

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zilda Márcia Grícoli Iokoi

FLÁVIO ASSIS SANTOS DE JESUS

Currículo e lugar: dimensões da experiência educativa do *Barracão de Ideias*

São Paulo, inverno de 2018

FLÁVIO ASSIS SANTOS DE JESUS

Currículo e lugar: dimensões da experiência educativa do *Barracão de Ideias*

Apresentação da dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Zilda Márcia Grícoli Iokoi.

São Paulo, junho de 2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

J58c Jesus, Flávio Assis Santos de
Currículo e lugar: dimensões da experiência
educativa do Barracão de Ideias / Flávio Assis
Santos de Jesus ; orientadora Zilda Márcia Grícoli
Iokoi. - São Paulo, 2018.
86 f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação
Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da
Universidade de São Paulo. Área de concentração:
Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

1. Educação Escolar Básica. 2. Diversidade
Cultural. 3. Ideologia. 4. Toponímia. I. Iokoi, Zilda
Márcia Grícoli , orient. II. Título.

JESUS, Flávio Assis Santos de. **Currículo e lugar:** dimensões da experiência educativa do *Barracão de Ideias*. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho aos milhões de brasileiros e brasileiras que se encontram à margem da representação das suas narrativas e saberes no processo de produção do conhecimento, no ideário de uma cultura educacional.

Agradecimentos

Antes de mim, os mais velhos; antes dos mais velhos, a ancestralidade. É sob essa percepção que inscrevo minha gratidão aos que, antes de mim, traduziram suas existências em luta, em militância, em inconformismo e transgressão frente à barbárie de um suposto destino, de silêncio e despojo seculares. Aos mais velhos e às mais velhas da minha família, meu muito obrigado por terem me conduzido até aqui, na forma de exemplo, de lições diárias, e, sobretudo, na forma de bênção.

À memória de minha mãe, Eliene Ribeiro dos Santos, e sua vida a ecoar em mim, ensinando-me todos os dias sobre solidariedade, compaixão e respeito. Ao meu pai, Francisco Assis de Jesus, cuja história de vida inspira-me a seguir em frente, a não esmorecer diante das pedras do caminho – e são tantas.

Agradeço ao amor encarnado na existência de uma mulher, Patricia Moura Dias. Agradeço a ela por preencher minha vida com compreensão, ternura e cumplicidade inabaláveis. Pois, à guisa de um Riobaldo amoroso, “qualquer amor já um pouquinho de saúde, um descanso na loucura”.

Meu muito obrigado à Prof^a. Zilda Márcia Grícoli Iokoi, minha orientadora, pelo acolhimento desta pesquisa, por seu crivo e crítica, fundamentais à conclusão do presente trabalho. Muito obrigado aos professores, funcionários e estudantes do núcleo de pesquisa do Diversitas, que abriga o Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

Muito obrigado à banca de qualificação da presente pesquisa; aos professores Francione Oliveira Carvalho e José Sérgio Carvalho, pelo olhar zeloso e crítico, com ponderações e deslumbrar de caminhos tão caros ao desenvolvimento da minha escrita. Gratidão a Ana Maria Viegas, pela revisão precisa e zelosa.

Meu agradecimento especial aos amigos de caminhada acadêmica: Luiz Carlos Seixas, Julio Conejo e Priscila Manfrinati, cúmplices da minha jornada, dos meus dilemas, fragilidades e inseguranças. Agradeço, por conciliar em mim os afetos mobilizados ao longo da minha itinerância. Gratidão aos sujeitos da pesquisa, que dedicaram seu tempo e atenção: Valéria Almeida, Ix Chel, Selma Brito e Zé Teixeira (Zelão).

Muito obrigado ao coletivo de professores *Barracão de Ideias*, objeto desta narrativa. Que os caminhos estejam sempre abertos diante da demanda por uma educação democrática, inclusiva e verdadeiramente sensível às histórias dos seus partícipes.

Motumbá asê!

Flávio Assis Santos de Jesus
São Paulo, junho de 2018

No princípio,
A casa foi sagrada
Isto é, habitada
Não só por homens e vivos
Como também por mortos e deuses

Sophia de Mello Breyner

O mundo
Já não era um lugar de viver
Agora, já nem de morrer é.

Avô Mariano

Resumo

O presente estudo trata da experiência educativa do *Barracão de Ideias*, ocorrida na cidade do Salvador-Ba, no âmbito da Educação Básica da rede privada de ensino, que vem sendo sistematizada desde 2011. O objeto deste estudo foi a investigação acerca da prática educacional do coletivo do *Barracão de Ideias*, à luz de duas categorias de análise: *currículo e lugar*, sendo para isso necessário compreender os mecanismos de produção e manutenção de ambiguidades e ambivalências presentes na tradição do currículo escolar brasileiro, como lugar de silenciamento das diversidades, dos espaços de representação de outras legitimidades social, cultural, estética, política e ideológica, e de que maneira a prática pedagógica do *Barracão de Ideias* se constitui em um instrumento de desmascaramento e problematização dessas ambivalências.

Abstract

The current study deals with the educational experience of the Shack of Ideas which takes place in the city of Salvador-Bahia, in the scope of Basic Education of the private school system, systematized since 2011. The object of this study was the investigation about the educational practice of the collective of Shack of Ideas, in the light of two categories of analysis: curriculum and place. Thus, we sought to understand the mechanisms of production and maintenance of ambiguities and ambivalences present in the tradition of the Brazilian school curriculum, as a place of silencing of diversity, of the representation spaces of other social, cultural, aesthetic, political and ideological legitimacy and of how the pedagogical practice of the Shack of Ideas constitutes an instrument of unmasking and problematizing of these ambivalences.

SUMÁRIO

1.0. INTRODUÇÃO	9
1.1. Ao modo da escola	10
1.2. Percurso metodológico	12
1.3. Barracão de Ideias: por quê?	15
1.4. As agruras de se lançar: reaprender na caminhada, o planejar e os fazeres	17
1.5. Plano de aula: estudo interdisciplinar da obra <i>O último voo do flamingo</i>	20
1.6. Procedimentos didático-metodológicos	21
1.7. Conjuntura Legal	22
1.8. Incursão pedagógica: estratégia e método	29
2.0. CURRÍCULO DAS AUSÊNCIAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS	34
2.1. Incompletudes	37
2.2. Ao Sul. O Ornitorrinco	38
2.3. Coração de Estudante	42
2.4. O horizonte de despojo	44
2.5. Tempo de insurgência	47
3.0. LUGAR: POR UMA REFLEXÃO GEOGRÁFICA-PEDAGÓGICA	56
3.1. Lugar e as cidades educativas	58
3.2. Breve contextualização acerca do conceito de lugar no pensamento geográfico	59
3.3. Geografia humanista: o lugar como experiência do vivido	60
3.4. Geografia crítica: o lugar no âmbito da globalização	62
3.5. Por um lugar da aprendizagem	65
3.6. Lugar e a partilha do sensível	76
4.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
5.0. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

Introdução

Só o olhar para dentro reconhece o percurso,
apropriando-se dos seus sentidos.
O caminho dissociado das experiências de quem o percorre
é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos
o próprio projeto de vida.
O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe
quando o percorremos - e só o percorremos quando o vemos
e percebemos dentro de nós.

Rubem Alves

O presente texto de dissertação é fruto do estudo que teve como base uma experiência educativa na cidade do Salvador-Ba, denominada *Barracão de Ideias*. Atuante na Educação Básica da rede privada de ensino da capital baiana, tal experiência é analisada à luz de duas categorias: *currículo e lugar*.

A primeira categoria se apresenta como esforço de análise dos *atos de currículo*¹ – artefatos socioeducacionais – que se atualizam de forma ideológica, veiculando uma “formação” ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas). É nesses termos que vive cotidianamente, enquanto concepção e prática, a reprodução das ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos. (MACEDO, 2013, p. 24).

Nesse sentido, o presente estudo sugere, no plano do currículo, problematizar sobre a ideia de um *currículo das ausências*, com efeito catalizador das contradições intrínsecas à tradição curricular, historicamente afeiçoada à invisibilização e silenciamento das

¹ O termo *atos de currículo* aparece estruturado conceitualmente no artigo “A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas”, do Prof. Dr. Roberto Sidnei, publicado na revista digital *e-Curriculum*, do Programa de Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). “Atos de currículo nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculantes mudam nesse envolvimento, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas. Como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre as questões do currículo; como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas. Atos de currículo como conceito-acontecimento, como conceito-dispositivo, orientam nossas práticas para percebê-las como instituintes culturais. Têm a ver com o argumento de que atores sociais envolvidos em questões curriculares não são ‘imbecis culturais’, tese central da etnometodologia de Garfinkel, (1976) ou seja, para todos os fins práticos, produzem etnométodos curriculantes. Trabalhar-com essas emergências significa romper com uma história de objetificações e alijamentos que fizeram do currículo um lugar de hierarquizações política, moral e historicamente excludentes. Mundos como o do trabalho, das culturas nas suas diversas formas de instituir realidades, cosmovisões cultivadas por movimentos sociais, por exemplo, não podem ser percebidos como improdutivos em termos curriculares, até porque produzem sapiências que, para todos os fins práticos, criam saberes de possibilidades formativas. É com atores sociais implicados, teóricos do seu cotidiano, de suas necessidades e demandas socioeducacionais, que currículos devem ser criados e trabalhados para serem pertinentes e relevantes”.

identidades socioculturais, das diversidades e legitimidades outras, não conformadas, tampouco estruturantes da cultura curricular.

Na segunda categoria, os estudos se atêm à perspectiva da Geografia como campo epistemológico, com destaque às contribuições da Fenomenologia para compreensão do *lugar*, enquanto espaço de realização e animação da vida social, cultural, política, ideológica e estética dos sujeitos.

Refletimos sobre o lugar como constructo espacial das experiências simbólicas e tácitas dos sujeitos, na relação com seus processos de ensino-aprendizagem, na comunhão com outros sujeitos, na fruição das subjetividades que conferem conteúdo e sentido à experiência educativa do coletivo *Barracão de Ideias*.

Como estratégia metodológica, a pesquisa se amparou na escuta e registro (em forma de entrevistas) da narrativa de quatro sujeitos comuns ao objeto, que dão seus testemunhos sobre a natureza das suas experiências na relação com o *Barracão de Ideias*. São estudantes e professores que, ao seus modos e maneiras, fizeram parte de uma prática educativa que ousou questionar a ordem das coisas, no âmbito de um sistema educacional imerso em “verdades” e conceitos cristalizados, mas há muito carcomidos pela dinâmica do tempo e das gerações – reclamantes de uma nova lógica de relação com a aprendizagem e produção do conhecimento.

O propósito da escolha foi construir um capítulo que contivesse não apenas as narrativas dos sujeitos, mas que elas fossem incorporadas ao transcurso da própria escrita, entremeando o discurso dos dois capítulos que estruturam a presente dissertação, que tratam da experiência do *Barracão*, à luz do *currículo* e do *lugar*. Desse modo, a intenção é que as narrativas ganhem em potência, quanto aos sentidos e significados das problematizações ora propostos.

Ao modo da escola

“A percepção sobre a escola foi duramente alterada nas últimas décadas. Entre professores, pedagogos, intelectuais e trabalhadores da educação essa mudança de percepção foi muito mais profunda [...]” (CARVALHO, 2016, p.). Ora a instituição escolar é menosprezada em função de seu legado efeito padronizador e normalizador das condutas, ora ela é descrita como um mero dispositivo legitimador de desigualdades sociais e econômicas.

O presente objeto de pesquisa de mestrado se fundamenta na experiência educacional do coletivo de professoras e professores, denominado *Barracão de Ideias*, que nasceu como uma prática de insurgência ao paradigma escolar apontado por Carvalho: uma escola que padroniza em vez de ensejar diversidades, que legitima conformidades em vez de inspirar a pluralidade de conteúdos e subjetividades.

Mas do que se trata a experiência do *Barracão de Ideias*? Quais sujeitos constituem e produzem essa experiência? O que dizem as narrativas dos diferentes sujeitos que constroem a prática pedagógica do *Barracão de Ideias*? Essas são questões centrais ao

entendimento de um fazer educativo, que nasceu como necessidade de tensionar a cultura escolar vigente, a partir das quais serão construídas, nos próximos capítulos, as problematizações e reflexões necessárias – ao largo de qualquer pretensão ontológica acerca do objeto de análise.

Com efeito, em meados de 2010, na cidade do Salvador, Bahia, um grupo de professoras e professores da rede privada de ensino da educação básica fundou e sistematizou o coletivo educacional *Barracão de Ideias*. Tratava-se de um exercício incipiente de inconformismo frente aos dissabores da profissão-professor/a, no âmbito das escolas privadas da capital baiana, de perfil socioeconômico marcado pela participação das classes dominantes da cidade.

Em comum, professoras e professores de Humanidades – Geografia, História e Literatura, especificamente – e um sem-número de questionamentos a respeito dos seus fazeres em sala de aula. Mas o que poderia haver de tão profundamente angustiante que ensinasse inconformismo e transgressão pedagógica? Ademais, estavam todos inseridos no rol das ditas "melhores escolas" da capital baiana, onde, por consequência, também se apresentavam as "melhores condições de trabalho e remuneração". Nesse sentido, reside aí uma contradição latente, sobretudo por ter conexão direta com a natureza do objeto estudado.

Não cabe, todavia, ao presente texto analisar as condições materiais e imateriais dos conflitos de classe no contexto da rede privada da Educação Básica da capital baiana, não obstante o relevo das ambiguidades existentes e suas intersecções na vida objetiva das professoras e professores. Assim, optou-se por um estudo minucioso da complexa trama do *lugar político-pedagógico* do coletivo *Barracão de Ideias* que permitisse problematizar sobre sua itinerância na dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem, na perspectiva crítica acerca do currículo formal-oficial, dado posto das experiências escolares vivenciadas.

Entre os anos de 1999 e 2012, lecionei a disciplina de Geografia para as séries do Ensino Fundamental II e Médio. Em 2008, fui contratado pelo colégio Candido Portinari, na cidade do Salvador-Ba, onde conheci Marcus Alessandro Silva e Rogério Borges Elegibô, professores de História e Literatura, respectivamente. Nessa escola também reencontrei antigos companheiros de sala de aula, Marilene Miranda e Francisco Pedro Oliveira, "Lene" e "Chico Pedro" para os amigos, ambos professores de História. Vínhamos de alguns anos de caminhada em um tradicional colégio confessional da cidade.

Esses cinco sujeitos foram os responsáveis por engendrarem a experiência de um coletivo docente autônomo, autorregulado e horizontal nas suas relações interpessoais. Já no início do percurso ocorreu a nossa primeira "baixa", com a saída espontânea do professor Chico Pedro, que alegou incompatibilidade entre as demandas de encontros para planejamento e estruturação do *Barracão* e suas jornadas em sala de aula, no curso de Direito, onde era aluno egresso, além da militância na entidade sindical de representação dos professores das escolas privadas do estado da Bahia, o SINPRO-BA.

Na dor da perda, um alento ao coletivo: cativamos, à época, o reconhecimento da vice-diretora pedagógica da escola em que lecionávamos, Selma Brito. Educadora experiente, de visão especialmente progressista – traço incomum aos gestores em educação –, Selma não apenas foi fundamental para viabilizar o desenvolvimento do grupo intra-escola,

como também potencializou nossa inserção na capital baiana e para além dela. Assim, conquistamos um reforço de grande monta, a adição de uma força feminina fundamental na estruturação, organização e desenvolvimento do grupo.

Selma pôs-se, então, como elo do *Barracão de Ideias* com atores do mundo corporativo, o que garantiu a viabilidade econômica dos nossos projetos de aulas gratuitas, com público misto de estudantes das redes pública e privada. Fala-se, objetivamente, de verbas para o custeio das despesas intrínsecas à realização das aulas, em locais itinerantes. Desse modo, de onde esperávamos resistência e desconfiança, encontramos mais cumplicidade, uma aliada, e, por conseguinte, uma integrante fundamental ao desenvolvimento do *Barracão de Ideias* como experiência educativa.

Percurso metodológico

Para a experiente educadora, havia no *Barracão* a possibilidade de fomentar práticas educativas caras aos seus desejos de mudança, de inconformismo frente a um paradigma escolar por demais comprometido com a lógica do conteúdo conceitual, pura e simplesmente, hipotecada à dinâmica dos vestibulares e à *performance* de resultados nesses exames.

Desse modo, em uma entrevista permeada por sensibilidade e precisão na análise do processo, Selma traduz, ao seu modo, a sua experiência na relação com o coletivo *Barracão de Ideias*. Aliás, o uso da entrevista se constitui em uma escolha metodológica da pesquisa, que se ampara na narrativa de quatro sujeitos, como recorte analítico, dada as pretensões mais modestas da presente pesquisa.

Flávio Assis: *Eu queria começar nosso papo com você situando um pouco sua história no Barracão, seu lugar e a forma como você ingressou nesse percurso, nessa história e falar um pouco sobre isso.*

Selma Brito: *Bom, o ponto de encontro de conexão minha com o Barracão, ele marca, primeiro, uma inquietação de enquanto diretora pedagógica de uma escola² que tinha um perfil dentro do mercado de trabalho de escolas, que fazia um trabalho diferenciado, só que esse trabalho diferenciado estava voltado muito para a assistência. A escola reconhecida de que “lá forma meu filho”, mas só que esse caráter formativo estava muito impregnado de um assistencialismo. A escola cuidava dos filhos, então a família não via a escola como uma cultura de conhecimento, mas como uma cuidadora de filhos. Bom, isso em mim incomodou bastante, mas eu via também uma potência muito grande para com essa confiança que a família tinha na gente, fazer um trabalho diferenciado. E, aí, vem construindo isso com muita dificuldade, como eu sou dona e os donos não estavam muito certos de que era isso. Alguns, sim, outros, não, e daí eu vim. Bom, chegou um momento que eu percebi que eu estava construindo uma outra escola que era a escola de parentes dos donos e isso já começava a ter problemas e eu tinha problemas com*

² A “escola” em questão diz respeito ao Colégio Candido Portinari, situado na cidade do Salvador-Ba. Por quinze anos Selma exerceu sua atividade profissional nessa instituição de Educação Básica, privada, onde coordenou pedagogicamente a terceira série do Ensino Médio, e, por último, atuou na vice-direção pedagógica geral, o que compreendia as séries finais do Ensino Fundamental e todo Ensino Médio.

a direção e eu tinha problemas com os professores. Então, eu vi que eu estava num ponto muito crítico, mas mesmo assim continuava pensando na escola; e nesse continuar pensando na escola, a minha aproximação com a equipe do Ensino Médio, porque até então eu ficava muito voltada para o Fundamental, e, aí, comecei a ganhar força, porque o diretor do Ensino Médio já fechava muito com a equipe de Ensino Médio. Conhecendo essa equipe de Ensino Médio, percebi que por ali estava a possibilidade de fazer uma outra escola, porque já no Ensino Médio existiam professores que faziam coisas muito diferentes de uma escola tradicional. E, também, o relacionamento com o aluno é um relacionamento muito mais próximo, de um vínculo muito mais próximo e dava para gente fazer, pelo menos do meu ponto de vista, a virada. Bom, foi quando eu comecei a trabalhar com uma grupo de professores que estava sempre reivindicando à escola um espaço melhor para fazer o que eles acreditavam fazer e a escola dizia “não”; eu me vi com uma grande ameaça de perder essa equipe e, do meu ponto de vista, era a equipe que poderia me ajudar a fazer o projeto dentro da escola, mas na iminência de perder, e eles já estavam pensando em fazer alguma coisa fora, eu ainda tentei trazer para dentro, conversei com a direção: “A gente vai perder esses caras”. E a direção não ouviu e, aí, eles estavam para sair mesmo, o Barracão iria acontecer sem a minha presença e, aí, eu: “Não! Se eu não posso fazer dentro, eu quero viver isso fora”, que seria essa outra alternativa, de pensar em uma outra escola, em outro modelo escolar, e a partir do Médio, e assim eu topei o Barracão.

Flávio Assis: *E você coloca uma questão que é importante, que é o não conhecimento com a escola, na época eu estava nesse processo. A gente não encontrava espaços para conciliar esses quereres, porque eram quereres progressistas. Na sua concepção, na gestão da escola que era também a nossa gestora, qual era o ponto sensível que dificultava a relação do Barracão com a escola? O que era mais sensível nessa relação? O que de fato era um obstáculo? O que de fato assustava ou não, mas que causava nos proprietários da escola – já que era um espaço privado – a rejeição de um projeto de educação progressista?*

Selma Brito: *Bom, para mim é bem claro isso. Pelo que a diretoria desta escola, os diretores, os donos, três deles, têm escolas hoje porque partiram desse mesmo ponto. Eles criaram cursinhos pré-vestibulares e esses cursinhos cresceram e eles tiveram escola. Então, o primeiro ponto de olhar do Barracão é dizer assim: “Esses caras somos nós ontem e eles vão criar uma escola e depois vão pegar a gente”. Então, era de muito medo da força do grupo e não querer dar espaço para esse grupo crescer e mais tarde ser um concorrente. Então, para mim, era o primeiro ponto de uma visão de negócio muito curta e eles tinham esse medo, primeiro ponto. O segundo ponto era em relação à metodologia e ao acesso ao aluno, de novo ainda está na pauta do poder, sabia que o grupo tinha um poder forte com os alunos. E, aí, sabe, né? Para a escola privada, o poder com os alunos é o poder. É quem financia a escola, então, se os alunos têm cada vez mais aderência a esse grupo de professores e esse grupo de professores não é um grupo que a gente controla, então não interessa “a*

gente dar força a esse grupo”. Tem uma questão política, aí, da afinidade com os alunos, vocês tinham isso, essa aderência com os alunos muito forte, claro, porque o aluno quer espaço e vocês davam isso. E segundo ponto era a discussão que vocês traziam, os temas que eram claros para vocês e que vocês traziam para uma escola privada de classe média alta, mesmo sendo em Salvador/Bahia, incomodava, porque tinha a ver com a bandeira da discriminação racial, isso também era uma pauta de diretoria que incomodava bastante. Essa discussão desse lugar de professores negros, isso também incomodava bastante a direção. Esses pontos, sim, eram pontos que dificilmente a escola com a visão muito mínima das coisas, até de negócio mesmo, e preconceituosos demais, eles não dariam força para o Barracão de jeito nenhum.

Brito, ao localizar o contexto em que estava inserida a prática educativa do *Barracão de Ideias*, trouxe à luz do tempo as reflexões da presente escrita, a dimensão política que permeia as relações postas no chão da escola e que, em certa medida, punham em conflito, por um lado, os quereres do *Barracão*, que se fundavam em categorias, como identidade; alteridade; diferença, subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero; raça; etnia; sexualidade e interculturalismo, e, por outro lado, na perspectiva daquela gestão escolar – em que pese a contradição profunda dos fatos – na qual pairava a ideia de que as temáticas ensejadas pelo coletivo geravam desconfortos, situações por demais inconvenientes frente ao código social, implicitamente conformado e normatizado para aquele grupo de pessoas.

Por que certos temas são invisibilizados na esteira dos componentes curriculares? Pergunta simples, porém, cara à pauta do coletivo e espinhosa na relação com uma gestão escolar por demais conformada e formatada ao *establishment* industrial, em profundo diálogo com famílias/clientes igualmente normatizadas sobre as mesmas bases social, política, ideológica e cultural, que em nada se comprometem – a despeito das exceções existentes – com uma proposição educativa sensível à emancipação intelectual, política, estética e ética dos sujeitos aprendentes; implicada criticamente com o tempo das transformações exponenciais, pós-industrial.

Esse é o contexto da presente escrita, narrativa de uma experiência desses tempos demasiadamente aligeirados, demasiadamente afeiçoados às instantaneidades, como norma e essência. Como testemunhas desses anos que desvelam o século 21, é factível experimentar a égide da ambiguidade, cujo presente é de potencialização da cognoscibilidade: “de conhecimento, de comunicação, de movimento, de diminuição da dor e de aumento do prazer, de sustentação da vida” (SILVA, 2006, p. 7).

A condição do ser humano é de imersão nessa época, quando se torna capaz de ressignificar profundamente as noções de tempo e espaço, uma época em que a fronteira entre o humano e a máquina já se encontra borrada, sobretudo com o advento da inteligência artificial (IA), os seus impactos na medicina, na economia, nos processos produtivos, um mundo “avatarizado”. Em seu ensaio acerca do currículo como fetiche, Tomaz Tadeu da Silva celebra as possibilidades dos tempos de agora, à medida que denuncia as contradições intrínsecas:

Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de fascinante processo de hibridização de identidades. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo... paradoxalmente, vivemos, entretanto, também num tempo de desespero e dor, de sofrimento e miséria, de tragédia e violência, de anulação e negação das capacidades humanas. Vivemos também num tempo em que vemos aumentadas as possibilidades de exploração e de dominação dos seres humanos, em que um número cada vez maior de pessoas vê, cada vez mais, diminuídas suas possibilidades de desenvolvimento, de extensão de suas virtualidades especificamente humanas. Estamos também bem no meio de uma época em que vemos aumentar à nossa volta o perímetro e o espaço da destituição, da exclusão e da privação, da exploração do outro e da terra, em que as possibilidades de fruição dos prazeres e das alegrias da vida e do mundo se veem intensamente ampliadas para uma parcela da humanidade, ao mesmo tempo que se fecham definitivamente e impiedosamente para outros, “os condenados da terra”. (FANON apud SILVA, 2006, p. 7).

Na esteira da revolução exponencial, desse momento pós-industrial, as novas tecnologias parecem estar em consonância com processos de grande concentração do capital internacional. Na esteira das ambiguidades, nada indica que as grandes transformações técnicas estejam sendo empregadas no futuro da dignidade humana, presa em um ciclo vicioso de reprodução de mais *globalitarismos* (SANTOS, 2003).

Nesse sentido, o que pode mover um grupo de professores e professoras a se unirem em torno de uma causa comum? O que os fustiga a querer mudanças em seus fazeres, a mergulhar nas contradições das suas práticas educativas, a buscar outras referências para a sala de aula, uma outra maneira de “estar-sendo” professores e professoras? Aqui não há a pretensão de que se esgotem as possibilidades de respostas a essas indagações, mas o compromisso de lançar um feixe de luz sobre os recônditos da prática educativa.

A exemplo da percepção de Macedo (2017) sobre os chamados *atos de currículo*, busca-se, neste trabalho, refletir sobre tais práticas e como elas possibilitam compreender a mudança dos currículos pelas realizações dos seus atores; como os atores curriculantes mudam nesse envolvimento; como mudam seus significantes; como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas; como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre as questões do currículo; como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas.

Barracão de Ideias: por quê?

Lembro-me com exatidão o dia em que ouvi pela primeira vez o nome *Barracão de Ideias* furtivamente nos corredores do colégio Candido Portinari, entre uma aula e outra. Meados de 2010, ainda está intacta na memória as impressões daquela anúncio, o quanto me inundou de esperança e me restabeleceu o desejo de sonhar um educar outro, antítese daquele em que há anos me encontrava soterrado. Marcus Alessandro e Rogério Borges, porta-vozes da boa-nova. Manhã longa aquela para quem estava ávido por saber mais daquela proposta arrebatadora.

Seguimos com a conversa durante o horário do almoço no Bar do Jonas, onde, com frequência, nos reuníamos para confabular vicissitudes e compartilhar angústias, dilemas, alegrias, conquistas e bravatas. Trata-se de um boteco tradicional, localizado no bairro do Costa Azul, nas proximidades da escola onde lecionávamos. Entre o regalo de um copo de cerveja e um suculento *malassado*³, Marcus explicou-me, com a típica cadência dos mestres, as significações do coletivo em gestação, e do seu nome, completamente inusitado para mim. Por que *Barracão de Ideias*? Perguntei, repleto de curiosidade diante do caleidoscópio de imagens ao qual o nome me remetia.

Falou, então, acerca do conceito simbólico da palavra “barracão”, da implicação com as representações espaciais dos terreiros das religiões de matriz africana, sendo o barracão o lugar em que se realiza a liturgia do culto aos *voduns*⁴, o amálgama de uma complexa trama social estruturada por laços hierárquicos bem definidos, vetores de preservação dos mistérios cerimoniais do povo de santo⁵ e do seu panteão afro-brasileiro. O barracão, aí, como espaço de realização da dinâmica religiosa, social e cultural de mulheres e homens, e, por isso mesmo, lugar de realização e representação da força coletiva em torno de um fim comum: a fé.

Outro aspecto da significação do termo “barracão” está relacionado à experiência de coletividade dos barracões das escolas de samba, cujo desfile no carnaval é, simplesmente, o desaguar do trabalho de um ano inteiro e que tem, disciplinarmente, bem divididos os papéis de cada sujeito na produção alegórica e objetiva da agremiação que, com seriedade, mas sem sisudez, desfila em fevereiro o ofício encantado de encenar a alegria.

A implicação do coletivo *Barracão de Ideias* com as territorialidades do samba e dos terreiros das religiões de matriz africana, dimensões rasuradas no formulário oficial, transcende a perspectiva meramente conceitual e se instaura nos planos ético, ideológico e político, à medida que reconhece essas territorialidades como edificadoras da sua condição existencial, nas dimensões espacial e temporal que têm esses lugares de representação.

O substantivo “ideia”, com flexão no plural, tinha por sentido abarcar diversidades de pensamentos, mas, sobretudo, demarcar o coletivo – ainda em germe – como território e territorialidade das narrativas diversas sobre os currículos escolares, historicamente comprometidos com a normalização das contradições sociais e econômicas, e pensar o *Barracão* como espaço de realização do protagonismo dos estudantes, onde pudessem ter papel ativo na escolha e problematização dos temas abordados nos encontros.

Tal liberdade era impossível no modelo em que todos nós, professores, estávamos inseridos e precisávamos garantir o cumprimento dos diversos cronogramas disciplinares, previamente estabelecidos, somados à rotina que inclui planejamento das aulas; elaboração de instrumentos avaliativos diversos; atividades complementares; reuniões de planejamento pedagógico semanais; correção das atividades e avaliações

³ Prato típico do Recôncavo baiano com base no ensopado de bife de carne (em geral contrafilé ou alcatra, rapidamente refogado), acompanhado de feijão tropeiro, arroz branco cozido, salada, vinagrete e farofa de manteiga.

⁴ Da etimologia jeje, equivale aos orixás da tradição iorubana, entidades sagradas, cultuadas nos candomblés do Brasil.

⁵ Termo empregado para designar os indivíduos iniciados nas religiões de matriz africana no Brasil.

realizadas; preenchimento dos diários de classe, e um sem-número de minúcias do cotidiano escolar que quase sempre sabotam tempos de inventividade e criação, estrangulam rebeldias pedagógicas até nada mais pulsar para além do pré-estabelecido, do acordado e metrificado nos formulários dos planejamentos.

As agruras de se lançar: reaprender na caminhada, o planejar e os fazeres

Com efeito, o segundo semestre daquele ano de 2010 foi de inúmeras reuniões nas quais eclodiam questões cujas respostas desconhecíamos: Onde seriam realizadas as reuniões do *Barracão*? Poderíamos realizá-las à noite, no espaço da escola em que nós todos cumpríamos nossa jornada como professores contratados? O que achariam da ideia os nossos empregadores? Como reagiriam os nossos colegas de magistério? Seria a nossa proposta pedagógica um convite ao aconchego de outros fazeres docentes – para além do nosso grupo – ou uma ameaça às práticas dos nossos colegas? Como reagiriam os nossos alunos? Acolheriam ou não as nossas ideias?

Eram crescentes os questionamentos que pairavam sobre as pretensões que tínhamos acerca de uma educação emancipatória. Qual era o limiar entre a emancipação e o embrutecimento? O que julgávamos ser tão irremediavelmente urgente instruir, ao modo da emancipação dos aprendentes, talvez não escapasse à ponderação de Jacques Rancière, na obra *O mestre ignorante*:

[...] instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2015, p. 11).

As incertezas eram muitas, naquele momento, para cada um de nós, mas nos lançamos. Como fruto das nossas reflexões primeiras, optamos por um modelo de aula ancorado na lista das obras literárias estipulada, à época, pelo então processo seletivo da Universidade Federal da Bahia (UFBA). As obras serviram como cortejo à interdisciplinaridade, o que nos compeliu a repensarmos o planejamento das aulas, que, nesse formato, exigia de nós a sistematização de um cronograma de leituras e de pesquisa acerca dos diferentes temas abordados.

Desse modo, o ato de ensinar e, por conseguinte, o ato de planejar o desejado e necessário constituía-se para nós em um novo lugar de experimentação pedagógica, impulsionando-nos para longe das práticas mecanicistas dos formulários dos planos de aula que, esvaziados de sentido, amontoavam-se adormecidos nas gavetas das coordenações pedagógicas das instituições de ensino, cujo fazer há muito se esgarçou na engrenagem da burocracia escolar, máquina de moer criticidade e inteligências, pois nada tem sido mais inconveniente à ordem escolarizada do que pensar criticamente.

Buscávamos o sentido do ato de planejar. Para que planejo? Por quem e para quem planejo uma determinada aula? Há, inevitavelmente, um componente político no ato de planejar. Político, no sentido de produzir um estado de compromisso ético e moral com o objeto planejado – o tema da aula – e o objetivo do que se planeja, que se traduz na busca por dialogar com as inteligências e as subjetividades dos estudantes, a partir de um lugar de respeito e sensibilidade às suas experiências, suas polissemias.

E mais, antes mesmo de questionar criticamente o ato de planejar, não escapávamos às inflexões do ensinar-aprender, aprender-ensinar. Ademais,

[...] ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 2002, p. 26).

Um dos nossos temores centrais na prática pedagógica do *Barracão de Ideias* residia na armadilha insinuante de que, no afã de transgredirmos os paradigmas do constructo escolar conservador, incorrêssemos nos mesmos equívocos. Temíamos o "canto da sereia" da multidisciplinaridade que, nos ambientes escolares aos quais estávamos inseridos, sempre se apresentava com ares de inovação curricular, quando, em essência, sempre sucumbia a um olhar mais criterioso. Era óbvia a excessiva compartimentação das disciplinas ali representadas, sobretudo nas reuniões de planejamento, que se caracterizavam pela separação das professoras e professores por “áreas do conhecimento”.

Para ilustrar com um exemplo bastante simples, basta questionar o porquê de as disciplinas de Humanidades ficarem isoladas das disciplinas de Linguagens e Códigos, em um processo de planejamento pedagógico que se quer interdisciplinar. Esse é o verdadeiro simulacro pedagógico da prática escolar, cujo discurso se ampara em uma falsa interdisciplinaridade, quando, objetivamente, a prática é semelhante a uma colcha de retalhos na qual se emaranham as disciplinas formais, flagrantemente departamentalizadas, seccionadas, subdivididas, submersas em processos e relações político-pedagógicos, profundamente hierarquizados.

O “planejamento”, na perspectiva da experiência do *Barracão de Ideias*, transcende, todavia, a sua função normativa e documental, sua intenção demasiadamente burocratizada, formal, para se instituir como um ato político, que demanda de cada um dos seus partícipes rigor e seriedade no processo de construção. Planejar, para o *Barracão*, se confunde com pesquisar, debater exaustivamente os possíveis “nós” de um determinado tema, para uma dada aula.

Assim, invariavelmente, o ato de planejar exigia de professoras e professores doses generosas de doação pessoal, uma vez que as muitas horas de reuniões (sempre aos sábados e/ou domingos, já que nossas jornadas de trabalho em sala de aula comprometiam todo o resto da semana) impactavam diretamente nossas vidas íntimas, sonogando-nos, muitas vezes, o convívio com a família, nossas companhias afetivas, adiando o ócio e o gozo necessários e desejados.

Não obstante ao que diz respeito a planejamento, há uma dimensão nele que também é ética. Por que planejar? Ao planejar, para quem o fazemos? Planeja-se, porque é natural do agir correto zelar por um processo que incida diretamente na qualidade daquilo que se almeja realizar. Daí, a ideia de *lugar pedagógico* – o conceito de lugar e suas implicações pedagógicas serão analisados no segundo capítulo –, que se revela na representação experiencial das professoras e professores, cuja dinâmica das narrativas (re)configura suas ações na esteira do currículo escolar, produzindo novos sentidos e significados ao ato de planejar e, por conseguinte, ao de ensinar.

Ainda que inserida em um contexto de privilégio socioeconômico, a prática pedagógica do *Barracão de Ideias* norteia-se por um sentido progressista de realização. A caminhada formativa de cada um dos sujeitos desse coletivo fluiu para desaguar na tradição freireana de reflexão constante dos nossos fazeres. Angustiava-nos a ideia de pensar que os filhos das classes dominantes apenas poderiam reproduzir discursos e práticas ideológicas de exclusividade de classe, de gênero, de raça, entre outras.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais dedicada a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 2014, p. 36).

Assim, nos primeiros meses de 2011, lançamo-nos ao primeiro desafio para a sistematização de uma aula diferenciada, a partir das experiências que eram a sustentação para o traçado de um caminho seguro a ser trilhado. Baseados em obras indicadas para o vestibular da UFBA, propusemos o texto do escritor moçambicano Mia Couto, *O último voo do flamingo* (2005), como forma de abordagem.

Ambientado em Moçambique pós-guerra civil, o livro é entremeado por discussões acerca dos conflitos geracionais, da tradição e da cultura popular como instrumentos simbólicos e efetivos de resistência ao legado colonial português, e, para além, a obra evoca a força de uma narrativa – territorializada na vila fictícia de Tzangara – no combate às forças exógenas de assimilação e dismantelamento da cultura de um povo e seu lugar.

Havia naquele contexto histórico da capital baiana um movimento da Academia em ensinar à Educação Básica a construção de competências e habilidades negligenciadas até então. Era nítido o movimento reflexivo em torno da ausência de uma tradição literária africana – ainda que abordada à luz da experiência de um autor branco – com o intuito de fomentar, por um lado, subjetividades sensíveis à diversidade e, por outro, combater uma tradição de currículo escolar eurocêntrico.

Mas onde realizaríamos nossa aula inaugural? Em diálogo com os diversos espaços alternativos da cidade do Salvador, chegamos à primeira parceria com o Teatro Eva Herz, da Livraria Cultura, nas dependências de um *shopping* da cidade. Havia nessa escolha geográfica de acolhimento da nossa primeira experiência ampliada, uma forte estratégia política. A centralidade, fácil acesso e mobilidade, além da apelável sensação de segurança, deixavam-nos confortáveis na convocação dos estudantes junto às suas famílias, evitando possíveis ruídos e desconfortos na relação *Barracão*-família, ainda incipiente naquele momento. Abaixo, a estrutura do plano de aula e procedimentos didático-metodológicos dos encontros no Teatro Eva Herz.

Anexo 1.0. Plano de aula – Estudo interdisciplinar da obra *O último voo do flamingo*: sentidos literários e histórico-geográficos

Tema	Objetivos	Procedimento	Recursos didático-metodológicos
<p>Nacionalismo, cultura, racismo e identidade</p>	<p>* Ler criticamente a obra <i>O último voo do flamingo</i>; * Fomentar as discussões necessárias acerca dos temas transversais à obra, à luz da Literatura, da História e da Geografia; * Discutir comparativamente: gênero literário; colonialismo, neocolonialismo e nacionalismo; * Discutir, à luz da obra de Mia Couto, as categorias de análise da Geografia: <i>espaço geográfico, território e lugar</i>.</p>	<p>* Até o dia da aula, os alunos terão dois meses para a realização da leitura crítica da obra e dos textos de apoio às discussões dos temas sugeridos; * Os conteúdos (PDFs e cópias dos textos), eram sempre disponibilizados e compartilhados, tanto na página do <i>Barracão de Ideias</i> na rede social (Facebook) quanto por lista de <i>e-mails</i> dos estudantes participantes; * Pelo fato de o teatro ter capacidade limitada, o ingresso dos estudantes se dará via confirmação por <i>e-mail</i>, respeitando a capacidade de 200 lugares por sessão; * A aula será entremeada por intervenções musicais, com a participação da cantora Denise Correia e a banda <i>Na veia da nega</i>, que trará um repertório que dialogue com a proposta temática da aula, prevista em planejamento; * Os textos complementares são: 1. Imperialismo e nacionalismo oficial (ANDERSON, Benedict. <i>Comunidades inventadas</i>. 2008, p. 127-162); 2. A identidade em questão: três concepções de identidade (HALL, Stuart. <i>A identidade cultural na pós-</i></p>	<p>* Projetor com recursos de áudio; * Intervenção artística, com participação de um conjunto musical; * Apresentação de uma pergunta pertinente, como <i>input</i> às discussões; * Uso de dois microfones sem fio para a plateia, para interlocuções necessárias, sem momento pré-determinado.</p>

		modernidade. 2006, p.7 - 22).	
--	--	----------------------------------	--

Fonte: Produzido a partir das anotações de planejamento.

Procedimentos didático-metodológicos

- Reunião de planejamento entre os integrantes do coletivo *Barracão de Ideias* para debater, analisar e escolher o tema inaugural de cada período;
- A escolha dos temas segue dois processos distintos, porém complementares: para a primeira aula do ano, as professoras e os professores do *Barracão* elegem o tema a ser analisado e divulgam pelos canais digitais de comunicação (prioritariamente por *mailing* direto e através da página oficial do grupo no Facebook);
- Uma vez divulgado o tema da aula inaugural, dá-se início ao processo de compartilhamento dos textos e diferentes mídias (vídeos, *charges*, mapas, tabelas e gráficos), para apoio à fundamentação teórica do encontro, cujo período de preparação, em geral, é quarenta e cinco dias;
- Após a realização do primeiro passo – a escolha do tema – implementam-se os encontros presenciais ordinários, com fins de estruturar a participação de cada um dos docentes na mediação do encontro;
- A partir do que é sugerido pelo tema, discute-se junto à atração artística (parceria sistematizada com a cantora Denise Correia e a banda *Na veia da nega*), a escolha do repertório que dialogará com a proposta temática;
- O *input* para abordagem do tema segue a seguinte metodologia:
 - a) Um vídeo (nunca superior a 8 minutos) problematizador é disparado, como forma de acionar as possíveis inferências ao tema proposto;
 - b) Após a exibição do vídeo, é feita uma pergunta pertinente, cuja finalidade é provocar o público a participar através de um registro escrito (em tempos de *smartphone*, o registro também é feito em forma de notas digitais). O público – a escolha por não utilizar o termo estudante é proposital, uma vez que o público presente também conta com a participação de pais, professores convidados ou não, profissionais da educação – tem o tempo de 3 a 5 minutos para elaborar suas respostas. Ao fundo, uma música do repertório popular brasileiro determina o cronômetro. Acabou a música, acabou o tempo para formulação das respostas; **Obs.:** O que a prática metodológica do *Barracão de Ideias* trata por “pergunta pertinente” diz respeito à formulação de uma questão que possibilite a participação de todos, independentemente do nível de familiaridade com o tema em questão. Assim, a pergunta pertinente não pode se encerrar em si mesma, como uma sentença estanque, familiar apenas a especialistas.
- O próximo passo é o compartilhamento das formulações à pergunta pertinente. Esse processo consome por volta de 45 minutos do encontro, que quando realizado no teatro, sempre se dá nas noites de segunda-feira, duas vezes por mês, das 19h às 21h30;
- Enquanto os participantes compartilham suas formulações e respostas à pergunta pertinente, os professores mediadores realizam os devidos registros;
- O conjunto das formulações, por ora registradas, irá compor as problematizações por parte dos professores-mediadores, que também terão como objetivo sistematizar os conceitos fundamentais ao tema abordado e desenvolver as habilidades desejadas;

- Com disponibilidade de microfones para plateia, os participantes são convidados à interação, podendo intervir com observações, perguntas e considerações a qualquer momento.

Conjuntura legal

No plano dos avanços estruturais, o advento da lei federal nº 10.639/03⁶, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, em consonância com as cotas raciais nas universidades públicas do Brasil, representou conquistas importantes no combate às práticas racistas nos espaços de educação formal, ainda que essas políticas afirmativas sofram dura oposição e boicote cotidiano, por parte dos setores mais reacionários da sociedade e, em certa medida, de frações dos territórios escolares – com destaque às experiências encarnadas no âmbito da educação básica da rede privada, na capital baiana – a prática educativa do *Barracão de Ideias* percebia nesse contexto a oportunidade para implementação das suas narrativas pedagógicas.

A despeito das negativas e desconstruções dos arautos do conservadorismo, as políticas afirmativas vigentes no país são estruturantes dos processos pedagógicos do *Barracão de Ideias*. Portanto, faz-se importante insistir que não incorremos na ingenuidade de acharmos que reside nessas políticas afirmativas a panaceia para as incongruências do nosso sistema educacional, porém acreditamos na importância estratégica que o fortalecimento político-jurídico proporcionou à organização civil, notadamente nas últimas duas décadas.

Não há, pois, romantismo na concepção e trato do nosso fazer pedagógico; mas o reconhecimento das conquistas históricas e a consciência da necessidade contínua e sistemática dos avanços, não apenas perante à lei, mas no plano das oportunidades e do reconhecimento socioeconômico, político, cultural e material dos setores da sociedade, historicamente à margem, seguem a nortear nosso sonho de educação, nosso *ethos* pedagógico.

As cultura africana e afro-brasileira, invariavelmente, discorrem na tradição escolar nacional como invenção, rascunhadas pelo olhar imperialista, cuja apresentação não passa ilesa ao lugar do exótico, da folclorização, da descaracterização e desqualificação das suas significações. Políticas afirmativas dessa monta, todavia, se legitimam politicamente no bojo das conquistas dos movimentos sociais e na ação do Estado socializante⁷, como regulamentador da vida social e política, (re)significando processos históricos.

Essa perspectiva da implicação e simbologia do trabalho coletivo pôs-se, então, como fundante, um traço genético do nosso fazer político-pedagógico. Debruçamo-nos criticamente sobre nossos fazeres metodológicos, expusemos crenças cristalizadas pela dinâmica alienante das nossas jornadas de trabalho, invariavelmente exaustivas.

⁶ Alterada pela lei 11.645/11, que ampliou o alcance da abordagem jurídica à cultura indígena.

⁷ In: SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Em que pese as agruras cotidianas, fomos capazes de construir uma proposição alternativa ao modelo à nossa volta, caracterizado por professoras e professores monopolistas da palavra, detentores exclusivos da locução, pregadores autoritários diante de cabeças silenciosamente perfiladas em salas de aula. Acreditamos em processos de ensino-aprendizagem sensíveis aos sujeitos, às suas histórias de vida, seus sonhos, desejos, angústias, medos e perspectiva de futuro, aquilo que Nascimento (2010) denominou de “etnonarrativas”.

Essa perspectiva dialógica é reiterada na percepção de uma aluna cara à história do *Barracão*, por sua implicação e apoio ao projeto, por suas contribuições sempre potentes de crítica. Valéria Almeida, atualmente estudante de engenharia, nos concedeu um depoimento sobre suas percepções na experiência com a prática educativa do *Barracão*.

Flávio: *A primeira pergunta que eu queria fazer para você é muito simples e ao mesmo tempo uma pergunta que tensiona a memória, que convoca a refletir sobre o vivido, sobre o experienciado, e, talvez, isso não seja tão simples: O que é o Barracão para você, o que é a experiência do Barracão?*

Valéria: *Então, por mais que tenha tido muito tempo que eu fiz o Ensino Médio, na verdade não é tanto o tempo cronológico, mas é que é tanta coisa que aconteceu nesse meio tempo que poucas coisas do 3º ano ficaram na minha cabeça. Na faculdade, eu continuo tendo muito contato com tudo que está relacionado a Exatas, então todos os conteúdos de Exatas, se eu fosse fazer o ENEM de novo, seria mais tranquilo, eu nem pensaria em reestudar, mas muitos conteúdos de Humanidades eu não me lembro; mas todos os que foram abordados no Barracão de Ideias, eles continuam na minha cabeça, porque eu não só li e aprendi o que estava acontecendo e aquilo continuou de forma que eu pudesse resolver questões, aquilo foi falado sobre, foi discutido sobre, eu pude falar sobre, aprendi, comentei e ouvi as opiniões de outras pessoas, então, foi uma coisa que foi uma vivência, foi uma experiência, ela não foi um assunto dado em sala de aula. Ela é diferenciada, porque embora seja uma sala de aula, ela quase como se fosse um trabalho de campo. A gente não consegue estudando algum conflito, a gente não consegue estar dentro dos países, dentro das localidades, no Barracão a gente cria um ambiente que se torna o mais próximo possível de, realmente, não sei se vou conseguir fazer entender... não é o mesmo ambiente em que as coisas estão realmente acontecendo, mas é um ambiente em que algo está acontecendo para a gente. De forma que... é bem difícil colocar essa palavra, mas é um ambiente onde algo está acontecendo, não é um ambiente em que uma aula está sendo dada, é um evento, entende? É como se não é o conflito que está acontecendo, mas aquela discussão cria um ambiente na nossa cabeça que a gente pode vivenciar o que está acontecendo lá. Eu não estou conseguindo me fazer entender (risos...)*

Flávio: *Está tudo bem, fique à vontade, não se preocupe com isso, não, fique à vontade e fale muito o que está se passando na sua cabeça. A forma como você percebeu a experiência, porque é isso, tem que ser isso, é genuíno, não fique preocupada com forma, isso não tem a menor*

importância para nosso diálogo. Mas, assim, aí, vem a segunda pergunta: Você citou, no caso, conflitos, correto? Você citou uma aula em especial que tratou de conflitos. A segunda pergunta é saber de você o seguinte: O que de especial acontecia na aula que te convocava? Porque o Barracão te convocava a sair de sua casa, você já tinha uma jornada da escola. Em geral os nossos encontros aconteciam às segundas-feiras, basicamente. Obviamente não tinha nenhuma organização disciplinar, não tinha prova, não havia um compromisso com resultado quantitativo, aquilo não iria se traduzir em nota para você na escola. Então, eu gostaria de saber de você isso, o que é que te movia a sair de casa e participar das experiências de aula do Barracão?

Valéria: *Sinceramente, é justamente por isso, justamente porque não era algo que eu precisasse estudar para poder me provar ou me colocar em um lugar de que “eu tirei uma nota boa”, justamente por isso, não era algo obrigatório, não era nada que eu precisasse sentar e aprender aquele conteúdo para ficar na minha cabeça para eu poder resolver questões na prova. É algo que eu sinto muita falta na faculdade, mas, para Engenharia, está difícil, mas era algo que a gente entrava no conteúdo. Primeiro, que os professores eram fantásticos e a sensação que a gente tinha era que, fora dos muros dos colégios, fora dessa coisa institucionalizada, vocês poderiam ser vocês mesmos. Vocês poderiam ser mais críticos, vocês poderiam ser mais... vocês poderiam tocar mais nas feridas, vocês poderiam fazer com que os debates pudessem acontecer de uma forma mais orgânica e não de uma forma que era levada a aprender os conteúdos da forma que precisa estar naquele currículo arrumado, certinho. As coisas aconteciam. Era isso que eu estava tentando falar sobre o ambiente, não era o ambiente do conflito, mas dentro do ambiente do Barracão as coisas aconteciam e iam levando a outras. Por exemplo, a questão inicial era uma e, depois que a gente saía dessa questão, alguém puxava uma fala que levava para a primeira fala que foi dita e a gente mudava de assunto estando dentro do mesmo assunto. Então, não era algo que precisasse ser puxado de volta, o debate acontecia, o debate fluía, a aula, ela era muito orgânica, ela era muito uma coisa levava a outra e não aquela coisa de o professor está falando e, às vezes, abrir para um debate ou outro, mas era meio uma opinião de alguém sobre o que estava acontecendo e, aí, essa opinião levava a outra opinião de alguém, mas sempre puxada para “Vamos voltar aqui para o assunto, porque a gente tem prova semana que vem”. Não, a gente era provocada a pensar sobre o que estava acontecendo, a gente não era provocada a dar pequenas opiniões e voltar para prestar atenção na aula. A gente era provocado para viver o que estava acontecendo na nossa cabeça, o assunto que foi colocado, a gente tinha que viver ele dentro da cabeça para pontuar coisas que a gente considerava importantes e, essas coisas que eram consideradas importantes, elas levavam a outra pessoa que estava vendo aquela situação de uma forma diferente pontuar em cima do que a gente pontuou algo que era importante para ela. Então, ao final das contas a gente conseguia responder questões? Conseguia, mas, por quê? Porque a gente viveu dentro da nossa cabeça o que estava acontecendo quanto dentro da cabeça de outras pessoas, porque cada uma delas pontuava algo*

que, às vezes, você não tinha nem pensado sobre. Então, era uma aula muito orgânica, eu acho que é a palavra, porque as coisas iam crescendo e a gente ia vivendo... Já vai eu para computação, para servidor, rede de internet... O que é que é a internet? São vários computadores e todos eles se comunicam e você pode se comunicar tanto com os servidores maiores, que são nada mais que computadores maiores com o Facebook, o Facebook liga à outra coisa e, aí, você se comunica entre vários computadores e a sensação que o Barracão traz é exatamente essa. Que cada um dos cérebros das pessoas estava agora ligado a uma rede, a gente poderia fazer o download de conteúdos quanto não só colocar conteúdo dentro dessa rede, quanto fazer o download de outros conteúdos que estavam em outros computadores, em outros servidores, em outras cabeças. Então são coisas que elas aconteciam, entendeu? Como quando eventos acontecem. Eventos acontecem quando pessoas têm percepções diferentes da mesma coisa; e dentro do Barracão de Ideias a gente aprendia através de percepções que eram provocadas pelos professores.

Flávio: *Excelente, Val. Você tocou num assunto antes, aí, da sua fala, muito importante, porque você colocou que no Barracão a sensação que você tinha era que os professores estavam mais livres para poder abordar determinados temas, determinados assuntos. E a sua experiência no Barracão, tanto comigo, Marcos, Rogério, era também uma experiência de sala de aula no âmbito convencional, né? Eu queria que você falasse um pouco disso, porque você tocou numa questão muito interessante no que diz respeito às duas percepções que você tinha desses professores. Esses professores com você na sala de aula formal da escola que você estudava e a gente trabalhava, era nosso emprego, dali nós tirávamos nosso sustento. Então, há uma outra implicação da relação e o Barracão de Ideias, que era um projeto que era nosso e a gente doava nossa vida ali naquela experiência. Se você pudesse falar um pouco mais disso... Porque, por exemplo, quando você tocou nesse assunto, foi a primeira vez que eu pensei nisso, porque eu não pensava nisso, mas, você falando, eu comecei a refletir sobre. Como é que isso se apresentava para você? Quais eram os sinais que estavam postos que te levaram a essa percepção?*

Valéria: *Então, dentro da faculdade eu comecei a ter contato com conceitos de engenharia e desenvolvimento social. É um movimento que está crescendo, é um movimento anticapitalista, anti-hierárquico, ele é uma coisa muito orgânica também. E, junto desses contextos, eu aprendi e entendi que a horizontalidade é algo possível. Autogestão, ela é colaborativa e sair da hierarquia é algo muito fantástico. Então, eu acho que quando vocês saíram desse contexto de ter alguém acima de vocês que está observando, supervisionando, colocando e intervindo; e foram para um ambiente completamente horizontal onde as aulas eram feitas por vocês, para vocês, o feedback dos alunos, prestando atenção no que estava acontecendo; mas vocês eram seus próprios... eu não digo chefes porque no processo da autogestão não existe isso, né? Eu digo... era uma rede colaborativa. As reuniões que a gente vê, as fotos de vocês se preparando, era tudo em volta de uma mesa. Então, tudo era colaborativo, ao invés de uma pessoa precisar defender sua ideia para um supervisor que iria*

aprovar ou não dentro de um contexto hierárquico e tentando dizer sempre capitalista, porque é dentro da palavra capitalismo, nós já temos todas as interseções que a gente já sabe que existem, as implicações que a gente já sabe que existem. Mas, falando de uma forma menos comunista... quando vocês estão conversando entre si, vocês sabem que cada um de vocês tem a mesma importância. Porque cada um de vocês teve uma vivência em relação ao tema que vocês estão falando, o respeito à opinião do outro, o respeito à fala do outro acontece de uma forma tranquila, porque vocês naquele lugar sabem que o outro é tão importante quanto você, mas que talvez, por exemplo, a formação de Lene... Lene tinha formação em História, então quando vocês iam falar de um contexto histórico as pessoas ouviam mais Lene. Não porque precisavam, não porque o cargo dela naquele lugar era ser historiadora, mas porque a vivência dela em História pode ter sido maior do que a de vocês, mas isso não significa que o geógrafo ou a pedagoga não tenham uma vivência histórica, porque todo mundo tem uma vivência histórica, todo mundo acaba tendo uma vivência geográfica, todo mundo tem uma vivência pedagógica, mas algumas pessoas se especializam em determinados campos. Então, quando você senta e cada um ouve a opinião do outro e, ainda assim, sabe-se que alguma pessoa tem a vivência maior, um estudo maior em determinada área, vocês ouvem uns aos outros, porque é assim que deve ser e não é assim que tem que ser. Você não tem que provar seu ponto enquanto geógrafo para um currículo escolar para poder dar aula, você ouve as outras pessoas que estão trabalhando com você e você ouve e é ouvido. Todo mundo ali dentro tem um papel importante quanto às outras pessoas. Então, assim que vocês davam uma aula, dava para perceber muito uma cara de satisfação de vocês, porque o projeto era tão seu quanto era de Lena, era tão seu quanto era de Marcos, era tão seu quanto era de Selma, porque todo mundo ali teve uma importância igual, todo mundo ali estava no mesmo nível. Era uma organização horizontal, então o projeto era de vocês, o projeto não era algo que foi colocado e que vocês precisavam se encaixar. Era algo que se encaixava em vocês, porque era assim que aconteceu. Então, por isso os debates eram tão orgânicos, então, por isso as coisas aconteciam de uma forma tão fluida, porque era parte de vocês. Um tempo do seu dia, eu percebia enquanto vocês davam aula... vocês precisavam pegar um tempo do dia de vocês para poder planejar uma aula de acordo com o que precisava ser dado e passar o tempo de vocês dentro da sala de aula fazendo trabalho. Num espaço onde é colaborativo, não. Não tem essa divisão onde o que é trabalho e o que é vida. Durante o dia você pensa em algo: "Poxa! Eu poderia levar isso aqui para ver o que Lene acha sobre. Não é minha área, mas eu li um texto que falava de um contexto histórico, será que ela concorda? O que ela acha sobre isso? A gente consegue colocar isso no próximo Barracão?". Então, vocês levam para discussão e não fica uma coisa do que é trabalho e o que é vida, o que é vivência, o que é compreensão, o que é texto... é tudo a mesma coisa, porque é um projeto que faz parte de vocês e não vocês fazem parte do projeto, entende? E vocês são realmente parte, o projeto tem pequenas fatias e a parte mais interessante é que uma fatia tão igual quanto cada um de vocês eram os alunos. Cada aluno com sua própria vivência tinha uma fatia tão grande quanto a de vocês. Por mais

que vocês organizassem o projeto e ele fosse parte de vocês, ele também vira parte da gente; porque a cada momento que vocês perguntavam um feedback, que vocês pediam uma opinião, que vocês conversavam, e a gente também virava parte. Não aquela coisa de... embora a hierarquia acabe acontecendo, porque estamos tão acostumados a respeitar o professor numa posição maior, numa posição em cima do palco, que a gente acaba levando isso por costume. Vocês não se colocavam num lugar em que vocês sabiam tudo e estavam ensinando para gente. Vocês se colocavam num de: “A gente pensou nisso aqui, mas vai que vocês têm uma ideia melhor”. Então, as coisas aconteciam de uma forma horizontal e, essa horizontalidade, eu acho que é muito importante dentro das relações, dentro de todos os tipos de relações. Eu acredito, inclusive, que as empresas, qualquer empresa, ela possa e deva ser completamente colaborativa, porque, Deus me livre, eu estar dentro de uma empresa que eu tenha que me reportar ao meu chefe que eu tive... Deus me livre! Eu acho que as ideias, elas funcionam, elas acontecem e muito da minha formação, muito do meu pensamento sobre tudo isso veio de vocês, veio dos professores que eu tive que estavam dentro do Barracão.

Flávio: *Que responsabilidade a nossa...*

Valéria: *Que honra a nossa! Quando eu entrei na faculdade, que eu tive contato com essas coisas, várias vezes e vários lugares, eu tive informação progressista, porque nesses lugares a gente tem tanta voz como qualquer outra pessoa, a gente fala muito também. Eu já tive uma formação progressista porque eu não precisava tratar meus professores como seres que estão lá em cima, muito pelo contrário, nós estamos aqui conversando. Eu posso falar uma coisa e marcar você no Facebook para ver o que você achava daquilo que nós estávamos conversando, ninguém é dono da verdade dentro do Barracão de Ideias. No final das contas, ninguém é dono da verdade em lugar nenhum.*

Flávio: *Você tocou num ponto, que engraçado, eu estou com minhas perguntas prontas para você e parece que você leu as perguntas, enfim. A próxima questão que eu queria trazer para você é justamente esse ponto que você chama atenção: primeiro a horizontalidade e de como o contato que você teve com as relações estabelecidas no Barracão lhe propiciou uma formação progressista. Durante muito tempo, mas quase sempre o grupo do Barracão de Ideias, ele passava por uma desqualificação das suas práticas por dizer que aqueles professores ali reunidos, todos de formação progressista, eles de algum modo operavam sobre os alunos como patrulhadores de um possível movimento liberal de direita e que a gente acabava criando uma condição de ideologização da nossa prática, que a nossa prática é uma prática essencialmente ideológica e que a gente trabalhava com esse processo de cooptação dos alunos. A gente foi acusado de muitas coisas assim, a gente, inclusive, foi acusado de coisas bastante graves no sentido de que a gente estava ali aliciando politicamente, aliciando ideologicamente os alunos, enfim. Que só as nossas...*

Valéria: *Ai, gente, eu não consigo não dar risada. Olhe, professor, o que eu tenho para dizer sobre isso é que se estar num lugar que não há líderes, em que você tem voz, em que você tem uma conexão com todo mundo que está ali e que você está aprendendo com a experiência do outro, além da sua própria, leva você a ter um pensamento de cuidado com o outro, isso é culpa dos professores. Talvez seja culpa do sistema que as pessoas estejam inseridas. O sistema que a gente está, o sistema educacional, ele é individualista. A gente tem que estudar, a gente tem que passar e, assim, os estudos em grupos, eles só são incentivados para que cada um se saia melhor. Não existe o ajudar, não existe o pensar na outra pessoa, não existe o “Eu quero que você passe tanto quanto eu quero passar”, não existe isso. Existe que o Barracão é outra ideia. “Eu quero falar e eu quero ouvir, eu quero que você entenda tanto quanto eu entendi e não da mesma forma que eu entendi”, entende? O conhecimento, ele não é colocado de uma forma qualitativa, muito pelo contrário, o conhecimento não é colocado de uma forma quantitativa, “Eu aprendi”. “Eu aprendi ‘x coisa’ e tirei sete”, é colocado de uma forma qualitativa. Eu saí de lá com uma noção diferente da que eu entrei, não só sobre o assunto que foi colocado, mas eu pensei no que é que eu faço no meu dia a dia e o que é que eu estou fazendo, por exemplo, em relação a um conflito. O que é que eu estou fazendo no meu dia a dia que poderia, se eu tivesse mais poder político, levar a um conflito desses. Por que que, quando a gente vê uma situação de guerra, por exemplo, a gente pensa: “Por que que as pessoas fazem isso?”. Mas, aí, depois, eu tive uma conversa com meu Barracão, depois de um debate a gente começa a “Por que que eu fiz uma coisa (claro que em menor escala), por que eu fiz uma coisa que fez mal àquela outra pessoa?”. Se isso leva as pessoas começarem a pensar de uma forma mais progressista, o problema não está no Barracão, o problema está em todas as outras escolas que não fazem que a gente tenha uma formação crítica. E, assim, o Barracão, ele permite muito claramente que as pessoas falem o que está na sua cabeça, justamente por existir uma horizontalidade, justamente por ser horizontal é impossível que os professores estejam fazendo com que alguém seja alguma coisa, porque cada um é o que é ali. Não existe uma opinião melhor do que a outra, não existe uma fala melhor do que a outra, não existe um entendimento melhor do que o outro. Então, se a pessoa entra com uma fala liberal e ela faz sentido para aquela pessoa, ela sai dali com a fala liberal, porque o que importa é fazer sentido para as pessoas, porque elas vão ser experiência e, as pessoas, elas tiram coisas diferentes da mesma experiência, porque elas entendem de uma forma diferente, porque somos pessoas diferentes. E como não existe uma hierarquia, existe um professor dizendo o que é certo ou existe um professor dizendo o que é errado, a única coisa que sai dali é o que vem da cabeça de cada um, é o que vem do entendimento de cada um. Então, justamente por ser horizontal, é impossível que vocês estejam dizendo o que cada um deva ser, justamente porque vocês saem desse lugar de donos da verdade.*

A narrativa de Valéria alinha-se à perspectiva das reflexões curriculares ora ensejadas na experiência do *Barracão*, sensível às histórias dos sujeitos, seus conteúdos simbólicos e efetivos que garantem forma e sentidos curriculantes. Desnaturalizar o instituído, ir além, mostrar um lado e outro, abrir a possibilidade de dizer sobre “aquilo que ainda não é” (CASTORIADIS, 1975), projetar devires, pensar o projeto como forma de se lançar, abrir-se à compreensão e ao acolhimento de acontecimento, inspirar e problematizar práticas são *démarches* que marcam uma teoria que implica com um pensar outro, que contempla a diferença, enfim. Assim, é para os institucionalistas franceses das Ciências da Educação, como ARDOINO ou BERGER (2003), por exemplo, cuja teoria emerge com a potência de um analisador ou mesmo de práxis.

É importante destacar que esse processo de teorização traz para dentro da teoria curricular a lida com as tramas da vida educacional, bem como os irredutíveis e generativos processos formativos (MACEDO, 2018).

Incursão pedagógica: estratégia e método

Em paralelo às aulas baseadas nas obras do vestibular da UFBA⁸, planejamos e realizamos as primeiras experiências de aulas estruturadas, tendo como campo de abordagem didático-metodológico o sítio urbano da cidade do Salvador. Queríamos, inicialmente, proporcionar aos aprendentes - naquele primeiro momento, estudantes dos colégios Candido Portinari e Módulo, onde distribuíamos nossa jornada de trabalho semanal - outras possibilidades de contato com o conteúdo formal.

Desse modo, estruturamos o projeto-piloto intitulado *Marx na Cidade*, ao longo de dois anos, que contou com a participação estratégica do Prof. Antônio Mateus Soares. Sociólogo perspicaz, um estudioso do tema da violência, que se encontrava em franco processo de construção de uma carreira acadêmica, com doutoramento em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), à época.

Com título sugestivo, Soares nos convidou a construirmos as devidas imbricações entre as diferentes leituras teórico-conceituais, abordadas em sala de aula à luz das Humanidades, especialmente as disciplinas de Sociologia, História, Literatura e Geografia. Com o intuito de instrumentalizar os estudantes no processo de leitura e interpretação da cidade, suas rugosidades, ora tácitas, ora ocultas, embarcamos na aventura de estudo dos textos sugeridos.

Desse modo, a estruturação metodológica do *Barracão de Ideias* foi se dando na itinerância do processo, de dedicação rigorosa ao estudo dos diferentes eixos temáticos a serem abordados em sala de aula e fora dela, sobretudo. De maneira natural, caminhávamos na trilha do método dialético, como forma de assegurar, no estudo atento

⁸ As obras literárias do vestibular da Universidade Federal da Bahia – ainda que hoje reconheçamos seu caráter limitador do ponto de vista da possibilidade de transgressão ao currículo formal – tinham como perspectiva ensinar discussões negligenciadas, assolapadas, como já descrito antes, pela dinâmica implacável da programação formal de um sem-número de conteúdos a serem dados, transmitidos, ensinados.

dos temas abordados, a qualidade necessária para a construção segura das aulas de campo, que convencionamos denominar “incursões pedagógicas”.⁹

À guisa de fundamentação do nosso fazer metodológico, buscamos depreender dos estudantes as suas impressões emocionais, afetivas e geográficas da cidade, através da descrição de relatos e depoimentos acerca do território e territorialidade da cidade, trespassados por suas narrativas de vida. Nesse sentido, o território para nós se configura na perspectiva do geógrafo Milton Santos (1926-2001), que compreende essa categoria de análise do espaço “como lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2007, p. 13).

O levantamento desses conhecimentos prévios dos estudantes nos possibilitou conhecer a real dimensão dos lugares da cidade que estavam ao alcance das cartografias psicoemocionais dos nossos aprendentes. Por onde circulavam e como circulavam? Onde iam, onde não iam? O que, efetivamente, conheciam da cidade? Se conheciam, de que forma estruturavam as imagens acerca dos lugares conhecidos? Quais sabores, aromas, texturas, cores esses lugares conhecidos apresentavam? Qual a importância desses lugares nas suas vidas? E os lugares desconhecidos, por que eram desconhecidos? Quais os sentidos e significados dessa cartografia desconhecida da cidade, no constructo imaginário dos estudantes?

Acessar os depoimentos dos estudantes nos proporcionou uma real dimensão do terreno movediço em que estávamos penetrando. Chamou-nos atenção as ausências cartográficas da cidade nos relatos apresentados. Em linhas gerais, a cidade cartografada no mapa psicoemocional dos estudantes era notadamente privilegiada do ponto de vista do acesso aos aparelhos públicos de segurança, saúde, educação, mobilidade, esportes e lazer, cultura, saneamento e urbanização.

No tocante à cidade do Salvador, definida no imaginário sociológico como a “Roma Negra”, o que emergiu dos relatos dos estudantes foi uma urbe asséptica da sua identidade negra, em geral. Esse fato é facilmente balizado quando é feita a comparação entre a localização das escolas observadas e, por consequência, do domicílio dos seus estudantes, com os dados apresentados na 3ª Conferência Nacional de Igualdade Racial, promovida pelo IBGE, em 2013. Na ocasião, o instituto federal divulgou, dentre outras coisas, dados relevantes acerca do quadro atual da distribuição racial da população soteropolitana, por regiões administrativas da cidade.

A região insular de Ilha de Maré, localizada na Baía de todos os Santos, apresentou o maior índice de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, equivalente a 92,99%. Fazenda Couto (90,57%) e Rio Sena (90,3%), regiões localizadas no chamado Subúrbio Ferroviário da cidade, aparecem em segundo e terceiro lugares, respectivamente, quanto

⁹ Termo cunhado pelo sociólogo Antônio Mateus de Carvalho Soares, sociólogo e professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que, à época da formação do coletivo *Barracão de Ideias*, também lecionava no Colégio Candido Portinari. Soares foi o primeiro a chamar atenção para a necessidade de se repensar as saídas da escola com os estudantes, que em geral estavam por demais vinculadas à ideia de excursão, “passeio recreativo”, que quase sempre se apresentavam esvaziadas de um planejamento rigoroso e objetivos mais claros. Assim, o termo “incursão pedagógica”, dialoga com a perspectiva de instrumentalização e qualificação dos sujeitos, não apenas como observantes, mas como intérpretes da paisagem urbana.

à população autodeclarada preta ou parda. Não por coincidência, essas regiões administrativas estão intimamente vinculadas a deficiências no acesso às melhores condições de moradia, mobilidade, atendimento médico-hospitalar, educação, segurança pública, cultura e lazer. Da mesma forma, não por acaso, as regiões supracitadas também não foram citadas nos relatos do mapa mental dos estudantes.

Em contrapartida, quais regiões aparecem preferencialmente no constructo simbólico e objetivo de cidade, no relato dos estudantes? Notadamente, regiões mais abastadas, considerando o acesso ao conjunto dos aparelhos públicos já mencionados. Com efeito, invariavelmente, são regiões de predominância racial branca, onde a presença das populações autodeclaradas pretas ou pardas não ultrapassa a casa dos 40% do total.

Destacam-se, por exemplo, as regiões do Itaipara, com percentual igual a 34,49%; Vitória, com 36,42%; Graça, com 37,82%; Ondina, com 38,64% (região em que se localiza o Colégio Instituto Social da Bahia (ISBA), espaço onde atuei como professor de Geografia por oito anos); e a região da Pituba, com 37,92%, onde estão localizados três colégios de atuação dos professores integrantes do *Barracão de Ideias*: Candido Portinari, Módulo e Gregor Mendel.

Quando se juntam as estatísticas de recenseamento aos dados recentes, de 2016, apresentados pelo Mapa da Violência, organizado e analisado pelo demógrafo Julio Jacob Waiselfisz, com especial atenção ao conjunto dos homicídios por arma de fogo, a questão racial ganha contornos ainda mais dramáticos. O caso do estado da Bahia é bem representativo, quanto ao recorte racial no âmbito dos índices de homicídios.

Ao longo do decênio 2004 a 2014, por exemplo, a capital baiana assistiu ao recrudescimento das taxas de homicídio por arma de fogo da ordem de 96%. Quando a escala se amplia para o alcance do estado, os níveis de violência não são substancialmente diferentes. Há, nas duas situações, um aprofundamento do recorte racial, que demonstra como a violência poupa sobremaneira as populações declaradamente brancas em detrimento das populações autodeclaradas pretas e mestiças.

No tocante à população branca, as taxas de homicídio por arma de fogo do estado da Bahia, igual a 9,5%, são inferiores à média nacional, da ordem de 10,6%. Contudo, quando a perspectiva se volta para a população negra, os indicadores superam em mais de três vezes a marca do segmento branco da população, com taxa igual a 33,3%.

Os números são representações estanques da realidade. Isolados, são apenas dados estatísticos, não mais do que isso. No que tange às disciplinas de Humanidades e o seu contexto escolar, compete aos seus docentes e estudiosos o devido tratamento analítico do conjunto de indicadores, com o objetivo de trazer à luz da compreensão dos estudantes a complexa trama do cotidiano social, por trás dos números.

Nesse sentido, ao voltarmos para o conjunto das representações espaciais da cidade do Salvador, relatadas por nossos educandos em sala de aula, cabe-nos o seguinte questionamento: O que há de errado na ausência das regiões administrativas, notadamente de população negra e pobre, como dimensão territorial da vida dos estudantes, em questão? Nada, *a priori*.

Contudo, os relatos apresentados acerca dessas regiões eram, amiúde, caracterizados pela reprodução de estereótipos, pela desqualificação estética, como “lugar feio, fedido”, de “gente feia”; pela descaracterização política, como “lugar perigoso, violento”, “terra de ninguém”.

Era responsabilidade ética, política e moral, por parte do grupo de professoras e professores do *Barracão de Ideias*, propiciar aos educandos a (des)construção desse tipo de olhar sobre a cidade, já velhaco, carcomido pelos discursos de opressão, sob a égide de uma pretensa superioridade de classe. Fazia-se necessário (re)territorializar a cidade no imaginário dos estudantes, com toda sua potência racial, demográfica, estética e cultural. Impelíamo-nos a necessidade do desmascaramento das representações imagéticas, calcadas em um discurso hegemônico de diferenciação cultural, sob a lógica do “nós” e “eles”, amparados no postulado freireano de que ensinar exige criticidade.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? [...] por que não discutir as implicações político e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? “Por que, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é *partido*. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si”. (FREIRE, 2014, p. 32).

Desse modo, operacionalizar uma incursão pedagógica aos recônditos marginalizados no imaginário dos estudantes, a exemplo do Subúrbio Ferroviário, do Centro Histórico, Pelourinho e a Feira de São Joaquim, constituiu-se na primeira ação de caráter extraclasse do *Barracão de Ideias*, como plano estratégico das nossas intenções político-pedagógicas, à luz de uma pedagogia do diálogo ao modo freireano.

Em Paulo Freire, o diálogo não é somente o encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber –, mas um encontro que se realiza na práxis – ação + reflexão –, no engajamento, no compromisso com a transformação social. Para Freire, “dialogar não é trocar ideias”, o diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo (apud GADOTTI, 2010, p. 15).

Enfatizamos que em nossas reuniões de planejamento, sugeríamos, discutíamos e selecionávamos textos que julgávamos necessários à fundamentação teórica dos estudantes. Dessa forma – voltando ao exemplo da proposta da *incursão pedagógica*, para tratar a temática urbana através do projeto interdisciplinar denominado *Marx na Cidade* –, no âmbito da disciplina Sociologia, por exemplo, o professor Mateus Soares procedeu, junto com os alunos, à leitura crítica dos capítulos 1 e 2 do primeiro volume do clássico marxista, *O Capital*, que abordam a natureza da mercadoria e suas implicações históricas; a moeda, ou a chamada circulação simples; os meios de circulação e a moeda, constituindo-se em um exemplo preliminar de exercício para o pensar sociológico.

Para Soares, essa era uma contribuição central da Sociologia, no sentido de fomentar e instrumentalizar, teórica e conceitualmente, os estudantes a lerem a cidade do Salvador

como um espaço de realização da produção capitalista, que diante das suas especificidades, histórica, cultural, política e geográfica, garante as condições necessárias à reprodução e manutenção das contradições intrínsecas ao sistema político-econômico.

Em diálogo com as sugestões sociológicas de problematização da cidade do Salvador, o professor Rogério Borges, de Literatura, abordou com os estudantes o texto *Capitães da Areia*, do escritor Jorge Amado, publicado em 1937. Nesse texto literário, a antiga cidade do Salvador e suas condições socioeconômicas e histórico-geográficas são representadas na perspectiva dos “enjeitados”, os meninos de rua ou “capitães da areia”, que vagavam entre os trapiches, sobrados, ruas e becos, entre a Cidade Baixa e a Cidade Alta.

Desse modo, em qual contexto político-econômico se dá o livro? É possível destacar, à luz do texto de Jorge Amado, sentidos de permanências geográficas e socioeconômicas? Quais aspectos da obra nos ajudam a refletir acerca da reprodução do capital e suas contradições na cidade do Salvador?

A disciplina de História, através da professora Marilene e do professor Marcus Alessandro, abordou os períodos da República Velha (1889-1930) ao Estado Novo (1937-1945), como forma de elucidar os processos históricos que marcaram o Brasil da época, e de que forma essas questões moldaram a dinâmica urbana e socioeconômica da cidade do Salvador.

Do ponto de vista geográfico, o professor Flávio Assis, sugeriu a leitura do texto *O Dinheiro e o Território*, do geógrafo Milton Santos, como forma de contribuir para a compreensão da dinâmica do dinheiro como mecanismo de territorialização, um fenômeno geoconômico global e local, simultaneamente.

À primeira vista, o que parece uma atividade pedagógica simples, consumiu todo o primeiro semestre de 2011, com inúmeras reuniões de planejamento, grupos de estudos, debates e discussões com os estudantes, até a culminância das incursões ao Subúrbio Ferroviário, à feira livre de São Joaquim e ao Centro Histórico da capital baiana.

Como consequência, o conjunto dessas práticas produziu o substrato necessário à formulação de um conteúdo curricular, pautado na clareza de desmascaramento das incompletudes, do silenciamento das diversidades e legitimidades mataborradas no formulário oficial da tradição escolar e garantiu-nos a noção exata de estarmos diante de uma intenção pedagógica desmascaradora de um *currículo das ausências*.

Currículo das ausências: sentidos e significados

a suspensão do corpo negro
 ébano e púrpuro, nas ruas, na pista
 nas salas, no palco
 se eu for essa rua, essa ladeira
 me atravesse
 se eu for esse palco, essa pista, dance
 se você for esta sala de reuniões, de aula
 eu converso, eu estudo
 se você for aquele livro, eu leio, eu anoto
 se você for suspenso, nós o alcançamos
 com a mão e dançamos
 na superfície que nos resta
 púrpura e ébano

Alex Ratts¹⁰

No tocante ao currículo, há uma escolha metodológica de analisá-lo na perspectiva fenomenológica, como um artefato sociocultural. Nesse sentido, parece-nos necessário uma breve exposição das raízes etimológicas de “currículo”, pois auxilia-nos no entendimento do sentido de itinerância que o conceito abarca. Do latim, o lexema currículo é oriundo de *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, itinerário, percurso que deve ter início, meio e fim, ou seja, uma concepção da itinerância.

Há um sem-número de acepções quanto ao conceito de currículo, cada uma reclamante de uma teoria e tradutora das realidades em que se plasmam os diferentes currículos. Contudo, é caro ao esforço analítico que aqui se enseja, aproximarmo-nos da perspectiva de uma teoria social de currículo, em que se evidencia “que o discurso curricular está inextricavelmente relacionado com formas de conhecimento e práticas sociais que legitimam e reproduzem formas particulares de vida social” (GIROUX; SIMON apud GRAMACHO, 2007, p. 227).

Com efeito, o currículo traz em sua matriz semântica a inclinação para o movimento, para a construção, para os arroubos dos mistérios da caminhada, que em cada um se traduz singular. A jornada de cada um é a jornada de cada um, portanto, um dos aspectos caros à configuração do currículo dá-se na forma como o conjunto de conhecimentos e valores são organizados para um determinado processo formativo, como sugere Macedo (2013).

O autor afirma que no mundo educacional reside um entendimento do currículo como um mero documento, onde estão sistematizados e organizados os métodos, os instrumentos e procedimentos didático-metodológicos, os processos avaliativos, as habilidades e competências, as matrizes e eixos de aprendizagem, as atividades exaustivamente descritas e acomodadas por disciplinas, matérias ou, como bem está na moda dizer, as áreas do conhecimento.

¹⁰ Do poeta Alex Ratts, o poema "Ébano e Púrpura", extraído de: *Ogum's Toques Negros: Coletânea Poética*. Organização de Guellwaar Adún, Mel Adún, Alex Ratts. Salvador, BA: Editora Ogum's Toques Negros, 2015, p. 28.

Nesse sentido, a experiência educacional do *Barracão de Ideias* traslada a perspectiva reducionista do currículo como um conjunto de especificações, princípios, normas, procedimentos, objetivos, carga horária pertinente às diferentes disciplinas, tipologias avaliativas, normas disciplinares para estudantes e corpo docente-pedagógico, ordinariamente incorporado a um documento e a um fluxograma. O currículo não é um emaranhado de termos e jargões, não se predispõe à bula, código hermético e intransigente no cumprimento de supostos axiomas.

O currículo está além do discurso. Ele só se faz currículo na perspectiva da práxis, como o escrutínio revelador das contradições historicamente assentadas sobre o território escolar, anunciando-se politicamente para se transfigurar em ato pedagógico, cartografando as relações de poder, projetando, à luz da conveniência, “quais formas de autoridade política, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro devem ser legitimadas” (GRAMACHO, 2007), transmitidas e problematizadas em espaços de ensino-aprendizagem.

A experiência educativa do *Barracão de Ideias*, nesse sentido, é anunciante de outras vozes do currículo, com destaque àquelas historicamente sonegadas. Diante do escrutínio *standard* dos PCN's, marcadamente factual, nossa prática de planejamento das aulas buscava a direção daquilo que não estava dito, que se apresentava marginalizado. A quantidade de exemplos preencheria algumas centenas de laudas, mas fiquemos em alguns emblemáticos, reveladores daquilo que buscamos chamar de *currículo das ausências*.

No âmbito do ensino da Geografia, é sintomático o exemplo dos conteúdos acerca das categorias de análise do espaço geográfico, como território, paisagem, região e lugar. Tomemos o exemplo clássico dos estudos sobre “território”. De modo geral, tanto do ponto de vista do livro didático, quanto do ponto de vista didático-metodológico, é uma tendência pela abordagem clássica dessa categoria, preferencialmente.

Aborda-se, por exemplo, o território e o Estado; território e os diferentes tipos de fronteiras; território econômico, político, administrativo, físico. Não que essas dimensões sejam irrelevantes, não é disso que se trata. Mas por que não pensar território para além dessas questões imediatas do currículo geográfico?

Por exemplo, o Censo de 2010 deu conta de um Brasil profundamente urbanizado, com taxa superior a 90%. Contudo, o processo de urbanização brasileiro é marcado por desigualdades profundas na distribuição dos recursos socioeconômicos e culturais. Daí decorrem as inúmeras formas de organização social e política que reclamam o direito à cidade. Por que, então, não pensar território como categoria de análise desses fenômenos? O que reclama o movimento *Hip-Hop*?

De quais pontos da cidade esse importante movimento urbano se organiza? De que forma estabelece formas de configuração territorial, e, por sua vez, *(re)territorializa* a cidade? Por outro lado, os poderes instituídos reagem coercitivamente, reclamando a lógica de uma “ordem” e de uma “organização” que não contemplam diversidades e outras legitimidades, que se insurgem e, por conseguinte, se legitimam pela força do uso do território da cidade. A prostituição e o narcotráfico, por exemplo, como se inserem e se instituem na dinâmica territorial-urbana? Quem são seus atores, como e onde vivem?

É imperativo pensar as relações de poder que se apresentam na produção da cultura e, por conseguinte, do currículo. A compreensão de que as relações de poder têm centralidade na elaboração de sentidos e significados, determinantes na construção curricular, deve ser central nos processos de formação docente. Ademais, a quem interessa um modelo de formação docente que aliena em lugar de emancipar, que confunde a consciência e sabota a criticidade em lugar de empoderar?

Assim, mais do que nunca, “o currículo tem um papel político” (MACEDO, 2013), estratégico na aderência com postulados éticos outros, que deve estar salvaguardado dos conservadorismos, das permanências históricas impelidas pelas classes dominantes. O currículo precisa estar comprometido com uma práxis político-pedagógica e se fazer combativo frente às práticas de alijamento e debilidade disciplinares.

A constituição do campo do currículo está fortemente associada ao processo histórico que vem produzindo os demais conceitos da área educacional. São conceitos ideologicamente marcados por uma matriz epistemológica e cultural cujo epicentro é o próprio caráter que constitui nosso passado colonial. Somos produtos de uma tradição eurocêntrica hegemônica de currículo no Ocidente, pautada pelas mesmas características que marcam as formas fragmentárias e alienantes de produção da vida humana na sociedade capitalista (SILVA, 2002).

Em artigo para revista eletrônica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o curricularista Juares da Silva Thieser, reitera a lógica colonialista que marca a história do currículo no Brasil, como parte de um ideário de modernidade nacional.

O caráter universalizante, prescritivo e autoritário hegemônico, no âmbito da constituição dos currículos ocidentais, na modernidade, revela o quanto a lógica do colonizador vai ficando impressa nas relações que produzem a cultura escolar e a vida da escola. Jean-Claude Forquin (1993), D. Ángel Pérez Gómez (2001) e Jurjo Torres Santomé (2010) são alguns, entre vários autores, que apontam a constituição dessa trajetória e analisam criticamente seus efeitos na configuração atual da escola ocidental. Inundado pelas correntes liberais derivadas de uma epistemologia positivista/mecanicista, o currículo toma posse da escola ocidental alinhando-a na direção de uma racionalidade moderna que a define em matéria de estrutura, objetivos e funções. Particularmente, no Brasil republicano, o currículo é território tomado como propriedade liberal, inicialmente, numa versão mais progressista, seguido por uma orientação de base autoritária, alinhando-se, atualmente, às demandas de uma sociedade neoliberal. Grande parte da produção teórica, no âmbito da teoria crítica de currículo, centra suas análises sobre os modos de produção de vida e de trabalho engendrados, na modernidade, pelas classes hegemônicas do modelo capitalista, denunciando, sobretudo, o caráter ideológico e político das implicações desse sistema no espaço da educação em geral e do currículo em particular. (THIESER, Juares da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? In: *Revista Eletrônica da PUCRS*, 2012, p. 131).

A visão monolítica desse importante artefato socioeducacional, todavia, vem sendo ressignificada pela ação problematizadora dos movimentos sociais que, à revelia das confrarias dos propedêuticos e especialistas, vêm desconstruindo a ideia de que o tema “currículo” deva ser monopólio da academia, inacessível aos grotões sociais historicamente tolhidos do acesso aos aparelhos educacionais, portanto, reivindicam um ponto final às ausências das suas histórias, culturas, éticas, filosofias, espiritualidades e estéticas. Um *currículo das ausências*, à revelia da “oficialidade” curricular.

É emblemático o exemplo contemporâneo do coletivo de poetas, escritores/as, professores/as, ativistas, blogueiros/as e iniciados no candomblé, aglutinados em torno do projeto Ogum's Toques, cuja proposta é a de ocupação das “redes sociais com a literatura negra e sua polifonia”¹¹, além de criar as condições editoriais para produção, publicação e distribuição de romances, poemas e contos centrados na temática da diáspora, da religiosidade de matriz africana, do cotidiano de mulheres negras e homens negros, suas marcas existenciais e narrativas de vida, silenciados no mundo do grande mercado editorial.

Um outro bom exemplo diz respeito ao povo indígena *fulni-ô*, localizado no sertão pernambucano, ao sul do estado, que transformou a luta pela preservação e manutenção da sua língua materna - o *ia-tê* -, em um instrumento político-pedagógico de resistência e legitimidade ética, moral e política. Evidentemente, também trazem outros sentidos de currículo, tendo como produto um currículo comprometido com sua própria história e cultura, dentro de uma realidade socioeconômica e política, globalizada.

Nessa perspectiva é que se faz necessário compreender a importância de outras epistemologias, a existência de outros saberes, outras legitimidades culturais, para a promoção de modelos outros de educação que propiciem aos educandos e educadores o exercício pleno da autonomia, para que se percebam, criticamente, nas itinerâncias do currículo, que nunca é, mas se está sendo transfigurado em território das relações de poder.

Incompletudes

Arjun Appadurai, antropólogo indiano radicado nos Estados Unidos, desenvolveu o conceito “ansiedade da incompletude”, no texto “O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva”. Nesse ensaio, o autor analisa o avanço do étnico-nacionalismo e, até mesmo do etnocídio, no âmbito das sociedades democráticas e a forma esquizofrênica como, internamente, as categorias “maioria” e “minorias” se consubstancializam à luz do pensamento liberal.

Appadurai destaca como os grupos majoritários, numericamente, podem se tornar predatórios e etnocidas em relação aos grupos minoritários, sobretudo quando algumas minorias (e seus pequenos números) lembram àquelas maiorias a pequena brecha que existe entre sua condição de maioria e o horizonte de um todo nacional imaculado, um *ethnos* nacional puro e limpo (APPADURAI, 2009, p. 17).

¹¹ Ver em: *Ogum's Toques Negros: Coletânea Poética*. Organização de Guellwaar Adún, Mel Adún, Alex Ratts. Salvador, BA: Editora Ogum's Toques Negros, 2015.

Nesse sentido, o que há de potência nas reflexões de Appadurai que nos auxilia no debate que se deseja, o *currículo das ausências*? Em que pese o evidente protagonismo do currículo à luz das políticas educacionais no país, e o quanto esse destaque ensejou formulações epistemológicas e produção de documentos¹² legais, “estamos ainda vivendo num *ethos* e num *habitus* sociopedagógico que dá preferência ao modelo, à coisa e ao sistema pré-montado, em detrimento das pessoas, suas demandas formativas, referências culturais e históricas; em detrimento dos contextos e seus interesses indexalizados ao complexo mundo do trabalho e da produção; e em detrimento, por consequência, do debate de sentidos que deve ser formulado no coletivo social” (MACEDO, 2013, p. 18).

Com efeito, a ideia de uma problematização acerca do *currículo das ausências* fundamenta-se no âmbito de um “território em disputa”¹³, cujo horizonte, sobretudo hoje, à franja do século XXI, denuncia indagações postas no cotidiano da docência.

Por que não importa quem fala? Por que a experiência da condição e do trabalho docente estão ausentes nos currículos? Por que são ignoradas junto com as vivências dos educandos? Por que as vivências e saberes do trabalho estão ausentes? Por que as experiências sociais não têm centralidade devida nos currículos de educação básica? Questionamentos que de uma maneira ou de outra, ora explícitos, ora sub-repticiamente, mantêm-se como marcas do paradoxo escolar. (ARROYO, 2013, p. 137).

Há um paralelismo entre o paroxismo das minorias na contenda com as majorias predatórias – na perspectiva da análise de Appadurai – e as diversidades sonegadas no plano dos currículos. Diz-se dos corpos de mulheres e homens negros, indígenas, quilombolas, LGBTs, dos despossuídos amontoados nas periferias dos grandes centros urbanos, dos sem terra no campo, ao largo do acesso às oportunidades material e imaterial, constituindo-se *incompletudes* a macularem o *establishment* curricular euro-referente, hétero-normativo, estruturado, normatizado e hipotecado à lógica produtiva, ao evangelho do mercado e da inovação.

Ao Sul: o ornitorrinco¹⁴

Sob o dossel do paradigma neoliberal, reeditado no Consenso de Washington¹⁵, a América Latina, a partir da década de 1980, mais profundamente, ingressou achinelada

¹² A exemplo da Lei nº 9.394/96, que instaurou a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, que veio acompanhada de uma grande novidade: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Conhecida como Lei Darcy Ribeiro, entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996, com o propósito de propiciar uma educação básico-profissional mais abrangente, menos dependente dos imperativos do mercado, com uma perspectiva mais progressista voltada à formação cidadã dos educandos.

¹³ Ver em: ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

¹⁴ O ornitorrinco, animal de ocorrência aquática, dos rios e lagos da Austrália e Tasmânia, tem bico de pato, pés espalmados, calda chata, é ovíparo, mas as fêmeas alimentam os filhotes com leite, que expelem da pelagem abdominal. Possui hábitos alimentares carnívoros, alimentando-se de pequenos peixes, anelídeos, larvas de insetos, lagostinhas, camarões e girinos.

¹⁵ Termo comumente utilizado para designar o encontro realizado na capital estadunidense, em 1989. Convocado pelo Institute for International Economics, contou com a participação de instituições e economistas de perfil neoliberal, além de alguns pensadores e gestores de países latino-americanos. O objetivo central era elaborar uma espécie de receituário para o crescimento econômico das nações latino-americanas, à luz dos postulados do neoliberalismo. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BID) passaram a orientar suas diretrizes para aquisição de novos empréstimos por parte das nações, com a adoção de medidas como ampla abertura econômica para inserção do capital internacional; austeridade fiscal; encolhimento dos gastos públicos e privatizações das companhias estatais.

na onda da terceira revolução industrial, ou naquilo que o sociólogo Francisco de Oliveira preconizou, no ensaio “O ornitorrinco”, de *revolução molecular-digital*.

O texto clássico de Oliveira (1972) semiotiza a forma de pensar a economia brasileira, destacando o sentido polissêmico do constructo econômico nacional, chamando atenção para a existência de ambivalências entre agricultura de subsistência, sistema bancário, financiamento da acumulação industrial e o assolapamento do custo da força de trabalho nos centros urbanos, como sustentáculo à expansão capitalista. Oliveira (1972) analisa as imbricações entre formas arcaicas e modernas de produção, alinhadas para servirem à reprodução do capital.

Se por um lado a produção pauta-se à sofisticação *just in time* – o fetichismo toyotista –, por outro, na ponta do processo, espraiam-se informalidades e subempregos. O uso da imagem do ornitorrinco, como metalinguagem para pensar a evolução da economia brasileira, mostra-se ainda mais atual. Ademais, o processo de despauverização da classe trabalhadora experimentado na última década, não obstante o conjunto de conquistas políticas e socioeconômicas (ampliação do acesso ao ensino superior através de políticas de financiamento estudantil, políticas afirmativas de cotas raciais nas universidades públicas, formação técnico-profissionalizante, reconhecimento institucional dos territórios quilombolas e populações tradicionais, políticas públicas de defesa e promoção da igualdade e diversidades, combate ao déficit habitacional e valorização do salário mínimo, por exemplo), mostrou-se débil diante da necessidade do enfrentamento às contradições estruturais do capital.

Diferentemente da ideia propalada pela grande mídia, sobre o advento de uma “nova classe média” durante o lulismo¹⁶, o que se constituiu efetivamente foi a assunção de um novo proletário¹⁷, como nas reflexões de Singer (2013), que “viria migrando do subproletariado, por exemplo, para carteira assinada”, sem se diferenciar conceitualmente do viés de uma “cidadania trabalhista”, há muito engendrada nos anos 1940 durante a Era Vargas.

Esse subproletariado, por sua vez, permaneceu submetido às questões objetivas de precariedade no acesso à mobilidade urbana, aos aparelhos públicos de saúde, educação, saneamento e segurança, ou seja, uma classe social fortemente rebaixada na sua condição cidadã, com o *status* preservado naquilo que a teoria marxista denominou lumpesinato.

Essa perspectiva do ingresso brasileiro na trama da revolução molecular-digital, evidentemente, não se encerrou no plano econômico, mas ramificou-se, constituindo significações outras nos campos da política e da cultura, das reflexões e produções epistemológicas e acadêmicas, das políticas educacionais, além de elaborar subjetivações sobre o corpo proletário, em conformidade com uma visão normativa e de enquadramento estético, físico, orgânico, etário, sexual e, em última análise, ético e moral.

¹⁶ Período compreendido pelos governos populares do presidente Luís Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010, com ressonância no primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, entre 2011 e 2014, caracterizado especialmente pela ascensão socioeconômica de, aproximadamente, 40 milhões de brasileiros.

¹⁷ Termo empregado pelo cientista político, André Singer, no artigo “Quatro notas sobre as classes sociais nos dez anos de lulismo”, por conta das análises de conjuntura demandadas pelas jornadas de junho de 2013, no momento em que os movimentos sociais organizados tomaram as ruas Brasil afora, reivindicando conquistas cidadãs.

O geógrafo Milton Santos faz-se congruente e acrescenta à esteira do debate a importância de se pensar a revolução molecular-digital, ou o meio técnico-científico-informacional, a partir de dois elementos estruturantes: o estado das técnicas e o estado da política. Para Santos,

[...] há uma tendência em separar um do outro, em problematizar a história, ora pela técnica, ora pela política, o que contribui para a miopezação da análise, quando na realidade, nunca houve na história humana separação entre as duas coisas. As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que fez a história. (SANTOS, 2003, p. 23).

O arranjo geográfico, a distribuição e acessibilidade das técnicas pelos diferentes grupos sociais dão-se eminentemente no âmbito das articulações políticas, estabelecendo processos hierarquizantes e especializações dos territórios.

Segundo Santos, quatro fatores contribuem para que se compreenda a atual configuração da globalização: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, traduzido na mundialização da mais-valia. “Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa. Isso poderia ser diferente se seu uso político fosse outro. Esse é o debate central, o único que nos permite ter a esperança de utilizar o sistema técnico contemporâneo a partir de outras formas de ação” (SANTOS, 2003, p. 24).

A apropriação política das técnicas por um pequeno número de empresas, suas condições privilegiadas de acesso aos principais centros acadêmicos e de P&D¹⁸, invariavelmente financiados com recursos públicos, formam condições estruturais do globalitarismo¹⁹ em curso no mundo, mas que, na dinâmica político-econômica e social dos territórios periféricos subalternizados no arranjo da ordem geopolítica internacional, apresentam-se profundamente conformadas.

O Estado é parte constituinte do atual período da globalização, guardião-mor das condições político-geográficas de dinamização e fluidez do capital financeiro, a exemplo da infraestrutura técnico-operacional, como rede intermodal de transportes, portos, aeroportos, estradas de rodagem e de ferro, produção e distribuição de energia através de complexas estruturas de hidrelétricas, termelétricas, usinas termonucleares, parques eólicos, plataformas de prospecção petrolífera em águas profundas; densa rede de distribuição elétrica, sistemas subterrâneos de cabos de fibra óptica, indispensáveis à telefonia e internet de banda larga; complexos centros de captação, tratamento e distribuição de dados meteorológico-climáticos, a serviço dos grandes complexos agroindustriais.

Além de ingênuo, o jargão “Estado Fraco”, frente à consolidação da globalização, mostrou-se perigosamente equivocado, à medida que potencializou a ideia de

¹⁸ Sigla popularizada na década de 1990, com o advento do meio técnico-científico-informacional e os desdobramentos técnicos do sistema de reengenharia produtiva preconizados, especialmente pelo toyotismo nipônico, para designar os centros avançados de Pesquisa e Desenvolvimento.

¹⁹ Ver sobre o conceito de globalitarismo in: SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

“naturalidade” dos processos de despojos social e econômico dos países subdesenvolvidos, e escamoteou a sedimentação da ideologia do consumo como pensamento único, essencializando os procedimentos político-econômicos da antropofagia monetária, a exemplo do que sugere McLaren:

Outro termo adequado para descrever o capitalismo contemporâneo paralelo a ‘globalização’ é ‘engulização’.²⁰ os usurpadores hostis; as megauniões comerciais e as aquisições agressivas das pequenas pelas amplas corporações; corporações de poder financeiramente e politicamente mais conectadas. (MCLAREN, 2002, p. 29-30).

Santos acrescenta que o período atual se diferencia nitidamente dos precedentes por sua capacidade nova de revolucionarização. Pela primeira vez na história dos países subdesenvolvidos, duas variáveis elaboradas no centro do sistema encontram uma difusão generalizada nos países periféricos.

Trata-se da informação e do consumo – a primeira estando a serviço do segundo –, cuja generalização constitui um fator fundamental de transformação da economia, da sociedade e da organização do espaço. No que concerne ao espaço, as repercussões desse novo período histórico são múltiplas e profundas para os países subdesenvolvidos.

A difusão da informação e a difusão das novas formas de consumo constituem dois dados maiores da explicação geográfica. Por intermédio das suas diferentes repercussões, elas são ao mesmo tempo geradoras de forças de concentração e de forças de dispersão, cuja atuação define as formas de organização do espaço (SANTOS, 2004).

A crise de 2008 é emblemática em demonstrar as contradições do império especulativo do sistema financeiro e da religião do consumo, quando a política econômica estadunidense lançou mão da queda brusca da taxa básica de juros, expandindo de forma extraordinária o acesso ao crédito, por exemplo. A procura ampliou-se, especialmente por imóveis, o que gerou a bolha imobiliária. Com o tempo, o preço do crédito voltou a crescer, reduzindo a procura por imóveis e, conseqüentemente, derrubando os preços.

Antídoto e veneno na mesma dose, as hipotecas ficaram muito mais altas do que o valor de mercado dos imóveis financiados, engendrando uma onda de inadimplências e o colapso do sistema financeiro americano e internacional, sobretudo em nações subordinadas aos ditames de Wall Street, a exemplo das economias mais frágeis da Europa, como Grécia, Chipre, Portugal e Espanha.

Segundo MacLaren,

Em meados da década anterior, a crise asiática de 1997 já tinha demonstrado que a transição direcionada à globalização econômica – seguida pela desregularização e privatização do Estado e das indústrias de propriedade pública – também não tinha sido tão bem-sucedida quanto a terapia de choque que Friedman (da escola americana) e Hayek (da escola austríaca) tinham inicialmente preconizado. (MCLAREN, 2002, p. 31-32).

²⁰ Os autores usaram o termo “gobbleization” no sentido de devorar de forma extremamente sôfrega.

Coração de estudante

Nesse sentido, os sistemas educacionais não passaram incólumes às ingerências das políticas neoliberais e aos reclames da globalização como vetores de contradições, paradoxos e dilemas que, de forma mais ou menos latente, sucumbiram ao sucateamento estrutural e sócio-político dos territórios escolares, ora pela degradação física propriamente dita, ora pela evasão dos estudantes, o que acaba por dizer muito mais da escola que não se quer, que não cabe mais.

Fala-se da escola que afugenta, ao invés de convidar; que padroniza, ao invés de fomentar diversidades; que oprime, ao invés de garantir legitimidades; que se encastela por trás de muros e grades, ao invés de abrir-se às comunidades; enfim, uma escola que evade antes mesmo que os estudantes o façam.

Em diálogo com as reflexões suscitadas pelo educador Paulo Freire (1921-1997), em especial no texto “Pedagogia da autonomia”, nossa proposta de caminhada – que passa por uma escolha política e ética – é de pensar a educação como meio para intervir no mundo em que vivemos. E por ser o mundo tal qual ele é e se apresenta, compreendemos a educação como território onde se consubstancializam a reprodução da ideologia hegemônica e, simultaneamente, onde se realiza a busca por transgredi-la, tensioná-la, acolhê-la para desmascará-la e refutá-la.

É errado pensar a territorialidade educacional livre dessas imbricações, como tem se propalado nas recentes propostas da *escola sem partido*, a ideia de “neutralidade”, “indiferença”, um exercício de “asepsia ideológica” frente aos dilemas contemporâneos e de interpretação da própria história, como se isso fosse possível. Na prática, as intenções da *escola sem partido* se resumem à substituição de uma ideologia por outra, mais conservadora, sectária e reacionária.

Ao mesmo tempo, Freire destaca que não podemos incorrer na ingenuidade de pensar uma educação que apenas se realizará pelo desmascaramento da ideologia dominante. O contraditório, o paradoxal, as ambivalências, as incertezas, as vicissitudes, as conformidades e inconformidades, todas essas forças, também constituem o tecido sociopolítico da educação, como bem nos lembra o texto “Saberes necessários à prática educativa”.

Do ponto de vista dos interesses dominantes não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra. Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a “bancada ruralista” aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. (FREIRE, 2014, p. 97).

No momento em que o país atravessa uma grave crise política, com a democracia maculada por um golpe parlamentar-midiático-civil, traduzido no afastamento da presidente da república, Dilma Rousseff, há uma clara reorganização dos setores mais conservadores da direita nacional, voltados para o desmonte dos avanços político-sociais

dos últimos anos, com carga no recuo dos direitos, criminalização e coerção dos movimentos sociais e reordenamento da política econômica aos interesses do sistema financeiro internacional, e das elites urbano-industrial e agrária.

Era novembro de 2015, quando estudantes secundaristas da rede pública do estado de São Paulo, após meses de enfrentamento ao processo de “reorganização” das escolas públicas do estado, redimensionaram a estratégia do movimento e passaram a ocupar as escolas como forma de resistência à proposta do governo.

Meninas e meninos no esplendor da adolescência, organizados politicamente à margem das velhas estruturas dos partidos políticos e entidades sindicais, contrários aos formatos verticais de liderança, orientados por um senso agudo de relações colaborativas e cooperação, rapidamente conquistaram o apoio da sociedade civil, que logo se solidarizou à causa do movimento secundarista. Um pouco mais de duas centenas de escolas ocupadas na capital e interior ao longo de noventa dias, aproximadamente, precipitaram a queda do então secretário de Educação, Herman Voorwald, e a suspensão do projeto de reorganização da rede.



Fonte: Registro da experiência dialógica entre o coletivo Barracão de Ideias e parte dos estudantes organizadores do movimento de ocupação das escolas públicas do estado de São Paulo, em um evento educacional na Bahia promovido pela Editora Moderna, em janeiro de 2016.

O contingenciamento das unidades escolares por ciclos de ensino e a redução dos gastos públicos com prédios subutilizados serviram como pano de fundo para escamotear o aprofundamento da crise no sistema educacional do estado, marcado pela superlotação das salas de aula, pelo elevado índice de evasão escolar, degradação estrutural e perda quantitativa e qualitativa do corpo docente, com o número cada vez mais alarmante de abandono da profissão.

Contudo, para muito além das conquistas no campo político, o movimento secundarista promoveu um processo de reflexão acerca dos horizontes da educação pública no estado, ainda que incipiente, mais de grande significado político-pedagógico, não apenas para retroalimentar o movimento em si, mas para fomentar reflexões no próprio processo de organização política de professoras e professores.

Ao longo do processo, os estudantes – muito provavelmente de forma não consciente e sistematizada – levantaram questões acerca do currículo, com reflexões a respeito dos conteúdos programáticos anacrônicos, insensíveis à realidade socioeconômica e cultural dos educandos; ensejaram novas formas de abordagem metodológica, com promoção de saraus, teatro, sessões de cinema, música e dança; promoveram diálogos a respeito de temas necessários, porém evitados, e até mesmo coibidos no dia a dia das salas de aula, como feminismo, gênero e sexualidade, política, mídia e redes sociais, ideologia, racismo e técnicas de defesa e enfrentamento à coerção policial.

Na centralidade do problema, o currículo como território disputado por classes, ideologias, culturas, diversidades, identidades e legitimidades dá-nos as condições gerais de interpretação da crise, ao passo que também apresenta-se prenhe de proposições e tensionamentos, necessários à construção de uma saída progressista para a elaboração de currículos escolares emancipatórios, sensíveis às ausências históricas, que fecunde legitimidades outras, de ordem ideológica, política, ética e estética, verdadeiramente autônomas.

O horizonte de despojo

No planejamento e construção dos sentidos de “currículo”, para o *Barracão de Ideias*, é fundamental compreender as perspectivas conceituais que se buscam articular; subsequentemente, é também necessário atermo-nos a questões centrais: Como estruturar um currículo? O que, fundamentalmente, o normatiza e o define? O que professoras e professores devem ensinar? Quais intervenções são necessárias para que o currículo se constitua em um instrumento de enunciação crítico-reflexiva do mundo, marcadamente ensejado por uma política de técnicas, que tensiona os sentidos de indivíduo (corpo político) e coletividade (perspectiva de classe)?

Apple anuncia a radicalidade política da natureza do currículo, quando, formulando sobre Spencer, problematiza acerca do seu questionamento: “Que tipo de conhecimento vale mais?”. Para o autor, há uma agudeza e profundidade latentes na sentença, que anunciam uma complexidade política e ideológica daquilo que se deve ensinar ou não, e, por conseguinte, desmantela a carapuça de simplicidade da sentença em si.

Não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atreladas à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países. (APPLE in: MOREIRA e SILVA, 1994, p. 39).

Com efeito, Apple sugere uma problematização à sentença de Spencer, para que se revele a natureza profundamente política do debate educacional, através da proposição:

“O conhecimento de quem vale mais?”. É evidente não se tratar apenas de uma pergunta retórica, de uma questão puramente acadêmica, haja vista o recrudescimento da direita conservadora e sua ofensiva às escolas, “o clamor pela censura e as controvérsias acerca dos valores que estão e que não estão sendo ensinados, acabaram por transformar o currículo em uma espécie de bola de futebol política”.

As professoras e os professores vêm assistindo a um esforço brutal – que à primeira vista não tem se mostrado frustrado – de transposição da crise política e econômica para os territórios escolares, onde plasmam-se no escrutínio do cotidiano educacional relações obscuras de patrulhamento dos fazeres docentes, esgarçando legitimidades, cultural, ética, estética, sexual, religiosa, moral e, em última análise, política e ideológica, de professoras e professores no exercício e expressão dos seus fazeres.

Para, não mais subliminarmente, a ideia de doutrinação política e ideológica nas relações de ensino-aprendizagem entre educadores e aprendentes, por parte dos setores mais conservadores da sociedade, que por ora se articulam jurídica e politicamente, sobretudo no âmbito do Estado. Essas investidas visam impor mudanças estruturais ao sistema educacional, aparelhando-o a uma ideologia subserviente ao mundo da produção e aos ditames do mercado.

Às franjas de um golpe civil-parlamentar-midiático²¹, os setores conservadores politicamente articulados mostram-se efetivos em suas proposições reformistas. O Projeto de Lei (PL) n. 867/2015, que inclui o Programa Escola Sem Partido entre as diretrizes e bases da Educação Nacional; a Medida Provisória (MP) n. 746/2016 de reforma do Ensino Médio e a Proposta de Emenda à Constituição (PEC-55), que estabelece um limite de gastos públicos – antiga PEC-241, também conhecida pela alcunha de “PEC do fim do mundo” – são os exemplos mais bem acabados da apropriação do Estado por essas “novas” forças, já tão decrépitas historicamente, na constituição dos seus sujeitos e signos.

O caso da proposta de emenda à constituição é um exemplo emblemático na administração da crise. Há no seu receituário uma dosagem significativa de recorte ideológico, ainda que o discurso suscite imparcialidade. Como tratamento, lança-se mão de um dispositivo jurídico-político para impor à sociedade uma agenda programática rechaçada pelas urnas, amplamente pautada pelo corte drástico dos investimentos públicos nas áreas de seguridade social, saúde e educação.

Ao largo de qualquer debate amplo e irrestrito junto à sociedade civil organizada, a PEC-55 incide exclusivamente sobre o conjunto dos gastos e ignora, solenemente, a necessidade de maior reflexão acerca das receitas. No bojo da questão, pairam equívocos no diagnóstico dos déficits.

Os gastos públicos, notadamente, ampliaram-se no mundo inteiro por motivos demográficos, sobretudo. Os últimos dez anos foram marcados por um incremento vegetativo da ordem de 1,2% ao ano na média do planeta, de acordo com os dados do Fundo de População das Nações Unidas (Fnuap), de 2010. Acrescente-se ao quadro

²¹ O emprego do termo "golpe civil-parlamentar-midiático" é uma escolha, uma demarcação política frente ao processo jurídico-parlamentar que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff no comando do país, em abril de 2016, e alçou ao poder um projeto político rechaçado nas eleições de 2014, traduzido na figura do Sr. Michel Temer e seu grupo político, fundamentalmente representado nos partidos PMDB e PSDB.

cenitário uma forte tendência de envelhecimento populacional, que para além das sociedades de industrialização clássica, na Europa Ocidental e América Anglo-Saxônica, também atinge em diferentes níveis a América Latina, África do Sul, Leste europeu e territórios emergentes do Sudeste asiático.

Essa simples tendência demográfica incidiu significativamente sobre os gastos públicos no tocante à seguridade social, como previdência, assistência médico-hospitalar, e educação. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de crescimento da população brasileira, para as próximas duas décadas, será em torno de 0,8% ao ano, resguardada as especificidades regionais. Como parte do princípio de que os atuais níveis de atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS) são suficientes, a PEC-55 ignora os desafios assistenciais impostos pela dinâmica demográfica e impõe aos setores mais empobrecidos da população um horizonte de mais sucateamento dos serviços prestados.

A mesma lógica se replica no sistema educacional do país, há muito assolado nas suas condições material e político-pedagógica. Oferta de vagas, carreira e formação docente, pesquisa e extensão, é um cenário contingenciado nas condições atuais, para que se concretize o plano de austeridade do governo.

Por outro lado, um olhar mais cuidadoso sobre a arquitetura ampliada da crise, flagra-se a negligência sobre a política das receitas. Então vejamos: entre os anos de 2011 e 2012, o governo Dilma Rousseff estabeleceu como estratégia da sua política macroeconômica a implementação de um pacote de desonerações tributárias para fomentar o crescimento do setor produtivo. Acreditou-se que, ao aliviar a carga tributária, as empresas ampliariam automaticamente as contratações e gerariam mais emprego e renda.

Ao contrário, as empresas em geral preservaram-se cautelosas e assistiram ao incremento das suas taxas de lucro que, financiadas pela renúncia fiscal do Governo Federal, na prática, representou a injeção de recursos públicos para financiamento da lucratividade do setor privado.

Em paralelo, a partir de 2012, o governo reduziu os investimentos no campo da seguridade social e, em um cenário de desvalorização cambial, favoreceu os aumentos progressivos da taxa básica de juros, dificultando e restringindo ainda mais o acesso ao crédito por parte da classe trabalhadora. Somou-se a isso a queda nos preços das *commodities* no mercado internacional, para o mesmo período.

Por que negligenciar a política de receitas em prol de uma exclusividade da política de déficits? É válido elencar algumas possibilidades:

a) dados do Ministério da Fazenda de 2015 demonstram que foram estimados mais de 283 bilhões de reais em desonerações para o setor privado, entre os anos de 2011 e 2012, que poderiam ser revistos agora, em tempos de crise na arrecadação;

b) o segundo ponto da equação é gestão da chamada Dívida Ativa da União, ligada ao conjunto da dívida aferida por empresários no âmbito da sonegação e elisão fiscal. Dados, também de 2015, da Controladoria da Receita Federal, apontam para um rombo no valor

de 370 bilhões de reais, sendo 80% desse montante passíveis de serem revistos pelos cofres públicos;

c) a terceira variável diz respeito à tributação de lucros e dividendos que, no cenário atual, gozam de isenção total. Ainda, segundo a Receita Federal, essa prática representaria um incremento da ordem de mais 68 bilhões de reais, aproximadamente.

É flagrante a forma como o conteúdo da proposta de emenda constitucional subverte a lógica das prioridades, pondo em primeiro plano o ataque à política de gastos e sonogando qualquer possibilidade de intervenção na atual política tributária, notadamente elitista, arquitetada de maneira a favorecer os grandes financiadores da dívida pública. Em um contexto de Congresso Nacional, profundamente aparelhado pelo *lobby* das grandes corporações e das superelites nacionais, os interesses da classe trabalhadora, dos sem terra, sem teto, sem trabalho, são subjugados na trama do jogo político.

Mas de que forma a atual conjuntura político-econômica brasileira suscita um posicionamento político-pedagógico de um coletivo de educadores? Na perspectiva da prática educativa do *Barracão de Ideias*, muito mais do que antes, o cenário político-econômico nacional – talhado por uma profunda crise de representação institucional – exige cada vez mais lucidez e aprofundamento de análise, para que se possa interpretar e sugerir possíveis saídas, de acordo com uma visão progressista de mundo.

As escolas em que as professoras e professores do *Barracão de Ideias* exercem a docência e de onde retiram objetivamente o sustento da vida cotidiana – uma vez que a experiência do *Barracão de Ideias* nunca se constituiu em uma alternativa econômica sólida para seus partícipes – são, majoritariamente, compostas pelos filhos das classes dominantes que, de modo geral, são reprodutores do discurso hegemônico da meritocracia e, obviamente, pautam suas práticas políticas tendo em vista a conservação do *status quo*.

Desse modo, o cenário de intensa polarização do debate e esvaziamento da reflexão crítica desempenhado pelas mídias, em geral, acabou por produzir uma atmosfera de intolerância à diversidade de ideias e, sobretudo, de projetos políticos. Assim, professoras e professores com o perfil político-ideológico eminentemente progressista, como o do coletivo *Barracão de Ideias*, passaram a encontrar um ambiente escolar de maior resistência, quando não de hostilidade, ora subjetiva, nas entrelinhas, ora tácita, à margem de qualquer constrangimento.

Tempo de insurgência

A despeito da conjuntura política pouco favorável, é importante destacar que em grande medida, o conjunto dos argumentos desenvolvidos aqui, em conformidade com a prática educacional do *Barracão de Ideias*, tem seu constructo narrativo pautado na crítica frontal ao liberalismo, enquanto arcabouço da política social, das epistemologias e práticas educacionais.

Por outro lado, em que pese a coerência da crítica ao liberalismo, ele também se encontra sob forte assédio da direita, da coalizão dos neoconservadores (as instituições neopentecostais, por exemplo), dos agentes da reengenharia econômica e dos grupos

incipientes de direita, que buscam construir um espaço de convergência dos seus postulados.

Desenvolvendo uma estratégia que, segundo análise de Apple na esteira dos anos 1990, acerca das transformações políticas e socioeconômicas nos Estados Unidos, conformou-se como um tipo de “populismo autoritário” – no Brasil de meados dos anos 2010, essa coalizão se apropriou de argumentos e símbolos éticos e morais ultraconservadores, combinando um “ideário de livre mercado” com um discurso populista que, de certa forma, põe em xeque a própria essência do liberalismo –, sugerimos, aqui, identificar como “populismo reacionário”.

Como resultado, assiste-se ao paulatino dismantelamento das políticas progressistas “que beneficiaram amplamente a classe trabalhadora” (APPLE, 1994, p. 48), os negros, as minorias étnico-raciais, as mulheres e LGBTs e, ainda, à separação tênue entre os agentes do governo e os grandes grupos do sistema financeiro capitalista; ao assolapamento das instituições e do Estado Democrático de Direito; ao uso sistemático das forças coercitivas contra os movimentos sociais e, enfim, ao desmonte das liberdades adquiridas nos últimos anos.

Em uma época de crises generalizadas, na economia, nas representações de poder e relações familiares, o discurso do “populismo reacionário” tem encontrado capilaridade junto às necessidades, aos temores e às esperanças de diferentes grupos sociais, notadamente onde as brechas do Estado são históricas. Evidentemente, esse contexto espraiou seus horizontes ao plano da construção do currículo, impondo sentidos e significados político-ideológicos, em congruência aos interesses dos grupos hegemônicos.

No momento em que escrevo, recrudescem-se a crise. Engendrada no colapso do sistema financeiro internacional de 2008, tem ressonância em campos diversos da vida social, política, econômica, ética, moral, cultural e, não menos incólume, no mundo da educação.

Em nome do culto cego à uma trindade diabólica, “lucro, renda e produtividade”, a administração da crise atende aos desígnios daquilo que se apresenta sacralizado, divinizado, devotado em sua onipotência, onipresença e onisciência, imaculado na sua inexorabilidade, o “deus” Mercado. Essa é a verdadeira crise que se deseja aplacar, mais nenhuma outra.

As estruturas político-jurídicas e econômicas do Estado, em conformismo e pronta subserviência aos grandes investidores do sistema financeiro, do rentismo e das megacorporações econômicas, orquestram seus esforços com foco exclusivo no bem-estar do nosso fundamentalismo contemporâneo, o mercado.

A crise, em que pese sua correlação imediata aos processos de acumulação do capital, não é exclusivamente econômica. É nosso papel lançar luz à farsa do discurso monotemático da crise que, em essência, é estrutural e pluridimensional. De natureza eminentemente cultural e político-ideológica, o recorte puramente econômico escamoteia as implicações reais da crise no âmbito do todo social, porque, conforme argumenta Castells, “A economia não é um ‘mecanismo’, mas um processo social continuamente

conformado e remodelado pelas cambiantes relações da humanidade com as forças produtivas e pelas lutas de classe que definem a humanidade de uma forma historicamente específica”.²²

Em essência, isso quer dizer que não se encerra na economia, uma abstração, a explicação ao todo complexo dos tempos áridos que vivenciamos. Nossos dilemas são sistêmicos e, por conseguinte, cada dimensão do processo social, no âmbito do Estado ou da sociedade civil organizada, “e na política, na vida cultural, em nossos modos de produzir, distribuir e consumir serve para afetar as relações dentro dos outros (e entre eles)”. Com efeito, Apple nos sinaliza que, “à medida que um modo de produção se esforça por produzir as condições de sua própria existência, ‘ele’ cria antagonismos e contradições em outras esferas” (APPLE, , p. 20).

Todavia, à medida que diferentes grupos sociais passam a lutar por pautas pertinentes à raça, gênero, classe, moradia, reforma agrária, mobilidade, o processo social inteiro é também afetado, e a economia, fatalmente, não escapa às mudanças. De forma não menos implicada, os processos educacionais e sua dinâmica no chão do território escolar também apresentarão os sintomas dessa dinâmica.

Com efeito, professoras e professores precisarão se reposicionar, política e ideologicamente, frente à contenda entre a dinâmica social reclamante, desejante e emancipatória, e os vetores insidiosos da conformação, que alienam e subalternizam os fazeres docentes, e, em grande medida, aplacam as possibilidades de insurgência crítico-reflexivas, negando-lhes a ideia de práxis político-pedagógica, intrínseca ao magistério.

Todavia, de acordo com Silva (2006, p. 32), a “crise” de legitimação que está no centro das nossas formas de conhecer o mundo se encontra, pois, indissoluvelmente ligada à “crise” no estatuto da representação – nossas formas de representar o mundo. O argumento de Silva amplia a problematização sugerida por Apple: O conhecimento de quem vale mais?

Debruçado sobre as questões da legitimidade e das representações, Silva entende que “perguntas sobre quem está autorizado a conhecer o mundo traduzem-se em perguntas sobre quem está autorizado a representá-lo”. Defende, ainda, que a existência dessas perguntas põe a questão da crise educacional sob dois vieses objetivos, que significam, por sua vez, reconhecer um vínculo entre conhecer e representar, de um lado, e relações de poder, de outro.

Há também quem possa ir além, e reclamar certa radicalidade da análise das representações, a exemplo de Baudrillard, que afirma que não se trata apenas de uma, mas de uma verdadeira implosão da representação:

Num cenário pós-moderno de proliferação incontrolável de signos e de imagens, a representação teria chegado ao fim. Não há mais referentes na extremidade da cadeia de significação: apenas signos e imagens que simulam o ‘real’. Perdida qualquer conexão dos signos com seus referentes, a paisagem contemporânea está povoada por simulacros: representações de representações. (BAUDRILLARD, 1991 apud SILVA, 2006, p. 32).

²² CASTTLES, Manuel. *The Economic Crisis and American Society*. Princeton: Princeton University Press, 1980, p. 3. (apud APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 20).

À luz das experiências educacionais do *Barracão de Ideias*, as questões de representação e relações de poder apresentam-se imperiosas sobre o plano das intenções dos quereres e fazeres pedagógicos. À medida que um grupo de professoras e professores se articula, política e pedagogicamente, como forma de insurgência ao cotidiano das suas experiências laborais objetivas – o universo das escolas privadas da capital baiana – traz para o centro do debate uma sublevação simbólica à máxima: Quem está autorizado a representar o mundo?

Com efeito, a ideia de um *currículo das ausências* se inscreve na perspectiva de anunciação das invisibilidades cotidianas presentes na cultura curricular da educação básica. Nesse sentido, o diálogo com a educadora Selma Brito, mais uma vez, esclarece sobre essa questão na proposta do *Barracão*, enquanto prática educativa, e, sobretudo, nos diz das intersecções com as famílias, pais e mães dos estudantes que frequentavam o *Barracão de Ideias*.

Flávio: *Tem um aspecto, aí, que nós, como professores, nós não alcançamos, que é a relação com a família, até porque o modelo escolar, pelo menos o modelo que lá estava posto para nós, não era o modelo que favorecia o diálogo. Esse diálogo de intervozes, professor, família, alunos, gestão escolar. Então, a nossa relação de diálogo está muito mais, digamos assim, com os alunos do que com qualquer outra dimensão. Então, a família era uma dimensão meio que nebulosa, totalmente nebulosa. Aí, tem um prisma que você tem, que a gente não tinha. Como era para você, gestora escolar, a relação família/Barracão/escola privada, como é que você percebia isso? Aquela família classe média alta da cidade do Salvador via o Barracão? Como é que essas vozes eram impostas dentro da escola? Em que momento isso aconteceu, se houve esse momento de você, na gestão pedagógica, ser questionada desse tipo de exercício político- pedagógico que foi o Barracão como prática? Assim, “Eu matriculei meu filho em uma escola porque eu acredito em tais e tais propósitos dentro de um currículo e dentro de uma estrutura de aprendizagem e agora vocês me aparecem com o Barracão de Ideias?”. Como é que você se relacionou com essa dimensão familiar?*

Selma: *Não foi fácil e eu digo que para mim, do meu ponto de vista, era um risco muito grande. A gente tinha uma questão da escola que a gente estava que oportunizou também isso, porque a relação que a família tinha com a escola, um grupo da família tinha uma história antes que eram pais que não procuravam uma escola para que seus filhos pudessem se preparar para ingresso na universidade. As primeiras famílias do Portinari, e eu tive condições de ter relacionamento com elas, elas queriam um lugar onde os filhos aprendessem sem grandes tensões e pudessem se formar como cidadãos e não tivessem essa neura de vestibular, apesar que eles tinham interesse, sim, que eles tivessem na universidade, mas que isso não fosse uma coisa construída com sofrimento. Então, uma família mais alternativa que a gente tinha, inclusive famílias que moravam no entorno da cidade, que depois você ia ver o histórico desses pais, eles criavam os filhos em comunidades, eram pais de profissões muito mais de Humanas, eram pais politicamente mais progressistas, assim foram as primeiras famílias do Portinari.*

Flávio: *Isso por volta de que ano?*

Selma: *Isso, logo no início, por volta de 96, 97, as primeiras famílias. Eu peguei uma comunidade de pais que para vir às reuniões de pais, eles elegem um ou dois pais para vir para depois passar para eles, porque eram pessoas que estavam fazendo mestrado fora, doutorado fora. Eu peguei isso e eles disseram, são pais que vieram lá da Girassol²³ e teve um momento que eles disseram que a Girassol ia fechar e eles anteciparam a anuidade para a escola não fechar, porque era aquele tipo de escola que eles queriam para os filhos deles. E o Portinari era essa extensão da proposta da Girassol. Tudo mudou, tudo, digo de novo, pela falta de visão dos diretores que tinham uma possibilidade de construir uma escola diferente, os pais estavam com eles e eles quiseram ser outra coisa. Daí, começou essa relação de cliente que a escola... aí, sim, já quando vocês... já, nesse momento, a gente já não tinha um grupo de pais assim, a gente já estava misturado com pais que queriam que os filhos passem na universidade e os diretores queriam muito isso. Eles queriam uma proposta de escola igual quando eles tiveram cursinho, para passar no vestibular. E nós, que viemos da Girassol, queríamos uma proposta de escola muito perto do que era a escola Girassol na sua origem. Então, a princípio, Rosa²⁴ defendia isso, só que Rosa não amadureceu porque a Girassol era isso, mas cuidava de crianças e ela queria impor essa escola cuidadora para o Fundamental II e Médio e não carecia mais. Os pais achavam que essa escola cuidadora e formadora, nesse momento, agora, ia ser uma escola crítica, e Rosa foi insuficiente, porque os outros não queriam uma escola crítica e nem Rosa sabia. Rosa queria uma escola cuidadora, então, a escola se perdeu aí. Então, eu tinha receio que, claro, a proposta de currículo de vocês, de temática, de política de vocês, incomodava a família de classe média e o quanto que a gente teve muitos problemas com família. De vir e dizer: “Bom, isso está na pauta do Ensino Médio?” E a gente teve uma preocupação de estar sempre incluindo os temas na pauta do currículo regular do Ensino Médio, justamente para dar conta dessa expectativa dessas famílias. Então, a gente tinha como diálogo sempre o currículo do Ensino Médio para passar no vestibular, porém, a gente tinha outra alternativa de discutir esse currículo a partir desses temas. Pedagogicamente, isso é mais possível de fazer, então, para mim, eu não estava devendo nada para a escola e, mais uma coisa mais positiva, porque isso convoca a meninada, porque elas querem discutir temas da vida delas. Elas se viam ali prestigiadas e, aí, nessa negociação, a gente só tinha a ganhar. Então, mesmo a escola com um currículo tradicional, o que vocês faziam colaborava para trazer o aluno, e eu dizia isso, vendia isso para a família muito bem. Eu dizia: “O que seu filho diz sobre essas aulas?”; “E o que ele diz sobre as aulas que não fazem isso?”; “Eles estão melhores e mais felizes em que aula?”; “Se eles estão*

²³ Refere-se ao Colégio Girassol, especializado em educação infantil e séries iniciais, que integra um complexo educacional junto ao Colégio Candido Portinari, que atende ao público das séries finais do Fundamental I e o Ensino Médio com pré-vestibular.

²⁴ Diz-se da Sra. Rosa Silvany, fundadora e mantenedora da escola Girassol e sócia do Colégio Candido Portinari.

melhores e felizes neste tipo de aula, qual é a possibilidade deles aprenderem mais? É nessa aula ou na outra aula”? Então, de vez em quando, eu atendia famílias e mostrava isso, e nunca foi fácil, e para mim também era uma defesa daquilo que eu queria fazer, mas eu não estava certa se para aquela família a gente estava entregando. Então, a mim ficava sempre uma crise de consciência de que “Pô, esses caras estão apostando na gente e eu, enquanto diretora pedagógica da escola, estou fazendo uma coisa que a mim interessa muito, para os professores interessa muito, para os meninos interessa muito, mas será que nós estamos conduzindo eles para que eles cumpram essa expectativa da família ou será que a gente está construindo aí, daqui a pouco, uma crise grande e fomos nós que construímos e se está certo isso”. Isso foi sempre uma inquietação minha e eu nunca fiquei muito confortável, mas a resposta dos meninos era tamanha que eu disse: “Bom, eu quero ver isso até que a gente tenha a família”. Teve um momento que a gente viu que sim, que a família está vendo isso e a família está aderindo. Eu acho que se a gente continuasse, nós teríamos que abrir um espaço para ter as aulas para a família. A gente estava muito perto disso acontecer, que veio a família, que vieram outros professores que pensavam diferente da gente. Então, estava validado ali de que o caminho era esse, que esse currículo das ausências cabe para gente discutir outros currículos também e tem aderência, porque o currículo das ausências nada mais, nada menos era do que as nossas vidas que estavam esquecidas nas escolas. Quer dizer, não era a gente que estava errado, era a escola que estava errada. Com nossas vidas nas escolas, o currículo das ausências seria a presença da vida na escola, para mim fica muito claro isso.

Flávio: *O currículo das ausências, ele acaba se conectando com a cidade, então o Barracão chamava atenção para que tivéssemos um modelo de escola que fosse sensível à geografia da cidade, aos lugares da cidade, aos lugares urbanos. Então, havia um conjunto de proposições de atividades que tinham como perspectiva refletir sobre a cidade. A gente partia das categorias de análises que estavam presentes na Sociologia, na Geografia, na História, na Literatura, enfim, para poder usar essas categorias para perceber e compreender a cidade, essa cidade ausente. Eu queria pedir a você o seguinte: essa cidade ausente que a gente chamava atenção, esses lugares que estavam sabotados, como é que você percebia, como educadora, como pedagoga, em que essas ausências poderiam, sim, repercutir em uma qualidade formativa, poderia, sim, se traduzir em potência formativa. Então, de onde vem essa potência? Será mesmo necessário que o currículo seja um currículo que traga essas vozes invisibilizadas? Essas vozes dos invisíveis, dos negros, dos moradores de rua, da periferia da cidade, da comunidade LGBT? Será mesmo que para uma qualidade formativa e consistente, conquista acadêmica etc., o currículo precisa ter essa dimensão inclusiva?*

Selma: *Sim. Bom, isso é uma das perspectivas do Barracão e que tem a ver com seu olhar de geógrafo, de trazer essa leitura de que tudo que é feito, de tudo que é discutido do foco em discutir a cidade e a cidadania, ok. Também colabora com isso e ali estavam presentes os territórios*

subjetivos e em cima desses territórios subjetivos existe o território comum e a cidade fazendo esse entorno. Então, discutir esse território subjetivo, e onde que esse território subjetivo acontece e se pronuncia, e nesse território coletivo tem a cidade. Bom, a nossa cidade, justamente pelo olhar e militância nossa, em alguns aspectos da nossa militância, agora individual, e, principalmente ali, claro que tinha a militância da consciência negra presente no Barracão e na cidade de Salvador, onde essa discussão é cara. Bom, e junto com esse tinha a dor do excluído, junto com essa dor do excluído vinham todas essas dores de tantos outros excluídos. Acontece que o território do Barracão era um território destinado, pelo menos a nossa clientela, era branca de classe média. Então se discutia aquilo, ok. Cabia se discutir aquilo, mas aquilo era tão ilegítimo, essa dor que se discutia, sempre pela dor do outro, que era outra questão que para o Barracão, eu digo sempre: “Nós morremos na primeira infância”, porque nós tínhamos muito o que fazer, ou seja, nós morremos ali, naquele primeiro modelo, ainda pretendemos renascer. Estava claro para gente, quando nós tivemos a experiência de trazer a escola pública, que foi uma questão que nós queríamos muito fazer e a gente fez muito esforço para reunir esses dois extremos ali. E, aí, sim, o currículo das ausências, ele não pode ser um currículo de um conteúdo. A gente ainda estava num currículo de um conteúdo. Eu me lembro bem que quando nós permitimos em algumas das nossas aulas, a gente fez um esforço danado para trazer os meninos da escola pública, enquanto os nossos falavam deles, eles diziam “Eles estão aqui com vocês”. Então, se discutia essa perspectiva, sim, e a gente quis discutir essa perspectiva, mas ali estava claro que o nosso primeiro trabalho tinha a geografia subjetiva. A cidade, a gente ainda não tinha conquistado a cidade, muito embora a gente também já discutisse a necessidade de ter aulas na cidade, de ir para cidade, de ir para os locais, de ocupar a cidade. Que para gente também é muito caro, que é tirar os meninos de um ambiente de alguma forma protegido. A escola deles é um ambiente protegido e onde a gente fazia as aulas também era um ambiente protegido; estava muito fácil falar da cidade nesses ambientes, mas a gente estava trazendo a cidade também. Mesmo eles dialogando, aí, não era só com a gente, dialogando com grupos de fora, grupos de militâncias dessas dificuldades, dessas ausências. Então, a gente trazia as pessoas, a gente não dava uma aula sobre isso, a gente possibilitava o diálogo deles com esses grupos. Isso era muito interessante, porque os meninos nunca viveram aquilo, mas o salto era trazer para o Barracão o conteúdo da cidade. Então, o a gente sair para cidade ou o a gente trazer mais subjetividade dessa cidade para dentro, estava faltando isso, mas, claro, trabalhar nessa perspectiva é o lugar que a gente ocupa, é o lugar, inclusive, que constrói nossa subjetividade. Então, é lógico que trazer essa discussão pelo viés da cidade, discutir a cidade e a cidade como território de identidade, então, dá para organizar eles sob o seu território subjetivo para que você se constitua e para que você se realize no território coletivo. Isso estava bem claro, mas é um ponto de vista do que a gente também disse lá, tem base na nossa discussão de planejamento, que é outra parte que cabe a um pedagogo discutir como se faz um planejamento desse. Mas, assim, o diálogo das áreas, nós fomos formados dentro de caixinhas de áreas,

então, essa perspectiva do geógrafo trazendo para dentro dialogaria com a perspectiva do historiador, a perspectiva do literato e do pedagogo para reunir tudo isso e criar um discurso único. Tão clara a cidade só olhada no aspecto da perspectiva do geógrafo, seria esse território, mas, um pouquinho mais, se a gente trouxesse esse elemento na perspectiva da psicologia, da sociologia, desse indivíduo e dessa sua identidade, as questões do Barracão como a gente abria essa lacuna social, discutia essas ausências sociais, os meninos também traziam, discutia também as ausências subjetivas que está na dor deles, enquanto adolescentes, que é a questão de gênero, que é a questão da maconha. Eles trouxeram temas para a gente que ainda não estava na nossa pauta e a gente topou. Me lembro bem que a questão de gênero pegou fogo e trouxe a família. Na hora que a gente começou a discutir esse território subjetivo a família veio. Com certeza a discussão deles em casa começou a acirrar mais e a família disse: “Deixe eu ver, porque, agora, entrou no meu território”. Então, para mim, essa questão de território, que, aí, dialoga bem com a geografia, é rica demais para o trabalho do Barracão.

Flávio: *Só para finalizar, você trouxe uma questão que é o exercício do Barracão num espaço de confluência, de confluência de epistemologia, de saberes outros, mas que no nosso percurso a gente teve muita dificuldade de atrair essas outras vozes epistemológicas. As dificuldades eram inúmeras, inclusive porque muitos dos nossos colegas, nossos pares, por assim dizer, eles percebiam na organização do coletivo uma ameaça subjetiva que eu confesso não saber bem qual ameaça. Não sei se, de repente, se unir a nós era uma ameaça a suas carreiras ou às suas pretensões docentes. Eu não consegui refletir muito bem sobre isso. No seu olhar, por que que o Barracão ficou muito circunscrito? A Geografia, que no caso era um exercício da minha disciplina, a História, da Literatura? Havia uma dificuldade muito grande atrair a turma de Exatas, por exemplo, da Ciências da Natureza, eram professores, eram docentes mais distantes de nós. Por que será que esse tipo de resistência, no seu olhar, ele se dava?*

Selma: *Bom, no meu olhar, é a desumanização da ciência. Então, era muito mais uma dificuldade mesmo do exercício do pensamento científico, de como esses professores foram formados, e são professores de conteúdo, então não são de diálogo, são transmissores de conteúdo; então, eles não estavam prontos para essa aula dialogada e para aula dialogada você tem que ampliar, você tem que sair da disciplina, porque dentro da disciplina não dá. No mínimo, a dimensão da área para poder dialogar de uma forma.... e trazer humanidade para os conhecimentos dessas disciplinas, porque o conhecimento dessas disciplinas passou a ser conteúdo e conteúdo não tem humanização, conhecimento, sim. Eu acredito que é muito mais uma dificuldade desse diálogo nessa perspectiva do que propriamente de um preceito político, porque a gente percebia o seguinte: o respeito, eles falavam com respeito disso. Tem também um território político dentro da escola e, sim, claro, vocês assustavam pela relação que vocês tinham com os alunos e não de tomar lugares, porque, como era tão compartimentado, o professor de matemática nunca vai achar que o*

professor de geografia vai tomar o lugar dele, então, era muito mais dentro da disciplina. Professor de geografia com professor de geografia, professor de história com professor de história; aquele professor de história está se saindo melhor do que eu, enquanto professor de história, e ele pode tomar aquela carga horária minha, e isso é claro e evidente. Então, isso nas escolas que tinham muitos professores poderia acontecer, mas eu acho que isso é o impacto menor, porque isso é de qualquer forma, poucos elementos ali, mas eu acredito que a falta de adesão é muito mais da dificuldade de diálogo, pela questão de formação e ampliação de universo, do que propriamente de uma questão política. Para mim fica claro isso, a gente não tem o professor de física, o professor de química, o Amorim, aí, quebra isso, né? Que Amorim²⁵ é um professor de química, e topou, e é entusiasmado com isso, porque você percebe que Amorim vai muito mais além do que a química. Ele não é um dador de conteúdo, é um cara que pensa, é um cara que dialoga. É muito por aí. Então, você vai ver um Vladimir, de física, que também discute da melhor forma e, aí, a gente conseguiria, sim, atrair essas pessoas. Eu acho que foi uma questão só de tempo nosso. A gente já estava tendo um respeito, inclusive os professores ocupando cadeiras das aulas do Barracão e ficavam silenciados com medo até de participar, por quê? Como, se em um outro lugar ele exercesse lugar de poder e, naquele lugar, ele abria mão disso? É porque o poder ali era o conhecimento, era o diálogo, então se “Eu não estou preparado para isso, eu me calo”. Eu acho que é muito mais isso.

Nesse sentido, as contribuições de Brito para a experiência curricular e socioeducacional do *Barracão de Ideias* também se alinha a uma perspectiva do currículo multirreferencial que, para Macedo,

Da perspectiva etnoconstitutiva, um currículo multirreferencial compreende que a qualificação da formação passa pela responsabilidade social e pedagógica de garantir experiências com saberes do âmbito do instituído pedagógico, mas, também, que essas experiências e seus aprofundamentos se realizem para além dele, porquanto o socialmente referenciado como formativo não está apenas num espaço-tempo e encerrado numa perspectiva. Ao viver e trabalhar com múltiplas referências, o currículo torna-se caminhante, aproxima-se das experimentações do flaneur, com isso acorda possibilidades potencialmente formativas ou vai ao encontro delas para buscá-las. Mundos outros como o mundo do trabalho, das culturas, da política, por exemplo, não funcionam disciplinarmente, por mais que, em alguma medida, possam ser atravessados por essa lógica, mas são referências que, por seus etnométodos podem emanar fontes de saberes outros com possibilidades formativas. É aqui que as etnociências na relação com os saberes nos ajudam a perceber as pertinências e relevâncias das diversas culturas no que concerne à construção e criação de sapiências. (MACEDO, 2018, p.).

É, portanto, na itinerância dos sujeitos que se enunciam saberes, outras epistemes, visto que o currículo é constituído, sobretudo, na relação com as vidas dos seus atores

²⁵ Professor Luiz Amorim foi um dos sujeitos que dialogaram com nossa proposta de atuação educativa, a partir do *currículo das ausências*. Sua atuação teve muita importância, pois trazia o debate do currículo das Ciências da Natureza para nossa proposta de abordagem dos silenciamento do currículo, daquilo que estava à margem, como epistemologia.

curriculantes, e é o que os anima e garante o sentido político, estético, ideológico e cultural. Nesses termos, um currículo multirreferencial direciona-se para o trabalho requerido com a heterogeneidade dos *atos de currículo*, acreditando que daí nasce uma formação pautada no pluralismo comprometido com o saber eleito como formativo e socialmente referenciado. Trata-se de um currículo como um sistema de acolhida, um sistema aberto. Por ser eminentemente dialógico, abre-se às articulações de saberes, entendendo o quanto essa disponibilização o constitui como um tipo de “metacurrículo”. Assim, viveríamos, num currículo multirreferencial, articulações possíveis, interconexões possíveis, hibridizações possíveis, fecundados com as complexidades do cotidiano. Um currículo-formação, multirreferencial se constitui, acima de tudo, por encontros valorados e referenciados (MACEDO, 2018).

Lugar: por uma reflexão geográfico-pedagógica

Non vamos não – disse ela. Nós ficamos aqui, porque aqui tivemos um filho. Mas ainda não temos um morto – disse ele. E a gente não é de lugar nenhum enquanto não tem um morto debaixo da terra desse lugar. Úrsula replicou com uma suave firmeza. – Pois se for preciso que eu morra para que vocês fiquem aqui, então eu morro [...]

Gabriel Garcia Márquez

As reflexões acerca da experiência educativa do *Barracão de Ideias* também buscam amparar-se, epistemologicamente, em uma importante categoria de análise da Geografia: o *lugar*. Os estudos acerca dessa categoria passaram por transformações profundas ao longo do tempo com o processo sucessivo de diferentes correntes teóricas da Geografia.

O desenvolvimento e consolidação dos estudos da Geografia Humana ao longo do século XX garantiu a mudança de *status* do *lugar* como dimensão analítica, tendo alguns autores desenvolvido abordagens mais profundas e complexas acerca das relações que os sujeitos estabelecem com os seus lugares, a partir da experiência do cotidiano.

O lugar é visto como o locus do sujeito que o constrói, ao mesmo tempo em que constitui a si mesmo se relacionando com o mundo e com a coletividade social. Há ainda o esforço da geografia crítica que se preocupa com a inserção do lugar e do sujeito no mundo globalizado, sem perder de vista a especificidade que esse lugar adquire diante da homogeneidade do mundo. Essa corrente traz uma abordagem dialética da homogeneidade/singularidade, acrescentando um novo aspecto à leitura do lugar. (BAUDRILLARD, , p.).

Ainda que para Baudrillard a pós-modernidade tenha sepultado o campo das representações e garantido a assunção de uma espécie macabra de “teatro do simulacro”, a análise realizada neste trabalho tem como foco o conjunto das representações suscitadas pelo coletivo *Barracão de Ideias*, na perspectiva geográfica do *lugar*. Não se tem aqui, pois, pretensões ontológicas acerca dessa categoria do *espaço*, mas de buscar explicitar o papel estratégico do *lugar* como importante dimensão espacial de resistência ao jogo dos simulacros, na construção das práxis político-pedagógica do *Barracão de Ideias*.

Na Geografia, o conceito de *lugar* vem passando por diferentes esforços interpretativos e conceituais, a partir de correntes paradigmáticas diversas que, a exemplo do marxismo, pensam os lugares subordinados aos mecanismos de acumulação e reprodução do capital, e os processos de diferenciação intrínsecos aos diferentes lugares. Por outro lado, decorrem esforços de análise fenomenológica e humanista que compreendem o *lugar*, conforme definido por Serpa (2011, p. 22), como “lôcus de reprodução da vida cotidiana”, trespassado por diferentes cosmovisões de construção política, ideológica, pedagógica, estética e, sobretudo, de cultura.

Independentemente da abordagem, persiste a preocupação de analisar o *lugar* no contexto das cidades contemporâneas, pautadas numa perspectiva de metropolização sedimentada, em que os vórtices da homogeneidade e da pasteurização se mostram inexoráveis, inviabilizando qualquer tipo de insurgência pela diferenciação cultural, visto que há nas grandes metrópoles a produção em *looping* da antítese dos lugares, por assim dizer.

Contudo, as nossas ações são sempre anunciadas a partir de um lugar. Será a partir de um determinado lugar que construímos nossas narrativas, portanto, tramamos – ao mesmo tempo que constituímos nossas narrativas pessoais – o enredo dos lugares? É do *lugar*, e mais de nenhuma outra dimensão político-geográfica, que flamejamos nossas bandeiras existenciais de fato? Para Serpa, a natureza do enredo hegemônico das metrópoles, plasmada como negação dos lugares,

[...] nos leva a um contexto de competição entre os lugares do mundo, em busca de inserção no mercado de vantagens comparativas e de produção de mais-valias relativas, sublinhando a lei de um desenvolvimento desigual e combinado do modo capitalista de produção. (SERPA, , p.).

Desse modo, é possível falar de lugares como representação espacial do cotidiano, das trocas e partilhas de experiências culturais, como dimensão geográfica do viver? Os processos de produção do espaço urbano das metrópoles capitalistas parecem apenas plasmar homogeneidades, restando aos lugares as brechas das metrópoles onde operam os setores mais populares da sociedade.

No âmbito da Fenomenologia, o *lugar* é entendido como um fenômeno da experiência humana. Assim, para Relph (1979), “os lugares clamam nossas afeições e obrigações, conhecemos o mundo através dos lugares nos quais vivemos. Lugares são existenciais e uma fonte de autoconhecimento e responsabilidade social”. As diversas experiências de espaço se conformam no âmbito do lugar, e é nele, sobretudo, que se realiza um conjunto de trocas, de fluxos, direções e distâncias e proximidades relacionais, que de uma forma ou de outra, condicionam o lugar da nossa existência. Assim, completa Augé:

E são as experiências humanas que vão definir o lugar como histórico, relacional e identitário: um espaço que não se pode definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico deve ser encarado, então, como um não lugar. Porém, o não lugar nunca existe sob uma forma pura: lugares se recompõem nele; relações se reconstituem nele. O lugar e não lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é plenamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente. (AUGÉ, 1994, p.).

Para Serpa, uma *fenomenologia do lugar* apresenta a possibilidade de análise do espaço geográfico, “mas não em toda a sua potencialidade a operacionalização do

conceito no âmbito da Geografia” (2011, p. 24). Como fenômeno da experiência humana, o autor diz, ainda, que o *lugar* também expressa e condiciona a rotina, os confrontos, os conflitos e as dissonâncias, engendrando uma interpretação da vida cotidiana, com sua dinâmica e contradições.

Como caleidoscópio das múltiplas possibilidades de mundialização, os *lugares* se traduzem em reflexos e expressam, em última análise, a condição necessária à reprodução das relações sociais, políticas, culturais e econômicas, nas diversas escalas de análise (TUAN, 1983), possibilitando sempre dialetizar a relação sociedade-espaco. A operacionalização do conceito de lugar na Geografia é, portanto, uma porta de entrada, mas também uma forma de aprofundamento das análises espaciais, a partir da definição dos espaços de conceituação pertinentes aos fenômenos que se quer explicar, nas escalas urbana e metropolitana (CASTRO, 1995 apud SERPA, 2011, p. 24).

Lugar e as cidades educativas

A categoria *lugar* como dimensão do vivido da experiência humana e sua condição trespassada pelo todo social, político, ético e cultural, constituindo-se em *ethos* do viver, adquire grande complexidade na relação com as cidades. No tocante à experiência do *Barracão de Ideias*, tínhamos convicção da potência pedagógica que a territorialidade da cidade do Salvador poderia nos proporcionar quanto ao ensino-aprendizagem.

As nossas existências eram provas concretas das possibilidades educativas da cidade. Lembro-me, quando aluno, na fronteira dos anos 1980 e 1990, da assunção da palavra “crítica” como uma espécie de farol ao conjunto das práticas que se constituíam em possíveis transgressões a uma suposta escola tradicional, a panaceia para os nossos dilemas educacionais.

Mais tarde, no curso de licenciatura em Geografia, tive contato com a sistematização das correntes pedagógicas que, invariavelmente, “davam conta” de teorizar acerca das práticas docentes à luz de teorias inflexíveis, sacralizadas pelo lexema “crítica”, que conferiam salvo-conduto epistemológico, por assim dizer. As teorias, tal qual anunciado no livro de crônicas pedagógicas do professor Carvalho, sobre teorias abstratas e práticas pedagógicas:

Por mais variados que fossem seus discursos, suas perspectivas pedagógicas e políticas e até mesmo, como diziam os mais eruditos, seus “pressupostos epistemológicos”, os esforços de difusão e a busca pela adesão a essas propostas de reformas didático-pedagógicas parecem ter alguns elementos bastante comuns entre si. Em primeiro lugar suas retóricas combinam em fervor quase religioso com alegados fundamentos científicos e filosóficos. Em segundo lugar, todas apresentam um discurso caricatural de combate ao inimigo (seja ele qual for: a escola tradicional, a psicologia behaviorista). Por último, a explicação de seus reiterados fracassos em concretizar as reformas das práticas educativas que preconizaram: eles jamais se deviam a qualquer sorte de insuficiência da teoria! Ao contrário, sempre decorriam da “má formação” e da “resistência” dos professores; além, é claro, dos erros em sua “aplicação” da teoria (afinal, o “verdadeiro construtivismo”, dizem, não é isso que fizeram em seu nome!). (CARVALHO, 2016, p. 168).

Era dessa armadilha que buscávamos escapar na construção da prática educativa do *Barracão de Ideias*. Refiro-me à cilada da teorização de uma prática por demais arraigada nas histórias de vida dos seus sujeitos, seus partícipes. Homens e mulheres negros e negras, que trazem no conjunto das suas práticas pedagógicas suas narrativas existenciais, encarnadas de sentidos político, ético, cultural, social, sexual, religioso e estético. Por isso mesmo, era fundamental à realização da prática educativa do *Barracão* a busca pela cidade e suas territorialidades, seus lugares cravejados de existires.

Seria na relação com a cidade, ao transitar sobre suas rugosidades (conjunto de superposições culturais e físicas que compõem o modelado urbano), que se daria nossa prática educativa; a transfiguração de um amplo processo de debates e discussões ensejados em sala de aula, como rito de preparo para o encontro com a urbes, seus lugares, onde se dá a encenação e animação da vida social. Ademais, era muito claro para nós que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento: “Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante” (FREIRE, 2014, p. 96).

Nesse sentido, fazer uma reflexão sobre o *lugar* como categoria de análise da prática pedagógica do *Barracão de Ideias* ajuda-nos a pensar criticamente o campo das experiências sociais, políticas e culturais, em que se constroem os processos educativos. Os lugares dos sujeitos são os lugares dos sujeitos, por demais implicados com as itinerâncias das vidas que os constituem e animam.

Assim, para além das experiências pedagógicas na relação com a cidade, produzimos os espaços coletivos de debates para fora dos muros da escola, onde certas discussões, certos temas, eram por demais inconvenientes à lógica escolar vigente. Talvez diante daquilo que Thomaz Tadeu chamou de “pedagogia pós-crítica”, era caro para nós os temas que ensejavam as questões do campo da alteridade, do gênero, raça e interculturalidade.

Como geógrafo, não poderia me furtar de fazer uma reflexão breve acerca do tema, ao largo de qualquer pretensão ontológica. Como a Geografia pensa, analisa e, sobretudo, propõe reflexões sobre o *lugar*, essa importante categoria de análise do espaço?

Breve contextualização acerca do conceito de lugar no pensamento geográfico

A origem da Geografia, inicialmente, deu-se como uma ciência eminentemente descritivista, afeiçoada à síntese, tendo como perspectiva primeira a relação homem/natureza e a formulação de uma visão de conjunto sobre a Terra, a partir do estabelecimento de comparações entre as regiões. Corrêa (2012, p. 17) ressalta que, na Geografia Clássica, os conceitos privilegiados eram paisagem e região.

Em seu processo de desenvolvimento, o enfoque da disciplina foi se transformando e os especialistas deixaram de centrar suas análises exclusivamente nas diferenciações dos lugares e na relação homem/natureza, e passaram a se debruçar sobre a relação

homem/sociedade. Sorre (1984, p. 88-89) falava da transposição da disciplina, concebida até então como corográfica, para ecológica, em sentido mais amplo. Reclus (1985, p. 44) previa que, quando o homem enfim conhecesse todo o mundo, a grande tarefa da Geografia não seria mais “percorrer terras longínquas”, mas, sim, estudar a fundo os detalhes da região em que se vive.

Em que pese os desdobramentos da Geografia Clássica sugerindo uma complexidade dos estudos locais, Holzer (2012, p. 293) lembra que um dos primeiros autores a se afastar do sentido apenas locacional do *lugar*, propondo uma nova abordagem para Geografia, é Lukermann, ao enfatizar que a “tarefa da Geografia não é mais apenas inventariar o conteúdo das áreas, mas analisar o modo de ver o mundo das pessoas que ali se encontram”. Desse modo, o conceito de *lugar* proposto pelo autor, segundo Holzer, começa a dialogar com o conceito de mundo, enunciado pela Fenomenologia.

Com efeito, o interesse pelo *lugar*, como categoria de análise central da Geografia, só veio a se concretizar, de forma mais significativa, com o advento da corrente humanista e crítica, a partir da década de 1970. Os dois movimentos, embora com posturas teóricas e metodológicas distintas, têm em comum a oposição ao Positivismo, ao fazer uma crítica ampla e clara à ciência lógica, excessivamente preocupada com o objetivismo que, alheia aos aspectos socioculturais, buscava se fundamentar em conceitos baseados na matemática e estatística, fundamentalmente.

Geografia Humanista: o lugar como experiência do vivido

À procura de uma reestruturação conceitual, teórica e metodológica, a Geografia Humanista finca suas bases nas “filosofias do significado”, sobretudo, na Fenomenologia e no Existencialismo. Enfatiza a microescala, propondo uma análise do *lugar* como mundo das experiências intersubjetivas dos indivíduos. Desse modo, a categoria ascende à condição de peça-chave da Geografia, fundamental para compreender sentidos e significados da espacialidade, a partir da experiência cotidiana, do simbolismo e do vínculo com o lugar.

Edward Relph (2012), uma das principais referências da corrente humanista, afirma que o interesse pelo conceito de *lugar* se deu à luz do que ele chama de “erosão da paisagem”. A partir de meados do século XX, o advento da revolução técnico-científico-informacional ensejou mudanças profundas na arquitetura social e cultural do mundo, culminando em projetos urbano-paisagísticos alheios às diversidades e identidades dos lugares, e, por conseguinte, dos seus sujeitos. Floresceram “paisagens sem lugar”, resultando na “aspepsia dos espaços”, travestidos de modernidade e progresso.

Nesse sentido, Relph constrói sua crítica acerca da perspectiva científica de mundo que obscurantiza os significados do *Lebenswelt*, reduzindo a complexidade das experiências a meros objetos. Ele propõe um método, baseado na Fenomenologia, que busca descrever as experiências imediatas com o *lugar* para além das aparências, colocando-se na posição daqueles que experienciam os fenômenos. Para isso, conceitua o *lugar* como sendo “fonte existencial de autoconhecimento e responsabilidade social” (RELPH, 1979, p. 6) e, mais tarde, como “microcosmo, onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco” (RELPH, 2012, p. 31).

Para fundamentar mais precisamente suas proposições acerca do *lugar* como categoria de análise geográfica, Relph retoma uma obra, até então esquecida pelos geógrafos, e que

respalda muito bem seus argumentos. Trata-se do texto “O homem e a terra: natureza da realidade geográfica”, escrito por Eric Dardel, em 1952, reconhecidamente a primeira obra geográfica inspirada pela Fenomenologia. Holzer (2010) afirma que o livro de Dardel, retomado por Relph, foi a semente para todo o movimento humanista. Já antes dos autores da Geografia Humanista, Dardel definia o *lugar* como “suporte do Ser”:

Em nossa relação primordial com o mundo, ao nos abandonarmos às virtudes protetoras do lugar, firmamos nosso pacto secreto com a terra, expressamos por meio de nossa própria conduta, que nossa subjetividade de sujeito se encolha sobre a terra firme, se assente, ou melhor, repouse. É desse lugar, base de nossa existência, que, despertando, tomamos consciência do mundo e saímos ao seu encontro, audaciosos ou circunspectos, para trabalhá-lo. (DARDEL, 2011, p. 40-41).

David Lowenthal (1961, p. 118) também integra o arcabouço humanista, quando em uma de suas publicações, datada de 1961, descreve as “geografias pessoais”, defendendo que qualquer pessoa que examine e vivencie o mundo ao redor de si é, de algum modo, um geógrafo. O lugar, para ele, “é uma visão compartilhada do mundo”, presente em todas as geografias pessoais.

O autor utiliza a expressão “terra cónita pessoal” como sendo “distinta do domínio compartilhado de conhecimento. É muito mais localizada e restrita no espaço e no tempo particulares do mundo, nem sempre são incorporadas na imagem geral”. Ele exemplifica, ao dizer que sabemos muito pouco da Terra como um todo e de suas partes mais amplas, embora saibamos muito sobre a “delgada fração do globo” na qual vivemos. A experiência do indivíduo é essencial para entender aspectos do lugar que ninguém que não o tenha vivenciado pessoalmente poderia saber.

Outros autores essenciais para o desenvolvimento da corrente humanista, que também destacam a relevância da vivência do sujeito para a fundamentação do conceito de lugar, são Yi-Fu Tuan e Anne Buttimer. O manifesto de Tuan, “Geografia humanística”, publicado em 1976, propõe uma nova leitura a partir de um ponto de vista humanista que procura entender o mundo por meio da relação das pessoas com a natureza, salientando os sentimentos e ideias a respeito do espaço e lugar. Buttimer (1982) endossou o movimento com a publicação do artigo “Aprendendo o dinamismo do mundo vivido”, que sugere uma “atitude fenomenológica” que inclua as noções de intencionalidade e mundo vivido, próprias da Fenomenologia e do Existencialismo, para serem utilizadas pela Geografia.

Contudo, o que pensam esses autores sobre o *lugar*? Os dois partem da diferenciação entre espaço e lugar para explicar a especificidade do último conceito em relação ao primeiro. Buttimer (1982, p. 180) destaca o “sentido de lugar”, citando os trabalhos dos geógrafos franceses do início do século XX. Para ela, o “gênero de vida”, conceito elaborado por La Blache, modelou e foi modelado, posteriormente, pelo sentido que o conceito de lugar adquiriu ao longo do tempo. Mesmo as mudanças tecnológicas que abriram os horizontes das pessoas para relações mais amplas não “solaparam o sentido de lugar”. Para Buttimer, sob o ponto de vista do *lugar*, o mundo vivido pode ser compreendido “como uma tensão (orquestração) de forças estabilizantes e inovativas”.

A mudança de ritmo dentre as diferentes escalas é expressa pelo relacionamento do corpo com o mundo e “pode ser vista como protótipo do relacionamento entre lugares e espaço, lar e amplitude na experiência do mundo” (TUAN, 2013, p. 14). Na relação

rotineira, o indivíduo vive numa busca constante pela ordem, pelo hábito cotidiano, ao mesmo tempo em que se lança em busca da aventura e do movimento.

Na introdução de seu livro, *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*, Tuan (2013) faz uma comparação entre espaço e lugar, considerando-os termos ambivalentes. Enquanto espaço é liberdade, conceito mais abstrato, lugar é segurança, dotado de valor concreto, “é a pausa no movimento que torna possível que a localização se transforme em lugar”. O autor acrescenta a dimensão do tempo na compreensão do mundo vivido como componente básico e indissociável do espaço no âmbito da experiência humana: “O tempo ilusório é ancorado no espaço, e o espaço é ancorado na realidade mais tangível do lugar” (TUAN, 2011, p. 7).

Também é preciso tempo para que se adquira um sentido de lugar. Para Tuan, quanto mais tempo se vive em um lugar, melhor, mais profunda e significativa será a experiência, pois o passado é um elemento fundamental na constituição do apego. Em várias passagens, o autor alerta para o fato de que a experiência constitui os lugares, e o faz em escalas diversas: lar como vivência primeira, cidade como centro de símbolos significantes, bem como os bairros, as regiões e o Estado-Nação. Todavia, à medida que a escala muda (saindo do lar para a Nação), o indivíduo perde, progressivamente, o relacionamento direto com o espaço, remetendo para uma compreensão mais fragmentada.

Os autores humanistas despertaram, portanto, o interesse pelo lugar, nos estudos geográficos. Seguindo uma atitude fenomenológica, referem-se ao conceito como uma experiência vivida no espaço, considerando os fatores subjetivos do indivíduo vivenciados a partir de uma base material objetiva e da relação com outros sujeitos. Propõem uma visão intersubjetiva, explicitada por Buttimer, como o diálogo entre indivíduo e o mundo vivido. O *lugar* é então, na corrente humanista, uma categoria central geradora de significados geográficos em constante relação com o espaço abstrato. A partir das ideias humanistas, surgem também críticas e novas interpretações sobre o conceito.

Geografia crítica: o lugar no âmbito da globalização

A partir do exposto, surge um interesse central sobre a categoria *lugar* que se expande para outros campos da Geografia, uma vertente que se interessa e, sobretudo, desenvolve uma crítica às ideias humanistas e à corrente crítica, fundada no materialismo histórico dialético. Tem como principais expoentes, na atualidade, os geógrafos britânicos David Harvey e Doreen Massey e, no Brasil, figura como principal representante o geógrafo Milton Santos. Influenciados pelo fenômeno da globalização, que tem como tônica a fragmentação dos espaços, os autores tentam inserir nas análises sobre o *lugar* uma leitura embasada nas relações estabelecidas entre o local e o global.

Massey e Harvey (Apud Relph, 2012, p. 21) consideram o *lugar*, na visão humanista, um “local de nostalgia”, limitado e entendido como eterno. Para eles, o lugar humanista é excludente, pois demonstra uma visão provinciana sobre o conceito.

Os referidos autores da corrente crítica apresentam, então, uma visão alternativa, que considera os lugares como nós de interação das redes social, econômica e política global, na qual “são manifestações locais de macroprocessos econômicos ao invés de emergirem

de um contexto histórico específico”. Inserem um “sentido global de *lugar*” definido pelas relações que mantêm com a exterioridade.

É por buscar uma leitura capaz de inserir as especificidades do *lugar* na condição pós-moderna que Massey (2012, p. 2) aponta um novo sentido sobre a categoria. Faz uma crítica ao que ela chama de “visão romântica”, que julga a identidade como algo que nasce do solo dos lugares e não da relação que ele mantém com o resto do mundo: “Um lugar não é uma coisa fechada, com uma identidade essencial, é uma articulação específica de relações globais, e é esta articulação de relações mais amplas que apresenta a sua particularidade”.

A autora também enfatiza que a especificidade do *lugar* é algo que está sempre em constante disputa de forças e que pode servir como uma base de resistência contra as injustiças geradas pelo capitalismo neoliberal.

À procura das modificações sofridas pelo *lugar* na relação com a globalidade, Harvey também o analisa, considerando os novos fatores que interferem no estudo da categoria, como o aumento da mobilidade das pessoas com a ampliação dos meios de transporte ou a diferenciação dos lugares como um componente para atrair os investimentos externos.

Ferreira (2002, p. 22) expõe a crítica de Harvey à visão humanista que preconiza a relação íntima com o lugar, o que limitaria o entendimento dos processos socioecológicos mais amplos que ocorrem em escalas que não podem ser diretamente experienciadas, que estão fora do alcance fenomenológico. A memória coletiva, como fator de estabilidade para a configuração do lugar na Geografia Humanista, é vista por Harvey como constituinte de instâncias de poder que visam à construção do imaginário social. O *lugar* funcionaria como um terreno fechado para o controle social, difícil de ser rompido.

Entretanto, Harvey institui o *lugar* como um lócus de resistência e mobilização, base para uma revolução contra as injustiças sociais geradas pelo sistema neoliberal: “É a celebração da diferença e da diversidade subordinadas a um arco de unidade” (2002, HARVEY apud FERREIRA p. 24). Defendendo uma visão dialética, o autor presume que, ao contrário do que postula a Fenomenologia, o contexto planetário é primordial na produção dos lugares.

Em uma perspectiva dialética, Milton Santos (2005, p. 156) faz uma interpretação do lugar como “condição e suporte das relações globais”, às vezes concebido como mercadoria e, também, como expressão de uma individualidade. De acordo com o autor, no surgimento do meio técnico-científico-informacional, o *lugar* emerge como uma combinação particular dos modos de produção, reflexo da divisão do trabalho.

Na ordem local/global, constituem-se, também, uma razão global e uma razão local, que em “cada lugar se superpõem e, num processo dialético, tanto se associam quanto se contrariam” (SANTOS, 2005, p. 166). Assim cada lugar constitui uma existência corpórea e uma existência que se relaciona com o mundo globalizado.

Desse modo, incide sobre o mesmo lugar o que ele chama de “acontecer hierárquico”, resultante das ordens e informações provenientes de outros centros de poder que geram verticalidades e, ao mesmo tempo, o “acontecer solidário”, resultante da realização de tarefas comuns, produtoras de relações comunicacionais advindas do cotidiano partilhado que geram horizontalidades.

Nesse sentido, o autor considera que o *lugar* é “globalmente ativo” e que “mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo obtida através do lugar” (SANTOS, 2012, p. 161-162). Essa consciência pode ser, no lugar, possibilidade de autonomia, de construção de um projeto de futuro que seja diferente do hegemônico, dos “globalitarismos”.

Apreender o lugar, todavia, é contextualizá-lo não só espacialmente, mas, sobretudo, nas concepções teóricas que oferecem distintas lentes de análise conduzindo a interpretações diversas. De diferentes maneiras, alicerçadas em bases teóricas metodológicas distintas, as correntes têm em comum a abordagem do lugar como um conjunto de relações espaciais e sociais, fato que conferiu complexidade ao entendimento sobre a categoria.

Para alguns autores, na medida em que as duas correntes colocam em pauta a relação das sociedades e indivíduos com o espaço, elas convergem em algum sentido. É o caso de Berdoulay e Entrikin (2012, p. 106), que enfatizam o encontro das duas correntes na crucialidade do debate sobre a identidade nos dias atuais.

Para os autores, a discussão mostra o quanto a afirmação cultural indentitária se reproduz nas mais diversas escalas espaciais e revelam a urgência da quebra da visão do sujeito impassível. Os autores acreditam que o lugar adquire uma importância renovada na modernidade, pois a mobilidade das populações e o acesso a diferentes fontes de informação não anulam a busca de um lugar de pertencimento, mas inserem-no “em uma dialética da mobilidade e sedentarização”.

Os autores fazem, baseados numa revisão epistemológica da geografia que abarca as correntes humanista e crítica, uma nova proposta metodológica para o estudo do sentido de *lugar* no novo contexto em que ele se insere. Ressaltam, nessa proposta, a força do relato como elemento primordial, pois confere ao sujeito a capacidade de interpretar seu mundo, de lhe dar sentido. Como o conceito não sugere uma escala *a priori*, o que está em jogo são as mediações tecidas pelo sujeito entre o mundo e o seu lugar:

Assim, o lugar repousa sobre a ideia de um sujeito ativo que deve, sem cessar, tecer ligações complexas que lhe dão sua identidade, ao mesmo tempo em que definem suas relações com seu ambiente. O relato fornece o meio de operacionalizar o espaço conceitual assim aberto. O lugar, como o sujeito, se institui e se exprime sobre o modo privilegiado da narrativa. (BERDOULAY; ENTRIKIN, 2012, p. 109).

Como contraponto, Marandola (2012, p. 237) não vê a possibilidade de diálogo entre as correntes humanista e crítica. Ele atesta que a última, inclusive, tenta mostrar certa “falência da forma de identificação com lugar”, antes esboçada pelas ideias humanistas. De acordo com o autor, Massey e Harvey são inspirados pela teoria da liquidez de Bauman, que implicaria na fluidez das relações sociais e do sentido de tempo e espaço, sugerindo, ainda, que o lugar também tenderia a se fluidificar na atualidade com os elementos externos. No entanto, Marandola (2012, p. 242-243) contesta a ideia da corrente crítica, argumentando, com Heidegger, que a “experiência especializada é inalienável”.

A experiência contemporânea, ainda que seja sobremaneira desconcertante por ampliar em demasia as esferas da existência, não enfraquece o sentido de *lugar*. Ao

contrário, o apego ao mundo circundante é acrescido na medida em que, mais que nunca, se busca a construção de uma “autoidentidade”.

O esforço por pensar o lugar, como substrato material da existência humana, ultrapassa até mesmo o âmbito da geografia e desperta o interesse de outras áreas do conhecimento como a própria filosofia, de onde se originaram as bases teóricas, a partir da obra de Husserl sobre a Fenomenologia, para a Geografia Humanista.

Os estudos de Heidegger, discípulo de Husserl e grande influenciador do Existencialismo, merecem destaque na elucidação da categoria. Ele insere a ideia do *Dasein* como o espaço que o ser ocupa no mundo, e que, mais tarde, influenciaria os estudos pela experiência do sujeito com o lugar. Já no fim de sua vida, Heidegger sugeriu que “é preciso pensar se, e como, na era da civilização mundial tecnicizante e igualizadora ainda pode existir uma terra natal” (2012, HEIDEGGER apud RELPH, p. 302).

Bachelard, com sua obra *Poética do Espaço*, enuncia a primeira referência à topofilia (laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material), que inspirou o livro homônimo de Yi-Fu-Tuan. Por último, Merleau-Ponty define o mundo a partir da experiência: “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo” (2006, p. 14).

O filósofo inspira o sentido de lugar da Geografia Humanista, a partir da ideia de mundo vivido, que inclui as experiências com o espaço e com as outras pessoas pela intersubjetividade: “mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 18).

Com efeito, percebe-se que o desenvolvimento do interesse pelo lugar, dentro da Geografia e além dela, deve-se à busca de um conceito que coloque em destaque a relação de identidade do sujeito e seu grupo com o espaço em que habita, sendo ele um centro de valor indispensável para constituição de autonomia e estabilidade.

Relph (2012, p. 21) alerta que, apesar de todas as diferenças, o estudo do lugar em qualquer corrente e área do conhecimento é uma “prática de resistência”, pois representa uma quebra de paradigma ao inserir o sujeito não mais como um mero objeto, mas com toda a complexidade que sua relação com o mundo engendra. Resta, então, ao pesquisador definir qual a melhor perspectiva lhe cabe, ou não, promover o diálogo entre as diferentes concepções conforme os sujeitos e a abordagem da pesquisa.

Por um lugar da aprendizagem

Nesse sentido, a experiência educacional do *Barracão de Ideias* inscreve sua práxis político-pedagógica na trama dos muitos lugares subjacentes à cidade do Salvador, na Bahia, onde a dinâmica da vida cotidiana é encenada a partir da polissemia dos corpos que a constituem, radicalmente implicados com suas matrizes de raça, credo, gênero, sexo e estética.

Desses múltiplos constructos, emerge o campo de ressonância das intenções pedagógicas do coletivo, e de onde também se organiza, política e ideologicamente, o seu *currículo das ausências*, sensível às epistemologias sonegadas no formulário dos planos de aula, no itinerário da formação docente.

Esse viés não escapou ao olhar de um importante sujeito da pesquisa, o professor José Teixeira, popularmente conhecido na capital baiana como Zelão, uma figura ativa de inúmeros encontros formativos do *Barracão*, tanto por ser interlocutor consciente do que era a nossa proposta de diálogo com os estudantes, quanto pelo respeito às demandas por fala, por dizeres, por subjetividades temáticas tradicionalmente escamoteadas no âmbito dos lugares da produção formal do conhecimento: a escola.

Flávio: *Zé, um exercício primeiro seria você falar um pouco da sua experiência no Barracão de Ideias. De que maneira você chega, como você chega, o que é que te motiva a chegar, o que te move a chegar e quais foram suas impressões? Pode ficar de coração aberto, mas, sobretudo, é importante que você me fale das suas impressões acerca das experiências educativas do Barracão de Ideias, fique à vontade.*

Zelão: *Bacana, Flávio. Eu venho de um processo de itinerâncias em educação, como professor de História, mas com muito diálogo com a Antropologia, com a Sociologia, com a Filosofia, enfim, o que depois eu fui chamar de estudos culturais; fiz uma ponte dentro desses estudos culturais com todos esses diálogos. E acabei indo parar no campo do currículo e cultura. Então, eu venho trabalhando, tentando praticar um discurso e uma teorização do que a gente chama de currículo vivo e que eu, particularmente, chamo de insurgências particulares, onde as nossas mochilas-existências são acionadas ou elas acionam e provocam as insurgências ou as insurgências as acionam. Então, eu venho discutindo muito isso com os professores nas formações, no colégio onde eu trabalho, principalmente, e com a alunada. De repente, chega para mim umas pessoas falando de uma ideia de discutir temas, temas insurgentes... chegou para mim mais ou menos desse jeito... “Que negócio legal é esse?” Quando eu fui ver quem é que estava nisso, aí, eu pirei. Eu falei: “Nossa que negócio legal! Que projeto! Deve ser um projeto no mínimo muito legal”. E, aí, logo depois, chegou um convite de Marcão para mim. Daí, quando ele me colocou o projeto, me explicou o histórico que esse projeto já vinha trazendo, aí, eu abracei, não aceitei só o convite, abracei a causa. É um currículo vivaço, é um currículo pulsante, apesar de ser uma discussão com tema pré-definido, mas o que rola ali é interessante, porque a maneira, o engendramento, ali, da formação, é bacana, porque você leva pessoas para falarem dos seus campos, do lócus onde nós estamos e, aí, a moçada fala, interage, troca pergunta e é isso que eu achei a força do Barracão, que são esses dois pontos: as provocações, não é motivações, não é pegar a moçada no colo, não é levar lá para discussões; são provocações que mobilizam essa moçada para falar das coisas que estão acontecendo, isso é muito legal. E muita coisa que vai acontecer, você vai dizer “Nossa, não é isso que o cara está perguntando”, não é nessa perspectiva, é o que você sente e pensa sobre isso e ali o cara vai e se coloca. Então, além das questões bem pertinentes que eles trazem e que eles elaboram, tem também aquela moçada que pergunta o inusitado, esse inusitado que é bacana, porque ele se sente ali livre e à vontade para fazer o questionamento dentro do tema. E o formato também é o outro aspecto que é bacana ressaltar aqui; você estar no auditório com jovens de diferentes escolas que é bacana isso, que é bem interessante e com uma*

programação que mistura música, canção, poesia, além da discussão que está no campo intelectual. Então, a minha maneira de pensar formação, para minha prática, a maneira como eu também trabalho, o Barracão foi um presente não só para mim, por ter participado dele, mas para a moçada toda que teve a oportunidade. Eu participei de três e a moçada deve ter participado de todos, eu acho que para eles isso foi muito rico, é um processo formativo desformatado daquele espaço de sala de aula. Quando eu digo isso, em momento nenhum eu estou menosprezando a escola, eu estou menosprezando a sala de aula. A formação vai muito além dos quadros, dessas paredes e tal. A formação passa muito por aquilo... quem está se propondo a ensinar traz consigo e, principalmente, de quem está se propondo a interagir com quem está ensinando para gerar aprendizagem, eu também chamo de aprender isso daí... é uma metáfora que eu uso, “aprendência”, que eu uso assim: daquilo que está em movimento, daquilo que está no gerúndio. Aprendizagem parece que foi algo que eu aprendi e guardei lá na caixinha da memória. Aprendência, não, aprendência é assim: eu estou aprendendo com a disciplina, eu estou aprendendo com o que você está falando, eu estou aprendendo com uma historinha que você, lá da sua família, com uma questão que você viu na TV e provocou uma discussão ali dentro de sala. Então, o Barracão é uma potência de aprendência. Você pode até falar que tem um modelo ali de professores falando, mas são professores que estão trazendo lugares de fala distintas e, aí, há abertura para interação com a moçada. Então, eu acho importante que você tenha ali professores que trazem conhecimento sistematizado dentro dessa educação escolar que a gente tem, dentro dessa educação formal, mas, ao mesmo tempo, uma desformatação, quando lança possibilidades de fazer um diálogo com canções, diálogos com poemas e estão o tempo todo dialogando com aquilo que está para além do conteúdo que está ali, que eu chamo das mochilas-existências de todo mundo que está ali. A gente conta um caso, eu mesmo quando estive lá, em vários momentos contei várias coisas do meu cotidiano, da minha relação com os filhos, da minha relação com outros alunos e eu vejo que aí, que a moçada que está ali se identifica com isso e se sente à vontade para poder estar falando e interagindo. Como eu falei agora há pouco, eu acho a proposta do Barracão uma potência formativa muito grande, muito significativa. Você ficar ali duas horas, duas horas e pouco com jovens naquela faixa etária, interagindo com o que está acontecendo ali, não é brincadeira, não, cara. Ou o negócio é bacana ou a moçada não fica. Você sabe disso, que você também está trabalhando com a galera dessa idade e não tem, bicho... agora já é uma esculhambação, não tem o showzinho do Luciano Hulk ali. Eu não vou dizer que eu não tenho nada contra, porque eu tenho, sim, eu não gosto. Eu trabalhei muito tempo em cursinho também e sei como isso faz um sucesso com a moçada também e tal. Mas não é isso, o Barracão não é isso. O Barracão passa ao largo disso, isso é uma coisa que acaba ficando insignificante para a composição que ele coloca ali para a moçada.

Lançar-se à uma experiência educativa na perspectiva do currículo significa, para o *Barracão de Ideias*, uma alternativa concreta à estandardização escolar, imperiosa em sua

organicidade rígida e burocratizante – diz-se dos processos avaliativos, preenchimentos de formulários diversos, código disciplinar, grade curricular – estruturados sob a lógica do controle, mas que, em absolutamente nada, suscita qualquer reflexão dos fazeres.

É desse lugar polissêmico que trata a observação do professor Zelão na sua relação com o *Barracão*. Estudantes que buscam em um dado lugar comum o espaço de compartilhamento das suas inquietações, suas incertezas, suas angústias frente a um mundo confuso e confusamente percebido.

Os encontros quinzenais, no auditório do Teatro Eva Herz, da Livraria do Cultura, na capital baiana, entre os anos de 2015 e 2017, foi esse o laboratório de produção do conhecimento à luz de uma prática solidária, de acolhimento das diversidades, de escuta sensível às intevozes dos sujeitos.

Nesse sentido, um outro importante depoimento é da estudante Ix Chel, que vem ao encontro dessa perspectiva do *Barracão* como lugar de acolhimento do intercruzamento das narrativas dos sujeitos, implicados e implicantes com seus processos de aprendizagem.

Flávio: *A primeira pergunta é tentar compreender o que é o Barracão para você, o que representou para você na sua experiência estudantil o Barracão de Ideias. Assim, se alguém parasse na rua e tentasse te perguntar: Ix Chel, o que é o Barracão? Como é que você percebeu ali aquele movimento? Eu queria ouvir um pouquinho isso de você, na sua cabeça, a ideia que tem do que é o Barracão, o que foi o Barracão para você como uma experiência educacional?*

Ix Chel: *Sim, para mim foi uma ideia muito boa, porque os professores que eu admirava muito e professores que traziam muitas inquietações para sala de aula. Então, eram professores de Humanidades, que é a área que eu mais gosto e eu acho que é a área que faz com que a gente se veja como ser no mundo, a gente se questiona sobre o mundo que a gente vê à nossa volta, que faz a gente questionar e se sentir parte desse mundo. Então, o Barracão para mim foi uma ideia muito boa desses professores que eu admirava muito. Que eram os professores de História, de Geografia, de Artes, também com essa perspectiva interdisciplinar, do mundo interdisciplinar. No colégio, às vezes, a gente esquece disso, que as coisas acontecem simultaneamente; a gente sabe de um fato que aconteceu na história e não liga que aconteceu no nosso país e que aconteceu fora do nosso país e que não está associando com todos os fatos, o mundo é multidisciplinar. E esse projeto para mim foi muito fundamental, porque foi um lugar que eu vi que os estudantes podiam falar por si também. Eram debates que eram promovidos pelos professores, mas eu via que era de uma forma um pouco menos hierárquica do que no colégio. Aquela função de professor que fala, ele detém o conhecimento e ele bota isso na cabeça das pessoas. Era uma questão de “Vamos discutir juntos sobre isso que está acontecendo na atualidade”. Então, eu via que muita gente, diversos estudantes de diferentes colégios iam porque queriam justamente se colocar no mundo e queriam também ouvir a perspectiva desses professores, por serem professores que se colocavam*

nos colégios como professores de posicionamento crítico, por serem professores que queriam trazer debates para dentro da sala de aula. Então, eu vejo o Barracão como um espaço de multiplicidades de ideias, tanto por parte dos professores de trazer essa perspectiva de cada área, de trazer um pouquinho da sua visão daquele acontecimento, daquela discussão, daquele tema. Mas também os estudantes se colocarem... o momento mais legal que tinha, tanto com a música, porque sempre tinha uma coisa assim com a música, com a arte, porque a arte também é matéria, é cultura, quer dizer, tudo é cultura, não só as manifestações artísticas, e ter essa visão. Mostrar realmente esse lado interdisciplinar e fazer com que os estudantes se vissem fora daquele lugar, inclusive que é um lugar de posições de poder, de relação de poder que é a sala de aula, trazer para um lugar que é dentro de uma livraria e que realmente já fomenta o estímulo à leitura... eu mesma sempre comprava um livro... que estimula a leitura e é um lugar muito especial, que a Livraria Cultura é um lugar bem aberto para essas coisas, que eu acho bem legal. E trazer realmente dentro do auditório numa perspectiva onde os alunos possam se colocar e ter seu espaço para se colocar. Então, era muito bom, enfim, acho que todo mundo ficava ansioso para pegar o microfone e falar sobre o que acha, porque ali era um lugar onde você se sentia parte do mundo. Para mim, o Barracão de Ideias é isso: essa multiplicidade de ideias que se fomentam ali e que estimula esse reconhecimento de si no mundo e que faz com que estudantes de diversos cursos, diversas escolas, que ainda muitas vezes antes de entrar no ensino superior elas discutem fora daquela perspectiva do “Ah, esse assunto mesmo, se ele cair ou não no vestibular, eu quero saber o que está acontecendo, independente de vestibular, independente de fórmula, independente do que cabe dentro de uma sala de aula ou não, aqui nós vamos falar como educadores, mas também como comentadores de ideias”. Então, eu gostei muito dessa perspectiva do Barracão.

Flávio: *Legal! Bom ouvir esse depoimento seu. Você tocou num assunto aí que para gente é muito caro, que é a questão da arte, a gente obviamente tinha um desejo de ampliar aquilo para artes plásticas, para cinema, mas, infelizmente, não foi possível fazer na dimensão que desejávamos. O cinema, a gente trazia sempre de forma muito recortada, mas, sobretudo, você toca nessa questão das artes, mas você toca também num ponto importante, que é o tema do vestibular. Então, eu queria te fazer uma pergunta nesse sentido. Você percebeu ou também não percebeu alguma relação com as suas experiências com as aulas do Barracão para sua vida objetiva no vestibular? Enfim, fazer vestibular, fazer Federal, fazer UFRJ... você fez, enfim. E, agora, está na UNB. De algum modo, na sua vida objetiva, na sua vida prática, as discussões ali postas no Barracão trouxeram alguma conexão com sua vida objetiva de estudante? Porque vocês todos ali estavam querendo um debate, mas vocês todos tinham um objetivo, claro, todo mundo tinha um anseio de acessar uma universidade bacana para estudar, para fazer o que você está fazendo, fazer esse exercício. E, aí, eu quero ouvir você um pouco sobre isso, queria que você ficasse à vontade para falar sobre isso... a conexão do Barracão com esse aspecto prático, objetivo de fazer uma prova, de fazer um vestibular.*

Ix Chel: *Agora eu não me recordo exatamente o tema, não sei se foi alguma coisa sobre imigração, foi o tema de 2015, se eu não me engano. Alguma questão de 2015, que eu tinha acabado de voltar... foi perto de junho, julho, acho que até agosto mais ou menos... eu não lembro exatamente, mas eu lembro que eu não tinha ido para o Rio e foi no ano de 2015 que estava na UFBA, e eu estava estudando para o vestibular da UNB. E o vestibular da UNB, eu nunca tive contato na minha vida, porque é um vestibular para concurso público, mais ou menos. Eu sei que é pelo SESC e o SESC também faz prova de concurso público e é do tipo que uma errada anula uma certa e eu nunca soube disso na minha vida, então foi horrível. E, aí, são quatro tipos de questões nessa prova da UNB: questões discursivas, questões de certo e errado, questões de verdadeiro... enfim, eu não lembro exatamente quais são os quatro tipos... ah! questões de A, B e C e questões de 000 a 999 que são cálculos e o resultado da conta vai dar de 000 a 999. E tem a redação, são 300 questões, mais a redação. E, aí, eu lembro que eu estava com muito isso na cabeça, o vestibular da UNB, e eu não tinha nenhum lugar que eu estava... eu estava no 3º ano naquela época, tinha acabado o 3º ano, que é o preparatório para o vestibular, e no meu 3º ano eu não tive nenhum acesso às provas da UNB, e eu tive que me virar sozinha depois da faculdade e, mesmo depois de ter entrado na UFBA, eu gostava de ir para o Barracão por causa das discussões, mesmo se fosse para o vestibular ou não, mesmo estudando para o vestibular ou não. Porque eu achava que era um espaço que a gente não tinha no colégio por conta de... não sei, não sei se a falta do colégio não ser... não sei como é esse sistema de educação... não cabe nesses lugares, muitas vezes os professores não têm autonomia dentro desses lugares, mas, enfim, eu sempre ia, e eu lembro que foi um assunto superinteressante que, não sei se foi na redação da UNB ou se foi numa das questões discursivas, mas depois que eu regresssei, eu fiz vestibular aqui em Brasília e, quando eu voltei para Salvador, foi um tema que foi uma das aspas discutidas no Barracão. E, antes, eu tinha um pouco de vergonha de falar, eu acho que eu nunca cheguei a pegar mesmo e a falar mesmo no Barracão, porque eu tinha muita vergonha, mas eu anotava tudo, pegava um caderninho e anotava tudo que acontecia no Barracão e pesquisava depois, porque eu me sentia bem inquieta mesmo. E eu pensei: “Gente, isso cai na prova da UNB”. E a prova da UNB traz essa coisa da multiplicidade, nas questões da UNB, da prova, tem coisas sobre arte, literatura, não só a literatura que a gente estuda no colégio... as fases do modernismo, aí vem 1,2,3... uma coisa ampla mesmo, mas, enfim, uma coisa que você realmente tem que gostar de estudar aquilo e realmente se interessar por cultura de uma forma no seu dia a dia. E, aí, eu lembro que foi um assunto que discutii e que eu escrevi sobre, acho que foi uma coisa sobre imigração, foi um tema mais ou menos assim... xenofobia... e eu lembro que discutii no Barracão e eu falei: “Caraca! Eu acabei de fazer uma prova sobre isso. Nossa! Eu queria ter vindo antes, o Barracão deveria ter sido antes para eu poder ter melhores ideias para poder expor lá no meu vestibular”. Então, eu acho que para redação que a gente precisa ter um senso crítico, os temas do Barracão aprofundados são temas que são possíveis, porque são temas da atualidade, então são temas*

possíveis de cair em provas mais abertas também. Geografia também, porque trata tanto Geografia no sentido mais sistemático, mas também no sentido atual, muita atualidade também. Então, eu acho que no Barracão cabem muitos temas que podem ser discutidos por comentários críticos que possam ser discutidos numa redação, por exemplo, em que o estudante não precisa só ter aquela ideia pronta, mas que ele realmente precisa construir um raciocínio, construir argumentos. Eu vejo o Barracão com essa multiplicidade. Eu lembro que tinha até estudantes, alunos mesmo que vocês chamavam para poder apresentar, chamavam mesmo nos saraus lá, se colocavam mesmo na frente de todo mundo num espaço muito bom, tanto de visibilidade quanto se sentir parte desse projeto, se sentir parte do mundo. Enfim, eu acho que nesse sentido, não burocrático, mas nesse sentido sistemático do vestibular, esse espaço, como é um espaço crítico de você se colocar e ter contatos com argumentos e visões que muitas vezes o espaço pouco da sala de aula, de só uma matéria não ter como caber tudo, é um lugar inviável para você ter realmente essa noção multidisciplinar.

Flávio: *Isso tem contribuído também na sua vida acadêmica, Ix Chel?*

Ix Chel: *Sim, isso porque no jornalismo mesmo a gente precisa saber falar com todo mundo e, às vezes, a gente não tem esse manejo de como acessar aquelas pessoas ou como ter realmente esse conhecimento. Eu não tive muita coragem de me colocar muito lá no Barracão, embora os assuntos discutidos, eu pesquisava, eu chegava em casa e eu me sentia inquieta para realmente fazer parte. Se eu soubesse o que estava acontecendo, e mesmo se eu não soubesse o que estava acontecendo e não me sentia daquele lugar, tipo: “Ah! Você não sabe isso, você não pode entrar, você não pode discutir”, mas é um lugar que: “Ah! Você não sabe? Vem cá que a gente vai tentar ouvir você, a gente vai te colocar a par disso”. São professores também que eu me sentia muito confortável, professores que têm um grau de identificação com os alunos, que se mostraram abertos e eu acho que isso é muito importante também. Teve professores que ouviam os estudantes na sala de aula mesmo, mas essa abertura de você desde antes, no colégio, mesmo se mostrarem abertos, isso fazia com que: “Caraca! Esse professor vai estar lá, tipo aquele outro... Nossa! Imagine todos eles juntos num só lugar”. Enfim, então, para a área foi muito importante, porque me fomentou essa curiosidade de mesmo sem saber o que é, eu posso fazer parte disso. Então, essa pesquisa de correr atrás, saber o que está acontecendo no mundo. Eu, por exemplo, tinha muito isso de não me ver como autônoma suficiente para poder ter coragem de fazer as coisas, acho que isso fez com que eu não pegasse o microfone algumas vezes. Então, mesmo quietinha no meu canto, de eu ir lá e me sentir inquieta e pesquisar sobre as coisas ou até mesmo falar: “Olha você viu que se discutiu no Barracão sobre isso?” Era muito legal, porque até mesmo os meus amigos que tinham saído do colégio iam, e também participavam: “Não, vai ter fulano lá e a gente encontrar com essas pessoas, falar sobre tal tema”, enfim, isso trouxe essa curiosidade para mim; fazer com que eu possa saber do que está acontecendo e eu realmente possa... fomentou essa curiosidade.*

Flávio: *Ix Chel, você falou da questão da escola e, aí, você compara a escola e o espaço do Barracão. Algo no Barracão, isso aí é só um exercício para você pensar, aí, agora, pela sua passagem no Barracão. Você sentiu falta, no exercício do Barracão, de algo que se remetesse à escola? Por exemplo, a avaliação ou algum tipo de procedimento que a escola garante, que a escola obriga e que na prática do Barracão a gente simplesmente nega tudo isso. Então, o nosso exercício é um exercício de negar a escolarização dos temas, dos conteúdos, enfim, mas isso é uma concepção minha de Marquinhos, de Rogério, de Lene, das pessoas do Barracão. Na sua experiência como estudante, você sentiu falta disso na relação com o Barracão?*

Ix Chel: *De prova, por exemplo, muita gente estuda para prova e cria aqueles conceitos e bota na cabeça fórmulas e muitas vezes não leva isso para vida. Acho que o diferencial do Barracão era exatamente isso, de ser um lugar de você se colocar, de se impor na discussão, tanto falando ou ouvindo atentamente ou fazendo suas anotações que verdadeiramente já era uma forma realmente de os conteúdos ficarem impregnados. Era um lugar que você não precisava provar hierarquicamente, que eu acho que, às vezes, até prova uma coisa hierárquica.... Por exemplo, eu também pretendo ser professora, não sei de jornalismo ou de literatura, porque agora eu estou fazendo umas experimentações científicas em literatura e eu penso em fazer meu mestrado em literatura em teoria crítica literária e eu fico sempre pensando como é que eu vou ser uma professora, como é que eu me imagino ser...*

Flávio: *Vai ser a melhor possível, com certeza.*

Ix Chel: *Tomara...Mas, assim, eu fico pensando em formas de avaliação, às vezes é difícil a gente imaginar uma educação ideal fora dessas coisas que a gente tem, mas eu gostava dessa perspectiva de como o Barracão era um espaço diferente da sala de aula. Você estava ali não por você ser obrigado, você estava ali porque você gosta daquele tema, porque você gosta daqueles professores, você sabe que você vai ter seu lugar para falar. Então, você está lá porque você quer. Então, para que essa medida compulsória de ter, se você realmente estava lá em espírito, que é uma prova rústica, porque, às vezes, a pessoa estava ali espírito, não sei...Eu acho que as pessoas que estavam ali não estavam lá porque estavam obrigadas a estar ali. Elas dependiam de tempo, de locomoção, saíam da rotina, que já é exaustiva, do colégio, que já iam de farda direto para lá, para o encontro. Um lugar, inclusive esse nome “lugar”, eu aprendi com você... “Ah! Milton Santos balançou a cabeça todos os dias”, inclusive eu estava pensando em fazer uma pós em Geografia por conta dessa perspectiva de lugar, por eu não me sentir parte de um lugar, mas, aí, é outra questão.*

Flávio: *Ainda mais para gente... Eu e você experimentamos da mesma sensação de estar desterrados, de estar longe de casa, de estar longe da família e essa sensação que, ao mesmo tempo que nos direciona, nos*

amadurece, mas ela é impiedosa, também, e ela cobra um preço caro para a gente.

Ix Chel: *Exatamente, exatamente. Eu tenho uns livros que eu li sobre perspectiva de pessoas que saem de um lugar e vão para outro e elas não são nem de um lugar nem de outro; porque as pessoas de um lugar A, elas te veem como uma pessoa que vem de um lugar B, e as pessoas que estão no lugar B, elas dizem que você é do lugar A. E, aí, você fica no não lugar, e sua identidade fica perdida e camuflada, e você tenta resgatar ela, e tenta capturar o que você está aprendendo para sua identidade, e ela fica meio dispersa em vários lugares... Aí, por isso que eu pensei, por conta de uns livros que eu li sobre isso. E, aí, eu fico sempre fugindo do jornalismo, eu acho que eu deveria ter feito Letras.*

Flávio: *O Stuart Hall, que discute isso muito bem, não sei se você conhece o Stuart Hall, ele traz essa discussão que você está falando aí. Muito bom!*

Ix Chel: *É muito bom, eu li isso sobre o lugar e o que é o lugar mesmo. Eu li um livro chamado Azul Corvo, de Adriana Lisboa, que é um livro meio autobiográfico, e também tem uns reflexos da ditadura, e eu tenho lido muito sobre esses escritos pós-ditadura e sobre essa coisa do não lugar psicológico, que a gente tem que migrar para outro, enfim, para um lugar compulsório. Mas voltando para o Barracão... Eu que falei do lugar, porque o lugar é tudo, tem realmente as trocas simbólicas. E no colégio existem muitas... Assim, existem lugares que tentam diminuir essa medida compulsória de amaciamento dos corpos que, na verdade, é o que os colégios fazem.*

Flávio: *Amaciamento dos corpos? Sensacional isso!*

Ix Chel: *E o Barracão, nessa perspectiva de Barracão, a gente está construindo o nosso lugar, vindo de barracos. O lugar que não é o lugar próprio, mas o lugar que a gente está construindo juntos, que é o nosso lugar. Eu acho que essa coisa do lugar mesmo de... essas medidas de prova ou de a forma de avaliar se as ideias adquiridas aqui, e fomentadas aqui, e construídas aqui, será que elas precisam estar num papel e assinada, validado, sabe? Eu acho que o que o Barracão fomenta é, justamente, que a gente cresça como indivíduo, mesmo, e a gente pega ali o que a gente sente e traz pra gente como uma maior compreensão sobre o mundo e quer conhecer mais, e a gente vai juntando com o que a gente já tem, e vai pesquisando, e vai. Uma perspectiva não individualista, mas uma perspectiva de que eu posso realmente fomentar as minhas discussões, a partir do que eu vou encontrando aqui. Ali é uma boa forma para começar a se discutir uma outra educação.*

Flávio: *Ix Chel, eu gostei muito desse neologismo que você usou de amaciamento dos corpos, é sério, eu gostei muito disso. Eu estou aqui pensando nessa coisa e eu gostaria que você falasse um pouco mais como é que você percebe que a escola é um espaço de produção de corpos macios? Dialogando com o neologismo que você usou, e adorei essa ideia,*

essa imagem que você trouxe, de pensar a escola como esse lugar de amaciamento dos corpos. Como é que você percebe a escola, nesse sentido? O que é que tem na prática da escola, no cotidiano da escola, na cultura escolar, que coloca a escola nesse lugar de produção de corpos macios, né? E de como isso, pelo menos do que eu estou entendendo da sua fala, de como isso traz um problema na construção de um outro sujeito, de um outro indivíduo, de um indivíduo mais crítico, enfim. Você pode explicar um pouco sobre isso?

Ix Chel: *Posso, é porque é assim, eu sou bem “foucaultiana”...*

Flávio: *Essa ideia dos corpos macios vem de Vigiar e Punir...*

Ix Chel: *Isso.*

Flávio: *Excelente...*

Ix Chel: *Não sei se exatamente corpos amaciados, não sei se esse é o termo, mas....*

Flávio: *Eu gostei da representação imagética.*

Ix Chel: *Eu acho que ele não usa “amaciados”, talvez ele use alguma coisa assim, “moldado”, mas, assim, o que eu acho na perspectiva do colégio é uma perspectiva bem controladora dos corpos: de onde você pode entrar, de onde você não pode, a que horas você tem que entrar, a que horas você tem que sair, por onde você pode andar, por onde você não pode andar, o que você tem que fazer, o que você não pode fazer, o que você pode falar, aqui você não vai falar sobre isso. Se a pauta é discutir sobre física e... sei lá... Acabavam com a minha poética, eu gostava muito de poesia e todas as coisas e física para mim era pior coisa que tinha. Eu acho assim, não sei como tirar física das pessoas, não vou dizer em tirar, mas eu acho que essa coisa de “Vamos pegar esses corpos e adestrarmos eles para o capital, para serem corpos produtivos, que sejam corpos que saibam obedecer ordens, corpos que saibam produzir em determinado tempo, que saibam discutir”, não que saibam discutir, acho que essa coisa de discutir ficou um pouco de lado, mas corpos que saibam produzir, basicamente. Corpos que saibam ouvir ordens e que não sejam autônomos para serem mais dominados, entendeu? Então, eu via muito que projetos que mexem com essa subjetividade, que mexam com a criatividade.... O circuito literário mesmo. Infelizmente, eu vi projetos desses morrendo no colégio, o que para mim era a maior dor, porque no 3º ano era o que eu tinha para poder expor como eu me sentia como sujeita do mundo, era justamente o circuito literário. E quando chegou no 3º ano, que foi o ano mais difícil da minha fase escolar, eu simplesmente não tive esse lugar para poder me expressar, para poder realmente ter contato com o que para mim importava de verdade, sabe? Parecia que o que importa de verdade é o que está sendo discutido pelo professor nos cinquenta minutos, que é do tempo dele daquela disciplina. Essa perspectiva de que a gente tem que obedecer isso, tem que realmente saber sobre um*

pouquinho de tudo, mas não ter essa ideia de juntar as peças e criar, criar a partir do que a gente gosta, do que a gente se identifica ou de a gente não olhar para dentro e ver “O que eu realmente gosto de fazer?”. As pessoas se veem compulsoriamente a ter que entrar no ensino superior sendo crianças ainda, porque elas não se identificam com nada de verdade, porque elas se veem um, fragmentadas com algumas coisas. E na verdade elas não se veem verdadeiramente em algum lugar. Então, essa perspectiva de “Vamos ensinar esses corpos, adestrar esses corpos, mesmo, vamos lapidá-los”, porque é mais fácil de controlar aqui, porque o que importa é a maioria que passou em tal vestibular, e não aquela pessoa que está superfeliz ou que está produzindo arte ou produzindo algo que ela goste, através da perspectiva dela e do indivíduo mesmo. Essa coisa dos corpos amaciados, porque, à medida que os anos vão passando, eles ficam menos inquietos na sala de aula, até que eles peguem também, né? Eu vejo, também, que no 3º ano não tinha espaço para você se colocar, exceto nas aulas de Filosofia, exceto nas aulas de Sociologia e exceto nas aulas que eram de Atualidades. Nas aulas de Atualidades para o vestibular, então, eram no máximo dois professores, o de História e o de Geografia, no auditório: “E nós vamos falar sobre isso aqui” e, não, “Vamos discutir sobre isso aqui, pessoal?”, sabe? “O que vocês acham que está acontecendo no Oriente Médio?”; “O que vocês acham que as mulheres estão querendo conquistar?”; “O que é que é ser mulher?”. Então, essas coisas, eu senti muita falta de ter contato com o feminismo, por exemplo, na minha vida escolar. Eu acho que é através do feminismo que existe a revolução, a libertação de todos os corpos, sejam eles masculinos, femininos ou não binários ou o que é que seja, mas corpos pensantes. Eu acho que é através do feminismo. E, por que a gente não estuda? Por que que não existe um lugar em que se fale da vida das mulheres? Por que que não existe um lugar que não se fale de representação de poder? Por que que eu só ouvi falar, quando eu entrei na faculdade, que tem alguém que discute sobre a nossa vida mesmo e que traz uma visão de como olhar o mundo com o poder, tudo é relação de poder e até quando a gente não pode falar? É porque existe um poder sendo exercido pela nossa fala. Então, essa perspectiva de que a gente não se vê crítico sobre o mundo, a gente só recebe as informações e captura elas da forma mais rápida e maior possível, mas que a gente não discute sobre elas e que realmente a gente não molda elas, parece que a gente é moldado. Então, por exemplo, essa coisa de se discutir coisas da sociedade, mesmo, da nossa vida em sociedade. Eu lembro que, quando se discutia sobre sexualidade no colégio, era sobre como colocar uma camisinha, sendo que existem milhões de outras coisas que não são discutidas, e que são do íntimo do ser humano, e que os outros não expressam, achando que sexo é penetração, e mulheres acham que só homens gozam, e que isso não é real, e que é uma forma de exercer poder sobre esses corpos, também. Então, vamos deixar as mulheres falarem, vamos trazer pessoas que falem por si, e vamos ensinar para esses adolescentes, para essas crianças que realmente é importante o lugar de fala na sociedade, e que você, homem branco, não pode falar por outra pessoa, que você é legitimado em estar em todos os lugares, e que isso é uma forma de você exercer poder, e vamos ter cuidado para deixar o outro

*falar, porque você não está na pele do outro. Então, esse tipo de coisa parece que só é discutido no curso de Humanas muitas vezes e, às vezes, eu me pergunto: “Nossa, eu estou discutindo tanta coisa, imagine as pessoas que não estudam Humanidades, imagine as pessoas que passam 24 horas nos cálculos, mesmo”. É extremamente importante essa vertente da ciência, mas existe um mundo lá fora e as pessoas são pessoas independentes do curso que fazem, e você vai conversar, e você vai interagir. Você também está inserido na relação de poder nisso que você estuda, então, por que não mudar essas noções de sociedade dentro da escola. E é por isso que eu vejo a perspectiva do lugar pragmático, do lugar burocrático. Vamos ensinar como viver burocraticamente e não como viver como indivíduo e no coletivo. **

O diálogo com a estudante Ix Chel, que vivenciou a experiência educativa do *Barracão de Ideias* nos idos de 2015, faz-me pensar na categoria *lugar*, também à luz de um conceito filosófico apresentado por Jacques Rancière, que trata da estética e da política, a partir da ideia de uma *partilha do sensível*.

Lugar e a partilha do sensível

Rancière denomina de *partilha do sensível* “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma *partilha do sensível* fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas”. Para Rancière, o fracionamento das partes e dos lugares se constituem em uma “partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte da partilha” (RANCIÈRE, 2015, p. 15).

Quando Ix Chel, absorta em sua memória experiencial, traduz o *Barracão* como lugar, inconscientemente ela lança luz sobre frações de uma partilha comum, de celebração do compartilhamento de um dado espaço e tempo, nos quais se celebra o acesso à partilha das frações inclusivas à sua condição de classe. Como em Bourdieu e Passeron (1964), operam-se, aí, as forças simbólicas do capital cultural como estruturante de um *ethos* educativo.

Eu lembro que quando se discutia sobre sexualidade no colégio era sobre como colocar uma camisinha, sendo que existem milhões de outras coisas que não são discutidas, e que são do íntimo do ser humano, e que os outros não expressam, achando que sexo é penetração, e mulheres acham que só homens gozam, e que isso não é real, e que é uma forma de exercer poder sobre esses corpos também. Então, vamos deixar as mulheres falarem, vamos trazer pessoas que falem por si, e vamos ensinar para esses adolescentes, para essas crianças que realmente é importante o lugar de fala na sociedade, e que você, homem branco, não pode falar por outra pessoa, que você é legitimado em estar em todos os lugares, e que isso é uma forma de você exercer poder, e vamos ter cuidado para deixar o outro falar, porque você não está na pele do outro. Então, esse tipo de coisa parece que só é discutido no curso de Humanas muitas vezes e, às vezes, eu me pergunto: “Nossa, eu estou discutindo tanta coisa, imagine as

peças que não estudam Humanidades, imagine as peças que passam 24 horas nos cálculos, mesmo”.

Os fragmentos do *sensível* partilhado são parte fundamental à reafirmação da rede de privilégios dos estudantes que transitam pelo *Barracão de Ideias*, como já dito antes, oriundos da classe média da capital baiana. Os momentos pontuais de contato com estudantes da rede pública de ensino nos trouxeram essa perspectiva muito claramente, quando esbarramos no limite dos simbolismos, muito bem observado por Selma Brito, já apontado no capítulo sobre o *currículo das ausências*.

Acontece que o território do Barracão era um território destinado, pelo menos a nossa clientela, era branca de classe média. Então, se discutia aquilo, ok. Cabia se discutir aquilo, mas aquilo era tão ilegítimo, essa dor que se discutia sempre pela dor do outro, que era outra questão que para o Barracão, eu digo sempre: “Nós morremos na primeira infância”, porque nós tínhamos muito o que fazer, ou seja, nós morremos ali naquele primeiro modelo, ainda pretendemos renascer. Estava claro para gente, quando nós tivemos a experiência de trazer a escola pública, que foi uma questão que nós queríamos muito fazer, e a gente fez muito esforço para reunir esses dois extremos ali. E, aí, sim, o currículo das ausências, ele não pode ser um currículo de um conteúdo. A gente ainda estava num currículo de um conteúdo. Eu me lembro bem que, quando nós permitimos em algumas das nossas aulas, a gente fez um esforço danado para trazer os meninos da escola pública, enquanto os nossos falavam deles, eles diziam “Eles estão aqui com vocês”. Então, se discutia essa perspectiva, sim, e a gente quis discutir essa perspectiva, mas ali estava claro que o nosso primeiro trabalho tinha a geografia subjetiva. A cidade, a gente ainda não tinha conquistado a cidade, muito embora a gente também já discutisse a necessidade de ter aulas na cidade, de ir para cidade, de ir para os locais, de ocupar a cidade. Que para gente também é muito caro, que é tirar os meninos de um ambiente de alguma forma protegido. A escola deles é um ambiente protegido, e onde a gente fazia as aulas também era um ambiente protegido; estava muito fácil falar da cidade nesses ambientes, mas a gente estava trazendo a cidade também. Mesmo eles dialogando, aí, não era só com a gente, dialogando com grupos de fora, grupos de militâncias dessas dificuldades, dessas ausências. Então, a gente trazia as pessoas, a gente não dava uma aula sobre isso, a gente possibilitava o diálogo deles com esses grupos.

Não há em nenhum de nós, atores do *Barracão*, qualquer histórico de prática docente na rede pública de ensino. Os alunos que ali estiveram, em nossos encontros em meados de 2016, não nos reconheciam em suas salas de aula, tampouco em suas representações efetivas de paradigma docente. Grupos de discussões, textos compartilhados para leitura e crítica prévias, debates acerca de temas a serem debatidos nos encontros do coletivo, formam parte do todo partilhado *comum* acessível a Ix Chel, a Valéria e tantos outros estudantes, mas que se constituem partes exclusivas aos “uns” que, ingenuamente, pensávamos estarmos incluindo à *partilha do sensível*.

Rancière pensa o conceito de *partilha do sensível* a partir das reflexões aristotélica e platônica a respeito da organização social e política da Grécia. Desse modo, uma outra

forma de partilha diz respeito ao ato de tomar parte. O animal falante, diz Aristóteles, é um animal político. Mas o escravo, se compreende a linguagem, não o “possui”. Os artesãos, diz Platão, não podem participar das coisas comuns, porque eles “não têm tempo” para se dedicar a outra coisa que não seja seu trabalho. Eles não podem estar em outro lugar, porque o “trabalho não espera”.

A *partilha do sensível* faz ver quem pode tomar parte no comum, em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade é exercida. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. (RANCIÈRE, 2015, p. 16).

Nesse sentido, na construção crítica à escola, como instituição reprodutivista, Apple destaca o papel dos processos curriculares como “fetichizados” em si, espectros de alienações, de concessão irrestrita às demandas do mundo da produção, que em Paulo Freire surge como ditames de uma educação bancária, fiel depositária de distopias.

As leis da física, por exemplo, determinam a forma que qualquer objeto adquirirá num espelho comum. A imagem pode estar distorcida por imperfeições do vidro, mas, em geral, aquilo que se vê corresponde ao objeto que se tem. A composição interna do espelho reproduz o objeto externo frente a ele. Esse conjunto de leis pode ser adequado para pensarmos sobre óptica, mas é questionável se é adequado para pensarmos a escola (APPLE, 1989, p. 83).

Todavia, muitos de nós, que implicamos nossas narrativas e posicionamentos em consonância com o campo progressista do espectro político, incorremos no equívoco de entendermos isso como sendo o correto. Assim, percebemos a escola como um mero espelho da sociedade, em especial o currículo oculto das escolas. A sociedade precisa de trabalhadores dóceis: as escolas, através de suas relações sociais e de seu currículo oculto, garantem de alguma forma a produção dessa docilidade (APPLE, 1989).

Buscamos aqui, entretanto, contribuir ao debate suscitado por Apple, a partir da perspectiva de que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural (GIROUX; SIMON, 1994). Em ambos os casos, demarcamos o entendimento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, com o objetivo de habilitar os sujeitos a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder na perspectiva da transformação das condições ideológicas e materiais de dominação em fazeres que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia.

A partir da prática instituída no coletivo *Barracão de Ideias*, busca-se argumentar a favor de uma pedagogia crítica, que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem o conteúdo necessário para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes.

Giroux e Simon destacam que não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados.

Trata-se, por conseguinte, de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo (GIROUX; SIMON, 1994).

A partir dessas questões, procura-se destacar o lugar de urgência de uma prática curricular potencialmente transformadora, que se dê no âmbito da esfera da cultura popular. E que lugar é esse da cultura popular, potencialmente fomentadora de uma pedagogia radical? Giroux e Simon entendem a cultura popular a partir do contraditório, de um território conflituoso, onde desembocam e se consubstancializam as mais profundas contradições.

Para os autores, esse lugar acontece quando a cultura popular e a pedagogia são aplicadas à sala de aula. A cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. Assim, Giroux e Simon veem a cultura popular situada no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia, geralmente, legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. Assim, a cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores da escola.

Dessa forma, o substrato urbano da cidade do Salvador, na Bahia, propiciou as condições materiais e objetivas de incursões ao tecido político-cultural do currículo, almejado pelo coletivo do *Barracão de Ideias*, à medida que buscou se apropriar das territorialidades borradas no discurso oficial da urbe. Estudantes de escolas privadas soteropolitanas, oriundos da classe média, pela primeira vez acessaram recônditos da trama urbana, até então desconhecidos, e, invariavelmente, desprestigiados em suas perspectivas de cidade.

Construiu-se, assim, um itinerário formativo dos estudantes, à luz da Literatura, História, Geografia, Artes e Sociologia, fundamentalmente pautado pelo constructo da cultura popular, semiotizado, por exemplo, na tradicional feira livre de São Joaquim e na linha ferroviária do subúrbio da cidade, nos dois casos a potência de uma cosmovisão urbana, visceralmente conflitante, para além dos seus planos tectônicos, "Cidade Alta", "Cidade Baixa", mas traduzida nas contradições mais profundas da "Roma Negra".

Para Giroux e Simon, o discurso hegemônico, em linhas gerais, desqualifica e descaracteriza a pedagogia como forma de produção cultural, assim como também menospreza a cultura popular. Desnecessário dizer que a cultura popular, embora seja em geral ignorada nas escolas, não é uma força insignificante na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem.

Com efeito, é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A cultura popular e a pedagogia, portanto, representam importantes territórios de luta e disputa cultural, que oferecem não apenas discursos subversivos, mas, também, importantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma possível e estimada forma de política cultural (GIROUX;

SIMON, 1994, p. 97). É essa perspectiva insurgente, sobretudo, que norteia a práxis político-pedagógica do *Barracão de Ideias*.

Considerações Finais

O bom do caminho é haver volta.
Para ida sem vinda já basta o tempo.

Curuzero Muando²⁶

O momento atual, em que se finda a presente escrita, traz consigo um horizonte de possibilidades à Educação Básica do país, aos seus profissionais, militantes e estudantes, a despeito de todas as críticas que caibam no contexto político e histórico. A assunção de um documento de caráter normativo à Educação Básica sinaliza-nos na direção da equidade como experiência formativa.

O Brasil, pela primeira vez na sua história, tem uma Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Por enquanto, apenas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. A Base, para o Ensino Médio, estará em processo de avaliação e análise por parte dos especialistas e da sociedade civil, através das audiências públicas, ao longo de 2018.

A BNCC é resultado de uma ação legal que tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de novas experiências curriculares e para as práticas docentes. Ela é o resultado de um longo processo de discussões envolvendo amplos setores da sociedade que lutam para que todos tenham acesso à educação de qualidade, em que pese as distorções profundas quanto à origem social, econômica, cultural e política dos diversos atores escolares.

Com efeito, professores e professoras, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores e diretoras, supervisores/as, equipes técnicas e administrativas das secretarias de educação têm o compromisso ético e político de conhecer a Base, fazer uma análise crítica e criativa de seu conteúdo e tomar as medidas que julgarem adequadas em relação a seus currículos, projetos pedagógicos, planos de aula e organização do trabalho escolar.

A partir desse documento, todo profissional da Educação, cuja formação passou pelo crivo mínimo de qualidade, deverá compreender e dominar os aspectos constitutivos e referenciais do documento. Além de ser um dispositivo normativo nacional, define as aprendizagens essenciais que os alunos têm o direito de adquirir durante a Educação Básica. Desse modo, é fundamental mais que um esforço individual: conhecer e dominar a BNCC é uma tarefa coletiva que exige organização, planejamento, apoio e capacidade de trabalhar em equipe de forma colaborativa.

A despeito dos imensos esforços e da enorme dedicação dos educadores de nosso país, a história da educação brasileira poderia ser contada como a história das suas incompletudes e carências. Mas também poderia ser contada pelos avanços realizados por aqueles que acreditam que só com educação seremos uma sociedade democrática, desenvolvida e socialmente justa.

²⁶ Personagem do livro *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, do escritor moçambicano Mia Couto.

Não podemos achar natural que, ainda nos dias de hoje, mais da metade das crianças brasileiras concluam o ciclo de alfabetização sem que estejam alfabetizadas, depois de passarem mais de três anos na escola (BRASIL, Inep, 2017). Também não é aceitável que apenas 7% dos jovens brasileiros terminem o Ensino Médio sabendo Matemática e só 26% deles tenham conhecimentos necessários de Língua Portuguesa (BRASIL, Inep, 2018). Não por acaso, esses problemas são crônicos, mas podem ser enfrentados e resolvidos, depende de vontade e determinação.

Apesar do trabalho de resistência de professores, autores de livros e ativistas na luta por direitos sociais, e considerando os esforços que vêm sendo realizados pelas escolas e outras instituições educacionais, o fato é que a educação de qualidade ainda é um direito para poucos em nosso país. Entretanto, em diversos momentos em que a nação tentou se encontrar consigo mesma e com o seu futuro, a causa da Educação sempre ocupou posição de destaque. Assim foi na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, de 1996, e na Lei do Plano Nacional de Educação, de 2014.

Em todos esses casos, indicou-se uma Base Nacional Comum Curricular como fator importante para a equidade e unidade nacional. A BNCC recém-aprovada pelo Conselho Nacional de Educação é obra de milhares de mãos em diferentes tempos da história recente. À luz da prática educativa do *Barracão de Ideias*, as dimensões de sustentação da BNCC, a *ética*, a *estética* e a *política*, vêm ao encontro de uma tradição intrínseca aos fazeres do coletivo, historicamente comprometido com uma perspectiva progressista e inclusiva de prática pedagógica.

Logramos aqui refletir a experiência do *Barracão de Ideias* como problematização de duas categorias de análise estruturantes: *currículo* e *lugar*. Ainda que a presente escrita não enseje pretensões ontológicas dessas categorias analíticas, buscamos expor criticamente essa experiência, que é, em última análise, uma etnonarrativa dos sujeitos para os sujeitos, presentes no campo da *partilha do sensível*, em que se enuncia o todo partilhado, suas formas-conteúdos, e compreender o que diante do inteiro fragmentário, constitui-se em partes de exclusividade (RANCIÈRE, 2015).

Em que medida a busca pelo desmascaramento da partilha exclusivista do currículo formal ensejou outras formas de exclusividade de saberes e epistemes? Se o fizemos, não foi no campo da consciência pedagógica, no plano da essência das nossas práticas. As ambivalências e ambiguidades, suas conformidades eminentemente humanas, se presentes em nosso fazer educativo, não deixou de escapar ao crivo do nosso zelo, da nossa crítica.

A experiência educativa do *Barracão de Ideias* é, por assim dizer, um *ethos* dos sujeitos “ser-sendo” sujeitos, amalgamados às suas práticas pedagógicas, absortos em suas itinerâncias de humanidade por demais comprometida com o enfrentamento dos dilemas instituídos na tradição do currículo escolar, secularizado em permanências e manutenções históricas, na construção das *ensinâncias e aprendizagem*, dos *atos de currículo*, dos *lugares* potentes de narrativas polissêmicas e multirreferenciais. Os querer e desejares pedagógicos, azeitados ao chão dos lugares de aprendizagem, porque fundamentalmente, acreditamos que todo e qualquer lugar é um espaço de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. UNESCO, coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UDIME, 2002.

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

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação – formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). *Multirreferencialidades nas ciências e na educação*. São Carlos: Ed.UFSCAR, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BUTTIMER, Anne. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (org.). *Perspectivas da geografia*. São Paulo: DIFEL, 1982, p. 165-194.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CASTTELS, Manuel. *The Economic Crisis and American Society*. Princeton: Princeton University Press, 1980.

CASTRO, Inaiá Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Inaiá Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave da geografia. In: CASTRO, Inaiá Elias de; GOMES, Paulo César da Costa.; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012. p. 15-47.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. – São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DARDEL, Eric. *O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica*. Tradução: Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FERREIRA, Luiz Felipe. Iluminando o Lugar: três abordagens (Relph, Buttimer e Harvey). In: *Boletim Goiano de Geografia*. Goiânia, v. 22, n. 01. p. 43-72, jan./jul. 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução: Paulo Cesar de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras (Penguin Classics), 2011.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2010.

HOLZER, Werther. A influência de Eric Dardel na construção da geografia humanista norte-americana. In: *Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças*. Porto Alegre, 2010.

LOWENTHAL, David. Geografia, experiência e imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (org.). *Perspectivas da geografia*. São Paulo: DIFEL, p. 103-141, 1982.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: educação, currículo e formação. *Pedagogia módulo 4*, v. 2 (EAD). Ilhéus: EDITUS, 2011.

_____, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. - 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____, Roberto Sidnei. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. *Revista Digital e-Curriculum*, do Programa de Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.

MARANDOLA, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (orgs.). *Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. *Cem anos de solidão*. 82. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. *Pedagogia revolucionária na globalização*. Tradução: Marcia Moraes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MASSEY, Doreen. Superando a visão romântica sobre o lugar. Entrevista. *Revista Unissinos*. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/515130-superando-a-visao-romantica-sobre-o-lugar-entrevista-com-a-geografa-doreen-barbara-massey>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Thomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. *Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual*. Tradução: Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____, Jacques. *A partilha do sensível: ética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.

RATTS, Alex. *Ogum's Toques Negros: Coletânea Poética*. ADÚN, Guellwaar; ADÚN, Mel; RATTS, Alex (orgs). Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015.

RECLUS, Élisée. A natureza da geografia. In: ANDRADE, Manuel Corrêa. *Élisée Reclus: Geografia*. Tradução: Januário Megale; Maria Cecília França; Moacyr Marques. São Paulo: Ática, p. 38-60, 1985.

RELPH, Edward. As bases fenomenológicas da geografia. *Geografia*. Rio Claro, v. 4, n.7, p. 1-25, abr.1979.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____, Boaventura de Souza (org.) *A globalização e as ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____, Milton. *O Espaço Dividido: Os Dois Circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____, *Da totalidade ao lugar*. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____, Milton; BECKER, Bertha K. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SERPA, Angelo. *Lugar e mídia*. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SINGER, André. Quatro notas sobre as classes sociais nos dez anos de lulismo. In: ABRAMO, Fundação Perseu e EBERT, Fundação Friedrich (orgs.). *Classes? Que Classes? Ciclo de Debates sobre Classes Sociais*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

SORRE, Maximiliem. Fundamentos da geografia humana. In: MAGALE, Januário Francisco (org.). *Max Sorre: Geografia*. Tradução: Januário Megale; Maria Cecília França; Moacyr Marques. São Paulo: Ática, p. 87-98, 1984.

_____. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita Jacqueline Nogueira (orgs.). *Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar formação do professor*. Ilhéus: Editus, 2007.

TUAN, Yi-Fu. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (org.). *Perspectivas da geografia*. São Paulo: Difel, p. 143-164, 1982.

_____. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1983.

WASELFISZ, Julio Jacob. *Homicídios e juventude no Brasil: mapa da violência 2013*. Secretaria Geral da Presidência da República – Secretaria Nacional da Juventude – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2013.