

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO

ELIANE DE FÁTIMA CAMARGO

FILOSOFAR COM A TERRA OU
UMA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

UNIÃO DA VITÓRIA - PR

2021

ELIANE DE FÁTIMA CAMARGO

**FILOSOFAR COM A TERRA OU
UMA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada à banca do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Estadual do Paraná como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: **Prof. Dra. Giselle Moura Schnorr**

UNIÃO DA VITÓRIA - PR

2021

Catálogo na publicação elaborada por Mauro Cândido dos Santos – CRB 9º/1416.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)


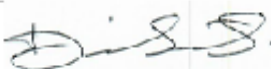
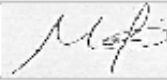
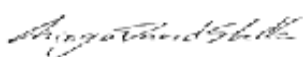
C172f	<p>Camargo, Eliane de Fátima.</p> <p>Filosofar com a terra ou uma aprendizagem na educação do campo / Eliane de Fátima Camargo. - União da Vitória, 2021. 143 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória - Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). União da Vitória, 2021. Orientador: Profa. Dra. Giselle Moura Schnorr.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Filosofia - ensino. 2. Educação do campo. 3. Território. I. Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). II. Schnorr, Giselle Moura. III. Título.</p> <p>CDD: 100 CDU: 1</p>
-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ATA DE DEFESA DE MESTRADO

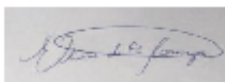
No dia 02 do mês de agosto do ano de 2021, às 14h, na Plataforma GoogleMeet (meet.google.com/avm-qzmk-acm), foram instaladas as atividades pertinentes à Defesa da Dissertação da mestranda Eliane de Fátima Camargo, intitulada: *Filosofar com a terra ou uma aprendizagem na Educação do Campo*, sob orientação da Profa. Dra. Giselle Moura Schnorr. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de União da Vitória, foi constituída pelos seguintes Membros: Prof. Dr. Daniel Santos da Silva (UNESPAR), Profa. Dra. Márcia Baiersdorf (UFPR), Prof. Dr. Thiago David Stadler (UNESPAR). A presidência iniciou a sessão, sendo que coube a candidata expor o tema de sua Dissertação dentro do tempo determinado. Após exarado os pareceres dos membros da Banca Examinadora e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final que decidiu pela **Aprovada**. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 16h45h e eu, Giselle Moura Schnorr, presidente da banca, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora e pela candidata. A candidata está ciente de que deve entregar a versão final, com as devidas correções se necessário, dentro do prazo de 90 dias, considerando as normas do Programa.

União da Vitória, 02 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Assinatura
Giselle Moura Schnorr	UNESPAR	
Daniel Santos da Silva	UNESPAR	
Márcia Baiersdorf	UFPR	
Thiago David Stadler	UNESPAR	

Candidata:



*“É glória bastante fria
A daquele que estudou
Formou-se em Filosofia
Mas nunca filosofou.”
(Patativa do Assaré)*

*Ao som de Gonzaguinha: ♪♪♪ “E a vida...
ela é maravilha ou é sofrimento?
ela é alegria ou é lamento?” ♪♪*

(Uma pausa...respiro) - Para quem dedico?

Para minha gente, assim como eu: Periféricas.

Para “todas/os” que buscam filosofias mais vivas e para além de um filosofar Kantiano. Que tomadas de um olhar comunitário, lutam por um mundo com justiça social.

Palavras que abraçam em tempos de não abraços: Gratidão!

Considero que agradecer é a parte mais importante de uma etapa concluída pois lembra que não caminhei sozinha. Sou gente e construo-me com gente. Agradeço primeiramente ao Colegiado de Filosofia e ao PROF-FILO da UNESPAR campus de União da Vitória-Pr por todo aprendizado que tive desde a graduação.

Gratidão à minha mãe, Eloina Assunção Camargo que infelizmente morreu muito jovem. Ainda lembro de sua voz, sua alegria contagiante e sua generosidade com os outros. Ainda que não possa abraçá-la, caminho com tudo que me ensinou. Foi a pessoa que mais me incentivou a estudar, a lutar pelos meus sonhos. Sinto muita saudade.

Ainda lembro quando iniciei o processo de entrada no mestrado, algumas pessoas me acompanharam desde o início, me ouvindo, me incentivando. Tenho muitas pessoas a agradecer, mas em especial cito algumas: Minhas amigas Fabiana Busk e Lara Miranda, mulheres grandiosas. Gratidão por cederem seus ouvidos em tantos momentos alegres e de angústia. Por acreditarem em mim, até quando eu não acreditava.

Ao amigo que o PROF-FILO me deu, Josemi Medeiros agradeço pela leitura atenciosa, pelas discussões e pelos vários momentos de inspiração filopoéticas que compuseram minha escrita. Liliam Beatris Kingerski, obrigada pelas prosas e por ser essa amiga tão presente nesses tempos de incertezas. Te admiro. Sua luta é minha luta. Sigamos incomodando essa cultura machista!

Gratidão aos meus educandos e minhas educandas que me ajudaram a construir esta pesquisa e por me permitirem vivenciar a sala de aula com tanto afeto, sem vocês, nada disso seria possível.

Agradeço especialmente minha orientadora, Prof. Dra Giselle Moura Schnorr, por me aceitar como orientanda, por embarcar comigo nessa viagem buscando novas formas de pensar a filosofia. Gratidão por todo conhecimento que tive durante todo esse tempo. Acredite, não foi pouco. Gratidão também por me permitir mais liberdade ao escrever. Coisa que o academicismo vai nos tirando ao longo de nossa formação.

Agradecimentos aos membros da banca: Prof.Dra. Márcia Grohs Baiersdorf, pela leitura e pelo aprendizado na banca de qualificação e também

pelas palavras na banca de defesa da dissertação que me preencheram de alegria e aqueceram meu coração. Prof.Dr. Thiago David Stadler, pela leitura crítica e respeitosa. Saiba que carrego por ti imenso carinho e admiração. O professor das marteladas certas que, carinhosamente descrevo como: O poeta revolucionário Cravo Branco. De forma muito especial, ao Prof.Dr. Daniel Santos que não é somente um professor, mas, um humano com qualidades a perder de vista. Gratidão pelas leituras, não só desta pesquisa, mas de tantos textos que escrevi, gratidão pelo incentivo, pelo afeto.

Agradeço também aos professores do PROF-FILO: Ao Prof.Dr. Antônio Charles Almeida Santiago, sempre incentivador de pessoas. Aquele que vê o lado bom de tudo. O professor que tem Paulo Freire nas ações, embora seja realista igual Bourdieu. Obrigada por me ensinar a ver o mundo com olhos quixotescos, olhos literários. Prof.Dr. Estevão Lemos Cruz, o professor tímido e de olhos observadores. Foi uma honra te conhecer e aprender com você. Prof. Dra. Renata Tavares Noyama, a professora bailarina. Gratidão por ser a primeira a me aceitar enquanto orientanda. Prof.Dr. Samon Noyama, o professor que eu devo ter dado dor de cabeça, de tanto que sou teimosa. Obrigada pela paciência em me ensinar.

Agradeço ao meu esposo Carlos Adriano Olinquevicz, meu amante, meu amigo, companheiro de truço e de dança. A pessoa mais corajosa e lutadora que eu conheço. Tenho muito orgulho de seguir a vida ao teu lado. Obrigada pelo seu amor e por ser quem é. Por fim, agradeço minha filha Estela e meu filho Carlos Alexandre por serem “aquelas/es” que mais me inspiram. “Pequenas/os” em tamanho, grandes nos questionamentos. Eu sei que não foi fácil esse período para vocês, em que me afastei muito, mas não seria justo pedir desculpas, e sei que vocês entenderão. Não podemos nos culpar por buscar nossos sonhos. Só posso agradecer por serem a parte mais linda da minha existência. Amores da minha vida.

LISTA DE SIGLAS

CECSFA: Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis

MST: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PROF-FILO: Programa de Mestrado Profissional em Filosofia

PNE: Plano Nacional de Educação

SEED: Secretaria do Estado de Educação

RESUMO

A pesquisa exposta buscou contribuir para a afirmação dos direitos dos povos do campo à uma educação desde o território. Para tanto, busquei a partir dos “saberes de experiência *feito*” (FREIRE, 2019), compreender e ultrapassar os silenciamentos existentes no ensino de filosofia na Educação do Campo. Assim, sem desvincular a prática na escola de um referencial teórico, o primeiro capítulo foi dedicado ao arado e à semeadura, em um filosofar que pensa o cuidado da terra. Este cuidado passou por compreender em que medida a colonização contribuiu para a petrificação de um pensamento monocultural no currículo de ensino de filosofia, negando aos sujeitos sua participação na construção do conhecimento, sobretudo, na educação paranaense. No segundo capítulo passo ao plantio, onde a discussão envolveu um filosofar com a terra. Este momento foi dedicado ao estudo do território em que se situa o Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis, situado em General Carneiro- PR, bem como, as lutas pela terra, compreendendo a fala dos sujeitos em um pensar intercultural (FORNET-BETANCOURT, 2004). Ao último capítulo reservo o momento da colheita, que expressa um currículo construído desde a Educação do Campo e com seus sujeitos, onde durante o processo de aprendizagem, busquei pensar uma filosofia biográfica, construindo discussões em torno de temas trazidos a partir “das/dos” estudantes e suas comunidades. E também de “autoras/es” que dialogam a partir e com o campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de Filosofia. Território

RESUMEN

La investigación expuesta buscó contribuir a la afirmación de los derechos de los pueblos rurales a la educación desde el territorio. De ese modo, busqué, a partir del “*saberes de experiencia hecho*” (FREIRE, 2019)” he buscado comprender y superar los silencios existentes en la enseñanza de la filosofía en la Educación. Así, sin separar práctica escolar de un marco teórico, el primer capítulo se dedicó al arado y la siembra, en un filosofar que piensa en el cuidado de la tierra. Este cuidado implicó comprender hasta qué punto la colonización contribuyó a la petrificación de un pensamiento monocultural en el currículo de enseñanza de la filosofía, negando a los sujetos su participación en la construcción del conocimiento, especialmente en la educación en Paraná. En el segundo capítulo, fue destinado para la siembra, donde la discusión implicó un filosofar con la tierra. Este momento fue dedicado al estudio del territorio en el Colegio Estatal Campo São Francisco de Assis, ubicado en General Carneiro-PR. Así como las luchas por la tierra, entendiendo el discurso de los sujetos en un pensamiento intercultural (FORNET - BETANCOURT, 2004). En lo último capítulo, reservé un rato para la cosecha, que expresa un currículo construido desde el campo de la educación y con sus temas, donde, durante el proceso de aprendizaje, busqué pensar en una filosofía biográfica, la construcción de las discusiones en torno a temas traídos de los estudiantes y sus comunidades. Y también de “autoras/es” que dialogan desde y con el campo.

Palabras clave: Educación Rural. Didáctica de la Filosofía. Territorio

ABSTRACT

This study aims to contribute to the assertion of the field people's right to an education from their territory. To achieve this aim, I surveyed the "experience knowledge made" (FREIRE, 2019) to understand and overcome existing gaps/silencing in the philosophy teaching in Field Education. Thus, without separating the school practice from a theoretical background, the first chapter was dedicated to the plough and sowing, in a kind of philosophy that thinks about land care. This care started to create an understanding of how much colonization contributed to the fossilization of a monocultural thought in the philosophy teaching curriculum, denying the subjects their participation in the knowledge construction, mainly, in the state of Parana education. The second chapter is dedicated to the planting activity, where the discussion involves a philosophical exercise with the land. This moment was dedicated to the study of the territory where the São Francisco de Assis Field State School is situated, in General Carneiro-PR, as well as the fights for the land, to understand the subjects' speech in an intercultural way of thinking (FORNET-BETANCOURT, 2004). The last chapter addresses the harvesting, which expresses a curriculum built up from the Field Education and with the participation of its subjects, in which during the learning process, I tried to achieve a biographical philosophy, promoting discussions around the themes suggested by the students and their communities, and those proposed by the authors that develop their work from and with the field.

Keywords: Field education. Philosophy teaching. Territory.

- Lembro da minha doce Alice: “*E de que serve um livro sem figuras e nem diálogos?*” (CARROL, p. 16)

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Estudantes do 2º ano do CECSFA, 2019 (acervo da pesquisa)

Imagem 2: Símbolo da Educação do Campo

Imagem 3: Diário de Filosofia

Imagem 4: Diário Teoria dos Valores

Imagem 5: Flor Tulipa Negra

Imagem 6: Flor Orquídea

Imagem 7: Flor Alamandas Roxas

Imagem 8: Flor Sakurá

Imagem 9: Flor Girassol

Imagem 10: Flor Dente-de-Leão

Imagem 11: Flor Narciso

Imagem 12: Flor Alecrim

Imagem 13: Flor Gérbera

Imagem 14: Flor Rosa Branca

Imagem 15: Flor Amor Perfeito

Imagem 16: Flor Violeta

Imagem 17: Flor Miosótis

Imagem 18: Flor Cravo Branco

Imagem 19: Cartaz “das/dos” estudantes

Imagem 20: Foto sobre General Carneiro, disponível no Espaço Cultural de General Carneiro-Pr,2019

Imagem 21: Foto sobre ferramentas indígenas tirada no Espaço Cultural de General Carneiro-Pr, 2019

Imagem 22: Os tropeiros, desenhado por estudantes do CECSFA

Imagem 23: Galinha fujona, desenhado por estudantes

Imagem 24: A travessia do rio Tourino

Imagem 25: A marcha do MST, foto trazida pelo morador

Imagem 26: MST, foto trazida pelo morador

Imagem 27: Recanto Bonito, foto trazida pelo morador

Imagem 28: Diário do Saber

Imagem 29: Diário do Conhecimento

Imagem 30: Diário de um Elfo filósofo

Imagem 31: Diário de uma breve história da filosofia

Imagem 32: Diário do Saber

Imagem 33: Indígena

Imagem 34: Mataram os “bugres”

Imagem 35: Diário de um Maluco

Imagem 36: “Sentadas/os” na grama

Imagem 37: Trabalho “das/dos” estudantes

Imagem 38: Abracemos o ônibus

Imagem 39: Desenho coletivo

Imagem 40: A Cuia e a União

Imagem 41: Mosaico de flores

SUMÁRIO

PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES: A PERIFERIA VIVE E FAZ FILOSOFIA!	15
CAPÍTULO I: O ARADO E A SEMEADURA: O CUIDADO COM A TERRA	22
1.1 Gente que faz filosofia e não sabia que fazia	22
1.2 O currículo em movimento: Educação do Campo e Educação rural	26
1.3 Flores e as singularidades “das/os” estudantes	31
1.4 Uma Filosofia do Arado	43
1.5 A experiência na escola: Um desempedrar da história única	45
1.6 Lugar de fala e quem tem “direito a falar”	54
1.7 A interculturalidade: Filosofar para além de uma monocultura	56
CAPÍTULO II: O PLANTIO: FILOSOFAR COM A TERRA	60
2.1 Sejam os mais	60
2.2 Situando a escola e os estudantes do 2º ano (2019) do Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis	61
2.3 A filosofia e seus “não lugares”: Um olhar sobre o ensino de filosofia na Educação do Campo	62
2.4 A educação para a liberdade: Um diálogo entre bell hooks e Paulo Freire	65
2.5 Ensinar/aprender: um diálogo filosófico, um exercício de liberdade	69
2.6 O território e os saberes de experiência feita: Dialoguemos com Milton Santos e Paulo Freire	72
2.7 O território habitado: As feridas abertas pela guerra do Contestado	75
2.8 As rodas de conversa: Uma prosa sobre a Passo da Galinha	78
2.9 A aprendizagem em outros espaços e por outras falas	83
2.10 História do Assentamento Recanto Bonito transcrita a partir da fala do morador	84
2.11 As lutas pela terra	86
2.12 História sobre o Recanto Bonito, contada por Gérbera e Violeta	88
2.13 História sobre o Assentamento Colina Verde contada por Sakurá	89
2.14 História do Assentamento Colina Verde contada por Orquídea	90
2.15 História do Recanto Bonito contada por Dente-de-Leão	90
CAPÍTULO III : A COLHEITA: UMA FILOSOFIA BIOGRÁFICA	91
3.1 Qual o tempo à filosofia? (Uma viagem para nós)	91
3.2 A história de Campina do Tigre contada por Alamandas Roxas	95
3.3 Mito e filosofia: Um olhar para as narrativas orais	96

3.4 “Sonhadoras/es” e a loucura	102
3.5 Um filosofar analfabeto?	104
3.6 Território e memória	114
3.7 Filosofar é comunitário	115
UMA CONCLUSÃO QUE NÃO SE CONCLUI	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	131
CRONOGRAMA DA APLICAÇÃO DAS AULAS DURANTE O PROJETO DE PESQUISA	132
Textos "das/os" estudantes sobre as aulas de filosofia	136

PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES: A PERIFERIA VIVE E FAZ FILOSOFIA!

Se me permite uma recomendação: Leia ao som de músicas que lhe tocam e te fazem sonhar, pois foi assim, que na maior parte do tempo escrevi esta dissertação: Ouvindo música em um fone de ouvido. Não por excentricidade, mas porque não houve outro jeito, tive que me adaptar. Não foram poucas as vezes que, cercada de uma casa bagunçada, busquei por sons mais poéticos para não desistir do meu direito de estudar e escrever.

Há meses que não tenho direito ao silêncio, é entre o barulho que eu leio e escrevo. Eu gostaria muito de dizer: é entre sons menos poéticos que eu leio e escrevo, mas não é o caso. Não sei se a poesia me tiraria o peso da realidade hoje. Não sei se dá para fazer filosofia entre o barulho. O que sei é que a escrita me liberta. Sou o que escrevo, não posso mais fugir de mim.

Rascunho palavras entre os barulhos do mundo, silenciamentos que tanto me devastam e entre meus próprios barulhos, diria: silêncios tão contraditórios. Escrevo em um momento pandêmico (COVID-19), a incerteza do amanhã é ainda maior. Dentre tantas opressões que a pandemia escancarou, descobri que o não silêncio pode ser uma delas. O silêncio pode ser privilégio de alguns. Salvo raras exceções, ele é privilégio dos homens. Onde estavam os filhos e filhas dos filósofos mais famosos, enquanto eles escreviam? Quem lavou roupa, fez comida enquanto eles escreviam? É muito provável que foram mulheres que não puderam escrever. Silenciar é também não ter silêncio.

Se Filosofia se faz com silêncio, me questiono: Quem tem direito a filosofar? A pergunta que me dilacerou durante este tempo de escrita: O que fazemos com nossos gritos silenciados?

Ainda assim, chego neste instante com um sentimento: A periferia vive e faz filosofia! É certo, as palavras não saltam do papel e não podem gritar. Mas, é assim que abro as primeiras linhas desta dissertação: desafoxos de liberdade. Abraço minhas inquietações filosóficas, os remendos da minha existência, minhas utopias e me encontro inteira neste texto.

Durante esta pesquisa me descobri colonizada e portadora da voz do colonizador. Não quero mais falar pela voz que oprime, mas sim, pela voz que se encontra em processo de desconstrução, na busca de uma liberdade

comunitária. Devo dizer: este trabalho é uma pesquisa de uma educadora inquieta com o mundo, que anseia por justiça social. Meu posicionamento é sim, político, portanto, jamais neutro.

Para “aquelas/eles” que buscarem nesta dissertação, uma neutralidade científica, não vão encontrar. A realidade opressora não me permitiu em nenhum momento ser espectadora, pelo contrário, me permiti afetar, posicionei-me. Se ciência se faz com neutralidade, não sou cientista. Embora, cada vez mais tenho me convencido que não existe neutralidade em nenhum espaço, nem mesmo na ciência. Também não posso dizer com certeza que foi uma discussão filosófica, isso vai depender muito da leitura de quem o fizer. Desejo somente que a minha escrita lhe seja um convite para pensar comigo.

Que esta pesquisa contribua para que violências não sejam vistas como “normais”, parte de uma sociedade que não pode ser modificada. Meu olhar filosófico, não me permite sucumbir a uma realidade conservadora/estática. É preciso descolonizar toda estrutura para que novas realidades sejam construídas. Como diz Fanon (1968) neste trecho:

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. (FANON, 1968, p. 26)

E, para além deste trecho, o meu olhar feminista acrescenta: Criar uma nova linguagem que contemple uma humanidade nova, de mulheres e homens novos. Onde todos os sujeitos tenham as suas falas ouvidas.

Acredito que o texto deve exprimir a fala de seu autor, no meu caso, autora. E ainda que o texto não seja mais nosso, quando outra pessoa o lê, as experiências por trás da sua escrita, são sempre de quem o escreve. Assim, o meu lugar é este: de mulher, feminista, moradora periférica, mãe, estudante e educadora. Abraçada pela escrita de bell hooks¹, que critica a ideia que separa teoria e prática, compreendo que teoria se faz na construção de tudo que nos

¹ A autora se chama Gloria Jean Watkins, mas a assinatura "bell hooks" foi inspirada na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A autora escreve o nome com letra minúscula para dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

faz pensar e aprender. E, esta separação apenas reforça o silenciamento de pessoas que teorizam através da fala e não da escrita, como nos coloca a autora: “ Pois o objetivo dessa teoria é, de fato, o de dividir, separar, excluir, manter à distância.” (hooks, 2013, p. 91) Por isso a teoria exposta ao longo do texto se dá de diversas formas, teorizo com desenhos, com a oralidade, com a escrita e com os saberes de experiência feitos tanto por “autoras/es” de diversas áreas do conhecimento, quanto com os saberes de “minhas/meus” estudantes e também com minhas próprias inquietações.

Teorizo a vida, enquanto ela acontece dentro de mim, ao meu redor e no desenrolar destas linhas. Hoje, trabalhando de casa, para minhas e meus estudantes do campo, mandando atividades impressas, em um contato tecnicista, as desigualdades gritam aos meus ouvidos, é impossível não ouvir. Ouço e choro. Chorar me lembra que sou humana.

Enquanto escrevo e me pego cheia de dúvidas, alguém me puxa a blusa e me diz: - “mãe, mãe...olha pra mim”. É minha filha Estela, de quatro anos. Na sua inocência de criança, ainda não entende que o mundo gira em torno de prazos. Prazos, que hoje deixaram de fazer sentido. Eu a pego no colo e continuo escrevendo... Logo o irmão chega e a chama para brincar, os dois falam alto, quase aos gritos, riem e brincam. Penso algumas vezes em pedir silêncio, mas não me atrevo, não posso silenciar a criança deles. Vem-me à lembrança de quando era criança e quantas vezes eu e meus irmãos ficamos em silêncio em nosso quarto, enquanto nosso pai batia em nossa mãe. Triste realidade, que não foi só minha, mas faz parte do cotidiano de muitas crianças e mulheres. A violência é algo que nos toma profundamente, a ponto de tornar-se um nó na garganta, então o silenciar se instaura. As crianças não deveriam ser silenciadas, as mulheres não deveriam ser silenciadas, aliás, ninguém deveria!

A pesquisa que busquei construir, se fez pela necessidade e pelo desejo de ultrapassar silenciamentos. E, para além deste momento pandêmico que evidenciou ainda mais as violências, é um olhar de esperança. A pesquisa também é de meus e minhas estudantes e de minha orientadora Prof.Dra. Giselle Moura Schnorr, a qual tenho muito respeito e admiração. Dessa forma, o desenrolar deste trabalho, se faz no diálogo, na construção conjunta

compreendendo o lugar de fala de minhas e meus estudantes e o lugar de fala de autoras e autores “silenciadas/dos” no currículo escolar.

Meu trabalho é sim, sobre gente. Gente que ama, que sofre, que tem sonhos. Gente que faz filosofia e não sabia que fazia. E, como problemática, pontuo o seguinte: Como construir aprendizagens filosóficas significativas na educação do campo? Para responder esta questão optei em construir experiências de ensino de filosofia com contribuições de Paulo Freire, para quem a prática educativa parte de experiências e conhecimentos “das/dos” “educandas/os”, conceito que ele chama: saberes de experiência feitos² para assim, com os sujeitos construirmos o currículo e o caminho de ensino-aprendizagem.

Por seguinte, o problema ganha uma dimensão maior que se coloca da seguinte forma: É possível fazer filosofia a partir dos saberes de experiências feitos com estudantes da educação do campo? Se seguisse as Diretrizes de Filosofia do Paraná, de imediato responderia que não, pois se formos fazer da forma estabelecida do ensino de filosofia no Estado do Paraná, isso não seria possível, uma vez que um dos principais documentos que normatizam este ensino indica um currículo prescrito em conteúdos estruturantes. Com base no qual, cada docente organiza seu planejamento e executa. Um currículo pronto, fundamentado em concepções de saberes urbanos e eurocêntricos.

Na contramão desta primeira resposta, sigo as Diretrizes da Educação do Campo, que me possibilita construir aprendizagens filosóficas a partir da análise do território, dos sujeitos e das histórias de vida “das/dos” estudantes. Resta-me então, compreender em que medida os saberes de experiência feitos possibilitam a compreensão da nossa condição existencial no mundo por meio de aprendizagens significativas. Por significativo, entendo um educar que propicie que as pessoas possam participar de seu processo de aprendizagem, onde teoria e prática não se separam, superando somente a reprodução de ideias já construídas e assim, de forma crítica, construirmos novos conhecimentos.

A Educação do Campo é uma política afirmativa conquistada pela luta dos Movimentos Sociais do Campo. E apesar de muitas conquistas com o

² Conceito presente em Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança.

processo de democratização do país, após constituição de 1988 temos muitos retrocessos e na atualidade vem ocorrendo um aumento do fechamento de escolas do campo³ no Brasil e temos descontinuidades quanto a efetivação de políticas públicas nesta área. Sobretudo, hoje que nos encontramos diante de um governo que nega direitos. Por isso esta pesquisa é também uma contribuição para afirmarmos a importância da Educação do Campo, como um direito dos sujeitos desse território.

A dissertação está organizada em três momentos, os quais se dividem em três capítulos: o primeiro é para cuidar da terra e semear, o segundo: o momento do plantio e o terceiro: a colheita. O primeiro capítulo intitulado: **“O arado e a sementeira: o cuidado com a terra”**, pretende que possamos compreender o porquê de termos petrificado em nosso currículo escolar um padrão de ensino da filosofia em torno de ideias e filósofos, em sua maioria homens e europeus. Compreendo que a colonização foi decisiva nessa construção histórica.

Desta forma, meu referencial teórico, abrange também: “as/os” estudantes e eu enquanto “autoras/es” e “produtoras/es” de conhecimento. Assim construímos “juntas/os” o currículo de forma mais viva, onde a teoria se entende no atravessar que se completa com a prática e constrói novos saberes. Como Freire (2019, p. 119/120) nos coloca: “Será a partir da situação presente, existencial concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”.

Como não poderia usar o nome real “das/dos” estudantes na dissertação, optei por dar o nome de flores, pensando em como elas e eles se mostram na sala de aula e também em seus escritos. O texto que explica cada uma dessas singularidades está no primeiro capítulo.

Desse modo, no primeiro capítulo, foi feito o exercício de mexer, sentir, compreender que tipo de cultura o solo tem e foi preciso também nutrir esse solo, buscando outras fontes culturais para que ele frutificasse. Sendo assim, tomo a experiência feita na escola do campo como base para ultrapassarmos uma racionalidade monocultural. E, para além, busco atrelar à pesquisa a

³ Como mostra a reportagem disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>

prática da interculturalidade, buscando um pensar polifônico (FORNET-BETANCOURT, 2004).

No segundo capítulo: **“O plantio: filosofar com a terra”**, reservo o momento de plantar, uma vez que é o plantio que nos faz ter uma maturidade maior frente ao mundo, é preciso cultivar outros pensamentos. Nesta etapa, busco junto com “as/os” “educandas/os”, analisar o território geográfico onde elas e eles vivem, pensando com a comunidade como esse espaço foi construído. Para isso, a sala de aula foi ampliada para outros lugares e o papel de educar foi legado a “todas/os” que participaram deste processo, buscando compreender os saberes de experiência feitos “das/os” estudantes e de suas comunidades. Para tanto, utilizei como estratégia pedagógica: rodas de conversa. Pensando em um processo de diálogo intercultural, buscamos ultrapassar os limites da sala de aula, desde aulas em conjunto com outras turmas e disciplinas a lugares fora da escola. Com isso, afirmo que a escola, assim como a filosofia, não limita-se aos muros institucionais, mas ambas encontram-se em movimento. Um movimento que busca do aprender/ensinar um fazer filosófico.

Colher significa se aconchegar com a terra, para termos frutos que dão continuidade à vida. Ao colher, esperamos. O terceiro capítulo: **“A colheita: Uma filosofia biográfica”**, foi voltado para este momento, onde olhamos para os aprendizados e afirmamos nosso filosofar. Afirmar as nossas singularidades em construção plural é compreender que o território se constrói de diversas formas, desde a geografia até nossos espaços subjetivos. Desse modo, a partir das produções em aula e das discussões anteriores, busquei “autoras/es” que dialogassem com o território do campo, bem como, com as ideias trazidas na fala, na escrita e nos desenhos feitos “pelas/os” estudantes.

Imagino que por um olhar elitista da filosofia, atribuído por uma educação opressora, muitas pessoas consideram ela de difícil acesso. Não foram poucos os discursos que ouvi, de que talvez fosse bom tirá-la da educação básica, sendo atribuída apenas à uma discussão acadêmica. Não é a minha defesa. Considero que filosofar é próprio do humano. O que é preciso é buscarmos enquanto “educadoras/es” formas de reinventá-la no currículo.

Nesta pesquisa não exponho nenhum modelo a ser seguido, posto que cada escola é diferente e as realidades são múltiplas. Busco apenas pensar o ensino de filosofia de uma forma plural e contribuir de algum modo para essa discussão. Para além, desejo que seja uma boa leitura...

CAPÍTULO I: O ARADO E A SEMEADURA: O CUIDADO COM A TERRA

1.1 Gente que faz filosofia e não sabia que fazia



Imagem 1: Estudantes do 2ºano do CECSFA, 2019 (acervo da pesquisa)

Qual o lugar para se fazer filosofia? É esta pergunta que me vem quando olho para esta foto que abre o capítulo. A foto é de um dos momentos de desenvolvimento das aulas com “as/os” estudantes do campo. Esta imagem hoje, não é só uma memória boa, mas serve de afago neste contexto pandêmico em que não vejo mais as minhas e meus estudantes.

Neste dia a escola ganhou um outro espaço, embaixo das árvores. A imagem registrada aqui, assim como outras ao longo da dissertação não são meros adornos ao texto, mas representam uma inquietação enquanto pesquisadora e educadora: De que sujeitos estamos falando? Sobre qual território e espaço vamos discutir a filosofia? Há que se dizer, que território e espaço dado são conceitos diferentes, como nos mostra Schnorr (2012):

O espaço dado é representado pelo país, pelos estados, cidades, bairros, vilas e suas diversas fronteiras constituídas pelas forças da história. O território, entretanto, é o espaço construído pelos sujeitos. O espaço se torna assim uma extensão do próprio sujeito, comunica o que são, numa verdadeira geografia da aterrissagem, onde se

mesclam identidades e diversidades, tempos e memórias, afetos e percepções. (SCHNORR, 2012, p. 3)

Pessoas têm rosto, têm sotaque, têm experiências distintas. No entanto, quando consideradas dentro de um contexto de uma educação opressora, elas perdem as suas características, viram números. Não é sobre números que esta pesquisa trata, mas sobre pessoas que ensinam e aprendem filosofia. Por isso, tão importante quanto a escrita do texto que segue, é também, a fala que se dá nas imagens.

A escola em questão situa-se no município de General Carneiro-PR, município onde além de trabalhar, também resido. Apesar de muitos acharem que ele é pequeno, o município tem uma extensão territorial⁴ que é maior que o município vizinho: União da Vitória e maior que a capital paranaense. O problema é que as terras encontram-se divididas entre um pequeno número de pessoas: A elite do lugar. É com tristeza que também digo, o município segundo dados do IBGE e Mapa da Pobreza está entre os mais pobres do Paraná.

General Carneiro parece que parou no tempo, na época em que os coronéis comandavam. É preciso dizer, muitas famílias “bem vistas” neste lugar, assim como a maioria das elites brasileiras, enriqueceram às custas do trabalho escravizado⁵ ou pela posse indevida de terras. Mas estas não são chamadas de ladras e sim pessoas de “bem”. A política aqui, está longe de um pensar filosófico, pois segue a norma da politicagem de picadeiro, dessas que caminhões passam nas ruas com músicas escandalosas, falando mal do outro candidato. Ou ainda, mais cruel, quem pensa diferente e se rebela, é ameaçado. É como Freire (2019) nos diz:

Para as elites dominadoras , esta rebeldia, que é ameaça a elas, tem o seu remédio em mais dominação – na repressão feita em nome, inclusive, da liberdade e no estabelecimento da ordem e da paz social que, no fundo, não é outra senão a paz privada dos dominadores. (FREIRE, 2019, p. 92)

⁴General Carneiro-PR possui área territorial de 1071,183 Km², União da Vitória, com área territorial de 719, 998 Km² e Curitiba 435, 036 Km². (Fonte: IBGE)

⁵ Como mostra algumas reportagens sobre o assunto, como por exemplo: “Trabalho análogo no sul do estado” disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/trabalho-analogo-ao-escravo-no-sul-do-estado/>

Não temos hospital, falta emprego para o povo. Trabalhar dentro do município tornou-se artigo de luxo. Muitas pessoas se veem obrigadas a irem embora para outros lugares, em busca de uma vida melhor. Quem fica, se arranja como pode. Grande parte, trabalha em colheitas em cidades vizinhas. Muitas passam mais horas dentro de um ônibus do que nas próprias casas. Lembro Fanon (1968): “A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada.” (FANON, p. 29)

Enquanto professora de Filosofia e Sociologia, sempre discuto com minhas e meus estudantes a importância da política, pois as decisões, as leis que os governantes fazem, interferem diretamente em nossas vidas. Estamos vivendo em meio a uma pandemia que não só trouxe um vírus, mas escancarou a dura realidade das desigualdades sociais. Não! O vírus não nos aproximou, pelo contrário, ele mostrou o quanto estamos separados pelas condições econômicas, pois o vírus está sendo mais cruel com as classes mais vulneráveis. Como nos coloca Stadler (2020):

Ao chegar a Covid-19 encontra um país como o Brasil com cerca de 12 milhões de desempregados e mais de 38 milhões de trabalhadores informais. Um país que extinguiu o Ministério do Trabalho (CLT) com as chamadas medidas provisórias da Liberdade Econômica e do Contato Verde e Amarelo, enfrenta um vírus novo com um projeto de precarização intensivo. (STADLER, 2020, p. 82)

Na área rural do município poucos estudantes possuem acesso à internet, por isso neste contexto de pandemia, as aulas são cem por cento impressas. De vez em quando consigo falar pelo celular com algumas e alguns “delas/es”, algumas vezes uma aula on-line com dois ou três estudantes, mas é sempre muito difícil. Gostaria muito que a realidade fosse outra, mas não posso maquiar a verdade, tão pouco romantizá-la. É preciso denunciar as realidades opressoras, por isso não posso me eximir de contar o relato a seguir: Na manhã, do dia 09 de Setembro de 2020, depois de algumas tentativas de falar com “as/os” estudantes, o meu celular toca, é um áudio, eu o abro e a voz tímida me diz o seguinte:

Bom dia prof, tudo bem graças a Deus. Assim ó, tá indo mais ou menos, às vezes tem umas questões que é difícil, algumas que é

fácil. Teve umas que...não lembro muito bem... que eu mandei em branco, se eu não tô enganado, ou respondi, não sei...mas eu olhando a foto que a senhora mandou, eu tirei 8,0! nem eu tô acreditando.⁶

O áudio termina com um sorriso, mas é um sorriso diferente, é uma alegria misturada com um alívio, de alguém preocupado com uma nota. Espero alguns minutos para responder, falta a voz, faltam as palavras. Em mim um sentimento que não sei explicar. Por instantes, não era mais a professora, não era mais a minha profissão, era apenas a humana. A realidade é dolorosa. Não! Ela não é romântica. Só consegui dizer para ele algo do tipo – Você é bom aluno e precisando pode me chamar - Não pude dizer mais nada, o choro me invadiu, neste dia fui apenas isto, um choro incontido. A pandemia evidenciou a miséria humana, não digo somente a falta de bens materiais, mas também a falta de humanidade que temos uns com os outros, a falta de ética que pensamos as nossas relações. E, imersos em nossas individualidades, não paramos para pensar sobre isso. É como Krenak (2020) nos diz:

Ninguém mais presta atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano. É como se tivéssemos várias crianças brincando, e por imaginar essa fantasia da infância continuassem a brincar por tempo indeterminado. Só que viramos adultos, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigante de desigualdades entre povos e sociedades. (KRENAK, 2020, p. 6)

Minhas e meus estudantes do Campo, que antes passavam horas dentro de um ônibus para poderem estudar, hoje, estão estudando por intermédio de apostilas, praticamente “sozinhas/os”. Mudou as formas de opressão, mas, elas continuam visíveis aos nossos olhos.

As desigualdades são machucados abertos, destes que o beijo da mãe não consegue curar. Ferida que de tanto que dói, acostumamos. Achamos que ela já faz parte de nós, por isso paramos de reclamar. Eis o problema, silenciar a dor, parar de gritar, parar de lutar. Os silenciamentos são gritos que um dia nos disseram: – Deixa para lá, não é preciso dizer, pois ninguém vai ouvir – Enquanto freireana, é meu papel político e meu dever de educadora não silenciar, denunciar as violências. Lembro bell hooks (2013):

⁶Estudante do 2º ano do Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis.

Cheguei à teoria porque estava machucada - a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender- aprender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria na época, um local de cura. (hooks, 2013, p. 83)

Por vezes teorizamos porque é a única forma de nos libertar, pois a ferida é tão grande que não cabe dentro da gente. Porque por mais que lutemos, o mundo continua a conservar a dor. Teorizo a minha dor, porque ela não é só minha, a escrevo para que as pessoas se vejam nela. Teorizo para que aquelas que sofrem, não se sintam sozinhas e para aquelas que fazem sofrer, que repensem suas práticas.

1.2 O currículo em movimento: Educação do Campo e Educação rural



Imagem 2: Símbolo da Educação do Campo

Abro este subtítulo com girassóis. O girassol é símbolo da Educação do Campo e representa a esperança do povo deste território e a sua relação com a natureza. Quando em crescimento busca pela luz do sol pois sabe que é a luz que refletimos que nos faz crescer. A cor amarela emana vida e nos lembra, que por mais que a luta seja árdua, que as tempestades nos coloquem medo, o

sol sempre vem e em forma de avivamento nos beija a pele nos mostrando que cada dia é único, logo nos anima à recomeçar.

Quando fiz a arguição do projeto de entrada no mestrado, o que não queria abrir mão era pensar a Educação do Campo. Ainda que na época não soubesse ao certo como iria fazer isso na filosofia, sabia que esta era a minha responsabilidade de educadora, de ser contra-hegemônica.

A Educação do Campo surge a partir da luta dos Movimentos Sociais do Campo e de Movimentos de luta pela terra e reforma agrária (MST), os quais compreendem nesta educação uma forma de resistência frente às opressões impostas pelas mazelas capitalistas. Desse modo, só é possível pensar esta educação a partir da luta e da resistência que se insere em um movimento contra-hegemônico. Uma das bandeiras desta educação é pensar os sujeitos enquanto seres coletivos. Assim, um dos principais objetivos é o fortalecimento comunitário para a resolução de problemas em comum. Conforme nos coloca Martins (2020):

Não podemos afirmar que há um processo unificado no que tange às práticas de ensino e aprendizagem da Educação do Campo, mas sim, que há princípios comuns. Tais princípios vão além da prática educativa e alcançam a perspectiva de que o campo é “lugar de gente”, ou seja, é um espaço humanizado e, ainda, propicia a reflexão da emancipação em toda sua amplitude. Tais eixos colaboram na consolidação de ações próprias que se tornam o cerne da educação do campo, como pedagogia da alternância, a pedagogia do movimento e a vinculação necessária da escola com a realidade social. Práticas que culminarão em uma concepção de escola comum. (MARTINS, 2020, p. 20)

Ao considerarmos este constante movimento é preciso que nos atentemos a alguns termos sobre a Educação do Campo, pois o que diferencia uma escola não é apenas a disposição geográfica que esta se insere. Desse modo, a dicotomia campo/cidade não é o fator que delimita a educação camponesa, uma vez que não é toda escola que se encontra no meio rural que podemos considerar dentro deste movimento político/social. Como exemplo podemos citar escolas agrícolas que atendem a “filhas/os” de “fazendeiras/os”, estas possuem um farto aparato tecnológico e servem muitas vezes ao agronegócio, portanto, não representam uma luta de mudança social. O exemplo mostra que neste contexto o que diferencia as escolas, não é a

geografia, mas o capital. Assim, podemos perceber que a construção da Educação do Campo se dá na luta e na reafirmação de direitos negados a alguns sujeitos

De fato, os preconceitos e os estereótipos existentes em relação à população camponesa, muitas vezes, esquecida pelos governantes e colocada como inferior à cidade, não se aplica aos sujeitos que frequentam uma escola agrícola elitista. “Em síntese: o “Jeca” é ridicularizado por ser pobre e não por estar na roça, pois se a roça transforma-se em fazenda, não teremos mais o Jeca, mas sim o fazendeiro. Ao “fazendeiro” não cabe a pecha de ser desprovido, maltrapilho ou ignorante.” (MARTINS, 2020, p. 26)

Enquanto espaços que englobam uma política afirmativa, as escolas do campo dependem do governo para que se mantenham abertas. E, como sabemos, vivemos um momento onde tanto o governo federal, quanto o estadual contemplam uma política de negação de direitos. Dentre as "justificativas" colocadas está a de que estas escolas possuem um número menor de estudantes e estes poderiam ser remanejados para outras escolas. Como observamos, a justificativa reduz os sujeitos em números, negando a sua humanidade. Este olhar não busca a qualidade da educação, mas o inchaço dos espaços e o sucateamento do ensino público. A Educação do Campo surge justamente pelo enfrentamento à uma educação que reduz os sujeitos em números e que desvinculam estes de sua realidade.

O movimento que começou a discutir esta educação surgiu a partir de repensar as escolas rurais, pois estas foram implantadas pelo Estado como uma forma de assistencialismo às populações deste território e funcionavam como uma espécie de extensão das escolas urbanas.

A primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aconteceu em Luziânia, GO, de 27 a 31 de julho de 1998. Precedida por Seminários estaduais, com um apoio de um texto-base e nas experiências concretas, ela constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação e, sobretudo, envolvendo, de modo muito participativo, expressiva quantidade de educadoras e educadores do campo. O assunto foi visto, desde o começo, de tamanha importância que, para tratá-lo com a seriedade, profundidade, alcance e abrangência que merece, entraram em parceria a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor de Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB). (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8)

Mas antes desta primeira Conferência o MST já vinha pensando sobre a forma como esta educação estava sendo construída, uma vez que a ideia do movimento era pensar a educação no sentido emancipatório, conforme nos coloca Fernandes (2021)⁷: “A Educação do Campo nasce porque o conjunto de pessoas que estava trabalhando no Setor de Educação do Movimento Sem Terra, começaram a estudar a educação rural e viram que era um projeto criado pelo governo com uma visão dos latifundiários”.

Após esta primeira Conferência foi constituída a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com sede em Brasília, a qual propiciou que fossem realizadas diversas reuniões e o acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE). A partir daí muitos livros, seminários e palestras foram feitas objetivando pensar coletivamente o currículo. No Estado do Paraná a discussão curricular da Educação do Campo também permeou discussões coletivas.

No Estado, no início dos anos de 1990, ocorreram importantes iniciativas de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária, mediante a ação do MST. O acúmulo teórico-metodológico (práticas, materiais didáticos, debates, seminários) realizado pelo referido movimento fez avançar o debate sobre educação do campo. No plano governamental, com a constatação da situação de analfabetismo nos assentamentos, foi criado pelo governo estadual, na gestão 1992-1994, o Programa Especial Escola Gente da Terra, que tinha como propósito “dar um atendimento específico e diferenciado” aos povos do campo, das áreas indígenas, dos assentamentos e aos assalariados rurais, no nível do Ensino Fundamental e da alfabetização de jovens e adultos. (SEED, 2006, p. 20)

Pensar coletivamente é uma marca que atravessa também a educação do campo paranaense, pois historicamente todas as conquistas que surgiram para o desenvolvimento da mesma partem dessa dimensão intercultural de pensar o currículo que uniu: Movimentos Sociais, Universidades, comunidades... Enfim, todas e todos “aquelas/es” que tinham uma visão comunitária e de transformação social a partir e com o educar. Conforme nos é colocado:

⁷Vídeo disponível no you tube, Canal Debate- 40.

No Paraná, em 2000, após vários encontros e reuniões, criou-se a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, concomitante à realização da II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo. Conforme Souza (2006), os sujeitos coletivos envolvidos na Conferência foram: Apeart, Assesoar, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (Crabi), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol/Baser), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Departamento de Estudos SocioEconômicos Rurais (Deser), Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro e de Francisco Beltrão, Universidades: UFPR, UEM, Unicentro e Unioeste. Conforme explica, tais sujeitos e entidades, de uma forma ou outra, dedicam-se ao debate da educação do campo, dos trabalhadores rurais, embora representados por profissionais individuais ou grupos que se interessam pela temática, como no caso das universidades, bem como pelas organizações da sociedade civil. (SEED, 2006. p. 21)

Pensar este educar, também passou por repensar e questionar o currículo. Dentre os pensadores que se questionaram sobre o currículo encontramos Miguel Arroyo, que trazendo a sua experiência enquanto pedagogo e sua participação nos Movimentos sociais contribuiu muito para que outras visões fossem fortalecidas nesta luta contra-hegemônica por uma educação emancipatória. Desse modo, o currículo em construção partiu de uma proposta viva de superação de ideias necrófilas, engessadas em um modelo educacional que reproduz opressões. E, sendo vivo, se constitui de gente comprometida com o seu lugar no mundo. Foi através do olhar filosófico do Campo, que as estruturas educacionais do meio rural foram questionadas, conforme nos diz Arroyo; Fernandes (1999):

Parto de dois fatos: 1º fato - Me parece que hoje a imprensa, as elites, a sociedade, todos reconhecem que o campo não está parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade e este me parece um ponto fundamental: temos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo. O 2º fato que gostaria de destacar: não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico. Procuro estar atento por onde é que neste país está acontecendo a renovação educativa e observo que está acontecendo nos movimentos sociais e nos governos populares. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 14)

Segundo Arroyo, o currículo é um território em disputa, uma vez que no espaço escolar existe tanto o currículo oficial que é imposto “a/aos” “educadoras/os” e “as/aos” estudantes, quanto o currículo que acontece fora

deste “oficial” que são as lutas e as existências dos sujeitos. O que acontece é que muitas vezes o currículo oficial não dialoga com a vivência das pessoas. Então, este deve ser questionado. É necessário que as construções fora desse “oficial” sejam reafirmadas enquanto conhecimento, para que sejam assumidas e incorporadas ao currículo oficial e então a aprendizagem dialogue com os sujeitos e seus espaços.

Fora do currículo pronto “educadoras/os” e “educandas/os” têm construído espaços de aprendizagens mais significativas, que refletem a existência de si no e com o mundo. A práxis que se realiza na teorização da vida sendo. Esta práxis educativa passa por compreender a escola como um espaço do aprendizado, mas não o único, uma vez que o conhecimento se realiza no diálogo com o outro e, o currículo vivo é construído por gentes que pensam o seu processo de ensino. “Nem as escolas, nem seus mestres e educandos têm ficado à margem dessa rica e tensa dinâmica social. Tornaram-se mais uma fronteira-território de disputa. Ignorá-la ou resistir a ela é ingenuidade” (ARROYO, 2013, p. 10)

Isto me faz pensar o quanto a afirmação da palavra filosofia é necessária para que os conhecimentos sejam incorporados e estudados dentro dos “conteúdos oficiais” do ensino. Pois não basta que algumas e alguns “educadoras/es” os estudem e façam a luta contra-hegemônica se a maioria continuar negando estes conhecimentos como filosofias. Enquanto continuarmos a chamar saberes indígenas, camponeses, africanos ou saberes de mulheres, continuaremos a negar estes conhecimentos enquanto filosofias e assim eles continuarão fora do currículo oficial. É preciso dar o devido nome às construções filosóficas e lutar para que elas existam e sejam realmente estudadas.

1.3 Flores e as singularidades “das/os” estudantes

A pesquisa aqui exposta buscou ultrapassar os silenciamentos, pensar com os sujeitos, dessa forma os nomes escolhidos para representar a fala “das/dos” estudantes ao longo da dissertação foram pensados a partir de características de suas singularidades que identifiquei na convivência.

“O desenho que eu escolhi fazer foi uma flor, porque eu amo flores e gosto delas porque tem muitas variedades. Elas são tão sensíveis, lindas! Além de serem muito perfumadas. Eu gosto delas também porque me lembra muito da minha infância e minha avó.” (Tulipa Negra)



(Imagem 3) Diário de filosofia (ORQUÍDEA)



(Imagem 4) Diário: Teoria dos valores (TULIPA NEGRA)

O trecho acima citado, assim como estas imagens referem-se a uma das primeiras atividades que fizemos, onde “as/os” estudantes construíram um diário, um desenho de capa e deram um nome para ele. Na citação a estudante explica o significado que o desenho tem para ela. Desta forma optei por dar nome de flores para “as/os” estudantes, para ser usado nas citações. As flores escolhidas foram as seguintes :

a) Tulipa Negra:



(Imagem 5) Flor Tulipa Negra

A Tulipa Negra é uma flor rara e como toda raridade, nem todos conseguem perceber a sua beleza, e a sua significação diante do mundo. Lembro de quando a estudante Tulipa Negra chegou na escola e na sala de aula, toda tímida, discreta. Uma vez, em aula, ela me chamou em sua carteira e disse: “*Professora não me faça ler lá na frente*”. Então atendi a seu pedido e não o fiz, no entanto, ao final ela pediu para ler. E dali em diante não parou mais. Até conta histórias para “as/os” estudantes do ensino fundamental e apresenta trabalhos como ninguém! Uma aula é pouco para Tulipa Negra mostrar toda a sua pesquisa. Aprendi muito com ela.

Descobrimos que ela canta muito bem. Tulipa Negra chegou à escola dizendo: sou parda! E hoje diz orgulhosa de si mesma, sou negra! A negação da negritude representa o racismo estrutural tão presente na sociedade e na mentalidade das pessoas, que continuam a afirmar a superioridade de alguns

indivíduos frente a outros. Ao se afirmar enquanto negra a estudante se coloca na contramão desta ideia. Isto me lembra um texto de um livro muito bonito, que trabalhei com a turma, que além de palavras possui desenhos, de nome: *Quando me descobri negra*, onde a autora diz o seguinte:

Tenho trinta anos, mas sou negra há apenas dez. Antes, era morena. Minha cor era praticamente travessura do sol. Era morena para as professoras do colégio católico, para os coleguinhas- que talvez não tomassem tanto sol- e para toda família que nunca gostou do assunto. “ Mas a vó não é descendente de escravos?”, eu insistia em perguntar. “ É de índio e português também”, era o máximo que respondiam. Eu até achava bonito ser tão brasileira. Talvez por isso aceitasse o fim da conversa. (SANTANA, 2018, p.13)

Uma vez em um debate com a turma, sobre racismo e cotas raciais, a estudante me disse: “- *na outra escola, onde estudava a gente não falava sobre esse assunto, eu me sinto muito bem aqui.*” E continuou nos contando sobre uma vez que sofreu racismo na escola. Tulipa Negra sempre me emociona com seus textos, tão cheios de verdades. Sim, ela é uma flor rara!

b) Orquídea:



(Imagem 6) Flor Orquídea

Orquídea é uma flor misteriosa e delicada, assim como a estudante escolhida para esse nome. Essa flor requer muito cuidado e dedicação.

Orquídea é uma estudante daquelas que nos olham profundamente, muito observadora e detalhista. Não é fácil conquistar a sua confiança. Seus textos são sempre com muitos detalhes que o enriquecem de uma forma muito criativa. A sua voz em tom baixo, só nos faz compreender o quão é maravilhoso o silêncio. É no silêncio que ouvimos o que é mais importante. É delicada em suas palavras, mas também forte em suas atitudes.

c) Alamandas Roxas:



(Imagem 7) Flor Alamandas Roxas

Alamandas são flores que apesar do nome, nem sempre são roxas, aparecendo muitas vezes em tons rosados. Alamandas roxas é um estudante que se coloca como bi-sexual. Apesar de tão pouca idade, já sofreu muito por conta de sua orientação sexual. A sociedade é muito preconceituosa e ser nós “mesmas/os” muitas vezes nos causam muitas feridas. No entanto, quando temos coragem de lutar pelo que acreditamos, isso nos deixa fortes para enfrentar a perversidade dos preconceitos. Alamandas roxas é sensível, sonhador e extremamente gentil. Nunca ouvi de sua boca palavras que ofendessem os outros, pelo contrário, é sempre muito empático. Bom leitor que é, vai bem em todas as disciplinas. Suas opiniões são sempre cheias de

assuntos profundos. Suas respostas são longas e bem argumentadas. Sem dúvidas um excelente estudante de filosofia.

d) Sakurá (flor de cerejeira):



(Imagem 8) Flor Sakurá

A flor Sakurá é um símbolo da primavera japonesa e é muito importante dentro dessa cultura. A estudante Sakurá tem um fascínio pela cultura japonesa. Certa vez em um trabalho sobre diversidade cultural, ela nos trouxe vários elementos sobre essa cultura para apresentar para a turma. Falou sobre a filosofia que envolve as histórias em quadrinhos japonesas intituladas com o nome de Mangá, onde as expressões faciais dos personagens correspondem a emoções humanas e onde a história é escrita de trás para frente. Apaixonada pelo personagem Naruto, desde a infância, a estudante volta e meia trás este para a sua escrita.

e) Girassol:



(Imagem 9) Flor Girassol

Símbolo de luz, vida e alegria, o Girassol é sem dúvidas a melhor definição desse estudante. Com ele em sala, nenhuma aula consegue ser monótona, transborda alegria em viver. Se vamos fazer teatro, é com ele mesmo. Inquieto diante do mundo, suas expressões demonstram que nasceu com alma de artista.

f) Dente-de-leão:



(Imagem 10) Flor Dente- de- Leão

Liberdade, otimismo, luz e esperança são atribuições dadas à essa flor. O estudante Dente-de-leão, traz consigo essas características. Possui uma luz

que ilumina onde passa. Suas opiniões e sua escrita sempre nos trouxeram esperança diante do mundo. A verdade e a pureza com que se expressa em seus textos, são sempre encantadoras.

g) Narciso:



(Imagem 11) Flor Narciso

Esta flor remete ao mito de Narciso. É uma flor rústica, que nasce nas beiradas de rios, é inclinada para baixo como se estivesse buscando o próprio reflexo. É uma flor vaidosa, altiva. Lembra muito o estudante o qual atribuo as características.

h) Alecrim:



(Imagem 12) Flor Alecrim

Alecrim é uma planta que vem de uma terra onde venta muito e o sol não dá trégua. Por isso é preciso cautela para que ela consiga vingar. Mas com as condições ideais consegue crescer e resistir. O estudante Alecrim é assim, alguém que deseja dar uma vida melhor para os irmãos. Alguém que sente na pele as desigualdades sociais, mesmo assim não desiste de sonhar.

i) Gérbera



(Imagem 13) Flor Gérbera

Uma flor que representa a alegria. Não poderia escolher outra flor para esta estudante. Que transborda felicidade por onde passa. Possui um sorriso aberto, acolhedor.

j) Rosa Branca:



(Imagem 14) Flor Rosa Branca

Assim como a Rosa Branca, este estudante representa a pureza. O estudante possui dificuldades de aprendizagem. Não tem um diagnóstico preciso, mas demora um pouco mais para aprender. Na verdade, ele tem o seu próprio tempo de aprendizado. Muito diferente da maioria das pessoas que vivem aceleradas pelo tempo capitalista, pelo imediatismo. Ele vive o seu tempo com leveza.

k) Amor Perfeito:



(Imagem 15) Flor Amor Perfeito

Em algumas culturas representa o pensamento, a reflexão, o não esquecimento. Essa flor representa bem este estudante que sempre traz grandes reflexões em sua fala.

I) Violeta:



(Imagem 16) Flor Violeta

Esta flor representa modéstia, simplicidade e lealdade. Características da estudante Violeta, que possui uma inteligência crítica, argumentativa, mas de uma simplicidade que nos envolve. Seus textos demonstram que possui consciência social. Orgulhosa do lugar onde vive, trouxe muitos elementos que enriqueceram a nossa discussão em aula.

m) Miosótis:



(Imagem 17) Flor Miosótis

A flor, que também é chamada de Não-me-esqueças, representa a saudade, a volta. Esta flor me remete a um estudante que não vive mais no campo, mesmo assim pega o ônibus todos os dias e vai estudar na escola do campo. Como ele próprio fala, é lá que está seu pertencimento.

n) Cravo Branco:



(Imagem 18) Flor Cravo Branco

A estudante Cravo Branco veio do litoral de Santa Catarina, tem um sotaque gostoso de ouvir. Me falou uma vez: *“Eu adorava sair da aula e ir para a praia”*. O Cravo Branco representa a liberdade, as paixões, a leveza. Ele me lembra esta estudante.

1.4 Uma Filosofia do Arado

Considerando que não existe apenas um modo de fazer filosofia, o modo que busco discutir nesta pesquisa, é do filosofar intercultural encoberto pela tradição filosófica hegemônica e negado no currículo escolar.

A história nos mostra que as primeiras civilizações que se fixaram em um mesmo lugar o fizeram por desenvolver conhecimentos sobre a agricultura⁸. Destaco a importância dos conhecimentos das mulheres, que

⁸ A agricultura intensiva requer alto nível de organização social e política, e existia uma tendência natural para o desenvolvimento de sociedades mais complexas à medida que a população crescia. Mas as origens reais da agricultura continuam pouco compreendidas. Certamente, ao fim da última idade do Gelo, as comunidades humanas tinham organização social e tecnológica mais complexa do que antes, e estavam mais equipadas para corresponder ao desafio das mudanças ambientais à medida que as geleiras derretiam, o nível dos mares subia e as florestas voltavam a cobrir a paisagem. (The Times. **Atlas da História do mundo**. Folha de S. Paulo. Ed. Brasileira, 1995, p.38)

buscaram na lida com a terra o trabalho comunitário. Assim, todas as instituições formadas, só foram possíveis a partir dessa ocupação territorial e da relação com a terra. Acontece que, com o desenvolvimento da técnica, a natureza passou a ser submetida às vontades humanas e aos poucos fomos nos distanciando dela.

Os povos indígenas compreendem que a natureza não é algo separado do humano, pelo contrário, faz parte de sua constituição. Não existe vida fora da natureza, como Krenak (2020) coloca:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, 2020, p. 9)

O alimento chega diariamente na mesa de boa parte das pessoas⁹, contudo, o processo para que o mesmo chegue não é pensado. O alimento que chega traz consigo toda uma história envolta por gente. Seria ele fruto de qual processo? De um sonho coletivo de liberdade e justiça, baseado na luta dos Movimentos Sociais? Do trabalho árduo, da agricultura familiar? Ou fruto da ganância e da exploração do agronegócio? Ao passo que não pensamos sobre tais questões, “um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios.” (KRENAK, 2020, p. 11) Assim, nessa destituição de nós com a terra, vamos nos tornando parte de um sistema alienante. Deixamos de ser a natureza que nos constitui, para sermos a artificialidade de uma globalização excludente.

O processo de arado é um processo filosófico, pensado por pessoas que compreendem a terra como parte de si mesmas, gente que na lida com a terra,

⁹ É certo que pessoas não são números, mas alguns números manifestam a crueldade com que alguns humanos são tratados, pois infelizmente ter comida na mesa não é a rotina de todas as pessoas, considerando que em muitos lugares ainda existem quem vive em insegurança alimentar e ainda pessoas que morrem de fome. No Brasil, por exemplo, neste contexto de pandemia voltamos ao mapa da fome, onde mais de 19 milhões de pessoas passaram (ou passam) fome como nos mostra a reportagem: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/pesquisa-revela-que-19-milhoes-passaram-fome-no-brasil-no-fim-de-2020>

pensa, portanto, filósofa. Longe de ser um processo violento, penso o arar como aquele que traz o que está escondido, em um remexer que não separa, mas conversa, desvela, se complementa.

Arar significa mexer, revirar a terra petrificada para que ela ganhe força e possa então ser semeada. As sementes possuem toda potencialidade da vida mas ainda são sensíveis, não adentram em um solo duro; precisam que o solo esteja aberto, receptivo, que auspicie vida na mesma proporção que as sementes. Assim, no processo de arar se expõe a terra escondida ao sol, a terra que tem existência vibrante, mas que foi encoberta pela ação do tempo.

Há muitas formas de encobrir existências; o tempo, a história, as violências. No entanto, não podemos esquecer que existe vida, existência filosófica além da camada petrificada. É preciso remexer a terra, desvelar, cultivar outros pensamentos, semear outras culturas.

Nesse processo de um remexer filosófico descobri que a disciplina de filosofia tornou-se no currículo escolar brasileiro uma camada petrificada, endurecida por ideias eurocêntricas. Essa petrificação acabou por contemplar apenas uma forma de pensar: a monocultura do pensamento (o olhar do homem moderno, branco e europeu) e em contrapartida não permitiu que outras ideias fossem cultivadas na escola (o pensamento de mulheres, de negros, indígenas e demais “pensadoras/es”).

1.5 A experiência na escola: Um desempedrar da história única

O ano é 2018, início de ano letivo, em uma turma de primeiro ano de uma escola do campo¹⁰, a aula é de filosofia. Tudo era novidade aos olhos “das/dos” estudantes; o ensino médio, a professora, a disciplina. Alguns diziam; “fisolofia” ao invés de filosofia. Como de costume e baseada nas Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná, comecei com o conteúdo estruturante: mito e filosofia. Em certo momento, apresentei alguns nomes de

¹⁰A turma em questão, no ano de 2020 fazia parte da 3º série do Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis em General Carneiro-Pr. Neste ano, muito menor em comparação a quando entraram no ensino médio. Foi a partir dessa turma que pensei em construir um projeto de mestrado voltado ao ensino de filosofia na escola do campo e foi com essa turma também que desenvolvi a presente pesquisa.

pensadores da Grécia Antiga, dentre os períodos: pré-socrático, helenístico e clássico. Alguns nomes soaram familiares “as/aos” estudantes; a saber: Platão e Aristóteles. Tinham ouvido falar em aulas de matemática e ciência.

Em conversas anteriores, com “outras/os” “professoras/es”, eles haviam dito que a turma gostava de falar, perguntava muito e em certos momentos discordava das aulas. Para “algumas/uns” “professoras/es”, isso soava um pouco ruim, sobretudo para “aquelas/es” que gostavam de ter um certo “poder” em sala. Mas, para mim, isto era como música aos ouvidos. Pensava: Qual “professora/r” de filosofia não gostaria de ter uma turma participativa, crítica?

Em dado momento da aula um estudante inicia alguns questionamentos, os quais não lembro com exatidão da ordem, nem mesmo se tinha esta dimensão ficcional que descrevo, mas é certo, rendeu um diálogo e muitas inquietações:

(Estudante) - São tantos nomes, nós vamos estudar todos professora?

(Eu) – Não, pois além dos gregos antigos existem muitos outros em todos os períodos da história, então seria impossível estudar todos.

O estudante continua- E uns são mais famosos né professora, como Aristóteles que já tínhamos ouvido falar. Por que alguns são mais famosos que outros? Eles escreveram coisas mais importantes?

(Eu)- todos têm a sua importância dentro da história. O que acontece é que alguns foram selecionados porque não seria possível estudar todos.

A aula acaba. E de certa forma foi um alívio, pois o medo era que a pergunta seguinte fosse: E por que esses foram escolhidos? Ao sair da sala, fui relembando pensadores que tinha lido, ou ouvido falar em algum momento. E, o que me veio foram nomes famosos na filosofia, dos quais sempre me orgulhei em falar: Kant, Descartes, Marx... Nomes comuns na academia, dos quais em uma roda de estudantes de filosofia, todos de alguma forma já estudaram ou ouviram falar. Alguns amados, outros odiados; no entanto, todos discutidos no meio acadêmico e em certa medida contemplados no currículo escolar. Curioso fato só veio à lembrança duas filósofas: Simone de Beauvoir e Hannah Arendt, que estudei alguns textos na Universidade.

Hoje compreendo o porquê desse fato: Desde a escola à Universidade, tive contato com uma filosofia: europeia, branca e de homens. Mas naquela

época, se quer isso passava pela cabeça. Bem verdade, foi só a partir da experiência do mestrado que este fato passou a ser visto como um problema.

Não podemos tirar o mérito das obras dos filósofos estudados, pois eles foram muito importantes para o pensamento filosófico, mas enquanto mulher, educadora e feminista não posso deixar passar alguns discursos que foram reproduzidos por eles e que ainda hoje na academia passam batidos. Assim na escrita de Menezes (2015) podemos observar alguns exemplos:

Para ficarmos apenas com a chamada Modernidade Colonial, chama atenção a posição de alguns pensadores. Descartes, por exemplo, quando nos diz que escreve o Discurso do Método de forma simples para que até as mulheres possam compreender; Rousseau que coloca a natureza como paradigma legitimador e diz que o lugar da mulher é o da natureza, portanto deve ser controlado e domesticado; quando I. Kant comenta que para as mulheres poderem pensar terão que ter barba; e mais adiante, quando Lévinas descreve a trajetória de seu "sujeito" até chegar a descrição da casa onde encontra a mulher - fica claro neste momento que quem fala é um homem. Quando olhamos para estes textos, ficamos impactados como que tão "brilhantes" pensadores foram capazes de produzir tão "brilhantes" asneiras sobre as mulheres. E poderíamos justificar que as circunstâncias daqueles tempos não poderiam produzir um discurso diferente destes. Contudo, como justificamos que hoje estes discursos ainda continuam a serem produzidos e isto não nos causa admiração e muito menos indignação? Por que não lemos estes grandes pensadores também a partir destas obras ou reflexões? (MENEZES, 2015, p. 69)

Não bastasse isso, logo no primeiro capítulo do livro didático¹¹ encontramos uma atividade que pede: produza um texto a partir do tema: “a filosofia é filha da cidade”. Então, uma disciplina que parecia tão desconstruída de padrões, se revelou padronizada no currículo escolar. A filosofia estava posta, ela tinha um gênero, uma cor, um território.

Ainda que sendo filosofia, uma palavra feminina: a filosofia era o espaço dos homens. Porém, homens brancos, europeus e da cidade. De repente todas aquelas teorias pareceram tão distantes de mim e “das/os” estudantes. Pois, sendo uma escola do campo, os sujeitos que ali estudavam teriam uma forma diferente do urbano de lidar com a realidade. E tendo a filosofia um espaço, a cidade. Ela apenas estaria reproduzindo simbolicamente violências contra aqueles sujeitos.

¹¹ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à filosofia**. Vol. Único. -6 ed-. São Paulo. Moderna, 2016.

Da maneira como Paulo Freire discute, estaria levando a filosofia de modo bancário "às/aos" estudantes. Me anulando enquanto educadora e anulando "as/os" estudantes, enquanto construtores de conhecimento. Estava praticando o que na agricultura chamamos de monocultura, quando se cultiva em um mesmo local apenas um tipo de planta. Assim, o solo perde a sua vivacidade, tornando-se sem nutrientes, morto. Ali, através de um olhar único sobre a filosofia, ela tornou-se sem significado.

Lembro de um discurso feito por Chimamanda Adichie, me apresentado pela minha orientadora, sobre o perigo de entrarmos em contato apenas com uma história, que diz o seguinte:

É assim, pois, que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. É impossível falar sobre uma única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é nkali. É um substantivo, que livremente se traduz: "ser maior do que o outro." Como nossos mundos econômicos e políticos, histórias também são definidas pelo princípio do nkali. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazer a história definitiva daquela pessoa. (ADICHIE, 2019, p. 22)

A autora nos faz pensar que o olhar único nos condiciona, a compreender a realidade sob um aspecto. Tal discurso me fez olhar para a filosofia de outra forma, é certo: menos romantizada. Percebi que ao longo dos tempos, ela foi direcionada para alguns grupos.

Desta forma, muitas histórias foram encobertas, reafirmando o poder de um grupo sobre outros. "A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história". (ADICHIE, 2019, p. 26) Exemplifico isso ao olhar para a construção da sociedade brasileira, que se constitui como miscigenada, de diversidade cultural. No entanto, esta diversidade não é considerada no contexto escolar. O que percebemos é que em certos momentos do ano letivo, algumas questões são retomadas como é o caso do dia da consciência negra, no entanto, em outros momentos, não se estuda literatura, arte, filosofia africana ou indígena e o racismo segue entre

nós. Arrisco dizer que se não houvesse uma legislação que define o debate nas escolas, possivelmente muitas deixariam de fazer ou nem o fazem.

Sabe-se que metade da população se define como negra (preta ou parda segundo IBGE), contudo, quando nos referimos a questão da negritude no Brasil, somente o que é lembrado (e como se fosse um episódio mitológico e não com o teor de desumanidade que o fato requer) é a escravidão, mas se perguntarmos quantos textos, “autoras/es” “negras/os”, “as/os” estudantes conhecem, a lembrança é muito superficial. O mesmo acontece, ao nos referirmos a “autoras/es” indígenas.

Ao perguntar “as/aos” estudantes por que isso acontece, as estudantes responderam da seguinte forma: “É uma coisa quase que cultural, pelo fato que autores brancos são mais presentes na literatura, o que faz com que nossa mente só recorde dos autores negros e indígenas em dias específicos, o que é muito ruim.” (VIOLETA)¹² E complementamos essa ideia com a resposta da estudante Gerbera: “Na minha opinião isso acontece, porque ainda de uma certa forma não temos muito saber sobre isso”. A estudante Orquídea faz uma crítica ainda maior ao modelo de escola que privilegia as ideias de autores brancos:

Os conteúdos que são propostos para nós estudarmos, tem mais a ver com o dos povos brancos, estudamos sua cultura, sobre suas guerras, seus comportamentos e suas invenções. Eles querem que o mundo gire ao seu redor, porque acham que são superiores aos outros. Muitas vezes, nós nos esquecemos das nossas raízes, para se enquadrar nesse meio social.¹³

Mas isto não se faz ao acaso, pois somos uma sociedade construída a partir de uma colonização violenta, que baseada em uma racionalidade branca, moderna e europeia, nos tirou a possibilidade de termos a nossa própria história. Como Césaire (1977) nos fala: “Colonização: testa de ponte numa civilização da barbárie donde, pode, em qualquer momento desembocar a negação pura e simples da civilização”. (CÉSAIRE, 1977, p. 21) A colonização petrificou uma única forma de pensamento, o europeu. Este olhar único definiu

¹² Violeta, estudante do segundo ano do Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis, turma de 2019.

¹³ Orquídea, estudante do segundo ano do Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis, turma de 2019.

o que era civilizado e quais histórias deveriam ser contadas. O europeu que aqui chegou, não veio como um turista que quer conhecer o novo, compreender as outras culturas e aprender com elas. Ele veio como um impositor, que ditou o que era certo ou errado. Impôs a sua vontade, o seu modo de ver o mundo, disse em que deus acreditar, qual língua falar. Com sua “civilidade” violentou das mais diversas formas o “outro”:

Equivale dizer que o fundamental, aqui, é ver claro, pensar claro-entenda-se perigosamente-, responder claro à inocente questão inicial: o que é, no seu princípio, a colonização? Concordemos no que ela não é; nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento de sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas. (CÉSAIRE, 1977, p. 14-15)

E a filosofia que aqui chegou? Essa também veio como impositora. Nas mãos do grupo colonizador tornou-se única; verdadeira, servidora dos interesses da elite europeia. A filosofia que aqui chegou produziu epistemicídios, encobriu saberes e filosofias que aqui já existiam e encobriu também aquelas que foram obrigadas a vir para o Brasil, as filosofias africanas. E, segue encobrendo as aqui criadas: afro brasileiras, indígenas, etc. Muitas pessoas foram arrancadas de suas terras, de suas crenças para servir a uma racionalidade monocultural perversa. “Falo de milhões de homens que inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo”. (CÉSAIRE, 1977, p. 26) Ainda hoje, lutamos para nos desvencilharmos das amarras deste pensar único.

As opressões se dão de muitas formas, mas a maneira mais rápida de violência é aquela que nega o corpo, pois ela é a negação de si, de sua história. Quando os europeus chegaram, encontraram indígenas nus, libertos de amarras sociais, mas a razão moderna, não viu um corpo livre, viu um corpo bárbaro, que foi tratado como “coisa” e por isso quis encobri-lo, escravizá-lo. Do mesmo modo o fez, escravizando corpos negros. Como Dussel (1993) descreve:

Tirava-se a roupa dos africanos, homens e mulheres, e eram colocados em lugares visíveis, no mercado. Os compradores apalpavam seus corpos para constatar sua constituição, apalpavam seus órgãos sexuais, para observar o estado de saúde de mulheres e homens; observavam seus dentes para ver se estavam em boas condições, e, segundo seu tamanho, idade e força, pagavam em moedas de ouro o valor de suas pessoas, de suas vidas. (DUSSEL, 1993, p. 163)

O sentido de modernidade trazido pelo europeu era o de coisificar o corpo negro e indígena, entendido por eles, como corpos bárbaros. Não houve alteridade no contato do europeu moderno com os demais povos, simplesmente porque não houve contato, mas uma invasão de corpos, culturas e territórios.

Escravizaram os corpos, escravizaram também as formas de pensar! Essa razão moderna, emancipadora compreendia que os sentidos são um engano e que a única razão possível seria aquela que se dá na ciência. Essa razão esclarecedora e tão aclamada pela tradição filosófica contribuiu para que outras visões de mundo fossem negadas. Consideraram que apenas o homem branco europeu pensava e portanto era necessário “ensinar” os demais povos a “pensar”. O projeto moderno, baseado em ideias Kantianas, foi o de colonizar, escravizar e negar toda existência humana fora de seus padrões de pensamento. Por isso, pensar outras formas de filosofia é reivindicar o nosso direito de sermos existências livres.

Lembro de quantas vezes falei em uma emancipação humana, pensando dentro de um contexto Kantiano. Em uma filosofia que “ensina a pensar”, hoje compreendo que esta ideia encontra-se envolta por um discurso emancipador eurocêntrico, uma vez que se esse discurso estabeleceu uma ideia de que um sujeito ou grupo “pensa” e o outro não e para tanto é “justificável” que aquele que pensa possa levar a “luz do conhecimento” aqueles que não possuem este modo de pensar, mesmo que isto seja feito através da violência:

Aqui passamos inadvertidamente, do “conceito” de modernidade para o “mito da modernidade”. O conceito mostra o sentido emancipador da razão moderna com respeito a civilizações com instrumentos, tecnologias estruturas praticas políticas ou econômicas menos desenvolvidas, ou ao menor grau de exercício da subjetividade. Mas, ao mesmo tempo, oculta o processo de “dominação” ou “violência” que exerce sobre outras culturas. Por isso, todo sofrimento produzido

no outro fica justificado porque se “salva” a muitos “inocentes”, vítimas da barbárie dessas culturas. (DUSSEL, 1993, p. 77-78)

Não existe possibilidade de romantizar a colonização, pois ela só foi boa para o grupo colonizador que usufruiu da terra e das pessoas a seu bel prazer. Emancipar no sentido moderno foi “descobrir” e encobrir o que já existia. Tomar terras para si, violentar corpos e culturas e encobrir outras formas de pensar e de lidar com a realidade, criando uma forma única de racionalidade.

A razão moderna eurocêntrica empedrou-se em nossa cultura e em nossos currículos escolares de tal forma, que é quase impossível pensar fora desses ideais. Assim, somos construídos e moldados por uma linguagem e um discurso que não é nosso. Nossas referências, sejam de arte, de escrita, de padrões de beleza...São sempre baseadas na Europa. Ainda que saibamos pouco sobre a filosofia europeia, sabemos o pouco “suficiente” a ponto de nos orgulharmos em recitar frases de efeito de determinados filósofos, pois quanto mais elitista é um discurso, mais filosófico ele parece.

Chegamos ao cúmulo de lermos textos com palavras não traduzidas para o português, sob a desculpa, que não existiria palavra que desse conta de significar tamanha grandeza daquela palavra ou conceito. Ali se escancara o poder que algumas culturas exercem sobre as outras. Não é somente uma palavra que “não pode” ser traduzida, é a história nos mostrando como os poderes se perpetuam e são disseminados, inclusive pela educação. É a história nos mostrando que a violência possui braços gigantes, a ponto de sermos tocados ainda hoje, como nos “tocaram” em nossa “descoberta”.

Lembro de um livro enviado por minha orientadora, quando já na construção desta pesquisa, me encontrava sem ânimo para escrever. O texto intitula-se: *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio* do autor Gonçalo Palácios Armijos. Uma das críticas do autor é em relação a ideia de Heidegger que só se poderia fazer filosofia em grego. Segundo Palácios, a ideia heideggeriana estaria errada porque não levou em consideração outras línguas, considerando a grega como universal. Talvez se Heidegger tivesse se permitido a ler outras ideias fora de seu universalismo umbilical, pudesse compreender que filosofia se faz em todas as línguas, porque pensar é uma condição humana. Que pensaria o filósofo diante da escrita de Guimarães

Rosa ou Ariano Suassuna? Certamente, teria ficado pasmo, talvez tivesse mudado essa visão apequenada.

O texto segue sem estar preenchido de citações. Ele conversa sim com ideias de outras autorias, mas o autor se permite a filosofar, não apenas comentar ideias já construídas. Em uma de suas várias provocações questiona o fato de não ousarmos pensar por nós “mesmas/os”, sempre “escondidas/os” atrás de ideias de outras pessoas. Não que essas ideias devam ser descartadas, porém é preciso coragem e ousadia para afirmar o que nós pensamos. Citações, neste sentido, seriam para contribuir com a construção do conhecimento e não para apagar a capacidade de cada pessoa filosofar.

Vem na memória uma aula no mestrado, onde o professor disse o seguinte: “- *Quando eu leio um texto, quero ver o que a pessoa tem a dizer, se for para ler duas linhas da pesquisa e meia página de citação, prefiro ir direto na fonte*”. Por que temos tanto medo de dizer o que pensamos? Por que sempre que falamos ou escrevemos precisamos nos ancorar em alguém? Seríamos tão incapazes de pensar, que para dizer um simples entendo que a liberdade é... precisamos citar dez teorias que falem sobre o assunto. Para só então em um lapso de dignidade ousarmos afirmar algo nosso, sobre o que queremos discutir.

É certo, a leitura é importantíssima, eu, ao menos, não me arriscaria a dizer nada, se não tivesse em mim, todas as leituras que fiz. Mas ela só serve para a escrita quando nos fornece elementos para pensar nossas próprias inquietações, o mundo em que estamos inseridos. Ler não deveria nos aprisionar a sermos papagaios de ideias já construídas, nem servir de muleta para nossa incapacidade de criar, imaginar e reinventar conceitos. Filosofar não deveria ser resumido a quantas teorias estudantes foram capazes de assimilar, mas sim, que tivessem a liberdade de pensar novas inquietações. O que fazemos com o que lemos? Pensamos sobre e com ou apenas reproduzimos o dito?

Concordo plenamente com o autor¹⁴, quando ele diz que não ousamos escrever o que pensamos porque somos complexados por uma inferioridade,

¹⁴ARMIJOS, Palácios Gonçalo. ***De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio***. Col. Filosofia- Série: Ensaio. Editora UFG. Goiânia, 2004.

que sempre coloca nos outros modelos a serem seguidos. Seria uma afronta tão grande se criássemos novas teorias, novas filosofias, sem ter por base um modelo europeu? É um processo colonizante não nos permitir “a ser mais”, como discute Freire. A Europa possui muitas teorias grandiosas, mas não é a maior em pensamento, ela apenas foi muito certa em seu processo colonizante. Colonizou de tal modo, que nos fez pensar que somos menores.

1.6 Lugar de fala e quem tem “direito a falar”

Lugar de fala implica em muitas questões, mas a que vou me ater aqui é a relação discursiva de controle e poder, pois é sob esse aspecto que ao longo da história foi-se construindo a ideia de quem pode ou não falar. Para além, poderíamos dizer: de quem pode ou não fazer filosofia.

Nesse movimento de análise de grupos sociais, podemos compreender o porquê as oportunidades e os direitos são restringidos a certos grupos, e isso se dá de forma estrutural como nos coloca Ribeiro (2019, p. 60): “Ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal. Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de uma outra forma.” Assim podemos compreender, que o lugar de fala, não diz somente como os indivíduos se apresentam no mundo, mas como a sua relação de mais ou menos privilégios se perpetua.

Atualmente temos muitas vozes sendo ouvidas em espaços que não eram, produções de intelectuais “negras/os”, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados dentro dos currículos escolares e das Universidades, no entanto ainda estamos muito longe de atingir a igualdade:

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções. (RIBEIRO, 2019, p. 63)

Infelizmente, os espaços acadêmicos continuam sendo negados a esses grupos e quando existe uma abertura para tais conhecimentos, o que se percebe é que a relação linguagem/teoria ainda é oprimida. Pois se dá o espaço para a produção intelectual, desde que ela abarque o que o pensamento hegemônico considera como modelo.

A relação de poder e opressão tem-se perpetuado até nossos dias disfarçados de um discurso de inclusão e igualdade. É muito comum ouvirmos sobre a necessidade de trazeremos para a Universidade as vozes que foram oprimidas, no entanto, o mesmo discurso que busca a igualdade, é o que na prática expõe a realidade hegemônica das classes dominantes, como nos escreve Menezes (2015, p. 67) “É por isso que ainda encontramos questionamentos sobre a validade de um pensar filosófico latino-americano, ou indígena, africano entre outros modos de exercício do pensar. A universalidade esconde, assim, em seu movimento, um projeto totalizante.”

O que chama a atenção é que as vozes que sofrem com tais violências não têm espaço de fala. É “alguém que fala por elas”. Além do mais, esse “falar pelo outro” é muito cômodo a ideologia opressora, porque ela dá uma sensação de representatividade nas classes oprimidas e com isso são quase nulas as chances de rebelarem-se contra o sistema. Este falar pelo outro apenas está normalizando a própria realidade. Como nos coloca a autora:

Aquilo que, em um primeiro momento, surge como desestruturador da própria engrenagem do sistema capitalista, passa a ser parte dele contribuindo para uma nova (velha) versão de seu potencial "democrático", pois é capaz de trazer para dentro dele as diferenças e fazê-las conviver (tolerar). Contudo, não se questiona a estrutura que foi capaz de expulsar os chamados "outros" deste mesmo sistema, colocando-os à "margem". (MENEZES, 2015, p. 68)

Os silenciamentos escancaram a opressão de determinados grupos sobre outros. Não trata-se portanto de dar voz aos silenciados, uma vez que o próprio sentido de dar voz, já remete a um poder opressivo, mas, de compreender a dinâmica de fala dos que não tiveram ou não possuem o direito de falar em espaços construídos como se não fossem delas e deles também:

A fala está atravessada pelo Outro e no momento mesmo de ser pronunciada, também deve dialogar com o sentimento, com os rostos, com a escuta deste que chamamos Outro. Ou seja, a fala não é apenas um discurso, mas diálogo que carrega em si a trajetória de

rostos e histórias que dele fizeram parte. O tempo portanto não é comum, é diverso, feito de passados, histórias de vida feito de futuro, feitura de sonhos, desejos de amanhã. O que se faz contemporâneo é uma imposição de síntese disso tudo, que impede a reverberação da diacronia de nossas histórias. (MENEZES, 2015, p. 63)

Não pode ser também, uma imposição de consciência de classe, constituída de fora para dentro, tão comum à violência colonizadora, mas um olhar de aprendizado a partir da fala do outro, que tem seu espaço e sua forma de vivenciar a existência. Assim, consciência é um olhar de dentro que se volta sobre si e seu grupo e percebe suas opressões como nos coloca Freire (2019):

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que envolve transformando-o em um mundo humano. (FREIRE, 2019, p. 18)

Todo pensamento filosófico deriva do seu contexto histórico e político, por isso a filosofia é sempre contemporânea à quem reflete sobre suas questões. O que as filosofias Antigas, Medievais, Modernas discutiram foi sempre o seu momento histórico, os problemas que precisavam ser pensados em sua época e em seus territórios. Desse modo, não nego a tradição filosófica, nem a ideia de autoras e autores pois compreendo a sua importância na construção do conhecimento, mas é preciso que além de apenas discutirmos as ideias construídas, pensemos o nosso presente, os nossos problemas.

1.7 A interculturalidade: Filosofar para além de uma monocultura

O lugar de fala enquanto construção, crítica aos poderes que instituíram formas únicas dentro do currículo universitário e nos aproxima da proposta de desenvolvimento desta pesquisa que se deu no olhar e na escuta dos sujeitos, em diálogo intercultural, buscando ultrapassar o silenciamento e a opressão que tem como uma de suas faces a valorização de uma cultura sobre outra e que muitas vezes é reforçada na escola.

Sob este aspecto começo então, pelo ponto de vista do que é interculturalidade. O conceito interculturalidade é discutido pelo filósofo Raúl Fonet-Betancourt, que de antemão não constrói uma definição acabada por compreender que a própria definição de cultura, muitas vezes é tomada por um olhar ocidental, o que contribui para uma violência sobre os demais povos que percebem este termo de uma outra forma, como coloca:

Y es que definir implica delimitación, fragmentación y parcelación. Para definir hay que determinar y fijar. Lo cual supone a su vez un marco de referencias teóricas que normalmente los tomamos de las disciplinas científicas en las que nos hemos formado o que profesamos como “profesionales” de tal o cual rama del saber. Esto quiere decir que la pregunta por la definición de lo intercultural presenta también la dificultad de que es una pregunta que puede promover la fragmentación disciplinar del campo intercultural, precisamente porque alienta la visualización y percepción de lo intercultural desde el horizonte de una práctica del saber habituada a ejercerse como observancia estricta de la división del saber que reflejan justo las fronteras entre las disciplinas. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 9-10)

Outro ponto que Fonet-Betancourt chama a atenção para a não definição do termo cultura, é que se esse fosse definido somente aos moldes ocidentais, traria um problema que é separar o sujeito do seu objeto de conhecimento, o que na sua visão é um equívoco, pois o conhecer se dá nessa relação. Não há como pensar o processo cultural sem a sua relação com os sujeitos. Por conseguinte, não há como dizer que cultura é isso e o sujeito é aquilo.

Essa impossibilidade de uma definição única da interculturalidade nos propõe ao menos um ponto de partida: intercultural não é monocultural. E esta se constrói como “vivência filosófica” (SCHNORR, 2019). Como o autor nos coloca: “Y preguntamos em tono retórico? Qué sentido tendría hablar de lo intercultural de manera monocultural?” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 11) Com essa provocação, podemos observar que a razão se dá de forma diversa, no entanto, os modelos opressores sempre nos fazem acreditar que existe um modelo único de expressão da racionalidade ou de verdade. A que se perguntar sempre, de qual verdade estamos falando? Sob qual contexto histórico, filosófico e teórico definimos nossas certezas?

Tendo isto, a não definição conceitual única da interculturalidade, não se apresenta como um problema, mas nos abre uma possibilidade maior de

compreensão da relação cultura-sujeito, para então construirmos o nosso¹⁵ conceito de interculturalidade a partir do olhar sobre e com os sujeitos. A interculturalidade enquanto vivência filosófica, possibilita que pensemos esta de forma viva, que se constrói, sendo construída:

Más en este punto hay que subrayar que el contraste de las definiciones no se debe limitar únicamente a poner en discusión conceptos o enfoques elaborados, es decir, teorías o discursos sobre lo intercultural, sino que este debate contrastante debe incluir además el nivel experiencial y biográfico. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 12)

Esse pensar se faz na necessidade de ultrapassar as ideias e discursos prontos sobre a cultura. Com isso, tal problema filosófico nos convida a construir a interculturalidade em um processo, uma experiência biográfica e comunitária. Quando partimos desse pressuposto, nos distanciamos de um olhar monocultural e compreendemos as identidades culturais pelo ponto de vista dos grupos, coletividades e territórios. É o grupo que fala, que ouve, que se percebe no mundo. São seres que estão sendo, se afirmando e se construindo mutuamente neste processo de pertencimento de si mesmos e dos outros. “A preposição *inter* de intercultural não é um quantitativo, mas qualitativo. Nos convida a observar a filosofia como um saber como espaço compartilhado por uma ou mais culturas.” (SCHNORR, 2019, p. 31).

Podemos tomar a interculturalidade como um princípio prático para compreendermos os diferentes pensamentos, como diz Fornet-Betancourt (2004, p.13) “Con la comprensión de lo intercultural como un proceso real de vida, con una forma de vida consciente en la que se va fraguando una toma de posición ética a favor de la convivencia con las diferencias.” O pensamento filosófico foi construído ao longo da história, com a contribuição de muitas culturas, no entanto o que podemos observar é que tradicionalmente essas contribuições foram deixadas de lado, pois o que ainda perpetua em nosso currículo são filosofias européias:

A filosofia ocidental tornou-se aliada de modelos que impõe uniformidade, homogeneização, monoculturas mentais e sociais indo na contramão de sua própria gênese de ser ferramenta de combate,

¹⁵Quando digo nosso, não estou me referindo a mera discussão de opiniões, mas como um processo de construção teórica que não visa somente a observação dos sujeitos, mas que compreende tais sujeitos envolvidos no seu processo de afirmação teórica.

de saber intempestivo provocadora de deslocamentos. O convite ao reconhecimento da dimensão intercultural da filosofia reconecta-a ao saber como memória subversiva que não se acomoda, mas interfere explicitando a lembrança de que o mundo é plural e não atua num ritmo único. (SCHNORR, 2019,p. 33)

De fato, olhar para nossa cultura, nos faz compreender que a filosofia precisa ser reinventada em nossos currículos e que nenhuma filosofia é supracultural. E quando dizemos reinventar, não significa abandonar a tradição, mas compreender quais priorizamos no diálogo filosófico, quais silenciemos e que existem outras formas de pensar, outras formas de compreender a realidade e que essas para serem validadas não precisam necessariamente resumir-se em textos escritos, pois existem filosofias além do texto e do canonizado na modernidade.

CAPÍTULO II: O PLANTIO: FILOSOFAR COM A TERRA

2.1 Sejam mais

Fazer filosofia com a terra é plantio, o que seria da colheita sem a espera e o amadurecimento da planta? Não existiriam frutos, porque o fruto não é somente a saciedade da fome, mas a continuidade da vida, que se dá na espera, no cuidado, na construção do amanhã. A planta não é mais semente, mas ainda não se tornou aquilo que nasceu para ser, como Freire discute: “é preciso ser mais” (1993). Assim chegamos ao momento de plantar. Aqui, a partir do exposto no capítulo anterior, após arar, remexer o território teórico-prático do filosofar educativo, tomo os “saberes de experiências feitos” de estudantes e suas comunidades enquanto plantas nativas, que já faziam parte da paisagem desse território, no entanto, não apareciam no espaço escolar e no currículo de filosofia.

No desenvolvimento das aulas pensei o conhecimento sobre a terra enquanto uma construção amadurecida, em um grau maior que a sementeira, mas que não se fecha neste momento, pois amadurecer significa estar em crescimento, dar frutos, gerar novas sementeiras, sempre em ciclos. Aqui, considero semear como perguntar a terra, sem saber o que e como virá. Quando ainda em crescimento, não somos capazes de afirmar respostas certas. Pois afinal, o que seria da filosofia sem os olhos da curiosidade, de olhos que não só enxergam, mas veem e das perguntas recheadas de audácia?

E não seria esse o tempo contínuo de filosofar? O tempo da imaturidade das perguntas. Por isso o filosofar se chamega tanto com as crianças e os jovens, ou mesmo, com “todas/os” “aquelas/es” que não se cansam de aprender, independente da idade. Filosofar é próprio da infância que nos habita, mas que infelizmente com o tempo vamos deixando de lado, embrutecidos pelo mundo que nos rouba a capacidade de nos encantar ou questionar o óbvio. O filosofar se dá no processo, na travessia em busca de pensarmos e conhecermos o mundo e nós “mesmas/os”. Amadurecer que passa pelo ignorar, mas também se constrói pelo aprender, pelo se reinventar.

2.2 Situando a escola e os estudantes do 2º ano (2019) do Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis

O Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis situado em General Carneiro-Pr, nasceu da necessidade de atender as comunidades dos assentamentos de reforma agrária: Catequese, Colina Verde e Recanto Bonito, pois os mesmos precisavam se deslocar até as escolas da cidade e isso tornava a rotina deles ainda mais difícil, pois a distância de suas casas até a escola era grande. A ideia inicial era fazer a escola no assentamento Colina verde, contudo, devido à reivindicação de moradores da localidade do Iratim, a escola foi feita neste local, no ano de 2005. Inicialmente a escola funcionava no salão paroquial da igreja São Sebastião, onde as salas eram divididas por compensados e a estrutura de modo geral, não comportava o número de alunos existentes. Somente em 2008, o prédio onde atualmente situa a escola, foi inaugurado.

O desenvolvimento da pesquisa de mestrado aconteceu com base nas Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Paraná, com a 2ª série “A” deste colégio. A escolha dessa turma se deu por questões levantadas anteriormente sobre a relação do currículo e o lugar onde moravam, onde “as/os” mesmos possuem dificuldades em relacionar a filosofia com seus contextos como sujeitos do campo. Dessa forma apresento de modo geral “as/os” estudantes dessa turma para que possam compreender a abordagem que realizei nesta pesquisa.

A turma era composta por 5 meninas e 8 meninos, totalizando 13 estudantes. Mas ao longo do projeto 3 estudantes foram embora. A maioria mora nos assentamentos Colina Verde e Recanto Bonito, o primeiro assentamento situa-se em General Carneiro e o segundo em Palmas. Ainda temos, um estudante que mora no Iratim, um na fazenda São Bento, outro na localidade de Campina do Tigre e outro que mora em um bairro na cidade de General Carneiro. Com exceção do que reside no Iratim, os demais necessitam de transporte para chegar à escola. Alguns estudantes vieram há pouco tempo morar nesse lugar que tem um grande fluxo de migração. Os assentamentos

iniciaram através da luta do Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), mas hoje não encontram-se ligados a esse movimento.

Nessa turma as famílias se constituíam de formas variadas, pois alguns moravam com os pais, outros com os tios, com os avós, outros com a mãe e irmãos e um que morava apenas com a mãe. Alguns estudantes trabalham com suas famílias, plantando, colhendo, cuidando dos animais e dos demais afazeres dos trabalhos no campo. A faixa etária deles em 2019 estava entre 16 e 19 anos. Era uma turma muito unida, participativa e bastante atuantes na escola. Sendo que quatro da turma participavam do Grêmio Estudantil.

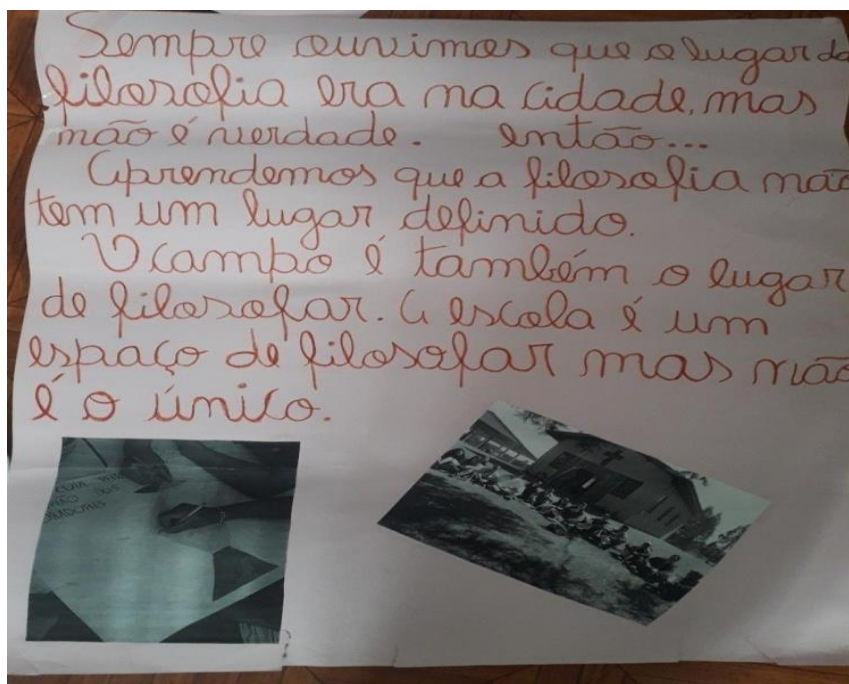
2.3 A filosofia e seus “não lugares”: Um olhar sobre o ensino de filosofia na Educação do Campo

A tradição filosófica colocou como principais pensadores aqueles cujas ideias partiam de um lugar: a cidade. Assim, a cidade passou a ser vista como o local do desenvolvimento, progresso, civilização e o campo o lugar do atraso, da “não cidadania”. Com isso os saberes acumulados ao longo da história, denotam um esquecimento ou a construção de estereótipos dos saberes dos sujeitos do campo.

Apesar de não existir a filosofia, mas as filosofias, foi-se criando uma ideia do que seria o conhecimento filosófico, distanciando-o de saberes considerados de senso comum. Dessa forma, os conhecimentos populares não tiveram um espaço na tradição filosófica hegemônica, sendo considerados apenas como “sabedorias”. Nesse viés, temos os saberes dos povos do campo, que são entendidos como sabedoria camponesa e não como filosofia. Como se, para ser filosofia, fosse preciso seguir certos critérios que obedecessem ao que a tradição ocidental moderna disse ser. Mas é preciso nos questionar: O que se define como filosofia? E, como o ensino dela se fez na história?

De um modo geral, a filosofia antes do século XIX possuía um estatuto propedêutico na organização dos saberes na universidade e nos colégios responsáveis pelo ensino superior, como no caso dos colégios jesuítas no Brasil colônia. Na universidade medieval e nos primeiros séculos da modernidade, a filosofia não configura no topo da hierarquia dos saberes e não goza de grande prestígio institucional. Então a faculdade de Artes da Idade Média, local em

que se dava o ensino de filosofia (e das ciências naturais), constituía-se como uma instância preparatória para o futuro ingresso do estudante em algumas das chamadas faculdades superiores (Teologia, Direito e Medicina). Além disso, o saber filosófico não deveria contradizer os ensinamentos teológicos, valendo a máxima da filosofia serve da teologia. Isso não significava a inexistência de conflitos institucionais e a reivindicação de autonomia intelectual por parte de professores e estudantes de filosofia, mas o modelo medieval de ensino não comportava a autonomia disciplinar da filosofia. (JESUS, 2021,p.112)



(Imagem 19) Cartaz “das/dos” estudantes

A história nos mostra que tradicionalmente foram criadas certas ideias e estipulados padrões do que fosse conhecimento filosófico e ao criar esses padrões estimulou-se o silenciamento e encobrimento de outros conhecimentos que não seguiam essa padronização.

Com isso, faço a defesa que existe filosofia camponesa e que essa ao ter sido excluída ou silenciada nos currículos escolares necessita que busquemos alternativas para inseri-la no espaço escolar, sobretudo, nas escolas do campo.

Para ilustrar esta problemática percebemos que propostas curriculares na educação paranaense, documentos oficiais, possuem contradições entre si, tal como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia (SEED, 2008) e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo (SEED,

2006). Ambos os documentos foram construídos com relativa participação das comunidades escolares e amplos debates e ainda que com limitações são muito importantes, pois foram conquistas da luta de “educadoras/es” para a reinserção da filosofia enquanto disciplina obrigatória no currículo da educação paranaense. Porém, ainda que as diretrizes tenham origem no mesmo contexto revelam um complexo processo quanto às definições acerca das políticas educacionais, pois tais documentos denotam concepções diferentes acerca do currículo, provavelmente fruto de disputas no próprio âmbito da construção de tais políticas.

As Diretrizes Curriculares Estaduais para Ensino de Filosofia (SEED, 2006) são as mesmas para a escola do campo e da cidade, enquanto que as Diretrizes Estaduais para Educação do Campo indica um currículo a ser construído considerando as especificidades dos sujeitos do campo. Se considerarmos as indicações desta última, é claro os limites para seguirmos a primeira, que estabelece, por exemplo, a organização por conteúdos estruturantes, organizados por série e por disciplinas. Isso faz com que em grande medida o direcionamento do ensino da disciplina na educação do campo se situe a partir de concepções de escolarização urbana e de modo livresco, pois os conteúdos compreendem a realidade de modo geral, não pensando nas particularidades de cada território.

O currículo da educação brasileira ainda é baseado nas ideias dominantes, dessa forma não reflete as ideias das classes oprimidas, o que contribui para que as mesmas não construam uma consciência social e libertadora, apenas reproduzindo tais ideias. A esta educação como está posta, Freire chamou de educação bancária. E o mesmo, a descreve em seu livro *Pedagogia do Oprimido* da seguinte forma:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de

receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 1987, p.33)

Quando tomamos o ensino de filosofia apenas sob a ótica das Diretrizes de Filosofia, percebemos que tais conteúdos não dialogam com a realidade do campo, tornando o aprendizado pouco significativo para os estudantes. Pois as discussões dos conteúdos privilegiam as ideias de filósofos, tidos como mais importantes na filosofia, mas que partem de uma realidade diferente da camponesa.

Paulo Freire nos convida a pensar com “as/os” estudantes enquanto sujeitos construtores de conhecimento, não como meros receptores de conteúdos, como a educação bancária propõe. Pensar com os sujeitos é humanizá-los. Compreender que as suas falas partem de um lugar, de um território, de um tempo histórico e é papel “da/o” “educadora/r” reconhecer e dialogar com essas vozes.

Assim, tomando Freire como referência, me desafiei a pensar a filosofia na escola do campo a partir do território em que se situa esta educação e acolhendo os sujeitos que ali se encontram. Desse modo, busquei construir aulas de filosofia com “as/os” estudantes a partir da realidade “delas/es” e pensarmos a filosofia em um contexto de diálogo. Diálogo este, que parte de suas leituras de mundo, mas nos desafia a ir além, para compreender as opressões que existem por trás da construção histórica desses sujeitos e assim pensar a filosofia para além do “eu”, mas como um diálogo que se constrói no “nós”, sujeitos do campo.

2.4 A educação para a liberdade: Um diálogo entre bell hooks¹⁶ e Paulo Freire

¹⁶A autora escreve seu nome com letra minúscula.

Paulo Freire é mais discutido na pedagogia, sendo visto como pedagogo/educador. Mas quando pensamos na filosofia, o seu espaço ainda é limitado. A resistência em colocá-lo como filósofo ainda está presente no meio acadêmico. É certo, a escrita de Freire não se assemelha com textos tradicionais da filosofia, embora seja também um convite ao pensar. É muito raro não se deixar envolver por seus textos amorosos, políticos/poéticos onde ele expõe tanto a preocupação de escrever, como de se fazer entendido. Seus textos para algumas e alguns podem ser uma afronta à filosofia que dizem ser para poucos.

Um filósofo que desafia a própria tradição filosófica, com sua forma simples de escrever, porém profunda. Mas antes de suscitar conclusões errôneas; devo dizer, a escrita do filósofo é simples, não simplória. Pois de tanto que ouvimos falar superficialmente dele, “poucas/os” o compreendem realmente. Freire está longe de ser entendido por uma obra, uma frase de efeito ou um conceito atribuído a sua forma de pensar o mundo. A sua escrita é dinâmica e constitui-se de um movimento de ida e vindas, de visitar-se e superar a si próprio. Esse movimento de escrita, se parece muito com a forma com que viveu sua filosofia, sempre buscando libertar-se junto com os demais.

Em *Pedagogia da Esperança* revisita um de seus mais conhecidos livros: *Pedagogia do Oprimido* e mais uma vez faz uma autocrítica. Ao lermos a pedagogia do oprimido, podemos pensar: como Freire pode falar em liberdade, se ele próprio tem uma linguagem sexista? Mas na pedagogia da Esperança, o autor que já vinha reinventando a sua escrita, nos conta como isso passou a ser uma questão que o inquietava. De uma forma sensível, e depois de ter tido contato com as ideias feministas, ele escreveu o seu ensaio buscando contemplar homens e mulheres. Com uma sensibilidade grandiosa reconhece o seu machismo e ao escrever o texto compreende que talvez aos olhos de quem lesse, a estética da escrita estaria corrompida. Mesmo assim, como um ato político, escreve todos e todas, ou coloca nas palavras um “a” entre parênteses, quando somente o “todos” já seria suficiente para contemplar linguisticamente o conceito.

Freire (1993) escreve: “Não é puro idealismo, acrescenta-se não esperar que o mundo mude radicalmente para que vá mudando a linguagem. Mudar a

linguagem faz parte do processo de mudar o mundo”. (FREIRE, 1993, p. 68) Um filósofo que para mim é desobediente a ordem estabelecida. É como se dissesse ao mundo: é preciso libertar todo modo opressor, inclusive a língua.

Quando comecei estudar o filósofo compreendi que não é possível pensar sua filosofia fora da construção coletiva e dessa forma o seu pensar se encontra com muitas teorias. É certo que cada “autora/r”, tem em suas ideias elementos singulares, mas nós somos “construídas/os” interculturalmente e nesse processo, o diálogo com o outro é fundamental.

No livro: *Ensinando a transgredir, a educação como prática de liberdade*, bell hooks nos presenteia com um belíssimo olhar sobre ensinar-aprender. Ao trazer em sua escrita elementos de sua vida, nos lembra a importância de nos colocar no que escrevemos. A autora tem um olhar esperançoso sobre a escola, e quando digo esperançoso, devo dizer que não é um olhar ingênuo, pois ela compreende as contradições existentes na instituição escolar, inclusive viveu isso na pele. Mas a escola pode ser um ambiente transformador, como exemplifica neste trecho:

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase, do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr risco, entrar na zona do perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa a cerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através de ideias. (hooks, 2013, p.11)

bell hooks nos lembra a importância do ensino em contraposição aos pré-conceitos afirmados sem muito questionamento. E, nos faz pensar a importância de educar, pois enquanto “educadoras/es” temos um papel de responsabilidade social. Ser “educadora/r” vai além de um diploma. Educar é também um ato de amor. Assim como Freire e bell, não consigo acreditar em uma educação que não seja assim. Enquanto educadora, compreendo o meu papel social no mundo e na sala de aula com “as/os” estudantes. Educar exige de nós crítica, pesquisa, leitura e comprometimento em transpor as realidades opressoras. Exige também que nos reinventemos, uma vez que estamos em construção. Por isso, não acredito no discurso de que a filosofia é para poucos,

ou que não pode ser ensinada. É preciso tirar a filosofia de seu pedestal opressor. Pois não é possível nenhum ensino/aprendizado quando não estamos “abertas/os” para o conhecimento e “fechadas/os” em nós, somos incapazes de criticar as nossas próprias certezas.

Para a autora, o lúdico é essencial ao aprendizado. A escola precisa ser um ambiente de alegria, de diálogo, de desejo pelo conhecimento e não um ambiente frio que gira em torno de “uma/um” “detentora/r” do conhecimento. Respeito não se conquista com autoritarismos, com discursos de difícil acesso, mas com comprometimento e amor pelo que se faz:

A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ ou acadêmica séria, e até promovê-la. Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros: Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. (hooks, 2013, p. 17-18)

A filósofa reconhece que Paulo Freire não traz em sua teoria uma discussão maior da opressão sobre as mulheres, no entanto, percebe que a sua teoria é fundamental para pensarmos todas as opressões, por isso dedica um capítulo do seu livro para pensar essa relação do ensino com a teoria freireana:

Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário para mim: "Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde." Realmente é difícil encontrar palavras adequadas para explicar como essa afirmação era uma porta fechada - e lutei comigo mesma para encontrar a chave - e essa luta me engajou num processo transformador de pensamento crítico. Essa experiência posicionou Freire, na minha mente e no meu coração, como um professor desafiador cuja obra alimentou minha própria luta contra o processo de colonização - a mentalidade colonizadora. (hooks, 2013, p. 66-67)

bell constrói a sua teoria que vai além das ideias freireanas, mas o que ambos têm em comum é que a educação deve promover a libertação dos indivíduos. E descolonizar passa por nos entendermos enquanto pessoas e não coisas.

2.5 Ensinar/aprender: um diálogo filosófico, um exercício de liberdade

Liberdade é uma das palavras mais bonitas que existem no dicionário. Não é somente bonita a palavra, mas o som que emana de sua pronúncia e o significado que se constrói nela. Por certo ela não é posse de todas as pessoas, pois sabemos que umas são mais livres que outras, seja por imposições econômicas, sociais, culturais ou pelo próprio medo de apropriar-se dela. Libertar-se é bonito, mas implica mexer em feridas, desconstruir certezas. Liberdade é luta constante, por isso é preciso coragem para ser livre.

No entanto, não podemos ver a liberdade como uma questão metafísica, algo impossível de alcançar, pois ainda que a história nos mostre que sempre houve a opressão de uns sobre outros, Freire (1987) nos diz: “ a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resulta de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos.” (FREIRE, 1987, p. 41) Humanizar-se nesse sentido é libertar-se, ser mais, romper com a ordem estabelecida.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) nos convida a pensar sobre o ensino dialógico em contraposição à educação bancária. O diálogo deve ser um encontro de conhecimentos e não a fala de alguém dissertando para o outro, mas um diálogo que permita a autorreflexão, a crítica, a problematização da realidade e de sua condição existencial.

O diálogo também não deve ser ingênuo, a ponto de fixar-se no presente, pois somos seres construídos historicamente. Como Freire (1987) afirma: “Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo” (FREIRE, 1987, p. 47) O diálogo também não é um discurso sem a ação, pois do contrário torna-se uma forma hipócrita de pensar a realidade:

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. (FREIRE, 1987, p. 48)

Para pensar esse enfrentamento à educação bancária, Freire propõe que os conteúdos sejam construídos a partir de temas geradores. Tais temas resultam das relações ser humano-mundo, e isso faz com que o aprendizado aconteça de forma significativa, pois deixa-se de ser um conteúdo que parte do geral, mas, assume o papel das particularidades dos sujeitos e das suas relações com o lugar onde vivem.

Não sendo uma educação bancária, não pode ser um falar “da/o” educador para “as/os” “educandas/os” sobre o lugar, mas um diálogo, onde ambos comprometem-se a compreender a si no mundo. É um encontro respeitoso com a forma de compreender-se que se dá no e com o outro. É preciso pensar o ensino a partir de, diferente da concepção de ficar em. É um movimento que permite a ida, o deslocamento “da/o” educadora/r” “as/aos” “educandas/os”, mas que não significa ficar ou torna-se o outro. Porque “educadoras/es” assim como “educandas/os” possuem uma história, um lugar de fala e uma identidade.

Freire (1987) usa o conceito companheirar-se, para dizer; que é preciso ter coerência com o movimento de ir aos grupos populares, não pode “a/o” “educadora/r” ser “invasora/r” de espaços, é ser “companheira/o” com o sentir, o compreender do outro. Para isso é necessário que ‘a/o” “educadora/r” se permita estar com. Embora isso não seja uma tarefa simples, pois muitas vezes “a/o” “educadora/r” não faz parte do lugar onde “as/os” “educandas/os” vivem, ou não teve experiências próximas a que esses sujeitos tiveram. É preciso um reinventar-se de si mesmo. Por outro lado, mesmo “a/o” “educadora/r” que teve experiências próximas “as/aos” “educandas/os”, nem sempre possui consciência de que também é “oprimida/o” e oprime os outros por não ter conseguido se libertar:

Na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem” que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes

os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também “hospedado” neles e nos outros. Agredem, como opressores, o opressor nos oprimidos. Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior”. (FREIRE, 1987, p. 31-32)

A educação que não liberta, não permite que os indivíduos tomem consciência das injustiças sociais e isso serve como reforço à reprodução de um sistema opressor e desigual. Freire compreende que a educação é sempre política e a condição de opressão se dá dessa forma, pelos mecanismos de controle das sociedades, pois se a educação serve a um sistema opressor, ela não liberta. O autor pensa uma educação onde o aprender é uma construção que se faz como ação cultural coletiva, onde “educadoras/es” e estudantes podem contribuir para um espaço de engajamento crítico e consciente.

A educação libertadora visa superar a aula livresca e ela compreende que pessoas são mais que seres dotados de razão e sensibilidade. A educação deve cumprir seu papel de humanização, pois de nada vai adiantar os estudantes decorarem fórmulas matemáticas, ou ideias de “filósofos/os”, se não compreendem o mundo a sua volta, se continuarem a reproduzir preconceitos e violência. Desta forma, a educação deve promover não somente a liberdade, mas fazer com que os sujeitos queiram ser livres:

Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (FREIRE, 1967, p. 42)

Ajustar-se e acomodar-se é característica do educar bancário, que não permite que as pessoas criem, imaginem ou questionem. Uma vez que essa

educação serve ao sistema opressor que não busca “sonhadoras/es”, “revolucionárias/os”, “filósofas/os”, mas, seres habituados a obedecer.

Aqui, mais uma vez, bell hooks dialoga com Paulo Freire, e para além, traz em sua teoria elementos da interculturalidade, uma vez que discute sobre o feminismo que é contra o sexismo, pois o machismo é uma ideologia que oprime as mulheres em um grau maior, mas não somente a nós, mulheres, aos homens também. Além disso, a autora nos faz pensar que mesmo dentro das teorias feministas é preciso pensar o feminismo branco e elitista que nega às mulheres negras, indígenas e periféricas o direito à voz.

Uma educação libertadora para ela, passa pela educação feminista. Pois a liberdade só acontece quando pensamos todas as estruturas que violentam. Não seria uma liberdade verdadeira se ela viesse em partes, sem pensar o todo opressor.

2.6 O território e os saberes de experiência feito: Dialoguemos com Milton Santos e Paulo Freire

É preciso desconstruir a ideia herdada pela modernidade, onde o território é apenas o espaço físico a ser dominado, conquistado e explorado, sem considerar os sujeitos que ali se encontram. Pois esta tradição conceitual, apenas reforça o processo alienante e de dominação de sujeitos. Dessa forma, tomamos o território a partir de Milton Santos, onde o mesmo compreende que para além do espaço físico, o território é o lugar habitado:

O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Mesmo a análise da fluidez posta ao serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas, passa por aí. De um lado, temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Mas os objetos não nos dão se não uma fluidez virtual, porque o real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas. É a partir dessa realidade que encontramos no território, hoje, novos recortes, além da velha categoria; e isso é resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território através daquilo que estou chamando de horizontalidades e verticalidades. As horizontalidades serão os domínios das continuidades, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais. (SANTOS, 1968, p. 16)

A análise do autor compreende que a verticalidade é um olhar a partir do todo, mas que potencializa a hierarquia de determinados territórios sobre os outros, aprofundando as desigualdades sociais. Esta hierarquia exerce um poder que se impõe de fora para dentro dos grupos menores, onde a informação é restrita a determinados grupos (cidades mundiais) e onde são estabelecidas normas de funcionamento, com o objetivo único, manter o poder de determinados grupos sobre outros. Desta forma, o território é identificado como objeto ideológico e alienante, buscando reafirmar a política e a economia do lucro.

Em contrapartida temos as horizontalidades que se expressam nas resistências à globalização perversa. Essas horizontalidades são tidas como homólogas e complementares e são construídas nas relações locais. Na interdependência do campo e da cidade, por exemplo. Essas relações permitem que os indivíduos construam suas normas e possam conviver em comunidade. Como exemplo, o autor coloca os produtores rurais que ao se reunirem para defender seus interesses, passam de um consumo apenas econômico, para uma afirmação política de consumo. E isso se diferencia de uma região para outra, pois os interesses são distintos, locais. No entanto a construção política que se faz nessa defesa ou em outras nas diferentes regiões configuram as resistências à perversidade global:

Por enquanto, o lugar- não importa sua dimensão- é a sede dessa resistência da sociedade civil, mas nada impede que aprendamos as formas de estender essa resistência às escalas mais altas. Para isso é indispensável insistir na necessidade de conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico desse seu aspecto fundamental que é o território (o território usado, o uso do território). Antes, é essencial rever a realidade de dentro, isto é, interrogar a sua própria constituição neste momento histórico. O discurso e a metáfora, isto é, a literaturização do conhecimento podem vir depois, devem vir depois. (SANTOS, 1968, p. 19)

Ao fazer a defesa de que é preciso entender essas formas de resistência e “rever a realidade de dentro”, o autor se aproxima com um conceito base da filosofia de Paulo Freire: o conceito de “saber de experiência feito”. Este saber refere-se às práticas e pensamentos, com que as classes populares lidam com sua realidade. É o seu modo de pensar e vivenciar o mundo. Estes saberes

precisam ser o ponto de partida para o desenvolvimento das aulas, no entanto, eles não podem encerrar-se a si mesmos:

É preciso que o (a) educador(a) saiba que seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além do seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que esse sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo tem que levar em consideração a existência do aqui do educando e respeitá-lo. No fundo ninguém chega lá, partindo de lá, mas de certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 1993, p. 59)

O autor discute sobre os saberes de experiência feitos em seu livro: *Pedagogia do oprimido* e retoma essa discussão anos depois no livro: *Pedagogia da esperança*. Em ambas as discussões, Freire destaca a importância dos conteúdos e do papel do educador no ensino. Contudo, descarta a ideia do educador como único detentor do conhecimento, pois para o mesmo, a aula enquanto construção dialógica, precisa ser um exercício de aprendizado, tanto para educandos, quanto para educadores. Pensar aulas a partir do saber de experiência feito, não significa ficar “em”, significa, respeitar o conhecimento que os estudantes trazem sobre o mundo, e, partindo deste, “educadoras/es” e “educandas/os” podem construir juntos novos conhecimentos.

Coloca a necessidade de que a escolha dos conteúdos seja discutida coletivamente, entre educadores, estudantes e suas famílias. Que a escolha seja feita pelos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento e não como uma imposição feita por pessoas fora desse contexto, que muitas vezes apenas técnicos, desconhecem a realidade a qual os sujeitos vivem.

Paulo Freire critica a posição de muitos professores e acadêmicos (sejam conservadores ou progressistas) que muitas vezes endeusam o seu conhecimento e os colocam acima de qualquer outro. Esses, envaidecidos de suas leituras e de si mesmos, acreditam que o único conhecimento que deve ser ensinado, é o que eles possuem. Por um lado, os mais conservadores não acreditam que os estudantes possam lhes ensinar algo. Por outro, alguns que

se colocam como progressistas acreditam que são eles que devem ensinar os estudantes a terem consciência crítica e de classe. Nesse ponto, ambos os lados se assemelham, pois os mesmos acreditam que o único conhecimento a ser ensinado, é o deles. Em ambos os casos não existe a necessidade de aprender com os estudantes. Nos primeiros, para não perder o poder de seus diplomas, suas falas, sua autoridade. Os segundos, por acreditarem que tudo o que precisam saber sobre as classes populares, já leram nos livros e o que resta é apenas: “ensinar a massa a pensar”. Não há nada de revolucionário nessa prática. Isso só demonstra o quanto as consciências encontram-se presas pela opressão. Tanto oprimidos, quanto opressores não são livres. Como escreve:

Esta é a razão, por exemplo, porque o sectário de direita que, no nosso ensaio anterior, chamamos de “sectário de nascença”, pretende frear o processo, “domesticar” o tempo e, assim, os homens. Esta é a razão também porque o homem de esquerda, ao sectarizar-se, se equivoca totalmente na sua interpretação “dialética” da realidade, da história, deixando-se cair em posições fundamentalmente fatalistas. Distinguem-se, na medida que o primeiro pretende “domesticar” o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente “domesticado”, enquanto o segundo transforma o futuro em algo preestabelecido, uma espécie de fado, sina ou de destino irremediáveis. (FREIRE, 2019, p. 35)

Essa forma de pensar e fazer educação, a faz castradora, nega a possibilidade de libertação. Ouvir os estudantes, suas famílias e comunidades, ler o mundo com eles, é essencial na construção do currículo liberto. Sendo que essa precisa ser uma prática comprometida com a compreensão e transformação das realidades que oprimem, conforme discutido também por Miguel Arroyo, onde o mesmo pensa o currículo enquanto construção conjunta.

2.7 O território habitado: As feridas abertas pela guerra do Contestado

Pensar o território como espaço habitado, me faz lembrar a Guerra do Contestado. Guerra que levou muitos camponeses à morte em decorrência do território ser visto apenas como um espaço a ser conquistado. O conflito adentrou o território de Santa Catarina e Paraná no início do século XX e,

enquanto tema, ainda é silenciado no currículo escolar. Como nos colocam PETERS;SCHNORR;TAUSCHECK (2015):

Os conteúdos/saberes escolares que trazem em sua tônica a crítica à lógica reprodutora das desigualdades sociais nem sempre foram trabalhados no Brasil de forma efetiva. O Conflito do Contestado é um exemplo emblemático deste conteúdo/saberes, que especificamente na década de 1970 até a década de 1990, década esta que se caracteriza pela abertura na Educação no contexto da (re) democratização do Brasil. (PETERS;SCHNORR;TAUSCHECK, 2015, p. 242)

Sabe-se que é fruto de uma educação colonizadora não estudarmos certos assuntos. Mas é essencial que busquemos inseri-los no contexto escolar, sobretudo porque o passado ainda se constitui presente em nosso cotidiano. A miséria que permanece evidente nesse território, não se dá ao acaso, tão pouco pode ser naturalizada. A pobreza que marca muitas regiões do Contestado, é herança de tais acontecimentos. Por isso, o município de General Carneiro é um exemplo vivo dessa herança violenta. Nós somos filhas e filhos de um território que ainda permanece nas mãos de latifundiários.

Os motivos que levaram à Guerra são muito complexos pois envolvem muitos fatores: culturais, religiosos, econômicos e políticos. A divisão desse território já era uma pauta não definida desde a problemática luso-espanhola, a qual nunca estabeleceu por certo os limites territoriais. Destaco assim alguns fatores históricos que contribuíram para o estopim do conflito, conforme descreve FRAGA (2006):

As controvérsias começaram em 1767 quando o governo paulista fundou Lages em área que os catarinenses consideravam deles. Somente em 1820 Lages foi incorporada a Santa Catarina, o que não significou solução para as questões de limites. Em 1838, foi descoberto os Campos das Palmas que os paulistas invadiram e exploraram, pois estas terras eram catarinenses por direito. Também a partir deste fato se desenvolveu a discussão entre os presidentes das províncias de São Paulo e de Santa Catarina, que a partir de 1853, com a criação da província do Paraná, desmembrada de São Paulo, passou a ser a parte interessada nas questões de limites. As discussões no âmbito administrativo não tiveram resultados até o advento da república. Embora a constituição de 1891 determinasse que as disputas em torno de divisas fossem resolvidas politicamente, Santa Catarina buscou uma solução judicial para o problema, movendo ação no Supremo Tribunal Federal (STF). Defendida pelo conselheiro Silva Mafra, Santa Catarina reivindicou a posse da área situada ao sul dos rios Saí-Guaçu, Negro e Iguazu, ou seja, invocou o direito de possuir limites naturais. O Paraná constituiu o conselheiro Joaquim da Costa Barradas como defensor. (FRAGA, 2006, p. 64)

Tais acontecimentos, dentre outros, levaram a divisão de municípios como: Porto União e União da Vitória. Sendo que o primeiro ficou sendo parte de Santa Catarina e o segundo, parte do Paraná. Atualmente, ambos possuem seus limites separados por uma linha de trem. A linha que acompanha diariamente as idas e vindas das pessoas e que de tão acoplada à paisagem deste lugar, quase não é mais notada, não é apenas um marco territorial, mas a materialidade do “progresso” que retirou das pessoas o seu lar e que carrega em si, sangue de inocentes:

Objetivando rapidamente colonizar as terras que havia obtido em pagamento pela construção da estrada de ferro, a Brazil Railway, em 1911, tratou de colocar para fora de seus domínios todas as pessoas que ocupavam terras e que não possuíam títulos de propriedade. (FRAGA, 2006, p. 68)

Para “aquelas/es” que resistiam em sair das terras, A empresa Brazil Railway mandava seus seguranças armados para que retirassem as pessoas do local. A partir da construção da ferrovia, a empresa criou uma nova companhia: *Southern Brazil Lumber and Colonization Company*, para que ela pudesse explorar a área em torno da ferrovia. A partir de então muitas serrarias foram criadas para a exploração de madeira, sobretudo o pinheiro, que tinha uma ótima comercialização fora do país. Cabe destacar, que o Estado brasileiro legislava toda essa ação violenta de exploração tanto das terras, quanto das pessoas:

Terminada a construção da estrada, Percival Farquhar teve pressa em encher os vagões de carga com alimentos produzidos nas terras dos posseiros e com a madeira serrada dos pinheirais, para entregá-la no porto de São Francisco. Para desalojar o posseiro e o pequeno proprietário, a Lumber organizou uma força paramilitar, mais ágil que a Justiça brasileira. Fortemente armado, o grupo vasculhou os pinheirais da empresa para expulsar e até matar. De ambos os lados pessoas morreram, outros sobreviveram, mas isso era apenas o começo do que ainda estava para surgir. A posse da terra perdida e o pinheiro roubado desesperavam milhares de caboclos que não tinham para onde se dirigir, pessoas sem um lugar para morar e nem de algo para se sustentar. (FRAGA, 2006, p. 72)

Olhando para estes fatos, percebo que a minha história não é tão distante daquelas pessoas que foram expulsas de seus lugares e não tinham para onde ir. Muitas tiveram que se submeter a trabalhos precários para não morrer de fome. Até os cinco anos vivia em uma casa “cedida” pela empresa madeireira em que minha família trabalhava. Desde a época em que se estabeleceu nessa região a cultura de exploração da madeira, os “barões da madeira” enriqueceram a partir da exploração da natureza e das pessoas que habitavam esse lugar. Comandavam não só a economia, mas também a política. Estabeleceu-se até hoje a norma do silenciamento e a naturalização das desigualdades sociais presentes no território do Contestado.

2.8 As rodas de conversa: Uma prosa sobre a Passo da Galinha

A nossa primeira roda de conversa, que constituiu o nosso segundo e terceiro encontro com “as/os”, foi o momento de olharmos para a história do município de General Carneiro-Pr, como se deu sua construção, as disputas territoriais e as histórias que compuseram a formação do município. Dedicamo-nos a compreender também a formação dos assentamentos que os estudantes moram e da localidade do Iratim, local que se situa a escola.

Não tendo muitos materiais disponíveis sobre a história do município e nenhum sobre a formação dos assentamentos, busquei nessa etapa dividir as tarefas de pesquisa com “as/os” estudantes, sendo que a minha parte coube trazer elementos sobre a formação do município de modo geral, e “a/aos” estudantes que pesquisassem em suas comunidades sobre o surgimento dos assentamentos.

Dentre os materiais encontrados, selecionei dois livros pequenos: *História das comunidades de General Carneiro e Considerações sobre o Passo da Galinha*, organizados pelo professor Lúcio Ambrósio Húpalo. Destaco estes livros, pois os mesmos foram escritos por estudantes do Colégio Estadual Pedro Araújo Neto situado em General Carneiro-Pr, os quais a partir das aulas de História com o professor Lúcio, pesquisaram histórias sobre o município com moradores antigos. Fato este, que comprova que “as/os” estudantes podem e devem ser participantes de seu processo de aprendizagem.

Ao falar das disputas territoriais que existiram para a ocupação de General Carneiro, onde no início pertencia ao município de Palmas, “as/os” minhas e meus estudantes começaram a debater entre “elas/es” sobre o assentamento Recanto Bonito, que hoje pertence ao município de Palmas, mas no passado pertenceu a General Carneiro. Algumas e alguns estudantes relataram que antigamente as terras de São Bento pertenciam à suas famílias. De modo geral não sabiam que Iratim no passado era o centro deste município.

Em nossa pesquisa, descobrimos que na região de General Carneiro-PR, assim como em seus arredores existiam grupos de homens que eram contratados para assassinar indígenas, chamados de “matadores de bugres”, esta prática, mesmo com toda a sua crueldade, era tida como normal entre as pessoas, que consideravam os indígenas, seres selvagens, quase que como animais. Alguns estudantes não sabiam que ali era um território indígena e ao serem questionados sobre o termo “bugre”, que no passado foi usado de modo pejorativo pelos portugueses para designar indígenas, para “elas/eles” hoje, esse termo foi ressignificado e é motivo de orgulho.

Mostrei “a/aos” estudantes fotos antigas de General Carneiro e também de objetos. Então “elas/eles” falaram dos objetos que identificaram nas fotos e que possuem em suas casas:

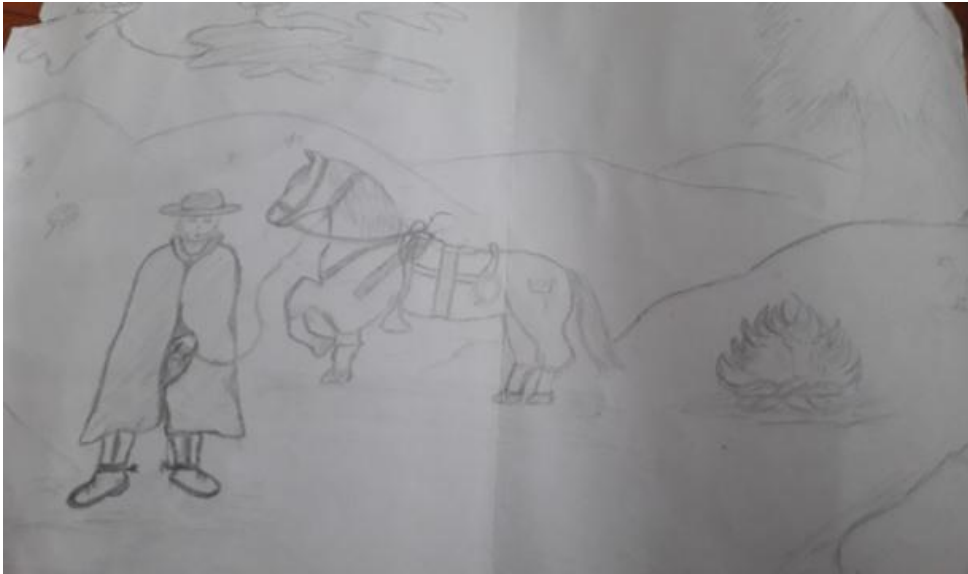


(Imagem 20) Foto sobre General Carneiro, disponível no Espaço Cultural de General Carneiro-Pr. 2019.



(Imagem 21) Foto sobre ferramentas indígenas, tirada no Espaço Cultural em General Carneiro-Pr,2019.

Em continuidade entreguei “as/aos” estudantes histórias sobre o antigo nome de General Carneiro, chamada de Passo da Galinha. “As/os” estudantes leram as histórias individualmente e depois contaram para a turma. Com isso perceberam aspectos comuns dessas histórias e suas ligações com o que tínhamos discutido anteriormente.



(Imagem 22) Os tropeiros, desenhado por estudantes do CECSFA



(Imagem 23) Galinha fujona, desenhado por estudantes do CECSFA



(Imagem 24) A travessia do rio Tourino

Alguns relataram que seria mais interessante que o município tivesse continuado com o nome Passo da Galinha, uma vez que esse nome faz referência a história de surgimento do município, que se encontra ligada aos tropeiros. Acharam interessante lerem produções de estudantes do município e trouxeram a pesquisa que fizeram e apresentaram para a turma. E conforme apresentavam os demais contribuíam com questionamentos e complementavam a pesquisa dos colegas. Assim, destaco alguns fatos da história de General Carneiro-PR levantados durante a pesquisa.

- A área territorial de General Carneiro é 1071,183 km², União da Vitória, com área territorial de 719, 998 km² e Curitiba 435,036 km². (Fonte: IBGE).
- 38º maior município do Paraná.
- 2º município mais frio do Estado, perde para Palmas.
- IDH (Índice de desenvolvimento humano) está em 356º lugar de 399 municípios.
- Foi criado pela lei estadual em 25 de Janeiro de 1961, no entanto, o aniversário da cidade foi considerado a partir de 19/11/61.
- A história do nascimento de General Carneiro está ligada ao tropeirismo. Onde demarcaram o limite entre Brasil e Argentina.

- A ocupação do território se deu de forma sangrenta, nativos e homens brancos travaram muitas batalhas.
- O primeiro a assinalar a presença no território de General Carneiro foi o Padre Ponciano José de Araújo.
- A ocupação dos campos de Palmas se deu em 1839, através de duas expedições comandadas por Pedro Siqueira Cortes e José Ferreira dos Santos. Após a ocupação trouxeram suas famílias.
- Durante esta ocupação o território foi dividido em duas partes: Campos de Palmas= Palmas de cima e Palmas de baixo. General Carneiro fazia parte de Palmas de cima.
- Existiam dezenas de fazendas, mas o marco inicial do povoamento de General Carneiro se deu na fazenda de São Bento, atual Iratim, onde se localiza a escola CECSFA.
- Entre os períodos de 1895 até 1896 a terras do atual município quase em sua totalidade pertenciam às famílias Araújo, Roberto Batista e dos Anjos.

2.9 A aprendizagem em outros espaços e por outras falas

Considerarei importante levar a turma para um ambiente fora da escola onde pudessem ter contato com objetos que fazem parte da cultura deste território. Embora a cidade de General Carneiro fique apenas a vinte quilômetros da escola, me chamou atenção que a maioria “das/dos” estudantes não conheciam o espaço cultural da cidade que tem como proprietário o senhor Clóvis Ferraz. O espaço leva um nome muito simpático: Rancho do tio Cróvis.

Nesse espaço pudemos observar muitas fotos antigas de General Carneiro, bem como objetos que possuem ligação com a história desse município. Ali “as/os” estudantes identificaram objetos que possuem em suas casas ou que faziam referência a pessoas queridas por “elas/eles”, como avós, pais etc. Identificaram também instrumentos de trabalho que usam ou usavam na sua história no campo, como por exemplo, as cangas de boi e carroças que eram usadas pelos animais para transportar lenha para fazer carvão.

Os estudantes foram muito participativos e curiosos com esse lugar, fizeram muitas perguntas ao proprietário do espaço, além de ensinarem uns

aos outros a função de alguns objetos e ferramentas que outros colegas e eu desconhecia.

Em continuidade a análise do território convidamos para participar de nossa roda de conversa um morador do assentamento Recanto Bonito, o Senhor Aparecido, o qual, segundo ele, foi o primeiro professor do assentamento. Transcrevi o relato do morador a fim de deixarmos na escola, para que estas memórias não sejam perdidas e possam ser usadas para compreender o lugar onde vivem “as/os” estudantes e suas famílias. A princípio a roda de conversa seria apenas com o segundo ano, mas por interesse de “professoras/es” e da escola, fizemos em conjunto com as outras turmas do ensino médio.

O diálogo se deu de forma muito construtiva, envolto por risadas e chimarrão e com isso aprendemos mais que a história do lugar, mas como é a filosofia de vida dos estudantes e suas famílias.

2.10 História do Assentamento Recanto Bonito transcrita a partir da fala do morador

A sua família, assim como muitas do assentamento, vieram de Laranjal. Vieram em busca de uma terra arrendada e com o sonho de plantar em uma terra que fosse sua. Passaram três anos acampando em outros lugares. Acamparam até em uma prefeitura. Entraram em áreas produtivas, mas não puderam ficar.

Os integrantes do MST ofertaram terras em Planaltina, Lapa e na região de Planaltina. Também falaram de terras em General Carneiro-Pr. A maioria optou por General Carneiro. Passaram vinte quatro horas em um banco de ônibus, até chegarem ao local. Eles não conheciam o lugar. Como o morador coloca: “Vim vê, sem vê”. Passaram a noite em frente a um portão, porque a ponte tinha caído. Sofreram muito com o clima, pois o lugar é muito frio.

Chegaram em fevereiro de 1990, e em agosto saiu o decreto que lhes garantiria o contrato das terras. Foi dividido o terreno em 70 lotes. Os quais foram sorteados entre as famílias a partir de números que iam do 1 ao 70. Foi um momento de muita felicidade.

Viveram um período de grande sofrimento, até fome as famílias passaram. Algumas pessoas ajudaram as famílias, e no intervalo entre a chegada até o sorteio dos lotes, o INCRA liberou que vendessem xaxim e erva-mate e o lucro foi dividido entre as famílias. O morador conta que antigamente as famílias eram mais unidas no assentamento. Se reuniam, dançavam... mas hoje não é mais assim.

No ano de 2000 todas as famílias tinham seus terrenos, então o INCRA liberou o dinheiro para fazerem casas de madeira, o problema é que não tinha estradas . A estrada só foi aberta em 2003 quando as pontes também foram construídas. Em 2005, a luz também chegou no assentamento. Em 2009, por conta de uma demarcação de terras, o assentamento passou a pertencer ao município de Palmas-Pr. O que tornou a vida das pessoas ainda mais difícil, pois o assentamento fica a 92 quilômetros de Palmas e as famílias não têm muita assistência do município.

No ano de 2018, quando tivemos a conversa com o morador, ainda residiam vinte e duas famílias que estavam desde o começo do assentamento. O assentamento também se desvinculou do MST, o que para o morador foi algo ruim, pois para ele o movimento pensava no coletivo. Os problemas eram pensados por todos e era mais fácil lutar pelas coisas. Se tivesse o MST no assentamento a escola seria lá, as pessoas sairiam formadas para atuar dentro da comunidade e possivelmente muitas não precisariam ir embora para outros lugares.



(Imagem 25) A marcha do MST, foto trazida pelo morador



(Imagem 26) MST, foto trazida pelo morador

2.11 As lutas pela terra

Durante a história, a terra sempre foi uma questão crucial na existência. Se, de início, com a agricultura ela uniu as comunidades, com o passar do tempo, ela passou a ser alvo de disputas. Nas mãos de grupos opressores ela deixou de ser comunitária e se tornou parte do individualismo.

O Brasil é um país com uma concentração de terras grande, onde por um lado poucas pessoas detém a posse da terra, o capital e até privilégios políticos. E, por outro, as desigualdades e a pobreza acometem muitas pessoas. Os latifúndios fizeram com que comunidades tradicionais¹⁷, trabalhadoras e trabalhadores rurais fossem “obrigadas/os” a saírem do Campo:

A concentração da terra e o atual modelo de produção agropecuária, hoje conhecido como agronegócio, são resultados de um longo processo histórico de expropriação e concentração das riquezas do país. Teve início com as famosas Capitâneas Hereditárias, mas especialmente com a apropriação de terras no regime de Sesmarias. Esse regime permitia à coroa portuguesa ceder terras a seus apadrinhados nas colônias com a única exigência que elas se tornassem produtivas. Tal objetivo não foi alcançado na maioria dos casos, mas possibilitou a apropriação de grandes áreas, formando a

¹⁷ Quilombolas, seringueiros, castanheiros, pescadores artesanais etc.

base do sistema de latifúndios. Grande parte destes latifúndios eram improdutivos. Durante o período imperial (1822-1889), o governo estabeleceu os chamados aldeamentos, uma estratégia para agrupar os povos indígenas em áreas específicas, de modo a facilitar a apropriação de seus territórios. Esse sistema sesmarial foi extinto em 1822 e substituído por uma lei que estabeleceu a compra como única forma de acesso a terras públicas. A criação da Lei de Terras em 1850 consolidou o regime de propriedade altamente concentrado. Essa lei impediu o acesso à terra daqueles e daquelas que não podiam comprar, forçando as pessoas pobres livres, inclusive imigrantes europeus e escravizados libertos em 1888, a trabalhar para os grandes proprietários, especialmente nas lavouras de café e cana. (GASPAROTO;TELÓ, 2021,p. 6)

Com a Proclamação da República, a política de fortalecimento à concentração de terras foi ainda mais fortalecida, fazendo com que emergissem muitas lutas pela terra. Dentre esses movimentos, surgem as Ligas Camponesas. Durante o governo de João Goulart, as discussões sobre reforma agrária ganharam espaço e foi criado o Estatuto do Trabalhador Rural. No entanto, após o golpe civil-militar em 1964 os movimentos em prol da terra foram duramente reprimidos e muitos trabalhadores rurais foram perseguidos e mortos.

Se por um lado, o governo ditador reprimia os movimentos sociais, por outro modernizava a agropecuária e fortalecia a produtividade. A agricultura passou a ser modificada com o uso de agrotóxicos. Este modelo de vida no meio rural fez com que muitas pessoas perdessem suas terras, passassem a trabalhar de forma assalariada ou migrassem para as cidades. A política da ditadura era fortalecer os empresários rurais:

No final dos anos 1970, já em um processo de redemocratização, os trabalhadores e as trabalhadoras rurais sem terra do sul do Brasil organizaram-se recuperando a tradição camponesa de ocupação como método de luta e iniciaram um novo ciclo de mobilizações em prol da reforma agrária. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi fundado no ano de 1984, marcando um novo rumo às disputas pela posse da terra. Além do MST, há dezenas de movimentos de luta pela terra e entidades que os apoiam no Brasil, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (CONTAG), a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), a CPT e o CIMI. Além de expressão real da resistência, esses movimentos e entidades produzem uma constante atualização das demandas por terra, por direitos territoriais e por condições dignas de vida e trabalho no campo brasileiro. (GASPAROTTO; TELÓ, 2021, p.11)

Os Movimentos Sociais do Campo não lutam apenas pela posse da terra, mas por condições de vida dignas de todos os sujeitos. Lutam para que os direitos humanos sejam garantidos a todos os humanos. A luta é por uma economia solidária que respeite a natureza, recupere rios e refloreste áreas devastadas, buscando o bem estar social do planeta. Assim, campo e cidade se uniriam em prol da soberania alimentar. Os movimentos pela terra se constroem na medida que entendem que é apenas na coletividade que podemos construir resistências verdadeiras.

Pensando nesta coletividade, trago nos textos a seguir, a escrita “das/os” estudantes do CECSFA sobre as histórias de como se originou os assentamentos onde moram. Estas histórias foram pesquisadas com “moradora/es” de suas comunidades.

2.12 História sobre o Recanto Bonito, contada por Gérbera e Violeta

Foram 70 famílias que vieram da cidade de Laranjal-Pr. Foi dificultoso porque haviam muitas crianças pequenas. Vieram de ônibus que a prefeitura conseguiu. Quando chegaram à fazenda da família já tinha sido desapropriada pelo INCRA.

Era muito mato e poucas estradas. Então os integrantes do MST acamparam perto de um rio, onde ficaram por três meses. Alimentavam-se com alimentos das cestas básicas que o governo enviava. Depois dos três meses, cada família fez o seu barraco onde queriam que fosse feito os seus lotes e começaram a usufruir da terra e comprar animais, isso sem ter uma divisão oficial dos terrenos, mas mesmo assim o governo mandou recursos para o destoque e calcário. Somente em 1999 que os terrenos foram oficialmente medidos e divididos. Depois de um ano o INCRA mandou que construíssem as casas.

Em 2003 os assentados receberam os documentos legais da terra em uma reunião com o INCRA. Em 2005 veio os materiais para uma reforma nas casas que haviam sido construídas. A economia no início quando chegaram em 1998, era através da venda de xaxins e depois pela queima de carvão em fornos.

Entre 2000 e 2001 foi criada a primeira associação dos assentamentos cujo presidente era o Senhor João Maria. Nesse período também foi construído o posto de saúde. Para fazer as compras mensais os moradores deveriam ir até a Colina Verde pegar o ônibus para General Carneiro. A dificuldade era grande para voltar para casa com as compras e às vezes também com crianças.

As crianças que passavam de ano na escolinha do assentamento eram levadas de caminhonete pelo Senhor João Guedes para o ponto de ônibus que ficava longe e de lá iam para a cidade no município de General Carneiro estudar no CEPAN. O transporte só começou a circular em 2003 quando estradas melhores foram abertas e também o Colégio São Francisco de Assis foi construído.

Com o tempo os moradores foram desacomodando do lugar e vendendo seus lotes e hoje em dia são poucos os moradores que vivem aqui desde o início. Um fato recente é que o assentamento que pertencia a General Carneiro passou a pertencer a Palmas município vizinho.



(Imagem 27) Recanto Bonito, foto trazida pelo morador

2.13 História sobre o Assentamento Colina Verde contada por Sakurá

Bonete era o nome do homem que era dono das terras, algumas pessoas ocuparam essas terras e ficaram acampadas por anos, uns 3 ou 4

anos. Daí o INCRA que é um instituto criado pelo governo comprou as terras e dividiu em terrenos para as pessoas morarem. Ao longo dos anos, mais pessoas vieram morar no Colina Verde.

2.14 História do Assentamento Colina Verde contada por Orquídea

Colina Verde antes de ser um assentamento era uma fazenda cujo o dono era o falecido Benito, depois vieram algumas pessoas e ocuparam a fazenda. Era no mínimo 60 famílias morando nessa fazenda, depois de um certo tempo o INCRA comprou e agora é um assentamento.

O INCRA fez um sorteio e doou para cada família um pedaço de chão. Depois cada família começou a trabalhar nas suas terras. Onde plantavam milho, feijão, abóbora, mandioca, batata doce, batatinha e verduras. O assessor do INCRA mandou fazer um destocamento nos terrenos onde iam plantar e a prefeitura mandou lavrar para o plantio. Onde plantavam com a plantadeira manual que é a famosa “pica-pau”. Depois do plantio para se manter e comprar comida trabalhavam com os outros, por empreitada ou por dia. Saíam cedo e voltavam tarde da noite. Onde não tinha luz, o governo mandou colocar. O INCRA fez um projeto para fazer as casas e quem executou foi o Icalópis.

2.15 História do Recanto Bonito contada por Dente-de-Leão

O lugar onde moro era uma fazenda que foi invadida pelos Sem Terra. A terra pertencia antes aos Fernandes. A partir da ocupação o INCRA negociou as terras e dividiu em lotes com cerca de 6 alqueires cada.

Meu pai diz que no começo foi muito difícil. Não tinha estradas principais e demorou mais de um ano para sair todas as estradas. As pontes eram de madeiras e em alguns lugares era só feito desvios em lugares mais baixos do rio. Demorou oito anos para sair as estradas de concreto. A luz também demorou três anos para a Copel instalar.

A divisa do Recanto Bonito e do Colina Verde era uma grande Sapopema bem na beirada da estrada.

CAPÍTULO III : A COLHEITA: UMA FILOSOFIA BIOGRÁFICA

3.1 Qual o tempo à filosofia? (Uma viagem para nós)

Te convido neste momento, a dar uma pausa e saborear a fruta que mais lhe dá prazer. Que sinta ela sem pressa, a perceba com todos os seus sentidos. A sensação, ainda que indescritível por palavras, é de que a vida pulsa em nós em sua totalidade. Ali se celebra a comunhão livre: humanidade/natureza. A natureza não é mais servidora das pessoas, mas é o próprio existir humano. Essa existência se faz também, na necessidade de repensar o próprio tempo, cada vez mais sequestrado de nós pelo capitalismo. Qual tempo temos dedicado ao prazer de viver? Qual o tempo que nos permitimos à filosofia? É certo, nem todas as pessoas possuem o direito de ter esse tempo, engolidas pelas injustiças sociais.

Que todas as pessoas possam um dia experimentar o fruto logo que colhido. A colheita tem gosto, tem cheiro, possui sensações múltiplas. Na colheita, as sementes vão se tornando o que nasceram para ser: a vida em sua plenitude, a existência filosófica. A colheita, quando é feita filosoficamente, sem uma necessidade capitalista, é o momento da partilha, do encontro afetivo com o saber. É com essa sensação que chego a este terceiro capítulo. O inverno rigoroso não deu trégua. Quantas foram as tempestades passadas até aqui. Por vezes envergam, mas ainda assim, estamos aqui, continuamos a lutar, estamos resistindo.

A viagem que iniciou dentro de um ônibus, sem saber ao certo os caminhos que iria tomar, hoje abraça novas formas de conhecer e pensar a filosofia. Não foi uma viagem solitária, também não foi invasiva, como as navegações que chegaram e não tiveram alteridade com os povos. O ônibus foi a nossa ligação, o tempo entre a educadora e “as/os” estudantes. Enquanto eu fazia o percurso da cidade para o campo, elas e eles faziam neste campo, em direção à escola. Foi um tempo de sonhos atravessados de luta e ao mesmo tempo de afeto. Viver é se afetar, não tenho dúvidas.

Esta viagem coletiva teve um cruzamento de histórias. Não foi a história única que nos aproximou, mas as várias histórias que nos fizeram nos

reencontrar. Nossa viagem foi um olhar de espanto, de admiração com o novo. Lembro Gulliver em suas viagens:

Empreguei os meus ócios em ler os melhores autores antigos e modernos levando comigo certo número de livros, e, quando vinha a terra, não descurava de notar os usos e costumes dos povos, aprendendo, simultaneamente, a língua do país. (SWIFT, 2002, p. 11)

Paulo Freire, Chimamanda Adichie, bell hooks, Milton Santos, Miguel Arroyo, Raúl Fornet-Betancourt e tantas outras autoras e autores nos acompanharam nesta viagem de aprendizagens interculturais. Hoje, neste tempo pandêmico, onde minhas viagens não são mais dentro de um ônibus, mas acontecem na imaginação, nas lembranças, no namoro com os livros e nas discussões pelo telefone, a filosofia biográfica se afaga com minhas inquietações.

Fornet-Betancourt serve de inspiração para compreendermos a filosofia que se constrói biograficamente, uma vez que o filósofo entende a interculturalidade como um fazer comunitário e que se realiza no seu contexto. Este fazer se construiu ao longo das aulas, se desvelou enquanto nos víamos nas histórias das pessoas reais e em conjunto buscamos criticamente novos conhecimentos.

Mais do que fazer uma crítica à filosofia moderna eurocêntrica, Fornet-Betancourt chama a atenção para o fazer filosófico que se distanciou da vida, do cotidiano das pessoas, tornando-se um pensar arrogante que limita o filosofar a alguns sujeitos. Ao criticar este pensamento, o autor nos convida a buscarmos formas contra-hegemônicas à esta filosofia imposta como verdade e que ainda hoje é tomada como universal.

A filosofia não é posse de ninguém, não está separada de seu ensino, mas se tornou posse dentro de um currículo opressor, que reforça a capitalização de tudo, inclusive das pessoas. A filosofia não ensina a pensar como tantos filósofos nos fizeram crer, não nos separa entre ignorantes que estão “aprimadas/dos” em cavernas e entre sábios que compreendem a verdade, como nos ensinou Platão. Educar filosoficamente não é mostrar a “verdade”, como a única possível, mas buscar refletir pluralmente sobre como essa verdade ou essas verdades foram construídas.

Compartilho da posição do filósofo que a importância da filosofia está em questionar e ultrapassar as relações capitalizadas que se fixaram na nossa sociedade, conforme nos fala:

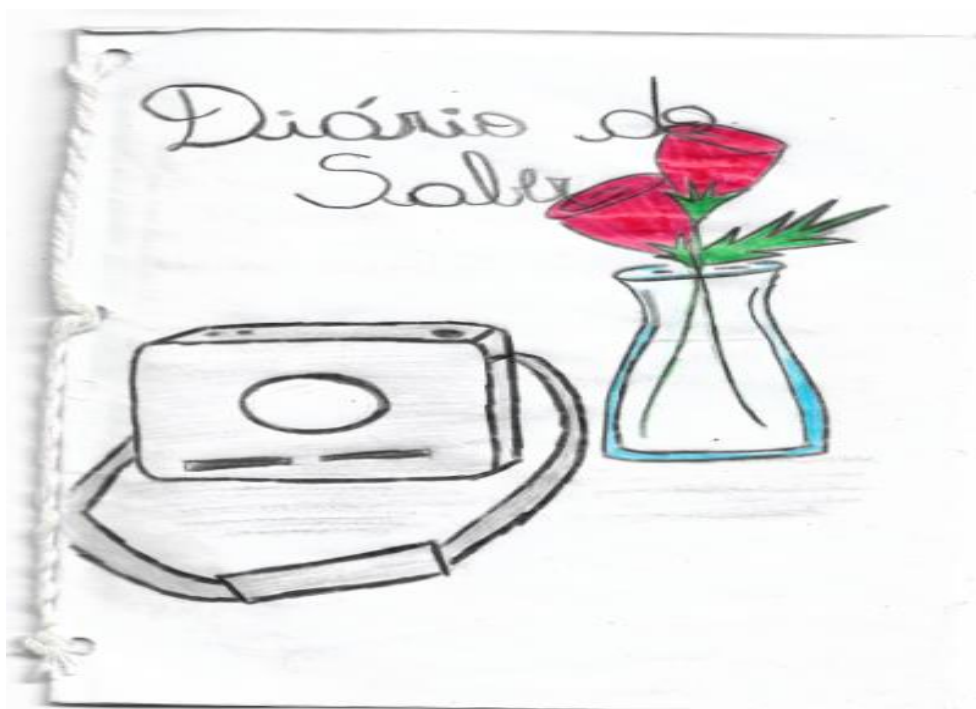
Comenzamos nuestra argumentación preguntando si la filosofía es importante todavía porque, de cara a defender su relevancia para afrontar los desafíos de una educación alternativa, nos parece fundamental subrayar sobre todo que afirmamos la relevancia de la filosofía como resultado de un análisis de crítica ideológica que nos hace ver precisamente que, además de las ya reconocidas razones que son responsabilidad de la filosofía misma, su pérdida de importancia, supuesta o real, viene de que nos movemos en el contexto mayor de un proceso social y científico-tecnológico que tiene un interés específico fuerte en declarar que la filosofía es un saber obsoleto, en difamarla como una sabiduría inútil o como un residuo de cultura anticuada que ya no tiene relevancia alguna ni en el plano social ni en el ámbito personal humano, argumentando que el saber de la filosofía ya no es necesario para el manejo en y de las sociedades modernas ni tampoco para la formación de los seres humanos que requiere el buen funcionamiento de dicho tipo de sociedades. (FORNET- BETANCOURT, 2021, p. 68)

Dentro deste projeto mercadorizador que capitaliza e superficializa todas as relações, o pensar filosófico perdeu espaço. Contudo, acredito que ele é cada vez mais necessário, pois diante de um projeto que nos retira a nossa humanidade, buscar pela filosofia é reivindicar o nosso direito de sermos humanos.

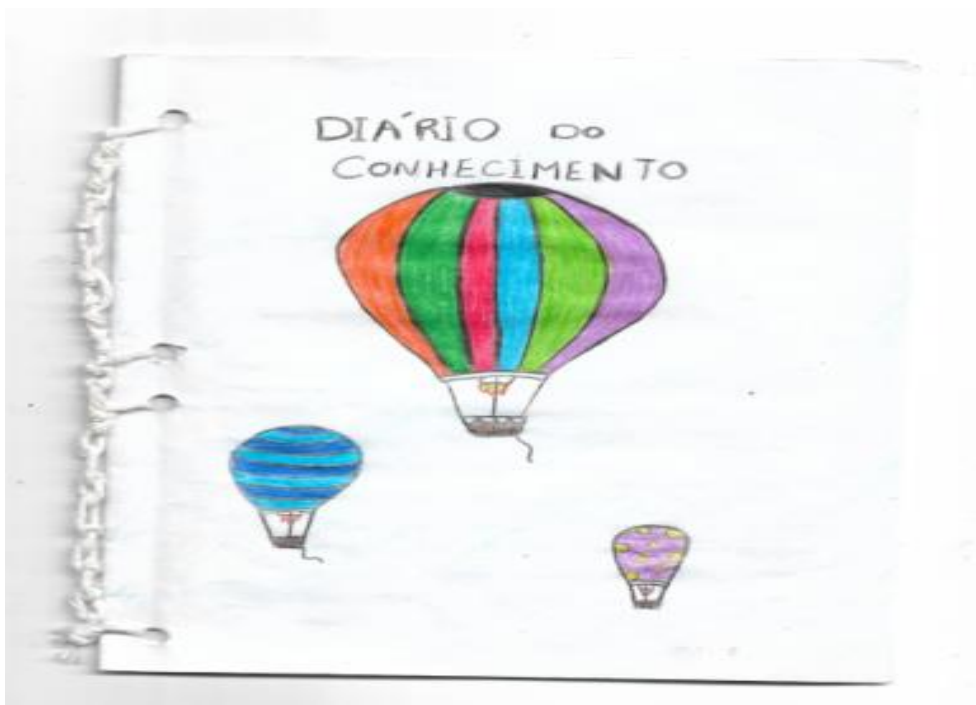
Mas o que seria uma filosofia biográfica? É esta que nos constrói em histórias. Ela acontece enquanto teorizamos a vida. É ela que nos entrega de onde somos, mesmo quando queremos negar. Pulsa em nossas veias, em nossa fala, em nossa escrita, nos desenhos, na forma que vemos o mundo. Esta se permite ser atravessada e complementada pelos outros, mas ao mesmo tempo, não nos permite fugir de nós “mesmas/os”.

Foi assim que cheguei a este terceiro momento, onde colhemos as biografias que se mostraram durante as aulas. Desde o começo da pesquisa “as/os” estudantes construíram um diário, que iria “acompanhá-las/os” no decorrer da aprendizagem. Ao construírem estes diários, deram um nome a ele e fizeram um desenho que tivesse relação com algo que gostassem ou se identificassem. Neste diário anotaram suas expectativas em relação ao que aprenderam, suas pesquisas, etc. Assim, usei este diário também para que pudesse levantar temas geradores para discutirmos em aula. A partir das

imagens deles e também do que foi escrito, trago para este último capítulo as nossas aprendizagens atravessadas.



(Imagem 28) Diário do saber



(Imagem 29) Diário do Conhecimento

Pensando sobre estas capas acima usei como ponto de partida referencial as discussões teóricas de Milton Santos, Paulo Freire e Fonet-Betancourt sobre o território, o saber de experiência feito e o filosofar intercultural em diálogo com biográfico/comunitário.

Ao analisar a história do nosso território, tomamos o percurso como uma viagem, não para outra cidade, outro país, mas uma viagem para o próprio lugar, para nós próprios, para que pudéssemos desvelar nossos desconhecimentos.

Uma viagem para o próprio lugar é a visita aos espaços que foram deixados de lado pelo currículo, um olhar sobre as memórias, que fazem parte da construção de “todas/os” nós, mas que no cotidiano escolar são deixados de lado. Como Freire discute, a educação bancária nos faz olhar primeiro para o geral, sem ter um ponto de partida. Olhar para o todo, dissociado de um a partir é uma forma de alienar as pessoas para que elas não percebam as injustiças sociais que existem por trás de suas vidas.

Como em outros momentos da dissertação minhas e meus estudantes são “as/os” “autoras/es” de sua existência e também desta dissertação, por isso trago para nos contar a história sobre o lugar onde mora, o estudante Alamandas Roxas.

3.2 A história de Campina do Tigre contada por Alamandas Roxas

Campina do Tigre é um lugar constituído por muitos morros e caídas. Sua extensão territorial é bem pequena em relação aos assentamentos ao redor. O nome se originou porque acreditava-se que existiam tigres na região. Conta-se que moradores viram esses animais em diversas partes da mata.

Meus antepassados eram donos da maior parte da região. Com o passar do tempo, divisões de heranças e até mesmo problemas familiares, a extensão de posse foi ficando mais pequena. Há muitos anos atrás, as estradas da Campina do Tigre eram bastante frequentadas por pessoas que faziam seu trajeto no sentido de Palmas-Pr e União da Vitória-Pr quando ainda não existia asfalto. Nas estradas passavam muitas pessoas a cavalo, de ônibus. Era também feito o trajeto de grande quantidade de gado, que eram transportados para serem abatidos em açougues de União da Vitória.

Atualmente Campina do Tigre é povoada por 8 famílias, sendo 6 com grau de parentesco. A comunidade contém como ponto central uma igreja católica de 80 anos que é frequentada todo mês, pelo menos uma vez. Ao seu redor contém um pavilhão que era muito utilizado nas festas que eram realizadas antigamente. E, também tem uma escola municipal que foi fechada por falta de alunos. No momento essas estruturas estão cobertas de mato totalmente abandonadas.

Essa localidade apesar de ser pequena é um lugar bastante aconchegante para se viver. Os sítios que a compõem são bem bonitos, com vistas para admirar e sentir toda a sua vibração. Fiz essa pesquisa com meu avô.

3.3 Mito e filosofia: Um olhar para as narrativas orais



(Imagem 30) Diário de um Elfo filósofo



(Imagem 31) Diário de uma breve história da filosofia



(Imagem 32) Diário da Sabedoria

As capas dos diários acima me fazem pensar sobre: O que é o conhecimento? Onde começa a filosofia? Sabemos que a tradição filosófica

tratou de separar o conhecimento místico do filosófico. Embora alguns filósofos, não o fizeram completamente, como é o caso de Platão, que usou da “Alegoria da Caverna” para discutir conceitos de sua teoria do conhecimento.

É preciso destacar também, que apesar de muitos conceitos filosóficos serem discutidos através da escrita, o filósofo Sócrates não deixou nada escrito, tendo suas discussões mescladas nas ideias de outros filósofos da época. Dessa forma as narrativas orais nunca se separam completamente da escrita filosófica. No entanto, o que podemos perceber é que, algumas narrativas são melhores aceitas que outras. Tomo novamente a “Alegoria da Caverna” como exemplo. Esta ainda hoje é tida como uma discussão muito importante dentro do currículo escolar. Contudo, narrativas indígenas e africanas ainda encontram uma resistência para serem percebidas como uma forma de fazer filosofia:

Isto ocorre, sobretudo, porque, quando se trata de privilegiar perspectivas não-ocidentais sobre o mundo, que têm sido silenciadas ou relegadas à periferia pela visão de mundo euro-norte-americana, a ideia de formas indígenas de conhecer, ver e imaginar o mundo tem o potencial de permitir outra imaginação do mundo para além da visão ocidentalista já defunta. Assim, longe de ser uma fantasia, a ideia de saberes indígenas tem um potencial realista para influenciar o futuro do mundo para além da atual visão de mundo fundamentalista ocidental que falsamente finge ser a única visão capaz de universalidade. (NDLOVU, 2017, p. 128)

Não é preciso pesquisar muito para compreendermos que o mundo que vivemos está se desmanchando no ar, e as fórmulas até então consideradas modelo para uma sociedade evoluída já não respondem os problemas reais que estamos enfrentando enquanto humanidade. A discussão feita por indígenas já há muito tempo, não pode ser vista como pensamento fantasioso, mas é um posicionamento crítico diante das mazelas criadas por um mundo moderno, capitalista e “evoluído”. Que evolução tivemos com o desmatamento, a poluição dos rios, com a nossa separação da natureza? Aliás, qual foi o progresso tão vantajoso que adquirimos sendo “o homem” o centro do mundo?

O mundo moderno e capitalista nos prova diariamente que não foi feito para todas as pessoas. É um mundo vazio de sentido, onde o individualismo e o egoísmo sobrepõem qualquer ideia de coletivo. Vivemos em sociedade, não

tem como questionar. Mas, me pergunto: que sociedade é essa que nos tornamos? Qual vírus é maior nesse caso: O coronavírus (COVID-19) que matou milhões de pessoas, e ainda continua, inclusive, enquanto escrevo ou a falta de humanidade que não nos deixa enxergar o quanto somos pequenos diante do Universo? Essa razão universalista só expõe a mediocridade que ainda baseamos nossas ideias. Sobre isso Boa Ventura de Souza Santos (2021) diz o seguinte:

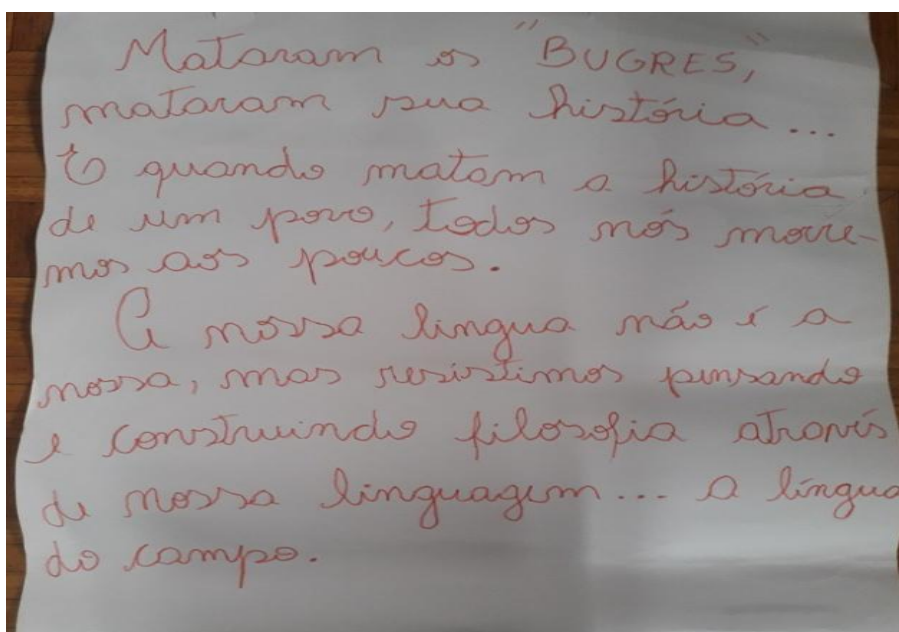
Detenhamo-nos um pouco sobre a natureza do vírus. Tra-se de um poder insidioso, imprevisível, imensamente superior aos meios que poderíamos acionar para combatê-lo. Não nos resta outra defesa senão a fuga, o confinamento, o distanciamento físico. Fugimos dele por não sermos capazes de confrontá-lo. Em tempos modernos, a primeira vez que alguns grupos humanos foram postos perante uma situação semelhante foi quando os colonizadores europeus chegaram à remotas terra da América e da África. O poder de que eles eram portadores foi provavelmente experienciado pelos povos nativos de uma maneira semelhante ao modo como estamos ao experienciar este novo vírus. O poder colonizador era um poder insidioso e surpreendente, e extremamente superior ao poder com que os povos nativos lhe podiam resistir. Claro que, ao contrário do vírus, era um poder bem visível, mas, tal como o vírus não lhes deixava outra alternativa senão fugir, esconder-se. (SANTOS, 2021,p. 48)

Dessa forma, os olhares indígenas que nos convidam a repensar nosso papel no mundo, também nos fazem pensar que é preciso desconstruir verdades que até então eram tidas como respostas universais para todo conhecimento. Nessa perspectiva, as narrativas orais, se fazem importantes, pois reivindicam o seu papel dentro da construção do conhecimento.

Destaco essas duas imagens feitas “pelas/os” estudantes, as quais contribuem para pensarmos sobre as ressignificações das palavras e do próprio ato de fazer filosofia.



(Imagem 33) Indígena



(Imagem 34) Mataram os "bugres"

A palavra Bugre que aparece na imagem, inicialmente foi reportada aos indígenas pelos europeus, como uma ideia pejorativa, que os colocava como aqueles que são incivilizados, rebeldes. Mas hoje, a palavra passou por uma ressignificação e faz parte de uma afirmação cultural de muitas pessoas que vivem neste lugar.

Em diálogo com as teorias de Chimamanda Adichie e Paulo Freire as imagens acima nos trouxeram reflexões sobre as opressões exercidas na

história que silenciaram culturas e outras vozes, como é o caso da cultura indígena e também a cultura camponesa. Esta frase colocada exemplifica isso: “Mataram os Bugres, mataram a sua história e quando matam a história de um povo, todos nós morremos aos poucos.”

Assim, trago algumas histórias contadas pela turma sobre o lugar. “As/os” estudantes relataram que nas rodas de chimarrão, as pessoas costumam contar “causos” sobre o lugar onde moram. Na frente da igreja católica do Iratim tem duas árvores enormes, a turma então me contou um caso: “que naquele local onde estavam as árvores, morreu um casal de noivos, assassinados por tiros e então as pessoas resolveram plantar duas árvores onde ambos morreram”.



(Imagem 35) As árvores e os noivos

A segunda história foi relatada pelo estudante Dente- de-Leão:

Meu pai e meus primos mais velhos sempre contam que um dia eles foram até o ponto pegar o ônibus, o ponto fica em uma encruzilhada. Daí apareceu um cavalo e passou correndo por eles, pulou uma cerca e desapareceu do mesmo modo que surgiu.

E a terceira história contada por Orquídea:

Contam que um homem cortava pinheiros e arrastava com uma junta de boi. Num certo dia, quando ele foi cortar um pinheiro perto de sua

casa, o pinheiro caiu em cima dele e dos bois. Ele morreu. Algumas pessoas contam que de noite um homem moreno segue as pessoas dali onde morreu até umas alturas.

As narrativas que “as/os” estudantes trazem remontam a uma memória coletiva e um fazer pedagógico. A mesma ideia permeia o imaginário das narrativas indígenas, que buscam o conhecimento como um pensar comunitário.

3.3 “Sonhadoras/es” e a loucura



(Imagem 36) Diário de um Maluco



(Imagem 37) Diário de um Maluco

A capa dos diários dos estudantes me lembra Rotterdam (2002): “Quanto a mim, deixo que os outros julguem esta minha tagarelice; mas, se o meu amor-próprio não deixar que eu o perceba, contentar-me-ei de ter elogiado a Loucura sem estar inteiramente louco.” (ROTTERDAM, 2002, p. 4) Ainda que o pensamento filosófico busque a racionalidade. Penso a loucura enquanto algo que todas e todos temos em certa medida, mas que a grande maioria nega; esconde, insiste em achar que é um defeito. Não falo da doença, que atormenta tantas pessoas, mas da loucura boa, dessa que desencaixa as pessoas dos padrões sociais e lhes dão coragem para sonhar mais alto, serem esperançosas.

Aliás, se existe algo que não podemos negar é: Loucas e loucos não são fogos rasteiros, incendeiam: em suas paixões, em suas dores, em suas alegrias. Pessoas “loucas” podem até não serem compreendidas, mas, deixam marcas. Como escreve Lima Barreto (2005): “Cada loucura traz em si o seu mundo e para ele não há mais semelhantes.” (BARRETO, 2005, p. 55)

Lembro dois personagens: Dom Quixote e Policarpo de Quaresma. Ambos considerados endoidecidos, queriam inventar uma nova realidade, arrisco dizer: por não suportarem o peso de uma vida pequena e tão injusta. Se, de um lado, Quaresma queria que a língua oficial brasileira fosse a indígena, por outro, Dom Quixote, atormentado pelas injustiças, em seus

devaneios lutava contra gigantes, cuja realidade dizia serem moinhos de vento. Não eram loucos, eram sonhadores, entorpecidos de utopias. Toda revolução tem um tanto de loucura.

De fato, lutar contra gigantes não é uma tarefa fácil, ainda mais quando eles estão em nós, os nossos próprios medos. É também gigante o fardo de “sonhadoras/es”: a luta, muitas vezes, não é suficiente para modificar a realidade, nem de si, nem de outras pessoas. Inventar uma realidade é o que resta para as almas inquietas, sobretudo, quando a esperança se encontra tão fragilizada. É certo, loucurar-se em um mundo que insiste em nos fazer “normais”, ou melhor, superficiais, é um processo doloroso; por vezes solitário. A loucura, ainda que combustível de “sonhadoras/es” é irmã da solidão.

3.4 Um filosofar analfabeto?

Quando penso em um filosofar iletrado, lembro de uma frase de Patativa do Assaré: *“É melhor escrever errado a coisa certa, do que certo a coisa errada”*. A partir desta ideia, perguntei “as/aos” estudantes: o que significava essa frase? Das respostas dadas, pontuaram algumas questões que me chamaram a atenção. Dentre elas, destaco estas: Por que existe uma língua e uma escrita que é superior às outras? E outros complementaram que em muitos momentos, a escola não reflete sobre como eles falam, mas impõe como deve ser falado. Os exemplos seguiram de muitas formas, sendo colocados fatos e relatos de injustiças percebidas por eles. As interpretações seguiram chamando a atenção para o seguinte: Que muitas vezes as leis que são escritas formalmente e refletem uma linguagem erudita, podem cometer muitas injustiças.

Como tantas outras violências, a linguagem é também uma forma de silenciar e oprimir as pessoas. Uma das heranças coloniais foi justamente impor uma forma de falar, de escrever que exclui muitas formas de expressão e modos de lidar com a vida. Que mesmo a filosofia não escapa dessa forma violenta de imposição de pensamentos e valores. Dessa forma, é preciso que reinventemos novas maneiras e olhares sobre a linguagem, pois se ela pode oprimir, é também a partir dela que podemos nos libertar.

Então coloquei dois cordéis de Patativa do Assaré sobre o lugar, injustiças e desigualdades, dois quais, ele usa uma linguagem que foge a padrões impostos. Foram esses: “*Brasil de cima e Brasil de Baxo*” e “*A triste partida*”. Este último cito uma parte em seguida:

Triste Partida

Passou-se setembro
Outubro e novembro
Estamos em dezembro meu
Deus o que é de nós?
Assim diz o pobre
Do seco Nordeste
com medo da peste
e da fome feroz
A treze do mês
Fez a experiência
Perdeu sua crença
Nas pedras de sal
Com outra experiência
De novo se agarra
Esperando a barra
Do alegre Natal
Passou-se o Natal
e a barra não veio
o sol tão vermeio
nasceu muito além
na copa da mata
buzina a cigarra
ninguém vê a barra
pois barra não tem
Sem chuva na terra
descamba janeiro
até fevereiro
no mesmo verão
reclama o roceiro
dizendo consigo:
meu Deus é castigo
não chove mais não
apela pra março
o mês preferido
do santo querido
senhor São José
sem chuva na terra
está tudo sem jeito
Ihe foge do peito
o resto da fé.

(ASSARÉ, 2006, p. 3-4)

Tais poesias foram escolhidas por aproximarem-se do que foi trazido “pelas/os” estudantes sobre suas trajetórias existenciais. Com a leitura dos cordéis, “as/os” estudantes relataram que a linguagem que o autor usa dá muito significado ao que ele escreve e talvez se tivesse usado apenas palavras

formais o poema não expressaria a verdade por trás de sua escrita. Patativa traz com sua linguagem simples, informal, uma sensibilidade que nos toca profundamente. Sua forma de poetizar o seu território serve de inspiração e resistência frente à linguagem opressora. Outro poeta que também traz na sua poesia marcas do território e sua existência é Leonardo Bastião, deixo um pedaço de um poema dele:

...Tô na fila da morte, todos nós.
Só não sabe quem é que vai primeiro,
e esse tempo que passa tão ligeiro
é o mesmo que cala minha voz...¹⁸

Ouvindo o poeta que é nordestino, agricultor e analfabeto e, que usando da oralidade, faz versos a partir da simplicidade da vida, me dou conta que o analfabetismo ultrapassa o saber e ler escrever. E, com isso, não romantizo o analfabetismo, que continua sendo uma violência. Porém, nenhum diploma é capaz de tirar o embrutecimento humano. De quantos títulos precisamos para nos tornarmos mais humanos?

É certo, em um país, onde as desigualdades ecoam em números alarmantes e somamos mais de 11 milhões de analfabetos¹⁹. Ler e escrever, necessidades que deveriam ser básicas, passam a ser privilégio de alguns. Os silenciamentos estão presentes na realidade de quem não tem direito de voz. Quantas pessoas brilhantes deixamos de conhecer, encobertas pelo sistema opressor. Na poesia de Patativa “as/os” estudantes puderam perceber questões filosóficas que se relacionam com o território do campo, das quais podemos observar em suas escritas.

Meu lugarzinho

Minha terra é pequenina
Fica aqui no Paraná
No vale do Colina Verde
Aonde o descanso está.
No retrato que eu tenho
Tão belo e pleno
Do lugarzinho onde vivo
Que é onde encontro meu respiro

¹⁸Poema de Leonardo Bastião, citado no documentário : **O poeta analfabeto** . Disponível no you tube.

¹⁹Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) 2019.

Não quero contar grandezas
Mas aqui é uma beleza
Poder acordar ao som dos pássaros cantando
E ver a chaleira chiando
E o pai o mate preparando
Aqui nesse eterno lugarzinho
Tenho liberdade de ser eu mesma
De não me esconder atrás de lágrimas de tristezas
E de viver em parceria com a natureza.
Ah! Quem de dera
Ter conhecido este lugar
Na minha era de infância
Quando eu ainda era criança
E vivia de esperanças
E aqui nesse simples cordel
Usando apenas caneta e papel
Quero deixar a minha gratidão
De todo o meu coração
Ao meu pequeno pedacinho de “sertão”.
No belo recanto
Aonde o ar puro respiro
Posso sentir o encanto
Das paisagens do campo
Aonde ali eu me inspiro
Sou poeta do interior
Conto minha história sem temor
Mas me inspiro nas profundezas
Nas histórias das redondezas
Que trás consigo todo seu amor
Não consigo me ver
Morando longe daqui
Mas se algum dia acontecer
Espero daqui não esquecer
Das pessoas que conheci
E da vida que vivi!²⁰

A estudante destaca o campo como um lugar de esperança. Como a possibilidade de uma vida nova, longe das tristezas que teve na infância. Ao lamentar não ter vivido sua infância nesse lugar, nos convida a pensar sobre as violências que as crianças sofrem.

Vida no Campo

Hoje irei falar de um lugar
Belo e de bom ar
Nesse lugar sobrevivemos com nosso cultivo,
Esse lugar é um verdadeiro paraíso.
Mas a nossa escola é muito distante
E o caminho se torna agonizante
Ainda mais quando chove
Aí nem vem o transporte.
Os motoristas deveriam mesmo é entrar em greve

²⁰Estudante Tulipa Negra.

Pois nem os salários recebem.
Nosso lugar tem seu lado maravilhoso
O que falta é emprego pro povo
Queremos ser reconhecidos
Sem agricultores o mundo estaria perdido.²¹

Neste poema, destaca o descaso com que os governantes tratam as pessoas do campo. Negando os seus direitos de estudar, de poderem trabalhar dignamente. De terem os seus salários pagos E, por outro lado afirma a necessidade de luta e da organização coletiva em prol de uma causa comum.

Sem tempo

O interior é bão!
Muitos diz que não.
E tudo vira uma confusão!
As veiz eu até fico desacorçoado
Pois tudo é difícil
Mais que achar ouro, mais que encarar um touro.
Mas a fé e a esperança do povo do interior
Sempre vai desabrochar
Como uma linda flor.
Mas com o tempo, essa fé e esperança
Cai como uma pétala arrastada pelo vento,
Sem o menor direito.
Sem reclamar.
Muito menos,
O tempo de chorar.²²

O estudante traz a ideia de tempo de duas formas: a primeira pensa o tempo enquanto futuro, enquanto a realização dos sonhos, e a segunda ideia nos remete ao seu presente, nos fazendo pensar sobre o tempo enquanto direito. Um tempo que muitas vezes é roubado pela perversidade humana.

Oh! Campo feliz

Um dia, dois dias, três dias...passou
A vida no campo também já passou
Cidade que venha
Risadas serenas
Também me encantou
E venha com tudo
O nosso futuro
Estudando.
Pra ver se formar.
Vou cantando, contando história

²¹ Estudante Cravo Branco

²² Estudante Dente-de-Leão

Pro povo se alegrar.
Já estou indo
Deixando saudade
Para meu recanto
Um belo passado.
Vou carburando
Na estrada sem fim,
No velho campo
Já fui mais feliz.
Na cidade cheguei
Contando história
Ninguém me deu bola
Sozinho fiquei.
Vortei pro meu campo,
Meu campo feliz
Falando barbaridades
Da cidade que vi.²³

Em um ritmo quase dançante, o estudante nos convida a pensar o campo como o lugar da alegria, das histórias coletivas. Diferente da cidade, que para ele seria o espaço do individualismo.

O lugar onde vivo

No campo, onde para mim faz sentido
O verde das matas,
A água cristalina,
O canto dos pássaros.
Sentir o vento soprar
Onde vejo as estrelas
A luz do luar
No campo onde o ar é mais puro
Onde me sinto mais seguro
Onde posso brincar, correr e pular
Embora não tenha muito recurso
Embora a vida seja difícil
Mas sem perder a esperança,
A gente segue a vida, sem deixar de sonhar,
Que um dia as coisas vão melhorar.
Embora não tenha médico
O hospital seja longe,
As estradas ruins,
Que quando chove é um sacrifício pra sair
Pra qualquer lugar,
Mas é assim que temos que enfrentar
De cabeça erguida
Seguindo a vida.²⁴

²³Estudante Miosótis.

²⁴Estudante Orquídea

Assim como outros estudantes, Orquídea retrata as condições que as pessoas vivem nesse território, buscando refletir sobre os problemas, mas nos traz um olhar de esperança.

Meu lugar

Vou contar uma história
Mas quando terminá por favô não vá embora.
De um assentamento que se chama Colina Verde
Onde Nele tem uma natureza surpreendente
Nesse lugar fiz muitos amigos
Mas muitos já foram embora
Principalmente aqueles que estudou na escola
O caminho da escola é muito longo
Aonde eu me deito na janela
E as vezes caio no sono.
De noite quando eu fecho as portas
Consigo ouvir de longe o som
Tranquilo e calmo de lá de fora.
Mas tem alguns problemas
Estradas ruins e esburacadas
E o nosso prefeito não faz nada.
Mesmo assim damos o nosso jeito
E quem não colabora é o prefeito.
Deixo quieto não quero mais stressá
Vamos driblando os nossos problemas
Queremos o nosso valor.
Porque somos trabalhador.²⁵

Aqui a estudante retrata a amizade e a escola como possibilidade do encontro. Nos chama a atenção também a crítica que faz ao governante do município, (já criticada também por “outras/os” estudantes) que fecha os olhos para os problemas que a comunidade enfrenta.

Na sequência das aulas trouxe para a sala de aula algumas ideias de filósofos que tinham uma visão racista e passaram isso em seus textos contribuindo para um pensamento filosófico violento, como é o caso de: Kant e Voltaire. Trouxe também trechos dos autores: Dussel e Césaire que denunciam essas práticas.

Em seguida discutimos textos e biografias de filósofos que viveram no campo ou que pensaram a educação em uma prática voltada para a experiência. Também busquei “autoras/es” que lembravam temas levantados pela escrita “das/os” estudantes, como é o caso de Epicuro, Leon Tolstói, Michel Montaigne, Gramsci e Paulo Freire.

²⁵ Estudante Sakurá

Para caminharmos para o fim da aulas que envolvem esta pesquisa, separei alguns trechos da escrita “das/dos” estudantes, “as/os” quais lembravam partes do texto de Chimamanda: “*O perigo de uma história Única*” e também partes da “*Pedagogia da Esperança*” de Paulo Freire e a partir desses trechos “elas/eles” buscaram colocar lado a lado suas escritas com a “das/dos” “autoras/os”, conforme analiso a partir daqui:

Eu gosto muito de uma frase que diz assim: as pessoas erram por falta de conhecimento. E eu errava ao pensar nos assentamentos, eu tinha uma visão totalmente errada, mas por falta de conhecimento, e agora tenho uma história para contar e respeitar. Sobre filosofia eu acredito que ela transforma a nossa vida nos faz criar um novo sentido do mundo, isso eu posso dizer que é verdade, por experiência própria, porque ela transformou o meu mundo, minhas ideias, minha forma de ver as coisas e entendê-las. Ela me deu uma visão mais clara e me ensinou a expor a minha opinião e a respeitar as dos outros. (Tulipa Negra).

Este trecho do texto da estudante Tulipa Negra, se aproxima com o que a autora Chimamanda nos traz em sua escrita, pois muitas vezes somos levados a formar ideias sobre as pessoas e seus lugares apenas por uma visão parcial da realidade, como a autora nos diz em seu texto: “Eu tinha acreditado na história única dos mexicanos e fiquei morrendo de vergonha daquilo. É assim que se cria uma história única: Mostre um povo como uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.” (ADICHIE, 2019, p. 22). Através dos relatos “das/os” estudantes, pude perceber que alguns modificaram a sua forma de pensar em relação ao MST, pois antes era possível perceber em suas falas um certo preconceito em relação a esse movimento social que também faz parte da identidade deste território.

Do mesmo modo, o trecho a seguir representa os preconceitos e estereótipos criados a partir de um olhar único sobre a realidade:

A filosofia não é só estudar, ela está em nosso cotidiano. No que fazemos e pensamos. Hoje depois de tudo que aprendi, eu presto mais atenção no que eu faço. No começo eu não sabia nada dos assentamentos e eu falava: “olha lá os sem-terra”. Mas hoje eu vi que essas pessoas são batalhadoras. Lutaram e conseguiram um lugar para morar.” (Miosótis)

O trecho em seguida, do estudante Girassol também chama a atenção para esta dimensão memorial que temos e como é preciso ultrapassar as formas únicas de pensar sobre a realidade:

Eu passei a entender como a filosofia é uma coisa que as pessoas devem colocar no seu cotidiano, porque a filosofia procura estudar mais a fundo as coisas, ou para colocar no seu dia-a-dia, pensar bem antes de qualquer atitude. A filosofia é também estudar sobre memórias de lugares e esclarecer melhor sobre aquele determinado assunto. (Girassol)

Continuando a pensar sobre as certezas que são impostas e muitas vezes não são questionadas a estudante escreve: *“A filosofia me ajudou a ver tudo de uma outra forma, a pensar diferente, a me questionar sobre as coisas que eu nunca parei para reparar”* (Cravo Branco). Esta passagem da escrita da estudante Orquídea me lembra Freire, quando ele nos fala sobre a necessidade de ultrapassarmos as realidades opressoras:

Percebo a filosofia, como uma matéria que nos ensina a ver a vida de uma outra maneira. Uma maneira mais clara da sociedade. Onde mostra as coisas boas e ruins. Nos dá a oportunidade de criticar as coisas, não aceitar tudo sem ter um porquê. É uma matéria que nos mostra os dois lados, trazendo uma oportunidade de conhecer, tantas coisas que não conhecíamos. (Orquídea).

A lembrança da escrita de Freire também permeia as considerações do estudante Alamandas Roxas: Ao trazer sobre a forma como cada um lê o mundo e sobre o quanto é importante considerarmos os conhecimentos em suas variadas faces a escrita se aproxima deste trecho da Pedagogia da Esperança:

Para que, porém, disse ontem e repito agora, quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática ensinar a quem não sabe. (FREIRE, 1993, p.188)

É preciso construirmos uma educação que permita que as pessoas consigam se perceber oprimidas, desta forma engajadas em uma luta comum é possível se libertarem juntas. Desse modo, partir da realidade é essencial neste processo. Como podemos perceber no relato da estudante: *“Nesse*

período, nós conhecemos melhor o nosso território. O lugar que nós vivemos tanto tempo e muitas vezes nem conhecemos...suas histórias, seus moradores, suas lutas e também suas conquistas. A nossa história materializada” (Violeta). Partir do real propicia o reconhecimento das lutas comuns, como Freire (1993, p. 154) coloca:

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical.

Por fim, trago a escrita da estudante Gérbera, a qual uso para exemplificar a importância de olharmos para as histórias que ouvimos de uma forma crítica:

Passei a ver as coisas de uma forma diferente, não olhar julgando, porém sim, vendo os pontos bons e ruins, porque em tudo na vida tem dois lados. Meu pai, sempre me contou a história do Recanto, pra mim sempre foi top. Porém agora sei que tudo que ele fala não era só pra me aconselhar, mas sim, pra mostrar que tinha muita importância tudo que tinha vivido e fico feliz por ter mudado minha forma de pensar. (Gérbera)

Para fecharmos a nossa última parte de investigação sobre o território e seus sujeitos, pedi “as/os” estudantes que escrevessem um texto, em seus diários, falando sobre suas memórias, sonhos, dificuldades, como percebem a escola em seu cotidiano e como é sua vida no campo. A partir dos textos “delas/es” e das aulas anteriores, fiz uma sistematização e produzi um texto, buscando pensar a relação deste território subjetivo com um pensar comunitário, o qual discutimos em um espaço fora da escola, nos arredores de uma igreja na comunidade do Iratim. O texto produzido foi o seguinte:

3.5 Território e memória²⁶

O texto que segue, fala de uma percepção de território diferente do que estamos acostumados a pensar, o território aqui não é somente o das fronteiras, das coordenadas geográficas e das demarcações de terra, o território que falamos aqui é o do “eu” e do “nós”. É o olhar do eu/nós sobre o mundo e ao mesmo tempo do mundo sobre e para com esse olhar.

Falamos do lugar de um território, que traz felicidade, esperanças e sonhos, mas também, que marca, fere e nega direitos. Este lugar é a própria vida. E como não ser a vida um território? É o território do menino que deseja ser advogado e dar uma vida melhor aos irmãos, é o território da menina que a duras perdas e sacrifícios na infância não perdeu a capacidade de sonhar e percebe na escola um caminho de realização. É a territorialização das brincadeiras infantis e também daqueles que não tiveram o direito à infância. É o território da diversidade familiar, das casas cheias de pessoas, de conversas, de alegria, mas também o lugar do silêncio, do choro, do medo, da violência... A nossa fala, parte de um lugar, de um território: o campo, marcado por estereótipos, que falam pouco sobre nós.

É o lugar de acordar, sair cedo e voltar tarde. De se perder em pensamentos dentro de um ônibus, com a vida a passar pela janela. E quando a chuva vem? Aí falamos de um território de violências silenciosas, para uns a falta, a seca. Para nós, a dura realidade de uma globalização injusta e contraditória, das estradas que por vezes lembram as picadas abertas pelos tropeiros e que ao chover tornam-se atoleiros. Nesses dias não tem escola, o ônibus não passa... A escola está lá, os livros estão lá, os professores estão lá. Mas não tem escola!

²⁶Como foi mencionado, este texto baseou-se na realidade dos estudantes do 2ºano “A” do CECSFA e das aulas anteriores. Este, especialmente, foi feito por mim com a ideia de discutir temas levantados por “ela/eles” nos diários de aprendizagens. Como “as/os” estudantes trouxeram muitos elementos subjetivos de sua existência, onde relatam violências sofridas, optei por não colocar alguns textos na dissertação, para não expô-los. Ficando apenas para a leitura minha e de minha orientadora. Por certo, as realidades são diferentes, modificando-se de escola para escola, portanto, fica a critério de cada educador(a) construir com seus estudantes, um modo de pensar essa realidade e, a partir desta, levantar temas para serem discutidos nas aulas.

E o direito à saúde? “A gente vai se virando”. Atendimento médico parece ser artigo de luxo e só temos na cidade e aqui é o campo lugar de “não-cidadania”. Nosso território também é, o da luta pela terra, da movimentação popular e das possibilidades que poderíamos ter. Ah! Se tivéssemos aqui o MST, não aquele movimento que a mídia nos faz acreditar, mas aquele movimento que enche de orgulho e sonhos os que pela terra lutam. O movimento que agrega, compartilha, busca o coletivo. Nosso territorializar é também das migrações, de ciclos e andanças em busca de uma vida melhor. No sentido mais tênue da palavra, territorializar é: buscar o novo; novas terras, novos sonhos, novas perspectivas.

Aqui a luta é diária. De resistências somos feitos. Mas o campo, não é só labuta é também liberdade. A liberdade de tomar banho de rio, de quem pode se alimentar do que planta. E o que há de mais livre, se não, realizar-se pelo próprio trabalho? O lugar de experimentar a beleza dos animais, das árvores, dos frutos tirados diretamente do pé, das rodas de chimarrão, das conversas em torno dos fogões a lenha. Há quem diga, que quando vem para o campo, não quer mais sair e quando sai, insiste em voltar.

O campo nos convida a estar em conexão com o silêncio em suas múltiplas faces. Silêncio que cala vozes, identidades, experiências, saberes e direitos de modo opressor e silêncio que possibilita escutar a nós mesmos; buscando compreender quem somos. Silêncio que nos faz escutar a natureza, que também nos constitui e de olhar nossa cultura em busca de compreensão e transformação.

Do silêncio que oprime buscamos o direito à palavra, à memória e ao pensar sobre nós mesmos. Partimos dos territórios geográficos, históricos e subjetivos, de mãos dadas, aprendendo a filosofar no plural, não mais no singular, porque somos seres coletivos e nos construímos coletivamente, desde o nosso lugar de fala e de pertencimento.

3.6 Filosofar é comunitário



(Imagem 38) “Sentadas/os” na grama (acervo da pesquisa)

“Sentadas/os” na grama, em frente à igreja, aquele lugar ali, por vezes espaço das festas da comunidade, por vezes, espaço da ligação com o sagrado. Naquele momento foi o lugar onde pudemos ler e discutir sobre o nosso texto.

Dessa forma pedi “as/aos” estudantes que destacassem palavras e frases que mais chamavam atenção e apontassem se em algum momento do texto se identificavam com o que estava escrito, ou se o texto apresentava questões que trabalhamos anteriormente. Dessa forma, eles pontuaram questões a partir de frases contidas no texto, das quais gostaríamos de destacar algumas: “E o direito à saúde? “A gente vai se virando”. Atendimento médico parece ser artigo de luxo e só temos na cidade e aqui é o campo lugar de “não-cidadania”.” O que pude observar nos textos escritos por eles, foi em muitos momentos a negação de direitos humanos. Ao ser colocado o campo como lugar de não-cidadania, o colocamos em aspas, uma vez que todos são cidadãos dentro do Estado, no entanto o direito de ter um atendimento de saúde em suas comunidades, de ter estradas em boas condições para irem à escola, lhes é negado. A globalização perversa que Milton Santos nos coloca, aqui “as/os” estudantes do Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis enfrentam diariamente.

Quando no texto é colocado: “o campo, marcado por estereótipos que falam pouco sobre nós”, lembramos de questões que foram levantadas anteriormente “pelos/os” estudantes sobre a negação de suas falas, sua linguagem, em face de uma linguagem “correta” que é ensinada na escola. Diante dessa linguagem “correta”, não há espaço para o popular. Não há espaço para pensar fora desta padronização excludente.

Contudo, ainda que as dificuldades sejam grandes para os estudantes, os textos que eles escrevem também demonstram a importância da escola em suas vidas, a esperança e a necessidade de sonhar. Como nos coloca Freire (1993): “A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica”. (FREIRE, 1993, p. 10) O sonho é atributo “daquelas/es” que compreendem a realidade, sem ter a ingenuidade de pensar que ela é a única possível, pois se assim o fosse, não faria sentido a luta. A desesperança é uma arma que a opressão usa para manter o sistema como se encontra, pois aquele que não projeta outras realidades, também não luta. Esperançar-se é também um ato revolucionário.

Em tempos onde vivemos a superficialidade das redes sociais e parece não existir espaço para a filosofia, temos no campo um lugar para filosofar. Tão fora das curtidas, sentimos o “silêncio que possibilita escutar a nós mesmos; buscando compreender quem somos”. A filosofia que historicamente foi colocada como “filha da cidade”, na contemporaneidade modifica os seus espaços. Ganha vida em lugares marginalizados pela perversidade humana.

E por falar em modificar os espaços, retomamos a frase: “De se perder em pensamentos dentro de um ônibus, com a vida a passar pela janela”. O caminho de casa para a escola e vice-versa, foram representados também. Neste momento a vivência dentro do ônibus foi destacada, pois para alguns esse é o momento de encontro com os colegas, que moram longe uns dos outros, para outros esse também é momento de estudar para as provas. Sendo que a grande maioria trabalha nos horários que não estão na escola e o momento do ônibus por vezes, é o momento também do estudo.



(Imagem 39) Trabalho “das/dos” estudantes



(Imagem 40) Abracemos o ônibus

O ônibus também pode ser um espaço de se fazer filosofia. Ali se faz a construção descompromissada com a imposição de pensar, sem prazos! Ali se pensa sem ter a utilidade de tornar o pensamento mercadoria, não se troca o pensamento por nota ou por qualquer outra condição arbitrária, mas se pensa pela simples condição de pensar, de perguntar sem a obrigação das respostas.

A janela do ônibus torna-se uma vitrine por onde a vida passa. Vida que está fora, vida que está dentro e vida que se dá nas coisas. É tudo breve, passageiro. E ao mesmo tempo em que passa, permanece. Lembramos do que nos ensinou Heráclito de Éfeso sobre o devir, pois os contrários não precisam se anular, mas é na harmonia desses, que encontramos o sentido que cada um tem com o outro. “A doença faz da saúde coisa agradável e boa, a fome da saciedade, a fadiga do repouso” (HERÁCLITO, p. 215). É neste devir que encontramos o sentido do mundo.

Das ideias colocadas pontuo algumas que “as/os” “mesmas/os” levantaram: a ideia de comunidade, representada pela cuia de chimarrão, onde o compreendem que esse momento demonstra o diálogo e a força entre os moradores, uma vez que são nesses momentos que as histórias são retomadas e os problemas “delas/es” são discutidos, não de uma maneira formal, mas como uma troca entre “amigas/os”, “companheiras/os”. As rodas de chimarrão representam o indivíduo enquanto sujeito comunitário. Filosofar é plural. As rodas de chimarrão podem ser o espaço da discussão dos problemas comuns. Um ato político que ao simbolizar a união da comunidade, representa também o enfrentamento ao individualismo.



(Imagem 41) Desenho coletivo



(Imagem 42) A Cuia e a União

Em nossa última aula produzimos um mural, que retomava todo o processo desde o início das aulas, onde dentre muitas questões, “as/os” estudantes trouxeram elementos de afirmação da identidade camponesa, colocando a sua forma de pensar como uma reivindicação do direito de também fazer filosofia, compreendendo que o conhecimento é um processo de diálogo e desta forma, se faz coletivamente. Neste viés a cultura e a luta do MST para a construção de suas comunidades são tão educadoras quanto as teorias propostas pelos autores e autoras “estudadas/os”.

Algumas frases de Paulo Freire foram usadas no mural, chamando a atenção para o exercício dialógico e o respeito aos saberes diversos. Estas frases foram retiradas da *Pedagogia da Esperança*, de um diálogo feito por Freire com camponeses. Onde, através de um jogo de perguntas e respostas, ao final chega-se à conclusão que todas as pessoas possuem saberes, a diferença está nas experiências diferentes que cada um possui. Cada pessoa ensina e aprende ao mesmo tempo. O conhecimento, neste sentido, é um exercício de humanização.

Outro ponto a considerar são as ideias sobre felicidade e amizade encontradas na teoria de Epicuro, filósofo que parte do território camponês para pensar a sua filosofia. Nesta parte “os/as” estudantes colocaram fotos da turma e destacaram que a felicidade está em compartilhar a vida com os amigos.

Sem romantizar as aulas, que, como sabemos, é um processo de construção e nem sempre sai como o esperado. Considero que mais do que apenas a recepção e reprodução de ideias de “autoras/es”, percebi que ao longo das aulas, a turma se colocou ativamente e criticamente na sua aprendizagem. As aulas foram construídas coletivamente e eu não fui a única responsável por todo processo de ensino. Ensinei, mas também aprendi muito com a turma. Também modifiquei muito a minha forma de ver as coisas. Penso que esse é um exercício filosófico, pois aprender também é se reconhecer ignorante, sem cair na fatalidade da acomodação, mas, buscar a ser mais.

UMA CONCLUSÃO QUE NÃO SE CONCLUI

Como concluir um trabalho que me gerou ainda mais inquietações? O mundo ainda continua barulhento, não foi o silêncio que me acompanhou durante toda a minha escrita. Escrevi entre gritos, risadas, choros, casa para limpar, entre os meus próprios barulhos. Ao redor, um mundo bagunçado. Realidade que é ainda mais opressora para as mulheres. Escrevi entre meets; palavra nova que adentrou o cotidiano com esse estar pandêmico. Palavra que violentou o sentido de aula, reafirmou desigualdades, separou ainda mais o campo da cidade.

No meio do caos carrego na pele e na minha luta: Paulo Freire, o autor que nos ensina a educar para a liberdade. No alto da estante um livro me toma de poesia e parece sussurrar aos meus ouvidos : “Uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de...Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é próprio apesar de que nos empurra para frente”. (LISPECTOR, 2016, p.21) A autora que se colocava como: tímida ousada, me impulsiona a seguir em frente, e assim aflagada pela voz de Belchior chego a este momento, em uma conclusão que não se conclui: *“Eu não estou interessado em nenhuma tioria, em nenhuma fantasia, nem no algo mais... A minha alucinação é suportar o dia a dia e meu delírio é a experiência com coisas reais.”*²⁷

Tem dias que só podemos ser rascunhos de nós, palavras que não tocam nem as superfícies. Por muitos momentos desta dissertação fui isto: rascunhos. Ainda assim, nunca me senti tão livre, quanto me sinto agora. Nesses dois anos que participei do PROF-FILO as aulas e as leituras me desconstruíram diariamente e a escrita que antes me assustava, nesse período me libertou muitas vezes. Seria hipocrisia dizer que estou totalmente liberta das amarras da opressão, pois dois anos não modificam uma vida de cultura e educação alienante. Ainda tenho muito para ler, sigo em desconstrução, estou me reconstruindo.

Lembro das palavras do professor da disciplina: Seminário de projeto que ao apresentar meu projeto de entrada para a turma, me disse: “ - Ainda

²⁷ Trecho da música Alucinação do compositor Belchior, 1977.

que você queira fazer algo diferente, a sua discussão é permeada por ideias eurocêntricas". As palavras que continuam a martelar minhas verdades, me fizeram buscar novas leituras e abraçar com afincos todos os espaços que me fizessem desconstruir minhas certezas e mais, reconstruir minha humanidade, que vinha sendo tirada de mim. O quão importante é "uma/um" "educadora/r" em nossas vidas? Para mim, podem nos ajudar a sermos maiores ou do contrário, nos aprisionar.

Ainda na qualificação fui inquietada pelo questionamento: "*- Tua escrita é poética ou filosófica?*" Relembrando uma palestra de Grada Kilomba²⁸, onde ela fala sobre o aprendizado especializado que nos faz colocar em gavetas todo conhecimento e que de maneira fálica nos faz ser especialistas em determinados assuntos. Me dei conta de que não sei onde termina a poesia e onde começa a filosofia em minha escrita. Não saberia delimitar. Concordo com Grada que o conhecer é circular e que é preciso repensar a estrutura fálica colonizadora ainda tão presente na academia, que nos faz "pesquisadoras/es" especialistas. Quantas pessoas passam a vida a ler "as/os" "mesmas/os" "autoras/es", sem se permitir mudar os rumos de si e de como sua pesquisa afeta a vida de outras pessoas. Isto é muito opressor.

Não me sinto especialista em "nenhuma/um" "autora/r" ou assunto. Minha pesquisa foi apenas fruto de uma inquietação enquanto educadora: Sobre qual território vamos discutir a filosofia? E, assim, na abordagem, trouxe elementos que dialogaram com várias áreas do conhecimento, com o intuito: construir em conjunto novos saberes.

Assim, pontuo algumas conclusões do que a problemática inicialmente se propôs a investigar: Seria possível fazer filosofia a partir dos "saberes de experiência feito" com estudantes do Campo? Respondo que sim, é possível. Mas, para que isso acontecesse foi necessário ter um olhar diferente para a filosofia que estava posta no território do Campo, foi necessário abrir mão do principal documento que baseia o ensino de filosofia na educação paranaense. Depois, sem se desvincular do instituído, abraçar as Diretrizes do Campo e construirmos comunitariamente aprendizagens filosóficas.

²⁸Roda de Conversa entre Grada Kilomba e Djamila Ribeiro, disponível no you tube- acesso fevereiro de 2021.

Precisei repensar muitas estruturas opressoras, que na construção de minha existência tornaram-se normais e sem questionamento: A linguagem foi uma delas. Descobri que a linguagem não é neutra, ela carrega ideologias opressoras e é preciso que nós busquemos novas formas de torná-la mais inclusiva.

O currículo também precisou ser repensado e reconstruído. “Juntas/os” o fizemos ao longo das aulas. E assim como este mosaico de flores, ele exala vida. Mais que uma licença poética, um caminho percorrido em ciclos. O currículo deixou de ser parado, morto. Mas que se construiu em movimento, com todos os sujeitos envolvidos no processo de ensinar/aprender.



(imagem 43) Mosaico de flores

A vida em sua dimensão filosófica se parece com as flores, algumas vezes é sofrimento, Alecrim que nasce em terra seca e que se agarra com força aos rasgos de sua existência. Por vezes, é alegria, Girassol que se enfeita de amarelo e enamorado com o sol permite ser atravessado pela luz do outro. A vida é também da cor das Orquídeas, que existindo em suas variedades me lembram o silêncio, este que se faz em suas contradições. O silêncio é composição para corações barulhentos.

As flores que representaram minhas e meus estudantes ao longo da escrita também nos lembram que “todas/os” temos as nossas singularidades, mas nos construímos comunitariamente, contrariando o que o capitalismo nos fez pensar: ninguém se basta a si “mesma/o”. Esta dissertação não teria sentido sem minhas e meus estudantes, que ao meu lado e ao lado de autoras e autores escreveram também suas histórias.

Seria errado dizer que parti do “chão da escola” para desenvolver esta pesquisa, porque ela não foi feita sobre a instituição escolar, mas, sobre e com as pessoas que lá se encontram. A sala de aula foi ressignificada, ganhou novos espaços, novas gentes. Essas que sem dúvida, foram presenças educadoras. A comunidade do campo foi convidada para estar no processo de aprendizagem e assim fomos nos construindo seres comunitários. Foram muitos os momentos em que o pensar filosófico se fez presente, tanto individual quanto coletivo. A razão filosófica que antes se fazia monocultural também foi ressignificada, através de fotos, desenhos, poesias, da oralidade, do estar junto. A teoria se construiu sendo.

Parafraseando Paulo Freire, eu sou uma educadora que não tem medo de amar. Ainda que o mundo esteja tão propício ao ódio, à violência, só o amor importa. É ele que não nos permite desistir. Minha escrita não foi só minha, mas foi permeada por memórias, pela escrita de pessoas que me ajudaram a me tornar melhor, quem sabe, menos eurocêntrica.

Fecho este ciclo de minha vida, mas permito a deixar esta conclusão em aberto. Pois esta escrita não é um fim, é um recomeço. Cara leitora ou leitor não sei o momento que encontra-se ao ler esta dissertação, mas é preciso dizer: Precisamos esperar, continuar lutando. O mundo ainda continua cheio de pessoas ruins, negacionistas, racistas, homofóbicas, machistas. Porém, o que acalenta é que ainda existe bondade em muitas outras. Ainda existem pessoas que nos olham nos olhos, nos enxergam, nos ajudam a aprender, nos levantam. Gente que não espera uma grande revolução para modificar estruturas violentas, mas, a partir de seu lugar, contribui para um mundo mais justo.

É certo, morre aos poucos quem não luta, quem não ama, quem se ajusta a um mundo necrófilo que conserva a dor. Que nos avivemos e

continuemos a buscar formas mais vivas de pensar e de aprender. Finalizo com o pensamento que mais me preenche neste momento: É preciso sonhar. Sonhemos e lutemos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das letras. São Paulo, 2019.

ARMIJOS, Palácios Gonçalo. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Col. Filosofia- Série: Ensaios. Editora UFG. Goiânia, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Col. Por uma educação básica do campo. Vol.2, 1999.

ASSARÉ, Patativa do. **Cordéis e outros poemas**. UFC: Fortaleza, 2006.

BARRETO, Lima. 1881-1922. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Paulus, 2005

BASTIÃO, Leonardo. **O poeta analfabeto** . Documentário disponível no you tube. Acesso em janeiro de 2021.

CARROL, Lewis Carrol. **Alice: Aventuras de Alice no país das maravilhas e Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Ilustrações: John Tenniel, Sd.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Noêmia de Souza. Livraria Sá da Costa. Lisboa, 1977.

CERVANTES, Miguel de. (1547-1616) **D. Quixote de La Mancha**. Tradução: Francisco Lopes de Azevedo Velho de Fonseca Barbosa Pinheiro Pereira e Sá Coelho (1809- 1876) Conde de Azevedo Antônio Feliciano de Castilho (1800-1875) Visconde de Castilho. Edição eBooksBrasil www.ebooksbrasil.com. 2005

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro- a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Editora Vozes. Rio de Janeiro-RJ, 1993

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Trad. José Laurênio de Mel. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1968.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação Rural e Educação do Campo**. Canal: DEBATE-40. Disponível no you tube. Acesso: Maio de 2021.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural**. Aachen, 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **La Interculturalidad a prueba**. Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen, 2006.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Entrevista**. Canal: Filomedia- Plataforma de Ideas. Disponível no you tube: Acesso: Julho de 2021.

FRAGA, Nilson Cesar. **Mudanças e Permanências na Rede Viária do Contestado: Uma abordagem acerca da formação territorial no Sul do Brasil**. Tese de doutorado. Curitiba-2006

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Edição 17^a. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.1987^a

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Edição 71^a. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora: Paz e Terra. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. 2^a edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

GASPAROTTO, Alessandra/ TELÓ, Fabrício (org). **Histórias de Lutas pela Terra no Brasil (1960-1980)**. 2^aed; E-book. São Leopoldo: Oikos, 2021.

HERÁCLITO. **Fragmentos Contextualizados**. Trad. Alexandre Costa. Difel.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla.-São Paulo: Editora WMF Martins Fontes,2013.

HUPALO, Lúcio Ambrósio. (org.). **História das comunidades de General Carneiro**. Editora Monstro dos Mares. União da Vitória-Pr, 2018.

HUPALO, Lúcio Ambrósio. (org.). **Considerações sobre o Passo da Galinha**. Editora Monstro dos Mares. União da Vitória-Pr, 2018.

JESUS, Rodrigo Marcos de. **A história excludente da Filosofia: um desafio para o ensino de Filosofia hoje**. In: OLEA, Regina/ DONIZETE, Alécio. (org) **Educar e ensinar a educar: Desafios contemporâneos das humanidades**. 1^aed. Cuiabá-MT: EduFMT Digital, 2021.

LISPECTOR, Clarice. (1920-1977) **Uma aprendizagem ou o Livro dos Prazeres**. 1ª ed. Col. Grands nomes da literatura. Mediafashion, São Paulo, 2016.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das letras, 2020.

KRENAK, Ailton, **O amanhã não está à venda**, Companhia das letras, 2020

MARTINS, José Fernando. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MENEZES, Magali Mendes de. **A filosofia feminista desde os olhares da filosofia intercultural: uma reflexão entre margens**. Texto in: PACHECO, Juliana (Org.) **Mulher e filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico**. Porto Alegre,RS: Editora Fi,2015.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NDLOVU, Morgan . **Por que saberes indígenas no século xxi? Uma guinada decolonial**. Epistemologias do Sul, p. 127-144. Foz do Iguaçu-Pr, 2017

PETERS, A. P.; SCHNORR, G. M.; TAUSCHECK, N. M. **Descolonização de saberes e interculturalidade: a cultura cabocla, o conflito do contestado e seus ecos nos dias atuais**. In: CARVALHO, A. D. (Org.) Interculturalidade, Educação e Encontro de Pessoas e Povos. Lisboa – Portugal: Edições Afrontamento, p. 239 – 249, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Coleção: Feminismos plurais. Sueli Carneiro. Editora Pólen. São Paulo,2019.

ROTTERDAM, Erasmo. (1466-1536) **Elogio da Loucura**. Trad. Paulo. M. Oliveira. Atena Editora, 2002

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. Ilustração: Mateus Velasco. 2.ed. São Paulo: SESI-SP editora, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo,2021.

SANTOS, Milton. SOUZA, Maria Adelia A. de, SILVEIRA, Maria Laura. **Território: Globalização e Fragmentação**. 4ª edição. São Paulo: editora Hucitec, 1998.

SCHNORR, Giselle Moura. **Educação Filosofia e Escola**. In: HORN, Geraldo B. (Org) **Filosofia e Educação** – Temas de Investigação Filosófica: Juruá Editora, 2012.

SCHNORR, Giselle Moura. VALESE, Rui. **Filosofia Latino- Americana e Brasileira**. Intersaberes, Curitiba. 2018

SCHNORR, Giselle Moura. **Inéditos Viáveis: Dialogicidade, interculturalidade e libertação**. Revista do Neseq. Vol.8-n,1- Jan/Jul, 2019.

SEED. **Diretrizes curriculares da Educação do Campo**. Curitiba-Pr. 2006 disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcam_po.pdf

SEED. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de Filosofia**. Curitiba-Pr, 2008

STADLER. David, Thiago. **Entre Esgotamento e Estupidez, um Vírus**. P. 82. In. **Pandemia e Pandemônio. Ensaio sobre biopolítica no Brasil**. Org. Paulo Ghiraldelli Júnior e Mariangela Cabelo. São Paulo: CEFA editorial, 2020.

SWIFT, Jonathan. (1667-1745). **As Viagens de Gulliver**. Trad. Cruz Teixeira, Fonte digital, 2002

The Times. **Atlas da História do mundo**. Folha de S. Paulo. Ed. Brasileira, 1995.

ANEXOS

CRONOGRAMA DA APLICAÇÃO DAS AULAS DURANTE O PROJETO DE PESQUISA

Dia / nº aulas	Tema de aula	Atividades desenvolvidas
15/08/2019 (2 aulas)	Território enquanto identidade dos sujeitos. Tema de aula: A filosofia enquanto construção de conhecimento.	Apresentação de projeto e confecção de diários.
23/08/19 (2 aulas)	Tema de aula: Território de General Carneiro-Pr	Compreender a história do nascimento de General Carneiro-Pr, Com uso de texto e fotos e livros produzidos por estudantes do Cepan: Considerações sobre o Passo da Galinha.
29/08/19 (2 aulas)	Tema de Aula: Território do Iratim, Campina do Tigre e assentamentos: Colina Verde e Recanto Bonito.	Exposição e discussão da história dos assentamentos pesquisados pelos estudantes

<p>DATA: 05/09/19 e 06/09/19 (4 aulas)</p>	<p>Tema de Aula: Território das histórias de vida dos estudantes</p>	<p>Foi pedido aos estudantes que escrevessem sobre sua história de vida, suas memórias familiares, do lugar, da escola.</p>
<p>DATA: 18/09/19 4 aulas (em contra turno)</p>	<p>Tema de Aula: Território das histórias e memórias coletivas</p>	<p>Através de atividade extraclasse, levaremos os estudantes até o espaço cultural: Rancho do tio Cróvis, em General Carneiro, para que possam fazer uma pesquisa de campo sobre as memórias coletivas de General Carneiro.</p>
<p>DATA: 19/09/19 (2 aulas) Conteúdo: Território Tema de Aula: Território das histórias e memórias coletivas.</p>	<p>Tema de Aula: Território das histórias e memórias coletivas</p>	<p>Trazer para a sala de aula o relato de um morador do assentamento Recanto Bonito, para falar de suas histórias e memórias sobre o lugar.</p>

<p>DATA: 26/09/19 (2 aulas)</p>	<p>Tema de Aula: Território da construção coletiva</p>	<p>A partir dos textos produzidos pelos estudantes e das questões levantadas em sala traremos um texto construído com base nessa construção coletiva e o apresentaremos em uma roda de conversa.</p>
<p>DATA: 03/10/19 (2 aulas)</p>	<p>Tema de Aula: Território da construção coletiva</p>	<p>A partir da discussão feita sobre o texto construído coletivamente será apresentado pelos estudantes seus cartazes e seus significados.</p>
<p>DATA: 10/10/19 (2 aulas)</p>	<p>Tema de Aula: Território e linguagem filosófica</p>	<p>A partir de cordéis de Patativa do Assaré, iremos discutir o que é a linguagem? e como essa pode ser objeto de opressão e silenciamento dos sujeitos. Produção de poesias sobre o lugar.</p>

17/10/19 e 18/10/19 (4 aulas)	Tema de aula: Saberes oprimidos e a filosofia.	Discussão das poesias dos estudantes e a relação dos conhecimentos até então contruídos com ideias de autoras e autores que pensaram o que “as/os” trouxeram.
Total de aulas e encontros: 11 encontros, totalizando 26 aulas.		

Textos "das/os" estudantes sobre as aulas de filosofia

Filosofia!!

Filosofia para mim foi era muito interessante e importante, mas depois que me aprofundi no aprendizado fiquei ainda mais apaixonada. Eu retive muita experiência com esse conteúdo aprendi coisas que eu nem imaginava que um dia eu ia conseguir aprender, como por exemplo os temas ou temas dos essentamentos, nunca imaginei que iria estudar, e saber das dificuldades e dos sofrimentos que foi para eles conseguirem o seu lugarzinho.

Eu gosto muito de uma frase que diz assim:
"As pessoas sofrem por falta de conhecimento."

Eu queria ao pensar nos essentamentos, eu tinha uma visão totalmente errada, mas por falta de conhecimento, e agora posso dizer que tenho história para contar e respirar. Sabe filosofia eu acredito que ela transforma a nossa vida e nos faz ver um novo sentido do mundo, isso eu posso dizer que a verdade por experiência própria, porque ela transforma o meu mundo, minhas ideias, minha forma de ver as coisas e entendê-las, ela me deu uma visão mais clara, e me ensinou a esperar a minha opinião e a respirar os outros.

Filosofia está presente em nossa vida a dia, e quando nos começamos a estudar aprendi que filosofia, é buscar os valores, e inovar, mas também a cultivar ideias e pensamentos, aprendi que filosofia também significa compartilhar; compartilhar ideias, compartilhar conhecimentos, compartilhar bons valores e bons argumentos.

Uma coisa muito interessante que eu aprendi foi que a minha filosofia parte do silêncio da minha alma, eu vejo, quando estou em silêncio estou filosofando, e no silêncio a muitos das vezes eu encontro respostas ^{para} muitas coisas da minha vida, e através dele que eu encontro paz e tranquilidade. É onde eu consegui encontrar esse silêncio? Foi aqui no meu pequeno e acolhedor lugarzinho, que pra mim fica no do nada, mas para mim é o centro da felicidade!!!

Quando partamos em nosso território, passamos milhares de imagens, memórias que ficam marcadas em nosso ser. Ao longo dessa trajetória que está encerrando, mas isso não significa que tudo acabou. Ficam abertas muitas portas para se adquirir grandes conhecimentos. O nosso território é nosso, é nossa vida. Tudo que nos afeta nos dá um saber, e transmitimos através de um contato físico ou pedagógico. Se concordamos que a filosofia é o amor ao saber... Sabemos que existe saberes diferentes na nossa terra, que talvez algumas pessoas não se dão conta de quão importante é saber.

Eu acredito que com esse trabalho, alguém que assim como eu, tenha se tocado profundamente em algum momento. Todo mundo é privilegiado com o "poder sentir". Cada um com sua maneira de ler o mundo.

Mês alunos do Colégio Estadual do Campo

Nos Francisco de Assis, temos a oportunidade de buscar histórias do passado e compartilhar a atividade. Tudo isso tem uma grande importância que podemos perceber como é a luta diária para não conseguir alcançar o seu objetivo. Fala sobre a história do lugar onde vivemos e como se fosse gotas da chuva que caem de um determinado lugar e chegam até nós e aí lá, se espalha e cai na pele. Essas gotas são os conhecimentos que são trazidos de algum lugar, e se compartilhados, se espalham e fazem um nó. Como gotas da chuva, levamos para vida toda, passando para as futuras gerações.

Minha experiência com as conteúdos, foi muito boa aprendi muito, sobre a nossa cidade e a região onde nós moramos, além de ~~conhecimentos~~ pouco a história da nossa região, conseguimos com esse projeto, aprender ^{o que} que nós não ~~conhecíamos~~ conhecíamos.

Eu percebo a filosofia, como uma matéria, que nos ensina a ver a vida de outra maneira, uma maneira mais clara da sociedade, onde mostra as coisas boas e as coisas ruins, nos dá a oportunidade de criticar as coisas, não aceitar tudo sem um porquê. É uma matéria que mostra os dois lados, tentando ajudar com seus conceitos e nos mostrando algo que não sabíamos, trazendo uma oportunidade de conhecer, tantas coisas que não conhecíamos e com esse projeto, aprendi muito e também nas aulas de filosofia, são aulas divertidas que trazem muito aprendizado para a gente.

Nesse período, nós conhecemos melhor o
nesse território, o lugar que nós vivemos
por tanto tempo, e muitas vezes nem conhece-
mos.

Nós fizemos vários trabalhos de pesquisa
muito interessantes, sobre o lugar onde nós
vivemos, suas histórias, seus moradores, suas
lutas e também suas conquistas.
Tomamos também a casa do seu Gláris,
que na verdade é um pouco da
nossa história materializada, haviam
coisas muito interessantes, como o moinho
do d'água, que devia ser um artigo
de luxo na época dos tropeiros.

Foi muito locana estudar sobre o
lugar porque apesar de ser um grande
dificuldades e também um lugar de
paz e tranquilidade (mas sempre tem alguém
que acaba com a boa fama de um
lugar, com sua falta de consideração,
e respeito).

perguntava, como seria sem aquele determinado
objeto, e agora eu me pergunto sobre tudo o que
que daquilo, e porque disse, e acho que nesse
trabalho a filoxera me ajudou e sei que ajud
muito.

A filosofia não é só estudar ela está em
nosso cotidiano em que fazemos - pensamos, hoje
depois de tudo que aprendi eu presto mais atenção
nas coisas que faço, No começo que eu não
sabia nada sobre os assentamentos eu falava
alta lá as sem terra, mais hoje eu vi que
essas pessoas são trabalhadores lutaram e
conseguiram um lugar para morar.

Este dia foi uma experiência muito boa onde trabalhamos sobre o lugar onde moramos buscar conhecimento, onde aprendemos o lidar de certa maneira se abrir sem ter medo, é o nosso destino, claro todos históricos diferentes que evoluem em conjunto, é a nossa, é minha dos meus colegas e professora, que a melhor faculdade do vida, é o vida mesmo. Filosofia é alegria e prazer entender de formas diferentes, não todos iguais. Filosofia foi uma das matérias que estudei e estudo que pode falar e que podemos sem ter medo de ser julgado ter liberdade, e pode perceber que a filosofia está em todo lugar não só no sala de aula, está em nosso vida.

A filosofia me fascina, ela me ajudou a ver tudo de uma outra forma, a pensar diferente, a me questionar sobre coisas que eu nunca parei para reparar. tivemos muitas aulas interessantes, descobrindo como foi que as pessoas conseguiram o assentamento, de como eles lutaram de como conseguiram passar por tantas dificuldades. sobre a nossa cidade, General Carneiro, descobrimos histórias, documentos usados para o crescimento da cidade. E vimos que eles trabalharam muito para fazer ter o seu próprio lugar, e nesse lugar.

Então sem toda certeza do mundo essas últimas aulas me fizeram melhorar, não melhorar como aluno mas como pessoa. Tive aprendido que tudo tem seu valor mesmo que demossemos pensar.

A partir do momento que eu passei a ver as coisas de uma forma diferente, não olhar julgando porém sim vendo as partes boas e ruins, porque em tudo na vida tem dois lados. Mas temos que aprender a ouvir sem criticar, por exemplo perdemos oportunidades únicas por causa de ficarmos julgando, hoje posso dizer aprender a ouvir antes de falar algo, antes de dizer que não tem importância talvez pra mim tenha importância para ~~de quem~~ ^{de quem} pro outros. Mas nunca devemos julgar nada e ninguém. "Antes de falar a gente precisa dar muito valor. Meu pai sempre me contou a história do Renato pra mim, sempre foi top, porém agora sei que tudo o que ele fala não era só pra me ensinar mas sim pra mostrar que tinha muito importância tudo o que tinha vivido e foi feliz por ter mudado muito forma de pensar.