pesquisas quantitativas e qualitativas, visto que ambas podem constituir práticas cartográficas, desde que garantam acompanhamento de processos. E neste ponto tem-se o principal fundamento da pesquisa com base no método da cartografia social, quer dizer, o processo de investigação orientado por um método igualmente procesual. A perspectiva da obra não é definir regras ou protocolos de passos metodológicos de pesquisas, mas trazer diversos estudos que apresentam pistas para o entendimento sobre a cartografia social que respeita as especificidades da autoria e dos diversos contextos de investigações.

A apresentação da coletânea esclarece a designação de Rizoma como princípio para compreensão da cartografia. Sua interpretação configura uma nova relação com o método, rompendo com a visão cartesiana, provocando a apreensão de novas dimensões para o desenvolvimento de pesquisas. A proposta rizomática possibilita a percepção da realidade sobre uma cartografia em movimento, sem centro, sem direção única, sem hierarquia, sem direcionamento imposto. Nesta perspectiva, ocorre a inversão da representação do meta-*hódos* em *hódos*-meta, a saber, o método para ser experimentado com atitude, ressignificado e rigor. Também denota a memória histórica das discussões no Brasil a partir da visita de Félix Guattari em 1982, compondo suas andanças pelo país, mapeando os processos e movimentações dos

contextos da micropolítica e a constituição das relações de fuga sobre temas que tensionavam mudanças sociais e tornaram-se referências para inúmeras experiências construídas, contribuindo para evolução de estudos e pesquisas que ampliaram as discussões e resultados sobre a cartografia nacionalmente.

A primeira Pista, “A Cartografia como método de pesquisa-intervenção”, de autoria de Eduardo Passos e Regina Benevides, orienta o leitor sobre o percurso da pesquisa. Afirma que “toda pesquisa é intervenção”, esclarece o caráter dos processos de pesquisas cartográficas, sem separar o conhecimento da experiência e a teoria da prática. Em suma, a pesquisa se configura na caminhada do percurso orientado pelo plano da experiência e intervenção, que transforma a realidade ao modo que a compreende, num processo dinâmico na relação dos efeitos sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento, rompendo com a formatação conservadora de conhecer para depois transformar.

A Pista 2, “O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico”, de Virgínia Kastrup, aborda o cuidado com a Atenção no processo da pesquisa, conceituando o termo em S. Freud (1912/ 1969), H. Bergson (1897/1990) e no campo das ciências cognitivas contemporâneas. Expõe uma importante contribuição para o desenvolvimento de pesquisas cartográficas, visto que, esclarece que a atenção cartográfica é um trabalho criativo e inventivo, pois tem o papel de fazer emergir um mundo que já existe de modo virtual e que ao produzir conhecimento sobre a realidade reconfigura o território observado. Assim, sua constituição exige consciência teórica que orienta a atenção. As ciências cognitivas discutem duas modalidades, a seletiva e a flutuante. A atenção cartográfica é flutuante, concentrada e aberta e pode ser inibida pela atenção seletiva, desta forma, a orientação teórica solicita cuidado para que o pesquisador não se perca durante o processo de pesquisa, pois segundo Freud (1912/ 1969) deve-se “prestar igual atenção a tudo”, ao modo que, a atenção flutuante possibilita o conhecimento sobre aquilo que não está óbvio e evidente, mas que se encontra lá para ser percebido. O texto apresenta quatro variedades da atenção do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o conhecimento aberto, que auxilia na elaboração de pesqui-

sas estruturadas pela atenção cartográfica.

A pista 3, escrita por Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup, explicita que “Cartografar é acompanhar processos”. Favorece o entendimento do processo, sua organização, participações e envolvimento, dispositivos e registro. Esclarece que cartografar promove quebra de paradigmas sobre a representação do saber e fazer ciência. A distinção entre a ciência enquanto dispositivo experimental e a cartografia orientam uma nova forma de fazer pesquisa, compreendem as diferenças e propõem a abertura de espaços de novas discussões e encaminhamentos para entendimento das arestas das pesquisas nas ciências modernas. É preciso acompanhar processos inventivos que produzam subjetividade. Consequente, esta pista encontra na pesquisa etnográfica elementos que a aproximam da cartografia. Já que, é necessário na aproximação do campo de pesquisa uma postura participante do pesquisador para vivenciar a realidade de dentro, acompanhando os contextos internos e externos entendendo as representações singulares do território observado. Dialoga sobre a produção de dados como processo da ação da cartografia e a escrita do texto auxiliado pelo diário de campo e da produção coletiva representada pela presença daqueles que vivem e produzem conhecimento no território observado.

A pista 4, produzida por Virgínia Kastrup e Regina Benevides de Barros, “Movimentos funções do dispositivos na prática da cartografia”, elucida que os dispositivos são aliados do processo inventivo do pesquisador e seu papel na produção de efeitos a partir de uma série de práticas de funcionamentos, uma vez que, o trabalho da cartografia não supõe elementos prontos com técnicas determinadas de pesquisa: é preciso estabelecer na caminhada os dispositivos que oportunizem acompanhar a produção de subjetividade. Apresenta a indicação Deleuziana para o desembaraçamento das linhas que compõem os processos de criação e trabalho do investigador, sendo elas, linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. Indicam as características de regularidade no funcionamento de dispositivos na cartografia: a articulação da repetição e a variação, e as duas dimensões indissociáveis: a pesquisa e a intervenção.

A pista 5 dialoga sobre “O coletivo das forças como plano de experiência cartográfica”, de Liliana da Escóssia e Silvia Tedesco. Essa pista indica a cartografia como prática de um plano coletivo de forças. Nesse sentido, infere que esse plano de forças é desconsiderado pelas perspectivas tradicionais, mas revela a gênese constante das formas empíricas dos processos de produção dos objetos do mundo, do qual estão os efeitos de subjetivação. Coloca a cartografia como um processo de conhecimento que se preocupa em traçar o movimento próprio no decurso constante de produção e como prática de intervenção. Nessa direção, aborda um duplo movimento no plano de forças: a noção do coletivo transindividual definida pelas ciências humanas e sociais para as práticas de pesquisa; a segunda, de natureza empírica, como estratégia ao exercício do conceito de coletivo, como plano efetivo da experiência do conhecer/fazer próprio da cartografia e da pesquisa-intervenção.

Eduardo Passos e André do Eirado apresentam a pista 6, “Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador”, que discute a cartografia como direção metodológica enfatizando três ideias: de transversalidade, de implicação e de dissolução. A transversalidade designada por Guattari (2004) como princípio metodológico dá direção a uma experiência de comunicação que faz variar os pontos de vista, mais do que os abolir. O conceito de transversalidade indica uma direção metodológica em que a pesquisa se faz como intervenção, daí se dá a implicação da produção de conhecimento, da qual se refere Lourau (2004a; 2004b; 2004c; 2004 d), o que exige análise da implicação. A implicação cria o constrangimento para quem defende a neutralidade, pois na análise da implicação há uma crítica. Com intrigante desfecho, essa pista conclui abordando a dissolução do ponto de vista do observador na controvérsia da observação sem ponto de vista. Numa posição paradoxal, a cartografia corresponde à possibilidade de habitar a experiência do observador sem estar amarrado a nenhum ponto de vista, inclusive cabe a essa dissolver o ponto de vista do observador sem, no entanto, anular a observação. Essas condições são a performatividade da experiência e a inseparabilidade entre ser (existir, viver), conhecer e fazer (intervenção). Dessa feita, o cartógrafo acompanha essa emergência do si e do mundo na experiência e lança-se na experiên-

cia, não estando imune a ela.

“Cartografar é habitar um território existencial” corresponde a pista 7, de Johnny Alvarez e Eduardo Passos. Denota que cartografar é sempre compor o território existencial, engajando-se nele, colocando o cartógrafo na condição de aprendiz. O campo territorial é descrito como aquele que não tem a identidade de suas certezas, mas a paixão de uma aventura, o que não significa um salto no escuro, mas um lançar-se ao cultivo de uma experiência implicada. Exige um mergulho no território em que se perdem as certezas, mas se encontram os modos concretos e singulares de expressão muito mais plural e rica, que exige na experiência, construir um território de um saber “com” e não “sobre”. Assim, conhecer, nessa perspectiva, pressupõe o “endereço” ou a relação de mutualidade, que entrelaça sujeito e objeto da pesquisa, e por essa razão a cartografia pressupõe habitar um território, o que prescinde um processo de aprendizado. O aprendiz-cartógrafo vai percebendo que não há outro caminho para o processo de habitação de um território senão aquele que se encontra encarnado nas situações. O texto é concluído ressaltando sobre o acolher e ser acolhido na expressão entre o sujeito e objeto, o pesquisador e o pesquisado, o eu e mundo, e que conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distintas umas das outras.

A Pista 8 de Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros, aborda a temática: “Por uma política da narratividade”. Evidencia a preocupação metodológica nas narrativas como procedimento e provoca a reflexão sobre política de narratividade, onde os dados coletados das pesquisas, a partir de diferentes técnicas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante) indicam maneiras de narrar. Enfatiza o quanto a escolha desta posição, a narrativa (*ethos* da pesquisa) não pode ser desarticulada das políticas que estão em jogo como: políticas da subjetividade e políticas cognitivas. Nesse sentido, expõe que se pode pensar a política da narratividade como uma posição que se toma quando, em relação ao mundo e a si mesmo, demarca uma forma de expressão do que se passa, do que acontece, definindo o conhecimento, não apenas teórico, mas também político. Uma política na lógica cartográfica aumenta

o grau de transversalidade. E, se é assim, a pesquisa toma o seu objeto nessa interface entre a clínica e a política, entre a atenção e a gestão como intervenção em dois procedimentos narrativos: redundância e desmontagem.

As oito pistas articuladas nesta obra não representam uma indicação linear e rígida para o desenvolvimento de pesquisas orientadas pela cartografia social. Ao contrário, expõem diálogos e parâmetros apresentados por pesquisadores que transformaram suas experiências em resultados teóricos – práticos e que oportunizam a aproximação de quem deseja realizar investigações ou conhecer a cartografia social. Permitem a busca daqueles que compreendem que é preciso outras possibilidades de pesquisa sobre realidades e territórios que carecem ser habitados com olhar coletivo, participativo e subjetivo junto com seus habitantes, percebendo suas dimensões, reações, contextos, conexões implicadas no território existencial em que o pesquisador cartógrafo atua em processo contínuo de aprendizagem.

Expõe que toda experiência cartográfica promove pesquisa-intervenção, e que é preciso atenção sobre o olhar criativo e inventivo, acompanha processos, mais do que representa estados de coisas; intervém na realidade mais do que interpreta; implica e monta dispositivos; representa a prática de um plano coletivo de forças; dissolve o ponto de vista dos observadores e constrói narrativas. Consequentemente, o método da cartografia implica a aposta ético-política no modo de dizer e na expressão dos processos de mudança de si e do mundo.

Por fim, seus artigos oportunizam a compreensão da expressão do método na prática com articulação teórica da pesquisa-intervenção, entendendo que, exprimem parâmetros importantes para todos que queiram compreender o método cartográfico e desenvolver pesquisa nesta fundamentação metodológica, como pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação das diversas áreas implicadas com as ciências sociais.

## PESQUISA-FORMAÇÃO FENOMENOLÓGICA HERMENÊUTICA “HEIDEGGERIANA”: (Auto)Cartografias de Professores em Navegação ao Autocuidado

RESEARCH-HERMENOLOGICAL PHENOMENOLOGICAL TRAINING “HEIDEGGERIANA”: (Auto)  
Cartographies of Teachers in Navigation to Self-care

Clara Maria Miranda de Sousa<sup>1</sup>, Marcelo Silva de Souza Ribeiro<sup>2</sup>

 ORCID IDS

Sousa CMM - <https://orcid.org/0000-0003-0967-7790>

Ribeiro MSS - <https://orcid.org/0000-0003-1196-7383>

### RESUMO

O objetivo deste artigo teórico-reflexivo é apresentar e discutir alguns aspectos da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana”, de cunho metodológico qualitativo-implicado, que buscou enfatizar sua pertinência (auto)cartográfica, num processo formativo sobre o autocuidado. Para tanto, assume uma perspectiva multirreferencial (MACEDO, 2000), tendo no pensamento “heideggeriano” sobre o autocuidado seu ponto fulcral. Além disso, o artigo adota uma linguagem metafórica relacionada a navegação. Reúne contribuições advindas de Josso (2007), Longarezzi e Silva (2008), Barbier (2004), Boff (2014), Freire (2015), Bondía (2017), Gadamer (2002), Rogers (2002), Amatuzzi (2007), Souza e Francisco (2017) e Passos, Kastrup e Escóssia (2015). Os instrumentos de navegação, que marcam e registram percursos, condições e estados, foram denominados “(auto)Cartografia na formação: mapas de si”. Estes foram constituídos por: diários reflexivos, que contribuíram para os registros da (auto)reflexão; e as escritas de si mesmo e das práticas, que serviram como uma (ins)crita criativa, envolvendo a prática enquanto ser-no-mundo. A partir dessa navegação formativa, compreende-se que os espaços formativos são momentos em que os tripulantes-professores têm a possibilidade de experimentar a (auto)cartografia, no movimento de revelar-se e cobrir-se, até se desvelar de si mesmo, responsabilizando-se pelo cultivo do seu autocuidado. A (auto)cartografia por tripulantes-professores indica que a formação é deveras lugar de autocuidado, afetando o encontro de si e do outro, provocando preocupação, inquietude e senso de entrosamento para com suas ações e as da coletividade.

Palavras-chave: Pesquisa-Formação; Fenomenologia; Professores; (Auto)Cartografia; Autocuidado.

### ABSTRACT

The objective of this theoretical-reflective article is to present and discuss some aspects of the “Heideggerian” Hermeneutic-Phenomenological Research, with a qualitative-implicit methodological approach, which sought to emphasize its (self) cartographic pertinence in a training process on self-care. For this, it assumes a multireferential perspective (MACEDO, 2000), having in the “Heideggerian” thinking about self-care its focal point. In addition, the article adopts a metaphorical language related to navigation. It brings together contributions from Josso (2007), Longarezzi e Silva (2008), Barbier (2004), Boff (2014), Freire (2015), Bondía (2017), Gadamer (2002), Rogers, Souza and

<sup>1</sup> Universidade de Pernambuco (UPE)

<sup>2</sup> Universidade Federal Vale do São Francisco (UNIVASF)

Autor Correspondente: [claradassis@gmail.com](mailto:claradassis@gmail.com)

Recebido em 27 de Outubro de 2019; Aceito em 14 de Abril de 2020.

Francisco (2017) and Passos, Kastrup and Escóssia (2015). The navigational instruments, which mark and record paths, conditions and states, were called “(self) Cartography in formation: maps of oneself”. These were: reflective journals, which contributed to the (self) reflection records; and the writings of self and practices, which served as a creative (ins) creative, involving practice as being-in-the-world. From this formative navigation, it is understood that the formative spaces are moments in which the crews-teachers have the possibility of experiencing the (auto) cartography, in the movement of revealing and covering itself, until it reveals itself, taking responsibility for the cultivation of their self-care. The (self) cartography by crew-teachers indicates that the training is really a place for self-care, affecting the encounter of self and the other, causing concern, restlessness and a sense of connection with their actions and those of the community.

Keywords: Research-Training; Phenomenology; Teachers; (Auto)Cartography; Self-care.

## INTRODUÇÃO

“Navegar é preciso, viver não é preciso”

(PESSOA, 2005)

O navegante, ao se lançar mar adentro, aventura-se no desconhecido. Antes desse aventurar-se, alguns detalhes precisam ser tomados com atenção para a travessia no oceano: o planejamento da viagem, a água, os equipamentos, o combustível, os itens pessoais, o mapa e a bússola. Importante ainda os abraços e as despedidas de quem fica, mas junto vão fotografias, lembranças e a coragem de navegar em águas profundas. Tudo a mão, inicia-se a travessia. Na formação com professores, colocamo-nos como esse navegante, a desbravar águas desconhecidas, pois assim como a viagem ao mar, cada grupo tem suas particularidades e inferências sob a aventura do vivido.

O poeta Fernando Pessoa vem nos indicar que há precisão na técnica de navegar, mas que viver é sempre algo a se criar, pois só se aprende a viver, vivendo. Cada mar ou viagem é para o navegante uma experiência única. Assim, junto com professores, incorporamos a intensidade, singularidade e transformações via as experiências docentes enquanto lugar privilegiado do cuidar, deste modo essa experiência de “navegar” leva a transformações ao (re)fazer-se enquanto pessoa, ao conhecer-se mais, ao buscar novos horizontes e ao realizar novas escolhas. A formação docente, portanto, construída com professores, nos mostra que o mar está aberto com suas tempestades e serenidades, ou seja, que novidades tensas ou ternas poderão acontecer a partir de um processo de facilitação que envolve todos, permitindo que o “Ser” da experiência seja visto tal qual ele

é, no seu ser-sendo (GALEFFI, 2001).

O objetivo desta nossa navegação, descortinada neste artigo teórico-reflexivo, é apresentar e discutir alguns aspectos da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana”. Assim, no lançar-se junto a galera<sup>1</sup> de professoras<sup>2</sup>, fomos compreendendo através da sinalização do grupo que o processo formativo se mostra como espaço de autocuidado. Tal escrito é proveniente de uma pesquisa maior intitulada *Cuidado em Educação: os sentidos da experiência no contexto de pesquisa-formação com professoras da educação infantil*, resultante da dissertação de Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, que teve como objetivo a compreensão dos sentidos de professoras da educação infantil, quanto ao autocuidado, cuidado com o outro e com o meio, a partir da vivência de uma proposta formativa. Exploraremos, neste espaço, ideias relativas a cartografia do autocuidado no contexto da Pesquisa-Formação de perspectiva Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” (SOUZA, 2018).

Embora não seja nosso intento abordar a pesquisa em sua dimensão empírica, cabe ao menos situar onde se deu o nosso processo investigativo. Assim, o espaço escolar em que fora vivenciada a Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” relacionada ao cuidado, está localizada em um bairro periférico da cidade de Juazeiro - BA, que atendia cerca de 250 crianças com idade entre 6 meses a 5 anos. O processo formativo foi desenvol-

1 Galera faz aqui referência aos companheiros da galé.

2 Utilizamos do termo professoras, no feminino, para especificar que o grupo participante dessa pesquisa em questão foi em seu total composto por mulheres.

vido com um grupo composto por 13 professoras da educação infantil, em horário de serviço, através de 5 encontros, com diferentes temáticas para compreensão do cuidado (SOUSA, 2018).

Assumindo uma perspectiva multirreferencial (MACEDO, 2000) como porto que ancora, abriga, mas desancora e desaporta, este artigo tem, no pensamento heideggeriano sobre o autocuidado, seu ponto fulcral. Daí, como galés ou naus, reunindo contribuições advindas de Josso (2007), Longarezzi e Silva (2008), Barbier (2004), Boff (2014), Freire (2015), Bondia (2017), Gadamer (2002), Rogers (2002), AmatuZZi (2007), Souza e Francisco (2017) e Passos, Kastrup e Escóssia (2015), diálogos são lançados à descobertas que dizem respeito aos processos formativos, as experiências interpretativas, aos vínculos e as qualidades das relações. Sobre esse navegar, portanto, do processo formativo que tremula o autocuidado, que aqui iremos cartografar.

A vela que norteou nossa navegação foi nomeada por nós de “Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica Heideggeriana”, uma metodologia de cunho qualitativo - implicativo. A Pesquisa-Formação, nesse sentido, possibilita que as pessoas saiam do isolamento de suas ideias e se socializem para uma invenção de si mesmas, no aspecto de olhar para suas fragilidades e potencialidades, viabilizando crescimentos e transformações de suas práticas (JOS- SO, 2007). A fenomenologia hermenêutica “heideggeriana” lança o ser ao abrir asas, despertando novos padrões de sentidos, na possibilidade da abertura de si, co-criando-se com o contato consigo, com o outro e no mundo (HEIDEGGER, 2005).

Desse modo, consideramos relevante alinhar essas velas em uma mesma navegação, interrelacionando pesquisa-formação e a fenomenologia hermenêutica “heideggeriana” para indagar o sentido existencial que envolve o “Ser” em processo de formação, como uma viagem em alto mar onde cada experiência é singular e onde cada pessoa é uma pessoa a ser considerada no processo. A formação se constrói acolhendo os processos identitários de cada pessoa do grupo, num entendimento e abertura de vivências a partir das relações com o outro e no mundo. Importante ainda sublinhar que na pesquisa-formação todos são aprendentes, em projeto de formar-se, já que em re-

ação ao ser aprendente ninguém está pronto, pois todos são permanentes atores da vivência da própria história (JOS- SO, 2007; HEIDEGGER, 2005).

Para desbravar a travessia da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana”, nossa navegação está organizada em cinco espaços privilegiados de reflexão cartográfica da experiência de formação com professoras. No primeiro momento, apresentaremos as bagagens teóricas que nos fundamentam ao longo de nossa viagem além mar na formação. No segundo espaço, mostraremos os instrumentos de navegação utilizados por nós enquanto tripulantes da embarcação. O terceiro momento, indicaremos o mapa de nossa viagem, nomeado de Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica Heideggeriana. No quarto momento, traçaremos a cartografia do novo devir docente, o antes e depois desta travessia formativa chegando ao autocuidado. E, por fim, as nossas considerações acerca da experiência vivida na navegação da formação docente por meio da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana”.

## BAGAGENS TEÓRICAS

Como toda nau que se lança ao oceano, segue abastecida de víveres, suprimentos, ferramentas e outras bagagens. Dentre algumas bagagens teóricas, partimos de compreensões que adotaram o valor das experiências na formação de professores, seguindo tradições legadas por Dewey (1968), mas também por Zapata (2004), que advoga a importância de uma epistemologia da prática como berço de conhecimento ancorados nas experiências. Certamente tais tradições flertam com as posições assumidas por Bondia (2017), Freire (2015) e Rogers (2002), no que tange a necessária valorização das experiências como ponto de partida para se conhecer a realidade, o outro, para constituição de si e suas conseqüentes transformações, assim como a qualidade das relações humanas naquele sentido da autenticidade.

Ainda sobre o valor da experiência, mas especificamente no que diz respeito a qualidade das relações e das “falas autênticas” (AMATUZZI, 1989) entre os docentes, foi importante considerar a formação que seu deu com as pessoas e não pensada e imposta a

elas.

Nossa nau navegou também portando um sentido próprio de (auto)cartografia, que foi a ideia de que, antes de conhecer o mundo, precisamos (re)conhecer a nós mesmos. Assim, na formação docente, a professora, estando em relação com o outro, precisava atracar algumas vezes, pisar em terra firme para se escutar, e isso com o intuito de estar melhor com as demais pessoas, dentro ou fora da sua prática pedagógica. Foi nesse embarcar e desembarcar que o processo formativo se deu.

Contudo, as bagagens não tinham só equipamentos teóricos, da ordem de pressupostos conceituais. Levou-se nos alforjes preocupações carregadas por conta da realidade que acomete muitos profissionais, qual seja, o adoecimento docente. Logo nos primeiros sopros de vento que impulsionaram nossa nau, notamos o quanto esse tema estava presente na vida daquelas professoras.

Uma das primeiras dificuldades encontradas, como aquelas tempestades que colocam a prova a capacidade dos marujos contornarem as adversidades foi a resistência das professoras quanto a proposta, pois demonstraram resistências. As professoras estavam acostumadas a formações já prontas, dessas como treinamentos e que são tratadas, via de regra, como ato de violência para com o professor pois são reduzidos a meros objetos de uma engrenagem que visa apenas resultados.

A formação que se dá no "mar da escola", na realidade em que professoras estão presentes, contribui na profissionalidade de reconhecer a si mesmo nos momentos de reflexão da prática, ampliando a visão para pesquisar, sendo provocado a viver em busca, conhecendo as diversidades e acolhendo as mutações provocadas pelas ondas cotidianas de estar-com-o-outro (JOSSO, 2007). O projeto de formação, deve, pois, sempre pensar na tripulação que navegará conjuntamente, pois para se desbravar além-mar há necessidade da ajuda de todos do início ao fim da viagem.

Na navegação formativa é importante que todos se

sintam envolvidos, motivados a estarem na travessia, mesmo que saibam das dificuldades que irão enfrentar. A formação, para haver efetiva participação de todos no esforço da viagem, deve ter sentido de existir, de modo que haja verdadeira colaboração na produção coletiva de espaços educativos com qualidade (LONGAREZI; SILVA, 2008).

Na travessia, às vezes bate o vento forte das memórias que levam a cada tripulante a reflexão dos retornos do que foi, do que fez, do que viveu ou não viveu. Barbier (2004) utiliza o termo "escuta sensível", para abordar a pesquisa-formação como espaço para sentir o universo afetivo, os processos imaginários e cognitivos do outro. Conforme esse toque, refletimos que, quando nos colocamos em diálogo com uma pessoa, somos movidos a participar do universo que ela traz, estabelecendo confiança e compreensão quanto às suas ideias, aos valores e a sua existência. Na viagem, confiamos no outro à medida que passamos a conhecê-lo mais, a saber sobre seus pensamentos, sentimentos e motivações.

Junto com o outro há as (auto)descobertas sobre o que cada um foi e como deseja "Ser" após a experiência formativa. Heidegger (2005), como fenomenólogo, expõe que o ser se compreende a si mesmo a partir do que se mostra, tal como é, exercitando a sua verdade. Em dados momentos o "Ser" pode se encobrir de maneira a achar que está esquecido. Com a coragem de encarar a navegação formativa há a possibilidade de revelar o que está coberto, para que outros modos-de-ser possam emergir.

Para Heidegger (2005), o modo-de-ser de cada um se estrutura pelo cuidado. O "Ser" enquanto ser-no-mundo reconhecendo-se como o próprio cuidado, tem a possibilidade de se encontrar consigo mesmo, nos seus anseios, nos seus desejos, nos seus sentidos de existir estando-com-o-outro, inclusive na laboriosa tarefa de remar em busca de novos portos de paragens, (re)abastecendo-se de conhecimentos de si e do mundo, com o intuito de desenvolver melhor sua prática.

O "Ser" que se coloca para estar na navegação formativa experimenta a busca de consciência para chegar a alguns lugares. É o momento do encontro consigo mesmo, por meio do que sentimos através do

nosso corpo até a chegada ao autocuidado. Segundo Boff (2014), o corpo é subjetividade, já que carrega memórias, guarda informações, se expressa e enriquece a vida. Contudo, o corpo precisa ser tocado, por meio da escuta, sobretudo no que diz respeito às suas fragilidades e limitações.

Não é por menos, por exemplo, que cada vez mais cresce o número de professores afastados de suas funções por conta de adoecimentos provenientes ao trabalho. Parece faltar esse cuidado em seus contextos, inclusive formativos. Assim, a formação com tripulantes-professores, se preocupando em como estão e como se sentem, respeita os tempos e as dimensões da vida pessoal com o intuito de que a viagem ao autocuidado seja também a busca da cura. E cura aqui é vista como equilíbrio integral, indicando ao “Ser” a responsabilização para com todos os momentos de seu existir (BOFF, 2014), o que leva ao sentido de formação.

Formação, portanto, na literalidade da língua alemã, conforme Gadamer (2002), se denomina *Bildung*, sendo, pois, uma produção não somente técnica, de realizar determinada atividade, mas de se constituir sentido, sendo-no-mundo em constante evolução e aperfeiçoamento. A formação *Bildung* se estabelece pela pluralidade de experiências, desse modo estabelecemos a relação de que mesmo com preparativos, com detalhes a serem vistos em uma viagem, será somente vivendo-a que se emergirá outros significados para com a prática docente.

A navegação sob águas profundas é, em alguns momentos, assustadora porque vamos ao desconhecido, ao inesperado e até mesmo ao intocado. O “Ser” na formação *Bildung* cria seu modo de (auto)aperfeiçoamento, propiciando fascínio diante das novas descobertas, seja consigo mesmo, para com o outro e o mundo. A viagem é planejada, mas é na integração com outros em processo de (auto)reflexão que os talentos vão sendo reconhecidos gerando movimentos provocativos para mudanças na relação com o “eu” e com o “tu”, para que o “nós” possa ser fator determinante de modo a gerar transformações.

Na preocupação para consigo mesmo, o “Ser” na navegação formativa se coloca, como nas palavras de Freire (2015), consciente de seu inacabamento.

O tripulante-professor que se deixa formar e deformar pensamentos para construir outros tantos, com o intuito de compreender a sua realidade, tem a condição de, em momentos tempestuosos, tomar conscientes decisões, pensando no bem comum, respeitando às diferenças e sendo presença no mundo (FREIRE, 2015).

Além-mar a tripulação está sempre atenta a todos os movimentos a acontecer ao longo da viagem formativa. Para tanto, Bondía (2017) expõe que o sujeito da experiência se constitui pelo conhecimento científico e a vida humana. É como se fosse uma forte junção de duas forças que equilibram o barco e que juntas podem estabelecer o equilíbrio necessário para a tranquilidade da navegação. Na formação cada “Ser” carrega consigo uma história cultural, cheia de experiências que lhe marcam, assim pode-se perceber que é um momento oportuno para aprender com o outro, de invenção no modo de pensar e reconhecer as potências de vida presentes em si.

Sabe-se que antes de dirigir qualquer embarcação se faz necessário a preparação formativa, sendo, pois, importante que haja uma facilitação dos comandos, para que cada um assuma seu papel diante da navegação. A nau só aportará em algum lugar se todos os tripulantes forem participante do velejar nas ventanias. Rogers (2002), nesse sentido, mostra que o formador é alguém aberto ao encontro com as pessoas, que tem atitudes de aceitação para o estabelecimento de confiança. Além disso, vivencia o que fala enquanto atitude de congruência, sendo autêntico para consigo e com o outro.

A formação estabelecida conjuntamente com as pessoas, indica horizontes para que todos tenham papel ativo na aprendizagem. Uma nau não tem como aportar em algum lugar se todos não contribuírem um pouco ao longo da viagem. A navegação formativa não somente tem o intuito de chegar a algum porto de geração cognitiva, mas o crescimento enquanto pessoa e que haja condição para que em seus retornos à vida cotidiana, de modo a cada um estabelecer meios facilitadores para estar melhor junto com os outros (ROGERS, 2002).

Por mais que outros contem como fora a experiência de embarcar em uma nau, desbravando ocea-



nos e fronteiras, é somente experimentando que se saberá como fora vivenciar a navegação. AmatuZZi (2007) mostra que a experiência é o contato com o real que nos acontece, de maneira a sentir os impactos dos encontros, passando por reflexões e percebendo que cada pessoa gera um sentido próprio no horizonte das incertezas do vivido.

Nesse movimento contínuo de integrações multireferenciais, a relação do método cartográfico com a fenomenologia realizada pelas discussões desenvolvidas por Souza e Francisco (2017) a partir do adentramento de estudos das Pistas do Método da Cartografia de Passos, Kastrup e Escóssia (2015) tem muito haver com que estamos a desenvolver com a Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana”. Ambos estudos expressam que a cartografia e a fenomenologia são propostas que se abrem aos acontecimentos e aos sinais dos processos engendrados pela implicação dos participantes. Em consonância a essa visão, a (auto)cartografia se mostra como abertura de pensar, se deixando guiar pelo processo, vivendo a prática da experiência de pesquisar junto com outros, algo irrepetível e impossível de ser revivido tal e qual.

Em nossas bagagens teóricas, a nau formativa carrega em seus alforjes suprimentos para conseguir aportar ao fim da viagem. Há, pois, a oportunidade de compartilhar instrumentos, memórias, experiências para que todos os tripulantes-professores cheguem com novos saberes e a oportunidade de carregar tesouros que contribuem em suas (auto)formações.

Bagagens prontas, alforjes preparados, todos animados para vivenciar a experiência. Contudo, é preciso verificar antes os instrumentos de navegação para encarar os oceanos formativos a serem explorados com os tripulantes-professores.

## INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO

As experiências oriundas da relação entre o ser humano e o oceano é deveras rica em simbologias e, como já é possível notar, estamos buscando inspirações adotando suas metáforas. Sendo assim, nossos instrumentos de navegação, que marcam e registram percursos, condições e estados, serão denominados

“(auto)Cartografia na formação: mapas de si”. Estes foram constituídos por: diários reflexivos que contribuíram para os registros da (auto)reflexão; as escritas de si mesmo e das práticas, que serviram como uma (ins)crita criativa, pois eram compartilhadas em grupo, produzindo novas significações; as sinalizações sociais que envolviam a prática enquanto ser-no-mundo, feitas pelas mediações de todos os envolvidos no processo da pesquisa-formação; e a co-construção de modos-de-existência, pois havia reorganização nos modos de fazer e “Ser”, tanto no contexto da escola, quanto na vida das docentes de um modo geral.

Pode-se dizer que esses instrumentos de navegação, (auto)cartográficos portanto, já traziam suas implicações de produzir conhecimento ao mesmo tempo que inventava ações e transformavam práticas docentes. O descobrir-se a si mesmo, nesse sentido, como processo intenso e exigente, demandou esforços para aprender e desaprender. Eis os nossos portos de chegada e de partida.

## LEITURA DO MAPA DE NAVEGAÇÃO FORMATIVA

Nas viagens marítimas, os mapas são importantes para a orientação quanto às rotas, os obstáculos e os portos. Trata-se de uma orientação visual acerca do espaço percorrido. Neste espaço, serão expostas as coordenadas da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana”, destinada, inicialmente, ao trabalho profícuo em formação de professores, como um elemento essencial a (re)construção de si mesmo, ao tempo que se configura também como coletivo.

Entre os pontos de norte a sul do nosso mapa, temos a pesquisa-formação e a fenomenologia-hermenêutica “heideggeriana”. A pesquisa-formação é uma metodologia que se insere na perspectiva qualitativa, fazendo parte do conjunto das chamadas pesquisa-ação. Esta, percebe a relação que se faz entre sujeito-sujeito, dando voz a todos os envolvidos, de maneira a compreender a realidade e agindo sobre ela (JOSSO, 2007; LONGAREZI; SILVA, 2013; PERRELLI et al, 2013). O filósofo Heidegger (2005) ao propor a fenomenologia-hermenêutica, expõe que a interpre-

tação e compreensão se dá pelo próprio ser. Assim, interrelacionando pesquisa-formação e fenomenologia-hermenêutica “heideggeriana”, percebemos que a junção potencializa os espaços formativos, como meio dinamizador de compreensão e construção de novas práticas de cuidado em educação, além de sentidos transformadores que poderão ser atribuídos pelos professores na reflexão de suas experiências.

A Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” ao ser desenvolvida com professores, fortalece a ideia de um processo de construção permanente, de modo a favorecer espaços de diálogos e participação ativa nos diversos momentos ao longo da pesquisa. Desse modo, o contexto escolar se torna um lugar de possíveis transformações e superações da formação, mediada por reflexões no coletivo (LONGAREZI; SILVA, 2008; JOSSO, 2007).

Tem-se como referência aos pontos cardeais do mapa (auto)cartográfico com professores a Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” como possibilidade aos que dela participa a abertura para a colocação das questões emergidas da experiência, dando vez a apresentação de preocupações e inquietações, a partir de um processo individual e coletivo surgidos nas narrações de seus envolvidos (JOSSO, 2007). Nesse sentido, a Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” reflete sobre os percursos, as práticas e as vivências dos tripulantes-participantes, sendo um espaço para que as pessoas olhem para si mesmo, as suas construções de identidade e a evolução das suas vidas profissionais e sociais.

Outra característica que pode ser evidenciada é a Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” como um momento de tomada de consciência de si mesmo e de sua formação, mediante o compartilhamento das experiências, construído através do trabalho individual e em grupo por meio de aprendizagens reflexivas, dando sentido a formação e ocorrendo transformação de modo permanente. Esse modo de pesquisar privilegia a forma como cada pessoa cria e recria os seus sentidos na formação (JOSSO, 2007; HEIDEGGER, 2005).

Em se tratando de portos escolares, baías curriculares que envolvem a escola, barras que podem difi-

cultar as passagens para a formação e estuários de imensas realidades que influenciam no cotidiano da prática pedagógica, a Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” considera o desenvolvimento dos saberes de forma democrática e coletiva pela vivência do grupo e não a imposição de normatizações de fatores que não tem nada haver com o grupo de tripulantes-professores participantes do processo. Então, seu desenvolvimento dará condição para o “Ser” ocupar o espaço de emancipação, produzindo sentidos a partir da orientação a ser vivenciada em busca de se autocuidar na participação dos encontros formativos (LONGAREZI; SILVA, 2008, p. 4).

Para Heidegger (2005), o homem é porta de acesso ao ser-aí, fazendo-se presente em atitude de abertura, ao se lançar no mundo, enquanto ser-para, não sendo estático, mas em transformação. Assim, o ser-para está em realização de uma meta comum junto a outros entes que encontra na sua existência. Dessa forma, a Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” se coloca como compreensão inicial das relações com outros entes, interpretando os fenômenos, levando-nos a entender como cada um se coloca no mundo, qual a forma de lidar com as diversas situações, sendo observado o modo próprio de “Ser”. Conforme isso, se destina que a análise do mundo vivido é realizado pelo próprio “Ser”, expandindo a sua (auto)compreensão de si e de sua experiência.

Na localização para chegar ao autocuidado por meio da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” é pois, sinalizado que há assoreamentos existenciais. Mesmo que o “Ser” apresente sua condição de abertura, conseguindo interpretar e dar sentido às coisas que encontra no mundo. Ainda assim, haverá momentos em que o “Ser” se ocultará. Para Heidegger (2005) o movimento entre revelar e ocultar, leva o “Ser” ao encontro com a sua verdade. Tanto o que se oculta, quanto o que se revela pertence a história do “Ser” e somente ele pode escolher entre o que ocultar ou revelar ao outro na navegação formativa.

Os marujos, que exercem a liderança da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heide-

ggeriana”, mediante estes movimentos dos assoreamentos existenciais, se mostra como possibilidade para o “deixar-ser” de cada tripulante-professora. A maruja-pesquisadora nessa navegação formativa se aproxima do sentido da experiência de quem se navega. Assim, o movimento da maruja-pesquisadora é respeitar o tempo para que o “Ser” consiga realizar o movimento hermenêutico de compreensão de si mesmo, a ser produzido no interior das relações junto aos demais tripulantes-professores (HEIDEGGER, 2005).

Para mostrar ao outro como realizar a leitura do mapa ao autocuidado por meio da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana”, é necessário que primeiro a maruja-pesquisadora tenha experienciado em si mesmo, através da consciência dos seus valores, da imersão ao seu encontro pessoal e a congruência com o que acredita, assim haverá a abertura para compreender o sentido da experiência do fenômeno pesquisado. A partir daí, a maruja-pesquisadora conseguirá abrir-se ao horizonte da pré-compreensão, da compreensão, da interpretação de cada “Ser” navegante da formação, descortinando, enfim, o sentido (FERREIRA, 2009).

A Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” propõe em sua técnica a utilização de narrativas, ou também podemos nomeá-las de (auto)cartografias na dimensão escrita ou oral. As (auto)cartografias leva a cada “Ser” ao questionamento, a imersão de seus sentimentos, a imaginação, a criatividade na autoformação que reside na experiência formativa. Conforme as ideias de Josso (2007) quanto a experiência de escrita das narrativas formativas, percebe-se que as pessoas são capazes de evidenciar e questionar acerca de si mesmo e de tudo que o permeia por intermédio de deixar revelar a si mesmo por meio das (auto)cartografias. É, pois, um trabalho que exige abertura e desejo de transformação, conhecendo a si dentro da sua fala, pensando sobre sua existência, a partir da própria experiência (CRITELLI, 2006; HEIDEGGER, 2005). Vale ressaltar que não há um único modo convencional para que a (auto)cartografia seja construída, o marujo-pesquisador poderá mobilizar para que cada “Ser” criativamente permita vir à tona linguagens diversificadas que contribuem para o (auto)descobrimento.

Uma precaução a ser levado em conta na Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana”, é que se faz de um exercício transformador, em que cada pessoa inclusive o marujo-pesquisador enquanto mediador possa criar e recriar o sentido de si mesmo. Assim, pelo uso da partilha da palavra, o grupo se analisa e interpreta a existencialidade também de seus pares. Com isso, a reflexão formativa enquanto espaço de autoria, leva a dinamização da formação como processo contínuo e necessário para melhoria de práticas (JOSSO, 2007).

O papel da maruja-pesquisadora na Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” é a de mediadora e de alguma maneira participante. Há a mobilização para que a partir das experiências e das vivências pessoais, se emerja na reflexão, trazendo à tona o sentido desse viver, consequentemente teorizando-o. A maruja-pesquisadora não somente analisa, mas também se reconhece nessa percepção em olhar o que se é, de forma a aceitar-se, compreendendo a si e aos outros, crescendo e se atualizando para a experimentação de relações que o mobilizará na sua humanidade. A Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” percebe o ser-no-mundo em construção, nunca satisfeito e colocando-se sempre como ser de busca. A atividade de busca perpassa por todos os campos onde o “Ser” esteja presente e o espaço de Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” se faz entre sujeito-sujeito, do pesquisador e do participante e não como sujeito-objeto, em que distancia sempre mais o pesquisador de seu lugar reflexivo (LONGAREZI; SILVA, 2008; HEIDEGGER, 2005; FREIRE, 2015).

O exercício fundamental na leitura do mapa da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana”, é a construção dialógica, de compreensão do que se vive, permitindo a escuta, “deixando aflorar as experiências e reflexões da vivência de cada um” (PERRELLI et al, 2013, p. 6). É relevante que todos se sintam confortavelmente com espaços de fala para trazer suas experiências e que o grupo possa sinalizar novas perspectivas de maneira respeitosa e empática.

A Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” tem como proposta a vivência de navegação formativa em pequenos grupos, de no máximo vinte pessoas, em encontros com espaços marcado pela ampulheta de tempo entre uma a duas horas, podemos exemplificar o tempo semanal ou quinzenal, para favorecer o diálogo e a sintonia na compreensão dos tripulantes-participantes. O grupo formativo se faz como espaço para que as pessoas desenvolvam a capacidade de comunicação e aperfeiçoamento nas relações interpessoais e experimentado junto aos seus pares. Sendo assim, a Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” tem caráter formativo e proporciona maneiras de cuidado e transformação da realidade social a partir da mudança vivida por cada pessoa. É o lugar em que as pessoas podem ser elas mesmas, expressando-se com liberdade (JOSSO, 2007; LONGAREZI; SILVA, 2008).

A altitude foco do mapa da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” é a possibilidade de reinvenção de si. Reinventar a si mesmo numa proposta de Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana”, faz do marujo-pesquisador um facilitador e não um mero analista, mas de um incentivador de troca recíproca de informações e conhecimentos, tal qual se apresenta na compreensão dos sujeitos. Dos tripulantes-professores possibilita que seja um lugar de busca de autocuidado em que verbalizem suas experiências e despertem para uma transformação que parte de dentro para fora, ou seja, de si para a sua prática.

Ao longo da navegação formativa, toda a tripulação é levada a construção de (auto)cartografias pessoais, constituindo coletivamente nova história. Nas (auto)cartografias cada tripulante-participante olha para si mesmo, como em um reflexo, ali se apresenta o “Ser” em todas as suas dimensões e mesmo não tendo a palavra escrita ou falada, havendo o ocultamento das informações, ainda assim, seus gestos e as palavras não narradas aparecerão de modo vivificador, sendo a formação meio de libertação para práticas mobilizadoras nos contextos educacionais.

É chegada a hora de aportar em algum lugar, depois da tripulação da nau Pesquisa-Formação Fe-

nomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” ter vivenciado orientações, os preparativos, as turbulências da viagem e as motivações. O marujo-pesquisador compartilha que a margem está a vista e que é o momento de fundear ao objetivo primordial da navegação formativa que se apresenta como lugar do autocuidado.

## (AUTO)CARTOGRAFIAS DE NOVO DE VIR DOCENTE

Ancoradouro a postos e tripulação alinhada para, tranquilamente, pisar em solo firme na chegada ao autocuidado. As (auto)cartografias revelam que há transformação em cada “Ser” ao vivenciar a travessia formativa da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana”. Não é o mesmo grupo, não são as mesmas pessoas, muito menos a navegação chega com os mesmos sinais da partida. Tudo está diferente. Muito a contar aos que ficaram em terra firme, para animar a outros que é possível se formar, deformar e reformar o modo-de-ser.

As (auto)cartografias docentes revelam que navegar em dados momentos causa conflito em ir ou não ir, mas que o “Ser” decidindo participar do processo tem a possibilidade de se reconhecer estando com os outros, se mobilizar no fazer conjunto e se auto descobrir na teimosia de continuar tentando melhorar a prática. Assim, como outrora discutimos, a experiência mesmo sendo conjunta, se mostra como única, já que os movimentos do prumo da navegação vão se dando ora individual ora grupal.

Cada navegação formativa é uma construção feita por pessoas, que carrega especificidades do modo-de-ser e se relacionam através das suas práticas experienciais. A formação nas discussões promovidas por Macedo (2000) precisa ser construída em direção ao fazer de ciência relacional, humanizada e humanizante das questões sociais que atravessam o fazer docente.

O tripulante-professor que se sente escutado, reconhecido e valorizado por meio da formação, enriquece ainda mais os espaços educacionais que ocupa. Já que só se dá aquilo que se tem. Assim, a navegação formativa ao autocuidado, se mostra como lugar em

construção, em que a partir da experiência vivida a tripulação está munida de leveza, de flexibilidade para ouvir e compreender o outro, tendo percepção sensibilizadora, sem pensamentos fechados, mas estabelecendo novos espaços de construção de conhecimento.

O tripulante-docente que se sente valorizado, volta às suas práticas com ânimo e interesse de se melhorar enquanto pessoa. A integração entre aceitação positiva, compreensão empática e congruência evocada por Rogers (2002) como atitudes necessárias ao professor que se mostra como facilitador da aprendizagem, se refere a atitudes que não somente é vivida na relação com o outro, mas na maneira de lidar consigo mesmo e suas diversas dificuldades existenciais.

O oceano que se apresenta por meio da educação, se mostra como maneira para se alcançar o cuidado com o ser-do-outro, em levar ao exercício e responsabilidade para com a cidadania, indicando que há devir indicador de experiências sensibilizadoras de “Ser”. O professor (trans)formador, à medida que vai adquirindo novas experiências e outros modos de olhar para as situações, compreende seu cotidiano e se implica com a realidade.

Ao levar a navegação formativa em mares reflexivos, os tripulantes-professores em suas (auto)cartografias começam a perceber que é necessário repensar seja a si mesmo, como o currículo posto em questão na educação, de maneira a colocar o autocuidado como objetivo norteador de todas as práticas de ensino. Como Heidegger (2005) indicava que o ser-no-mundo se estrutura pelo mundo-vida. Assim, a escola sendo o mundo-vida, terá mais sentido de vivenciar novas experiências por meio de tripulantes-professores cuidados, para serem cuidantes em suas realidades, sendo espaço significativo de vida, em que cada “Ser” se implique com o bem-estar coletivo e consigam juntos enfrentar as intempéries do existir.

Na busca de produzir sentido existencial a (auto)cartografia se mostra como a reflexão do estar-sendo-no-mundo de cada professor participante, aberto aos horizontes significativos no seu fazer cotidiano, provocando no “Ser” a condição de tomada de consciência de novas construções da relação consigo e

com os outros. Os momentos grupais para compartilhar as (auto)cartografias trazem a singularidade da composição das forças de resistência, viabilizando que afetações se sintonizam, a medida que há a escuta sensível e mobilizadora para a transformação (SOUSA; RIBEIRO, 2019; SOUZA; FRANCISCO, 2017; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015; HEIDEGGER, 2005; FREIRE, 2015).

As (auto)cartografias a partir da experiência de navegação formativa não se finda com o fim da viagem. O tripulante-professor entende que registrando suas práticas, haverá contribuições no fazer reflexivo, se desenvolvendo de maneira a libertar-se da passividade de pensar que a realidade educacional não tem solução. Além disso, as (auto)cartografias vão indicando o equilíbrio para com a escuta de si mesmo, não tornando a prática pedagógica a sobrecarga que o levará ao adoecimento, nem se negligenciar, mas respeitar os limites pessoais, as outras pessoas e o mundo-vida presente ao seu redor.

## PARAGENS (IN)CONCLUSIVAS

As paragens vivenciadas na navegação formativa de Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” convergem para pisar novas terras, tais espaços mobilizados pelo cuidado, voltando-se o olhar para uma educação que reflete a existência, que por meio do diálogo e das ações sejam capazes de compreender o “Ser” em sua totalidade imbricado no mundo, numa realidade, que não é estática e que está em movimento de transformação. A navegação formativa por meio da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” vê então no sujeito no aqui-e-agora, levando a uma tomada de consciência para ação no mundo. O “Ser” é verdadeiramente presente, tendo a visão que está inconcluso, capaz de emancipar-se na relação com o mundo e com os outros.

A Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” ao alcançar um de seus objetivos que é levar a cada tripulante-professor ao seu auto reconhecimento pelo autocuidado, se faz como disposição necessária para que o ser humano exista, e que num processo reflexivo possa se prevenir de danos futuros e resgatar aqueles já acontecidos,

visando à transformação e a convivência de si para com os outros de maneira harmoniosa. Assim sendo, a essência humana reside no autocuidado, em que antecipa toda ação do “Ser” sobre si e sobre os que o envolvem e possibilita um novo olhar diante das relações, a partir de uma convivência aberta e equilibrada.

A partir dessa navegação formativa, compreende-se que os espaços formativos são momentos em que os tripulantes-professores têm a possibilidade de experimentar a (auto)cartografia, no movimento de revelar-se e cobrir-se, até se desvelar de si mesmo, responsabilizando-se pelo cultivo do seu autocuidado. A formação é, pois, um lugar de autocuidado, afetando o encontro de si e do outro, provocando preocupação, inquietude e senso de entrosamento para com suas ações e as da coletividade.

A pesquisa-formação alinhada com a fenomenologia-hermenêutica “heideggeriana” indica que ao longo da formação o ser-no-mundo se reinventa, se investiga, se transforma e eleva ao sentido do existir e agir. Ao longo da navegação formativa o tripulante-professor, provocado com suas (auto)cartografias, vai tendo a possibilidade de rever atitudes quanto a sua prática que não foram refletidas, podendo deixar vir a consciência de que o fazer docente se mova enquanto espaços dinâmicos e reflexivos, compreen-

dendo o seu inacabamento e auto refletindo constantemente o fazer da sua experiência.

Para quem se coloca à disposição enquanto marujo-pesquisador em um método de pesquisa tão profundo e implicado, pode-se refletir assim como quem participa da navegação formativa, que a ampliação da potencialidade de compreender a sua existência mobiliza a uma coerência de vida. O marujo-pesquisador se deixa cuidar pelas reflexões e ações cotidianas, que se descortina ao longo da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” e cuida dos fios condutores que permitem o sentido de cada pessoa vir à tona como meio de se refazer de maneira integral e se abrir a emancipação e ao cuidado de si, do outro e do espaço que se encontra.

Enfim, as paragens (in)conclusivas da navegação formativa por intermédio da Pesquisa-Formação Fenomenológica Hermenêutica “Heideggeriana” nunca estarão prontas, sempre haverá algo a mais a se explorar. A navegação formativa se mostra como o momento de desalojar-se, de se remexer no modo-de-ser para emancipar-se, de encontro consigo e com o outro, para que novas práticas humanizadoras possam ser afinadas no prumo dos espaços educacionais que possibilitam cuidado mediante a experiência de ser humano.

## REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, Vol. 13, p. 08-15, 2007. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/01Amatuzzi.pdf>> Acesso em: 10 de abr. de 2017.

AMATUZZI, M. **O resgate da fala autêntica**: filosofia da psicoterapia e da educação. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano compaixão pela terra. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BONDÍA, J. L. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CRITELLI, D. M. **Análítica do Sentido**: uma aproximação de interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 2006.

DEWEY, J. **Expérience et éducation**. Paris : Presses Coulin, 1968.

FERREIRA, L. S. M. Entre a fenomenologia e a hermenêutica: uma perspectiva em psicoterapia. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 15, n. 2, p. 143-148, 2009. Disponível em:< [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672009000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672009000200010)>. Acesso em: 01 de nov. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADAMER, H. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GALEFFI, D. A. **O ser-sendo da filosofia – uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia**. Salvador : EDUFBA, 2001.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Parte I. 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: formação de professores, 3., 2008, Curitiba. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba: Champagnat, 2008, p. 4048 – 4061.

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

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, S. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERRELLI, M. A. S.; REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; NOGUEIRA, E. G. D. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/14.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PESSOA, F. **Obra poética**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

ROGERS, C. R. **Grupos de Encontro**. 8. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SOUSA, C. M. M. **Cuidado em educação**: os sentidos da experiência no contexto de pesquisa formação com professoras da educação infantil. 2018. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina - PE.

SOUSA, C. M. M.; RIBEIRO, M. S. S. O ethos do cuidado na formação docente: uma experiência de estágio no ensino superior. **Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da educação**, Vitória da Conquista, ano XIII, n. 21, p. 26-41, jan/jun. 2019. Disponível: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/5603/4228>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SOUZA, S.; FRANCISCO, A. L. Aproximações entre fenomenologia e o método da cartografia em pesquisa qualitativa. **Atas - Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, p. 120 – 129, 2017. Disponível: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1201/1162>>. Acesso em: 01 de mar. 2019.

ZAPATA, A. **L'épistémologie des pratiques**. Pour l'unité Du savoir. L'Harmattan. Paris, 2004.