

Nicole Blondeau
Véronique Boy
Anthippi Potolia
Organizadoras



A ESCOLA SEM MUROS: uma escola da *reliance*

Joice Armani Galli
Josilene Pinheiro-Mariz
(organizadoras da tradução brasileira)

São muitas as razões pelas quais a publicação da obra *Escola sem muros: uma escola da reliance*, decorrente de um projeto de tradução coordenado pelas docentes-pesquisadoras Joice Armani Galli e Josilene Pinheiro-Mariz, merece ser celebrada.

A primeira delas relaciona-se à própria prática que dá origem à versão da obra em português do Brasil: a prática tradutória. Um dos campos de atuação no âmbito dos estudos da linguagem, a tradução possibilita ampliar a circulação do conhecimento, encurtando distâncias entre sujeitos e(m) suas línguas. É pela prática tradutória que tantos leitores, no Brasil, agora poderão se encontrar com reflexões proporcionadas por diferentes perspectivas teóricas, originalmente produzidas em diferentes línguas, reunidas nessa coletânea.

Uma segunda razão está no caráter interinstitucional que marca o projeto que resulta nessa tradução. Isso porque a obra decorre da atuação de estudantes, pesquisadores e pesquisadoras de dois grupos de pesquisa, com sede na Universidade Federal de

**A ESCOLA
SEM MUROS:**
uma escola da *reliance*



Nicole Blondeau
Véronique Boy
Anthippi Potolia
Organizadoras

A ESCOLA SEM MUROS: uma escola da *reliance*

Joice Armani Galli
Josilene Pinheiro-Mariz
Organizadoras da tradução brasileira

Campina Grande



2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

CONSELHO DE LEITURA

Carine Gillon (Bélgica)
Carlos do Prado (CAP/UERJ)
Cíntia Rabello (UFF)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS)
Daniela Kunze (UFPE)
Helena Gonçalves (APFERJ)
Lorena Santos (França)
Maria Del Carmen Gonzalez Daher (UFF)
Rosa Maria de Oliveira Graça (UFRGS)

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO

Alain-Philippe Durand (University of Arizona)
Dario Pagel (Universidade Federal de Sergipe)
Denise Giselle Brito Damasco (Pontifícia Universidade de São Paulo)
Dennys Silva-Reis (Universidade Federal do Acre)
Marco Antônio Margarido Costa (Universidade Federal de Campina Grande)
Naiara Sales Araújo (Universidade Federal do Maranhão)
Pedro Armando Magalhães (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)
Renata Philippov (Universidade Federal de São Paulo)
Selma Alas-Martins (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Revisão

Os autores

Capa

Wellington Silva
Maria Jiennalle Rodrigues Barbosa

Diagramação

Wellington Silva

Os direitos dessa edição reservados à UFCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

E74 A escola sem muros [recurso eletrônico] : uma escola da reliance / Nicole Blondeau, Véronique Boy, Anthippi Potolia (organizadoras) ; Tradução brasileira de Joice Armani Galli e Josilene Pinheiro-Mariz. - Campina Grande: EDUFCG, 2021.
Dados Eletrônicos.

E-book

ISBN: 978-65-86302-32-5

1. Educação - Narrativas. 2. Escolas. 3. Ensino e Linguagens. 4. Escola para Todos(as). I. Blondeau, Nicole. II. Boy, Véronique. III. Potolia, Anthippi. IV. Galli, Armani. V. Pinheiro-Mariz, Josilene. VI. Título.

CDU 37.02

Tradutores:

Ana Beatriz de Aquino Silva
Ana Paula Herculano Barbosa
Déborah Alves Miranda
Emanoelle Maria Brasil Vasconcelos
Emerson Patrício de Moraes Filho
Emily Thaís Barbosa Neves
João Leonel Farias
Joice Armani Galli
José Ribamar Carolino Bezerra
Josilene Pinheiro-Mariz
Laís Vidal de Negreiros Batista
Lino Dias Correia Neto
Luana Costa de Farias
Manuella Barreto Bitencourt
Mariana de Normando Lira
Maria Angélica de Oliveira
Maria Rennally Soares da Silva
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos
Natielly Rosa da Silva
Solaneires Laértia Nunes Sabino Nascimento
Thiago Jorge da Silva

Revisoras da tradução:

Brenda Leilah Telles
Fernanda Pôrto Correa
Larissa de Souza Arruda
Lis Helena Aschermann Keuchegerian
Rahissa Oliveira de Lima

Revisores de língua portuguesa:

Anielle Andrade
Antônio Naéliton Nascimento
Clara Regina Rodrigues de Souza
Diana Barbosa de Freitas
Jéssica Pereira Gonçalves
Marcella de Melo Cordeiro Eulálio
Maria Eduarda do N. Albuquerque
Paloma Sabata Lopes da Silva

AGRADECIMENTOS

Os nossos mais profundos agradecimentos às organizadoras Nicole Blondeau, Véronique Boy e Anthippi Potolia pelos constantes diálogos e partilhas ao longo da tradução deste livro;

Aos autores dos capítulos pela solicitude, quando necessária foi;

Aos tradutores de cada um dos capítulos, permitindo a chegada dessa obra aos leitores de língua portuguesa; às revisoras pelas inúmeras partilhas e aprendizagens; aos revisores de língua portuguesa pela leitura atenta e minuciosa; ao corpo Editorial e de leitura. A todos vocês que acreditam na importância do trabalho voluntário, mesmo em meio a tantas adversidades: obrigada!

À Editora da Universidade Federal de Campina Grande e à UFF pela concessão da verba para impressão desta obra.

Às coordenadoras dos nossos programas de pós-graduação: Denise Lino de Araújo e Silmara Dela Silva, pelo apoio constante.

A Paulo Freire, pelo legado e por nos encher de orgulho mundo afora!!

SUMÁRIO

PREFÁCIO DA EDIÇÃO BRASILEIRA..... 13

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO DA OBRA L'ÉCOLE
SANS MURS: UNE ÉCOLE DE LA RELIANCE, UM CONVITE AOS
DIÁLOGOS SEM MUROS 15**

Joice Armani Galli

Josilene Pinheiro-Mariz

APRESENTAÇÃO:

**A ESCOLA SEM MUROS: UMA OUTRA RELAÇÃO ENTRE A PESSOA
E O MEIO AMBIENTE NO TEMPO E NO ESPAÇO 27**

Nicole Blondeau

Véronique Boy

Anthippi Potolia

PREFÁCIO:

PARIS 8, UNIVERSIDADE-MUNDO: DA HOSPITALIDADE 29

Nicole Blondeau

INTRODUÇÃO:

ESPAÇO E REALIDADES. QUAL O LUGAR PARA A ESCOLA? 35

Véronique Boy

Primeira Parte: A TERRA DA REALIDADE

A NECESSIDADE ÉTICA DA ABERTURA DA ESCOLA 49

Didier Moreau

**O TEMPO E O ESPAÇO NA ESCOLA NA FRANÇA: DE EXPECTATIVAS
INSTITUCIONAIS REDUZIDAS ÀS ATIVIDADES ECOCIDADÃS
DIVERSIFICADAS..... 57**

Florent Pasquier

A ENTRADA NOS "MOMENTOS": UMA ALTERNATIVA OU UM COMPLEMENTO À ESCOLA TRADICIONAL? 71

Remi Hess

A LITERATURA COMO ACESSO AO MUNDO 77

Nicole Blondeau

QUESTIONAMENTOS DE ESTUDANTES ACERCA DE UM CONTEXTO COMPLEXO E MULTIESCALAR: GEOGRAFIA, UMA DISCIPLINA EDUCACIONAL 89

Alphonse Yapi-Diahou

A EDUCAÇÃO AO LONGO E AO LARGO DA VIDA: UM PARADIGMA QUE FAZ SENTIDO -Entrevista- 109

Jean-Louis Le Grand

ECO FORMAÇÃO: UMA VIA LIBERTÁRIA MUITO BIODIVERSIFICADA DE PESQUISA-FORMAÇÃO DO E PELO MEIO AMBIENTE 121

Gaston Pineau

Segunda Parte: A REALIDADE DAS TERRAS

O LAGO BAIKAL FONTE-RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA E DA COMUNIDADE EM HARMONIA COM A NATUREZA 135

Alexandre Karnychev

A CULTURA ECOLÓGICA E RELIGIOSA DOS POVOS NÔMADES DA ÁSIA CENTRAL 149

Svetlana Sandakova

RELIGIÃO DO ESPAÇO NA ÁSIA CENTRAL 165

Sabine Montagne

EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ECOLÓGICA EM UMA ESCOLA RURAL 185

Lioudmila Radnaeva

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERLIGADA À EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM PROBLEMA A SER RESOLVIDO..... 191

Maria Aparecida Rezende

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUBJETIVIDADE INTERCULTURAL NOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA..... 197

Olivier Meunier

SEKALAN - O ARCO-ÍRIS. UMA ESCOLA NÔMADE FRANCO-EVENKI NA SIBÉRIA..... 219

Henri Lecomte

EDUCAÇÃO NACIONAL NA REPÚBLICA FEDERAL. TRANSFORMAÇÕES E INOVAÇÕES: EXEMPLO DE UMA "ESCOLA FORA DOS MUROS" NA IACÚTIA 223

Alexandra Uchnitskaïa

Terceira Parte: ESPAÇOS MESTIÇADOS, PROJETOS QUE NOS ENCORAJAM

O CONCEITO DE UMA EDUCAÇÃO CONTINUADA AO LONGO DA VIDA DE TSUNESABURO MAKIGUCHI 233

Rikio Kimata

ANTON MAKARENKO, UM PEDAGOGO UCRANIANO 249

Nataliya Kutya Siebert

ROSA SENSAT E A ESCOLA SEM MUROS. PRIMEIRA EXPERIÊNCIA CATALÃ NO INÍCIO DO SÉCULO XX..... 263

Josep-Lluis Rodriguez I Bosch

PRÁTICA DE PROJETO E FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES E PROFESSORES..... 269

Marina Tsyrenova

**EDUCAR ATRAVÉS DE PROJETOS... BURIÁCIA, REPÚBLICA DE
SAKHA, PARIS 8. SÍNTESE E REFLEXÕES 281**

Nicole Blondeau

**POSFÁCIO
DO COLÓQUIO À OBRA. UM ESPAÇO DE REFLEXÃO 299**

Véronique Boy

**SOBRE A OBRA E OS MUITOS ATORES DE SUA TRADUÇÃO PARA
O PORTUGUÊS: ORGANIZADORAS DA OBRA; DA TRADUÇÃO;
TRADUTORES E REVISORES 303**

ÍNDICE ONOMÁSTICO..... 333

Nota bene¹

Ao longo de toda esta obra, privilegiamos a transcrição franco-inglesa pela grafia das palavras estrangeiras escritas em itálico

Nota bene²

Nesta edição, decidimos preservar o termo “reliance”, levando-se em conta a proposta da teoria da complexidade perscrutada por Edgard Morin que entende a “*reliance*” como a articulação entre práticas e conhecimentos, o que para ele é essencial nas relações.

1 Essa é uma nota das organizadoras da obra original, *L'école sans murs: une école de la reliance*. Nesta versão brasileira, seguimos o mesmo viés, traduzindo-as para o português do Brasil.

2 Nota das organizadoras da tradução brasileira: Acrescentamos ainda que *reliance* é uma noção significativamente complexa e está ligada a outras como: pertencimento, identidade, confiança, cidadania, religamento; por essa razão, decidimos guardar o termo no título desta tradução, haja vista a escola aqui apresentada é uma escola sem muros e, portanto, da *reliance*.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO DA OBRA *L'ÉCOLE SANS MURS: UNE ÉCOLE DE LA RELIANCE*, UM CONVITE AOS DIÁLOGOS SEM MUROS

Joice Armani Galli

Universidade Federal Fluminense

Josilene Pinheiro-Mariz

Universidade Federal de Campina Grande

Pensar a escola ideal, aquela sem muros, aquela de acesso livre a todas e todos, sem distinção de classes sociais ou econômicas é, por certo, um sonho comum a muitos de nós, estudantes, professores e investigadores dos domínios da educação. Pensar a escola da *reliance* é, hoje, uma realidade; e, carecemos, enquanto atores ligados à educação, resistir, religar, confiar! Assim, *reliance* passou a ser a tônica de nossas ações seja nas salas de aula virtuais, nestes anos de 2020 e 2021, seja há alguns anos, desde quando as adversidades têm tentado abater a educação brasileira. Nesse sentido, vem agora uma questão que se constitui no fio condutor das discussões encontradas nesta obra: o que a realidade brasileira tem de diálogo

com uma obra publicada na França? Afinal, estamos falando de realidades tão diferentes que, até poderiam parecer divergentes! Mas, talvez seja a resposta a esse questionamento, o *leitmotiv* desta tradução brasileira, pois muito embora sejamos sujeitos distintos e distantes, temos semelhanças; ademais, esta coletânea não está ancorada apenas na França. Trata-se de uma obra que permite ao leitor, um verdadeiro passeio pelos quatro continentes.

Logo na introdução de Véronique Boy, tem-se uma ideia do quanto se trata de um livro instigante por propor uma reflexão sobre o conceito central da obra, originada de uma colóquio na Universidade Paris 8. Como afirma uma das organizadoras desta *Escola sem muros*, trata-se de um espaço de questionamentos, afinal, qual é o lugar da escola em nossas vidas? Será que nós, educadores nos fazemos essa pergunta? Por essa razão, Boy (*intra.*) ressalta que a obra lança a proposta de se pensar a educação para além dos espaços “ocidentais e urbanos partilhados”, interrogando, assim, “pesquisadores e educadores oriundos da Sibéria oriental, de espaços autóctones do Brasil e do Japão” a partilharem seus espaços, dando visibilidade as suas abordagens locais. Dessa forma, a presente coletânea pertence a espaços mestiços, segundo Véronique Boy: “amplamente mestiços”, pois aqui se podem encontrar narrativas de especialistas que, como nós, são resilientes e conscientes da necessária *reliance*, além de serem tomados por uma coragem que os ajuda a tornarem real seus propósitos educativos.

Organizar esta tradução, *A escola sem muros: uma escola da reliance*, nos colocou em confronto conosco e com as nossas próprias vivências. Cada um de nós, que transformou o texto francês em um texto acessível em língua portuguesa, vivenciou a experiência de traduzir para a nossa língua ideias que nos fizeram pensar, enquanto profissionais da educação e da linguagem, sobre qual seria nossa visão no plano da educação linguística, quais são as nossas ações para contribuir com melhorias educacionais em uma conjuntura política tão adversa como a que vivemos no Brasil de

2020 e que em 2021 se delineia não muito distante do ano anterior ... mas, tenhamos esperança! Qual a minha contribuição para esses espaços mestiços, como os nossos? Existiriam fronteiras a nos tolherem? São tantas as perguntas suscitadas que, certamente, nos tiraram de nossa zona de conforto, não somente pela língua, como nos ensina Derrida (1996), mas, sobretudo por nosso lugar geográfico.

A educação, no nosso país tem sido tão descuidada, assim como outro elemento fundamental para o ser humano: o meio ambiente. O que tem sido feito por nosso espaço eco geográfico? O que se tem feito com a nossa História? Qual o lugar do indígena brasileiro em nossas discussões? O espaço dos povos indígenas tem sido respeitado? O que se sabe da educação indígena mato-grossense, ou de outros estados, ou ainda sobre os povos ribeirinhos da Amazônia? Quando nos propusemos a trabalhar pela tradução de uma obra de língua francesa que trata de espaços diversos, -é preciso ressaltar que temos nela espaços brasileiros-, como os citados, o que queremos? Ao ler os capítulos que trazem o Mato Grosso e a Amazônia no seu cerne, emerge imediatamente a célebre canção “O Brasil não conhece o Brasil”. É preciso que saiamos de nossa zona de conforto para conhecer a realidade deste país continental, tão abandonado pela sua liderança, no que concerne, sobretudo, à educação, ao meio ambiente, só para citar duas das frentes trazidas nesta ...*escola da reliance*.

O convite para sair e conhecer o Brasil e os demais países citados nesta coletânea de textos de pesquisadores de diferentes nacionalidades, de línguas diversas pode ser mediado pela leitura dos vinte capítulos aqui publicados, originalmente em japonês, russo, francês e também em português. As organizadoras da obra ***L'école sans murs: une école de la reliance***: Nicole Blondeau, Véronique Boy e Anthippi Potolia organizaram em torno da escola sem muros, narrativas que dão conta de realidades bastante distintas e, ao mesmo tempo, semelhantes às nossas. Elas mesmas puderam se

envolver na tradução de textos produzidos em outras línguas que não o francês.

Então, esta é uma obra -versão brasileira- de muitos vieses, várias visões, portanto, consideramos que o trabalho que envolve a imaterialidade da produção humana pode ser entendido como um debate entre ciência e arte, particularmente no que tange à área das línguas, da literatura, da linguística, em uma só palavra, das Letras. Rajagopalan (2013), ao discorrer sobre a (in)definição do que seja o termo 'política linguística' ressalta o fato de que se não descrevemos um fenômeno, um objeto, uma realidade, sendo este um dos princípios da ciência, mas nos preocupando prioritariamente em prescrevê-lo, intervindo e agindo na realidade, aí estamos mais voltados para a arte do que para a ciência. Foi nesse diálogo, debate ou discussão, como queira o leitor, que nasceu o projeto de tradução da obra *L'École sans murs: une école de la reliance*, ou seja, foi nessa efervescência que caracterizam projetos tanto para o rigor das ciências quanto para a criatividade das artes que surgiu o projeto de tradução e revisão desta obra para o português do Brasil. Foi, em poucas palavras, através do binômio reflexão-ação que esse projeto de tradução concretizou-se. Nasceu no espaço de diálogos dos grupos de pesquisa das duas universidades públicas referendadas, na apresentação deste capítulo introdutório, que ora entregamos ao leitor, mas nasceu também dos intercâmbios interinstitucionais como discorreremos a seguir.

Os diálogos iniciados há quase dez anos com Nicole Blondeau, especialista em didática da literatura, tem resultado em atividades partilhadas em âmbitos distintos como o convênio entre a Universidade Federal de Campina Grande e a Université Paris 8 -Vincennes-Saint-Denis, o que nos permitiu melhor conhecer o trabalho do grupo de pesquisas EXPERICE. Esse laboratório se inquieta com as transversalidades na educação, investigando o quanto a escola é importante na formação humana e, sobretudo, o

quanto é pertinente a escola sem muros, a escola acessível a todos, que foi o mote da referida coletânea.

Uma obra tão instigante fez brotar em nós o desejo de torná-la acessível aos colegas brasileiros através da tradução. Evidentemente ao se tratar de um trabalho árduo, abarca textos que trazem histórias de espaços escolares distintos, transformando o árduo em prazeroso desafio, pois traduzir textos que nasceram russos ou japoneses, transformaram-se em francês, para nesta obra serem batizados em português é uma das atividades mais instigantes de nossa vida profissional de professoras de francês que olham para fora dos muros da universidade.

Foi munidas dessa visão de olhar para o *extra-muros* que as organizadoras desta edição brasileira convidaram outros colegas professores, estudantes de graduação e de pós-graduação para esse encontro de alteridade e de descobertas lexicais e morfossintáticas, obviamente; mas igualmente e de modo muito especial, um encontro com o outro, deixando de lado a nossa aparente monocultura e nos jogando nesse desafio de conhecer o Lago Baikal e a Amazônia e o nosso Mato Grosso... Organizar essa versão brasileira, mais do que conhecer o outro, nos ajudou a olhar pra dentro de casa; para a nossa realidade brasileira tão diversamente rica e distante de qualquer conceito fechado de monocultura brasileira.

Assim, estudantes, pesquisadores e pesquisadoras de dois grupos de pesquisa: um da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no estado da Paraíba: Laboratório de Estudos de Letras e Linguagens na Contemporaneidade (LELLC) e o outro da Universidade Federal Fluminense (UFF), no estado do Rio de Janeiro: LÉtramento NUMérique da Fluminense para o Francês como Língua Estrangeira- LENUFFLE, liderados pelas duas organizadoras da tradução brasileira iniciaram o projeto de tradução, após aprovação em assembleia dos respectivos colegiados dos programas de pós-graduação.

Nessa trajetória, cabe ressaltar que no mês de abril de 2020, tomados pela estarrecedora mecânica imposta pela pandemia causada pela Covid-19, os membros do grupo de estudos da UFF vinham se reunindo de forma remota, pois encontravam-se em pleno desenvolvimento de outra pesquisa: a investigação sobre as expectativas dos estudantes formandos em francês face à rede pública municipal de Niterói e a realidade desses professores. A aliança para realização do projeto deste livro veio assim dinamizar a linha de pesquisa referente à tradução do *LENUFFLE* junto à pesquisa de campo sobre as escolas municipais da rede pública niteroiense. Some-se a esta informação o fato de que a atuação enquanto membro do grupo que constitui a habilitação Bacharelado/Tradução na UFF permitiu que a linha de pesquisa do referido laboratório pudesse revitalizar a respectiva equipe de trabalho, após o contato da UFCG.

Dessa forma, daquele período até o momento final de entrega do material, ambos os grupos trabalharam determinadamente para concluir o projeto, cuja dedicação, tempo e reflexão textual implicaram igualmente um trabalho tanto individual, quanto coletivo de orquestração indispensável entre a equipe de tradução e a de revisão. Face à miríade de possibilidades que um projeto tradutório desse porte apresenta, optamos por problematizar a autonomia da tradução e a competência da revisão como etapas nucleares para o desenvolvimento deste trabalho. Essa é uma das entradas propostas pelo presente capítulo, pois enquanto projeto coletivo e colaborativo, foi possível realizar uma construção efetiva de escolas, de pontes, de conhecimentos sem muros e sem as agruras da ciência, mas com a leveza das artes.

Numa perspectiva global, cabe ressaltar a apresentação estrutural da obra em sua fonte original. Introduzida por uma *Apresentação*, seguida do *Prefácio* e da *Introdução* propriamente dita, chega-se à Primeira Parte, intitulada *A Terra da Realidade*, composta por sete capítulos, organizados assim em torno da temática da

Terra. Na sequência, a Segunda Parte, que subverte o título anterior, *A Realidade das Terras*, vai do oitavo ao décimo quinto capítulo, correspondendo à parte mais extensa do livro. É nesta parte da obra que temos o capítulo de referência à belíssima capa da coletânea -original-, cuja mandala representa a harmonia da humanidade em seu respeito e reverência à natureza. Além de dois capítulos que contemplam a cultura brasileira, sendo um sobre a educação e a interculturalidade dos povos originários da Amazônia e outro sobre as tratativas para a criação de uma universidade que seria a primeira das tribos do estado do Mato Grosso, em consonância com o modelo dessa cultura e não ao que desde sempre nos foi imposto como referência de cultura ocidental, eurocêntrica, branca e masculina. Somente por tais observações é possível ter uma ideia do desafio que envolveu a escrita desse capítulo que, particularmente para nós brasileirxs, é-nos tão caro. A Terceira Parte: *Espaços mestiços, esses projetos que nos encorajam*, além dos cinco últimos capítulos, conta também com o posfácio. São no total três partes, perfazendo 20 capítulos e quatro capítulos extras, vindo a se somar este na versão brasileira da obra que recebeu o título **A escola sem muros: uma escola da reliance**.

Para começarmos a discorrer sobre a problemática eleita dentre as várias reflexões suscitadas pelo processo tradutório, pela autorrevisão e pela revisão final, seja ela técnica ou de conteúdo, propomos tratar mesmo do produto presente no título escolhido para a versão brasileira. A mera apresentação estrutural da obra, conforme discorrido no parágrafo anterior, não dá conta das particularidades que envolvem cada uma das partes, as quais, por sua vez, têm as peculiaridades dos capítulos, na riqueza da diversidade de diferentes contextos que primam pela sustentabilidade, pelo respeito ao que é inerente à condição humana para o seu pleno desenvolvimento: o sagrado da natureza. Nesse sentido, ressalta-se o fato de não haver a mais remota possibilidade de qualquer programa ou aplicativo por mais avançada que seja

a tecnologia até o presente substituir a subjetividade intrínseca à leitura desta obra, e sintetizada no título da versão brasileira, que considera o processo tradutório e o convite a diálogos sem muros. Especialmente em tempos nos quais a educação, a pesquisa e as ciências humanas sofrem ataques, entendemos que discorrer sobre escolas seja discorrer sobre formas de resistência e de ‘reexistência’, sendo igualmente o caso das escolas da obra, que resistem às vicissitudes de toda ordem, se fazendo reexistir desde os lugares mais remotos da Sibéria com suas lendas míticas e envolventes até os povos originários da Amazônica, ancestralidade brasileira, terra-mãe da maior floresta planetária.

A riqueza de uma obra como essa impõe regularidade, disciplina e interlocução entre o trabalho do tradutor e o do revisor. Dado os limites do tempo para a execução do projeto tradutório, foi preciso relermos algumas vezes o que já estava traduzido para somente então pensarmos em intervir enquanto equipe de revisão, já que neste processo a revisão é tão importante quanto a própria tradução. Na perspectiva de equalizar o trabalho de autonomia do tradutor e da competência do revisor, ao entendermos que a tradução é a primeira leitura do texto-fonte e que por isso deve ser priorizada e respeitada para se chegar ao texto-alvo na cadeia de processo final que envolve a revisão, partilhamos o que preconiza Paulo Rónai (1981) de que caberia ao tradutor preencher os espaços em branco do texto. Nesse processo colaborativo que impõe o projeto de organização da versão brasileira como o da obra em questão, acrescentaríamos à citação de Ronái que cabe igualmente ao revisor buscar antes de mais nada entender através das interlocuções possíveis, ainda que restringidas pelo espaço-tempo, que razões levaram o tradutor àquela solução tradutória e não a outra.

Nesse sentido destacamos uma citação sobre a importância de se reconhecer o papel do tradutor no processo de atribuição de sentido, já que “O texto, como signo, deixa de ser a representação

‘fiel’ de um objeto estável que possa existir fora do labirinto da linguagem e passa a ser uma máquina de significados em potencial.” (RÓNAI 1986, p. 23). A instabilidade do contexto, a fluidez das interpretações e o equilíbrio a se buscar na relação forma e conteúdo são igualmente elementos a serem ponderados pelo revisor na cadeia de produção deste, por assim dizer, novo conhecimento, ou conhecimento revisitado que será entregue ao leitor a partir do que realiza o tradutor. Por isso, não ousamos aqui abordar o que seria *la cerise du gâteau* de todas as traduções: a fidelidade, até porque esse não é foco de nossas ponderações e, sim, trazer ao leitor quão gratificante foi a experiência da tradução e organização da obra.

Como fontes de reflexão para o trabalho tanto de tradução quanto de revisão de um livro com tamanha responsabilidade como a UFF e a UFCG aceitaram o desafio de organizar em um tempo não muito extenso, servimo-nos de referenciais teóricos que bebem dos estudos desenvolvidos por diferentes expressões da tradutologia. Porém, mais precisamente para este capítulo, abordar o tema da tradução no Brasil impõe referendar, além de Rónai, o primeiro grande tradutor de Balzac, os estudos de Rosemary Arrojo pela grande contribuição dessa autora para a área dos estudos tradutológicos na esfera nacional.

Segundo a autora e a experiência vivida nesse intenso laboratório que foi a organização da presente obra, deve-se primar pela interface entre tradutor e revisor no que diz respeito em particular ao modo como se deu a autorrevisão. Tão importante quanto a revisão, que contempla aspectos ortográficos, relativos à pontuação e mesmo de escolha semântica, os quais devem corresponder a esta primeira grande etapa nas camadas que se vão fazendo existir no texto, a etapa da autorrevisão cumpre um momento assaz pertinente no processo, a qual é por vezes suprimida justamente por se encontrar nas etapas finais do trabalho. Valendo-nos mais uma vez de Arrojo (1986), a imagem do palimpsesto ilustra sobremaneira as camadas interpretativas que o processo

de tradução opera. Logo, pensamos que na tentativa de dirimir os inúmeros conflitos oriundos dessa interlocução, contestações saudáveis inclusive que só vem a enriquecer o texto, vale muito a elaboração de glossários, o recurso às notas de rodapé, enfim a busca de diálogos sem muros, a exemplo da dinâmica de trocas entre os referidos grupos de estudo. Esse foi o resultado deste trabalho que entregamos ao leitor e sobre o qual não temos absolutamente a pretensão de ter sido perfeito, muito embora tenhamos trabalhado vigorosamente para o seu melhor; por isso, sim, a certeza de termos feito com grande seriedade e compromisso social uma ponte, de estabelecermos um diálogo entre o leitor brasileiro não “francófono” e visões e perspectivas dos distantes que nos aproximam.

Para além da atividade tradutória, ressaltamos o que é dito na introdução deste livro, em relação à origem da obra:

A importância desse encontro internacional foi a inflexão dada à ecologia, entendida como atenção à natureza, aos seres vivos, onde as experiências xamânicas dos habitantes das margens do lago Baikal, das terras da Mongólia, as cosmogonias dos povos indígenas do Mato Grosso, os laços ancestrais dos japoneses com a natureza, onde diferentes ritmos e espaços esbarraram em nosso espírito racional, cartesiano, fazendo tremer nossas certezas. Através das intervenções de participantes estrangeiros, o murmúrio do mundo incomodou nossas evidências ocidentais (*Intra*. BLONDEAU).

Essa é a mensagem que nos fica. Os laços ancestrais com a natureza, a necessidade de protegê-la, restituindo-a como espaço fundamental de educação, precisamos resgatá-la em nossos dias de tanto descuido, de tanto descaso e desconhecimento. É preciso que nos deixemos tremer diante de nossas certezas. Faz-se necessário que construamos escolas em todos os espaços desta imensa nação brasileira. Não com tijolos e cimento, mas, com *reliance*; um termo que, dentro de sua complexidade, para Morin (1991), pode resultar

em ligação e confiança através do conhecimento e das relações. Isto posto, perguntamo-nos: Que mundo deixaremos para os nossos descendentes? Que educação? Que natureza?

Por essa razão, precisamos de uma escola sem muros, precisamos de uma escola da *reliance*!

Referências

ARROJO, R. *Oficina de tradução - a teoria na prática*. São Paulo. Ática, 1986.

DERRIDA, J. *Le monolinguisme de l'autre*. Paris. Fayard. 1996.

MORIN, E. Vers une théorie de la reliance généralisée? In: Marcel Bolle de Bal (ed.) *Voyages au cœur des sciences humaine*. Paris. PUF. 1979. tome 1, pp. 315-326.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: Christine Nicolaidis et al. (orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas. Pontes, 2013, p, 19-42.

RÓNAI, P. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro. José Olímpio. 1986.

APRESENTAÇÃO

A ESCOLA SEM MUROS: UMA OUTRA RELAÇÃO ENTRE A PESSOA E O MEIO AMBIENTE NO TEMPO E NO ESPAÇO

*Colóquio Internacional 2013
Universidade Paris 8 Vincennes – Saint-Denis*

Esta obra coletiva reúne a maioria dos trabalhos apresentados no Colóquio Internacional bilíngue francês/russo, intitulado *A escola sem muros: outra relação entre a pessoa e o meio ambiente no espaço e no tempo*, realizado nos dias 21 e 22 de novembro de 2013, na Universidade de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, por iniciativa do Laboratório Experice¹ com a colaboração da UFR² ‘Territórios, ambientes, sociedades’, do Departamento de Estudos Eslavos; das universidades de Tours, de Artois, das universidades nacionais de Buriácia, Iacútia, da Academia Baikal em Irkutsk (Rússia), da Universidade Soka (Japão) e das universidades de Mato Grosso e de São Paulo (Brasil).

1 Experiência, Recursos Culturais, Educação, em Ciências da Educa. Número de Inscrição EA 3971. *Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation* -Centro de Pesquisa Interuniversitária Experiência, Meios Culturais e Educação.

2 *Unité de Formation et de Recherche* -Unidade de Formação e de Pesquisa

O comitê científico foi constituído por professores-pesquisadores, membros do Grupo de Pesquisa Experice da Paris 8 Vincennes - Saint-Denis (UFR SEPF³): N. Blondeau, R. Hess, J.-L. Le Grand, D. Moreau, e da Paris-Sorbonne, F. Pasquier. A Infraestrutura do Colóquio foi assegurada por V. Boy (coordenação geral) em colaboração com A. Correia (departamento de Música), J. Farina e Ph. Walquemane (estudantes de Ciências da Educação). A tradução e a interpretação durante o simpósio ficaram sob a responsabilidade de S. Montagne (Departamento de Estudos Eslovos), para o russo, e por R. Ennafaa (Departamento de Ciências da Educação) para o português do Brasil.

A conferência foi organizada em parceria com a associação Les Francas⁴, com a participação de estudantes, CIVD⁵, da Universidade Cooperativa de Paris (UCP) e a associação Otasie⁶.

Agradecemos calorosamente às organizações e serviços que apoiaram financeiramente e materialmente o Congresso (Plaine-commune, departamento 93, cidade de Saint-Denis, Escola Doutoral n° 401 - Ciências Sociais; o serviço audiovisual da UFR SEPF, o serviço de logística e de comunicação da universidade Paris 8). Também agradecemos àqueles que participaram da releitura desta obra: J. Authier, F. Boy, P. Dancer, Ch. D'Erfurth, M. Gaessler, C. Georgeon, A. L. Longin, A. Péné-Annette, M. Pessin - assim como o iconógrafo M. Gaessler (mapas).

Nicole Blondeau, Véronique Boy, Anthippi Potolia
Organizadoras obra *L'école sans murs: une école de la reliance*

Texto traduzido do francês para o português
por Josilene Pinheiro-Mariz

3 Ciências da Educação, Psicanálise, Comunicação / Francês como língua estrangeira.

4 Associação de educação popular que trabalha fora da escola com crianças e adolescentes.

5 Universidade Cooperativa de Paris (UCP) e a associação Otasie.

6 Association de développement de la culture mongole

PREFÁCIO

Paris 8, Universidade-Mundo: da hospitalidade...

Nicole Blondeau

Universidade Paris 8

A Universidade de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis teve a honra de abrir suas portas para a conferência **A escola sem muros: uma outra relação entre a pessoa e o meio ambiente no espaço e no tempo**. Pesquisadores e profissionais da Buriácia, Iacútia⁷, de outras regiões do Lago Baikal, do Brasil (Mato Grosso), do Japão e da França perpetuaram a tradição de recepção e de hospitalidade desse estabelecimento, o antigo Centro Experimental de Vincennes, criado em 1969 no Bosque de Vincennes, longe da Paris intramuros e de suas prestigiadas universidades, como a Sorbonne, que precisava se resguardar de uma contaminação dissidente.

Há alguns anos, um dos presidentes desta universidade nomeou Paris 8 “Universidade-Mundo”, um belo achado para qualificar esta entidade de pesquisa e de ensino-aprendizagem cujos corredores sussurram línguas de diversos países. Afiliação também ao pensamento de Édouard Glissant, a da “Totalidade-Mundo”, das identidades rizomáticas, da creolização. É nesse espaço localizado

7 O leitor poderá encontrar ao longo desta obra, as versões Iacútia ou Yakutia

em meio a prédios do Sena Saint-Denis (um dos departamentos mais pobres da França, periferia da classe operária e da imigração), composto por edifícios com arquiteturas improváveis, por entre os quais se “des-ordenam” espaços verdes e floridos, onde se encontram, se confrontam, se afrontam pensamentos discordantes, onde às vezes fazem acontecer o inesperado, o transgressivo, o sonho, o possível de uma outra organização societal.

A participação de muitos estudantes também foi uma das características particulares desse colóquio. Assim, estava presente uma das principais ideias-chave do projeto político inicial da universidade, uma disseminação horizontal dos saberes, uma co-construção destes.

A importância desse encontro internacional foi a inflexão dada à ecologia, entendida como atenção à natureza, aos seres vivos, onde as experiências xamânicas dos habitantes das margens do lago Baikal, das terras da Mongólia, as cosmogonias dos povos indígenas do Mato Grosso, os laços ancestrais dos japoneses com a natureza, onde diferentes ritmos e espaços esbarraram em nosso espírito racional, cartesiano, fazendo tremer nossas certezas. Através das intervenções de participantes estrangeiros, o murmúrio do mundo incomodou nossas evidências ocidentais.

A hospitalidade, noção fundamental da cultura buriata, ecoa os engajamentos iniciais de Paris 8. Desde a sua criação, a universidade acolheu opositores das ditaduras da América Latina, da Grécia, estudantes vindos do que se chamou, então, o “Terceiro Mundo”, os ilegais, sem diploma, assalariados com horários restritos que frequentavam as aulas noturnas, pessoas de todos os quadrantes e todas as aspirações. No momento do colóquio, ela [a universidade] recebeu pessoas de regiões muito diferentes, de polos opostos uns dos outros.

Alguns participantes fizeram mais de quarenta e oito horas de viagem para partilhar o que são, o que pensam, para absorver fragmentos do que tínhamos a dizer, descobrir o que somos, e é

nessa forma de hospitalidade absoluta que muitas trocas foram instauradas. Agora, é impossível mobilizar essa ideia sem se referir a Derrida: “[...] hospitalidade incondicional - *hospitalidade pura* ou *hospitalidade de visitaçã*o, que consiste em deixar vir o visitante, chegando sem lhe pedir a conta, sem pedir seu passaporte [...]” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2001/2003, p. 101-1021)⁸. Como em cada evento universitário internacional, os viajantes estavam lá por direito, de fato, e foi nessa hospitalidade *incondicional* que foram feitas e recebidas as intervenções de colegas estrangeiros. Durante esses dois dias de novembro de 2013, houve poucos ataques verbais que, nessas estruturas ritualizadas de colóquios universitários, lisonjeiam o *ego* dos palestrantes e visam, com muita frequência, a desqualificar o interlocutor. Talvez porque os convidados estrangeiros carregam uma palavra singular ancorada em culturas ancestrais e em contato com uma modernidade que, se pode ser destrutiva, também pode permitir, - se os atores envolvidos a dominarem -, transformações suscetíveis a garantir sua sustentabilidade. Assim, a escuta do público era atenciosa, respeitosa e questionadora. Estávamos todos reunidos para pensar, cada um do nosso ponto de vista e, juntos, questões fundamentais: as da educação, da formação das jovens gerações, mas não apenas; também as da educação ao longo da vida, além das problemáticas do relacionamento do homem com a natureza, a maneira como a percebe, a narrativa que dela faz, as ações pratica para preservá-la. Os povos indígenas do Mato Grosso, assim como aqueles que vivem ao redor do lago Baikal e nas regiões do extremo norte da Sibéria, têm muito a dizer, a nos fazer ouvir, em particular todas as tecelagens que os seres humanos produzem, criam com os espaços em que vivem e os imaginários a eles associados, em uma contemporaneidade devastadora dos ecossistemas, predatória e violenta.

8 DERRIDA, J; ROUDINESCO, E. *De quoi demain...*, Paris: Champs/Flammarion. 2001/2003.

Quando Jabès escreve: “abaixo da responsabilidade, há solidariedade. Para além disso, há hospitalidade” (JABÈS, 1991, p. 52)⁹, temos o direito de nos perguntar se a universidade pode conseguir esse “para além”. Era, lembremos, o projeto inicial do Centro Experimental Vincennes, que em parte se perpetuou, continuando a acolher um número de estudantes estrangeiros (atualmente mais de 30% das matrículas), assalariados, clandestinos e agora refugiados-exilados da Síria, do Iraque, da Turquia, da Palestina, do Sudão, da Eritreia, do Chade, do Congo... pelo qual um diploma universitário, em vista da inserção deles no ensino superior, foi criado. No entanto, desde a lei de Liberdades e Responsabilidades da Universidade (LRU, Lei Pécresse, 2007) até a de 2018, Orientação e Sucesso Estudantil (ORE), fica claro que o movimento é inverso e que ao longo do tempo, uma vez que o Estado se desengaja cada vez mais do serviço público de ensino superior, a triagem e a disposição estão, clandestinamente e implacavelmente, no trabalho. Portanto, estamos nos afastando irremediavelmente desse “para além” que seria, para Jabès, hospitalidade.

No entanto, momentos mágicos inesperados surgiram durante esse colóquio: um *yurt*, *habitat* tradicional das populações nômades da Mongólia (mas não apenas) foi erguido no campus. Naquela época, eu tinha uma disciplina em uma sala com uma vista deslumbrante para o *yurt*. Os estudantes ficaram fascinados. Então fomos ver o *yurt* e voltamos imediatamente porque estava fechado. Diante da frustração deles, convidei-os a participar do colóquio, acessível a todos e gratuito, sugerindo que seria, sem dúvida, aberto. Véronique Boy conta que, quando os buriatas chegaram, eles também ficaram muito surpresos ao ver esse *yurt* e felizes em mostrá-lo aos que estavam ali, para explicar-lhes como viviam naquele espaço... Dois estudantes mongóis haviam verificado a montagem da tenda e precisaram desmontá-la, remontando depois parte dela, pois a instalação é muito complexa, todo o

9 E. JABÈS. *Le livre de l'hospitalité*, Paris: Gallimard, 1991..

conjunto sem pregos nem amarrações... e tendo que suportar os fortes ventos da estepe.

Quando voltamos para a sala de aula, os estudantes, usando seus tablets, iniciaram uma pesquisa sobre os buriatas, os lacutos, coisa que não tinha sido planejado durante aquela aula. Quando o inesperado acontece, são os horizontes inesperados dos saberes que se desenham. Foi também o que permitiu esse colóquio, e o *yurt* erguido no *campus* de Paris 8 foi um estímulo para a curiosidade, para as pesquisas, para o interesse pelos povos até então ignorados, para os encontros tornados possíveis. Não é isso também, a educação: acolher o inesperado, o imprevisível?

Além disso, construir uma habitação nômade de espaços mongóis no ambiente urbano e sedentarizado da universidade era nos obrigar a dar atenção às pessoas que, por estarem distantes geográfica e culturalmente, porque nossa preguiça e nossa insensibilidade também alimentam a nossa ignorância, nos é indiferente. O *yurt* se tornou o símbolo do rumor do mundo (Glissant), que batia nas nossas janelas.

O que guardar desses encontros? As trocas, é claro, as descobertas, o engajamento dos palestrantes em preservar os ambientes naturais em que vivem, pois são conscientes de sua fragilidade, seu desejo de salvar suas línguas, suas culturas, não de maneira reversa, mas com a determinação de participar da polifonia do mundo, de manter seu papel e sua posição em um planeta que se tornou global, inquietante. Também foi significativa a paixão de transmitir, de compartilhar, o investimento educacional com as jovens gerações, a fim de conscientizá-las dos desafios contemporâneos da ecologia, conceber projetos esclarecidos e respeitadores da natureza. Finalmente, havia os rostos, todos aqueles rostos que mudavam diante das emoções, dos questionamentos, novos ângulos de análise, aqueles rostos que sorriam ou se fechavam, rostos atentos, sonhadores, concentrados, tristes e, às vezes, muitas vezes, radiantes. Se, como

Levinas assegura (1982/1984, p. 813)¹⁰, “[...] o rosto é significado em si mesmo”, então esse colóquio terá possibilitado trazer mais significado, portanto, mais humanidade, “intranquila” e vigilante, não apenas na Universidade-Mundo, mas também além, através dos escoamentos rizomáticos que farão nascer os atores desse colóquio, em outros lugares, transcendendo fronteiras.

Texto traduzido do francês para o português
por Josilene Pinheiro-Mariz

10 E. LÉVINAS (1982/1984), *Éthique et infini*, Paris: Livre de Poche, biblio essais.

INTRODUÇÃO

ESPAÇO E REALIDADES. QUAL O LUGAR PARA A ESCOLA?

Véronique Boy

Universidade Paris 8

Como romper com os muros invisíveis da escola e seu entorno? Não é isso que buscam os movimentos que trabalham para restabelecer este espaço na França? Como fazer desaparecer esses muros tão espessos nas escolas francesas? De que maneira promover o surgimento desta escola “sem muros” na sucessão das escolas da vida? Tais foram as questões fundadoras do colóquio internacional organizado entre os dias 21 e 22 de novembro de 2013, sob iniciativa do laboratório Experice, focado na relação escola e mundo, em sua dimensão diacrônica: “Uma escola sem muros: uma outra relação entre a pessoa e o meio no espaço e no tempo”.

Conforme testemunha a presente obra, o conceito de “escola sem muros” interroga o lugar da escola na vida e propõe-se a abrir o debate para além dos espaços ocidentais e urbanos partilhados, propõe-se a interrogar pesquisadores e educadores oriundos da Sibéria oriental, de espaços autóctones do Brasil e do Japão, tornando visíveis as abordagens de alguns pesquisadores-

pedagogos de países amplamente mestiços (Oriente/Ocidente) que, movidos pela necessidade de ancorar a escola em um espaço vital, esforçaram-se para tornar real o referido colóquio.

Subjacente a este debate, a noção de meio ambiente que oscila junto às fronteiras do virtual e do material, entre espaço natural e cultural compõem o colóquio. A partir de pequenos e grandes artigos, aspectos pontuais e analíticos de situações determinadas constituem-se e complementam-se mutuamente.

A obra, ao restituir as três sequências do colóquio, coloca em evidência assim os distintos paradigmas dos comunicadores da primeira e da segunda parte: a perspectiva daqueles, mais “ocidental”, partindo do particular para o global, e desses, mais “orientais”, partindo do macro ao micro, misturam-se, encadeando mestiçagens observáveis nas comunicações da terceira parte, (mesclando e formando intersecções visíveis na terceira parte, centradas no projeto).

I. A terra da realidade

A primeira parte é conduzida por professores-pesquisadores de Paris 8 e de outras universidades francesas como Sorbonne, universidade de Tours e de Artois, Partindo da escola e das necessidades dos aprendentes¹¹, essa primeira parte enumera os diferentes elementos que considera indispensáveis para a realização de uma “escola sem muros”, receptiva às realidades da vida.

Ética

No capítulo intitulado *A necessidade¹² ética da abertura da escola*, Didier Moreau abre o debate expressando a necessidade imperativa

11 Nota do tradutor: O termo “aprendente” foi empregado no sentido daquele que aprende em um processo. Trata-se de uma oposição ao termo “aprendiz”, de conotação técnica no Brasil.

12 Nota do tradutor: Ainda que *besoin* e *nécessité* partilhem de uma base

“de abrir a escola para os outros, para o mundo e para si mesma”, três pontos importantes da educação estoica. Tais aspectos ressaltam respectivamente a educação para a hospitalidade (relação com os outros), para a ecologia e para com o diálogo (relação com o mundo), enfim à educação metamórfica que não pode ocorrer senão a partir da base experimental. Concomitantemente, Moreau explica a gênese do fechamento da escola na França, já que esse é um assunto bastante contemporâneo.

Tempo e espaço

Em *O tempo e o espaço na escola na França: expectativas institucionais reduzidas às atividades ecocidadãs diversificadas*, Florent Pasquier, dando continuidade à temática, aborda a importância do tempo e do espaço para conectar a escola à trama temporal e espacial da vida ao fazer-se uma “escola sem muros”. Seria possível ligar-se à vida permanecendo entre os *muros* pelo simples fato de inserir pedagogias inovadoras? Constatamos que de fato a Escola na França não se mostra aberta de bom grado, esquece “a natureza” em seus programas, tornando-se dessa forma quase uma incitação “construir o muro”.

Momentos

Remi Hess, em sua comunicação *A entrada nos “momentos”: uma alternativa ou um complemento à escola tradicional?*, sugere que seria altamente recomendável que a escola repensasse sua pedagogia à luz da tradição pedagógica quanto aos momentos em que se constituiu ao longo do tempo, ‘fora dos muros’, no espaço da educação ao longo de toda a vida. Tais momentos, criados de

semântica próxima, há uma nuance entre ambas palavras da qual não dispomos em língua portuguesa, cientes de que esta última é considerada vital, optou-se por empregar somente necessidade quando da aparição dessas noções.

ambos os lados do muro, permitiriam talvez deixar as portas da escola entreabertas, fazendo penetrar o imprevisível.

Espaços literários e geográficos

A “literatura” e a “geografia”, ensinadas na escola, detêm o poder de sair do quadro escolar, colocando-nos em contato com a vida, rica e complexa, sua matéria de origem, por meio de novos espaços virtuais, simbólicos ou imaginários. *A literatura como acesso ao mundo*, de Nicole Blondeau convida o sujeito-aprendente a penetrar em espaços literários, verdadeiros jardins da vida letrada pelos escritores, onde se encontram odores, sabores, brisas de ondas emocionais e sentimentais, realidades prosaicas, utopias apaixonadas... Convida-o a explorá-los, em companhia de seus pares e de seu professor, de reencontrar neles ressonâncias de múltiplas ocorrências, sejam elas sentidas de forma estrangeira ou familiar... É preciso ainda que o sujeito-aprendente se beneficie da “temporalidade” e da liberdade própria ao “vivido” em sua exploração. Colocando-se aí então a pergunta da pedagogia.

O espaço escolhido por Alphonse Yapi-Diahou para questionar os alunos é o de uma exposição sobre a representação “multi-escalar e complexa” da cidade de Abidjan. Os alunos encontram-se numa espécie de “escotilha”, não mais na escola, mas face a uma realidade interpretada de lugares que lhe são familiares, obrigando-os a se posicionarem, considerando a proximidade do tema, mas também de se questionarem sobre seu próprio posicionamento.

Espaços-tempo

As duas comunicações que seguem, abrem-se sobre os espaços-tempo que escapam ao campo escolar. Desde os intervalos deixados como livres para as crianças na escola até as atividades extraescolares, por exemplo, como experimentação fora da escola,

são, na atualidade, bastante restritos quanto à exploração por parte das próprias crianças.

É por essa razão, como sublinha Jean-Louis Le Grand no capítulo *A educação ao longo da vida: um paradigma que faz sentido*, que a autoformação, estudada pelo GRAF (Grupo de pesquisa sobre a autoformação), contemplava inicialmente apenas os adultos. Mas, sem a autodidática, quais as possibilidades para a criança construir-se em um mundo cada vez mais incerto? Interpelação indireta endereçada à escola atual “sem-solo”, para que ela se coloque em indagação.

Gaston Pineau, cofundador do GREF (Grupo de pesquisa em ecocidadãs), rebate a questão e mostra como, pouco a pouco, projetos são criados visando permitir às crianças explorarem os espaços abertos da educação ao longo de toda a vida e, mais particularmente, este “entre dois” que conecta a pessoa ao seu meio, através de experimentos ‘extra muros’. Com a ecoformação, a “école da vida” terá seu prolongamento em “uma via lacunar de formação”, a qual nos leva distante dos canteiros construídos para redescobrir o pilar que assegura nossa vida desde o nascimento, o “eco”, o eco nascimento de cada indivíduo com seu meio ambiente natural, diálogo conduzido a se perpetuar no mundo profissional.

II. Realidade das terras

Na segunda parte, nossos anfitriões siberianos e brasileiros, que coadunam de uma relação semelhante com a natureza e com as filosofias de vida que lhe são correspondentes, concebem a “escola sem muros” a partir do meio ambiente e dos componentes culturais, sociais e educativos gerados no espaço da educação ao longo de toda a vida. Trata-se de uma abordagem precisa. A indissociabilidade entre si mesmo e seu meio sendo um conceito basilar da vida, significa afirmar que erigir uma escola “acima do

solo” não é algo admissível, uma vez que vai ao encontro de seu olhar sobre o mundo.

Ambientes naturais

Em sua comunicação *O lago Baikal, lugar fonte para um desenvolvimento da pessoa e da comunidade em harmonia com a natureza*, Alexandre Karnychev mergulha-nos em um universo natural da região Baikal (bacia do lago Baikal), que influencia, segundo ele, de forma muito incisiva o espírito, as crenças e a cultura ecológica siberiana, as quais, por sua vez, protegem a natureza de volta. Como se fosse uma tribuna, Karnychev transforma sua comunicação em apelo a favor do retorno à harmonia do homem contemporâneo com a natureza, já que ele é uma parte dela, o que vai muitas vezes além da área estritamente científica.

Por sua vez, como resposta ao que argumentara Karnychev, Svetlana Sandakova indicará a influência da estepe central na cultura ecológica e religiosa dos povos que a habitam ou que nela moraram, esse fulcro de civilização aberta a inúmeras influências. Poder-se-ia mesmo afirmar que se trata de uma retomada dos termos da corrente “eco formadora”, de “conhecimento/ co-nascimento¹³” do homem com seu meio, com sua sabedoria e com sua gestão da vida que se transmite de geração a geração. Essas noções perduram ainda em tempos atuais em certos lugares, deixando marcas nas formas de pensar.

Nesse sentido, Sabine Montagne esclarece o que diferencia de forma radical nosso ponto de vista ocidental sobre o espaço da visão oriental dos habitantes dessa imensa estepe da Ásia Central. Mais uma vez o homem, indissociável de seu entorno, é acolhido por este com espírito de hospitalidade, fato que remonta aos tempos

13 Nota do tradutor: No texto original, é empregada a palavra *co-naissance*, que em francês quer dizer “co-nascimento”. Entretanto, essa também é um destaque do prefixo “co” da palavra *connaissance*, que significa conhecimento. Para manter o jogo com a palavra, mantivemos os dois significados.

das divindades femininas, simbolizando a Terra-Mãe. Essa imagem é ilustrada pelo olhar que coloca o escritor soviético quirguiz, Tchinghiz Aitmatov, sobre os espaços que o acolheram quando de seu nascimento, “seu berço”, e os vínculos que o conectam.

O depoimento de Lioudmila Radnaeva, diretora escolar, intitulado *Experiência de educação ecológica em uma escola rural*, exemplifica tais propósitos. Contempla a persistência da educação nômade, informal, em um vilarejo da Buriácia, concomitante à aprendizagem escolar.

Resistir

As contribuições seguintes são oriundas do Brasil, mais precisamente do contexto indígena, e abordam uma história comum, a da resistência de povos originários brasileiros que, em algumas regiões, conseguem colocar em prática as fundações de uma “escola sem muros”, chegando mesmo a resgatar suas tradições culturais junto às necessidades de sua cultura comunitária. Tal escola integra as ferramentas inovadoras do mundo ocidental e sua língua, o português, desde que os indígenas não se deixem despossuir de sua própria língua, recusando toda hierarquia e garantindo a manutenção em nível político.

Maria Rezende expressa, de maneira clara e concisa, a problemática dos autóctones do Mato Grosso e sua ação para defender e colocar em prática essa escola integrada.

Olivier Meunier dá continuidade e segue desenvolvendo esta mesma problemática em outras regiões do Brasil. Tal como afirma Rezende, Meunier expõe, de forma conclusiva, a dificuldade e a fragilidade de uma ação tão complexa em um mundo orientado pela economia.

O capítulo seguinte dá continuidade ao tema, ou seja, através de resistência cultural, porém desta vez em Iakoucia, na Sibéria Oriental, onde há uma escola nômade denominada Sekalan,

destinada às crianças evenques da taiga siberiana, entre o Ural e a Sibéria, que fugiram de internatos, a fim de reencontrarem seus pais nômades na floresta. Tal escola é apresentada por Pierre Lecomte, musicólogo, que fez parte da grande aventura que foi a criação desta escola pelos franceses.

Enfim, essa segunda parte é encerrada com a comunicação de Alexandra Uchnitskaïa, professora universitária na cidade há pouco referida, Iakoucia, este imenso território siberiano e, portanto, russo¹⁴ cuja riqueza em minerais, principalmente diamantes que, desde sempre chamou a atenção dos ocidentais, acabou gerando a construção de uma indústria. É um mundo heterogêneo, mesmo antitético, composto pela modernidade dos complexos industriais instalados pelos russos e a sobrevivência das tradições de múltiplas populações.

Em seu artigo, Uchnitskaïa apresenta a abordagem pedagógica de uma escola complementar “fora dos muros”, para responder a um contexto natural difícil, mesmo hostil, já que testemunha invernos abaixo dos 50°C negativos. Essa escola busca proteger e perenizar a educação tradicional (transmitida de uma geração a outra) e abarcar, criando pontes, as duas educações escolar e tradicional muitas vezes contraditórias em seus fundamentos. Trata-se de outra forma de resistência em um mundo bastante heterogêneo, corroborado pela atuação de novas organizações que flexibilizam as normas. Em sua reflexão, Uchnitskaïa faz uma aproximação com as pesquisas de Bronfenbrenner (1979), “o qual se interessava pelas relações existentes entre o ‘eu’ e o ‘nosso’, interessando-se igualmente pelos meios de melhorá-las a partir de suas relações com o entorno, o que designava ‘ecologia do desenvolvimento humano’”. Transição em direção à terceira parte

14 Na língua russa, há dois adjetivos para traduzir a palavra ‘russa’: a primeira qualifica o país, a Rússia (*ruskaja*), a segunda palavra refere-se à federação da Rússia (*rosijskaja*). Alguns autores tomam a liberdade de usar a palavra ‘russeiro’ quando tratam da federação russa.

que se volta sobre a pertinência desses espaços mistos, que têm surgido de forma mais frequente em tempos atuais.

III. Espaços mistos, projetos que nos entusiasmam

Em nosso mundo atual, comandado globalmente pela economia e pelas finanças, no qual os espaços físicos são malconduzidos e onde o tempo livre diminui progressivamente, a consciência quanto à importância em restabelecer espaços propícios tanto à autoformação quanto à hetero formação e à eco formação, imprescindíveis a uma “escola sem muros”, encontram sua expressão em projetos pedagógicos que se desdobram sobre uma pluralidade de espaços e de tempos, buscando harmonizá-los. A seguir, comunicações que apresentam alguns desses projetos, modernos ou passados, mas sempre atuais, cujas problemáticas e as ideias-chave ecoam em pesquisas educativas que atravessam o mundo contemporâneo.

Rikio Kimata, professor na universidade Soka (Japão), apresenta-nos, em sua comunicação, *O conceito de uma educação contínua ao longo da vida de Tsunesaburo Makiguchi*. Educador e pesquisador autodidata, este último propõe desde os anos 30 a inclusão da escola no tempo educativo “atravessando toda a vida”, que começa na infância, seguindo-se pela vida adulta. Para tanto, Makiguchi propõe o aproveitamento de turnos entre escola e trabalho, tema pertinente para atualidade; o terceiro turno destina-se ao “prazer” de se aperfeiçoar, como sugerem os estoicos, tanto crianças quanto adultos, geram valores agregadores (para si), de beleza (harmonizadora), e de bondade (para os outros). Elabora um projeto educativo completo, baseado em sua experiência enquanto autodidata, incluindo e as alternando em dois espaços: o “fora” e o “na” escola, bem como diferentes modos de formação formais, informais e não formais, o que permite aos aprendentes ultrapassarem ao mesmo tempo as fronteiras temporais e espaciais

da escola. Suas pesquisas acabaram por influenciar os programas de educação no Japão, os quais permanecem, no entanto, até o presente, aquém da ambição do programa educativo de Makiguchi, que situa a educação no terreno concreto da geografia.

As duas comunicações seguintes instalam a escola na educação ao longo de toda a vida, o que dá margem a introduzir “o trabalho” no campo semântico.

Graças a este espaço que permitiu às crianças não somente estudarem, mas também trabalharem e colaborarem na montagem de um lugar autogerenciável e solidário, Makarenko, no início do século XX, época do pós-guerra, buscando uma pedagogia que contemplasse mesmo até a criação do “homem novo”, solicitado pela União Soviética, pode, dessa forma, salvar inúmeras crianças deixadas à própria sorte. Neste contexto “aberto”, com pleno conhecimento de causa da realidade extremamente crítica vivenciada, o pedagogo descobriu lentamente que ele não poderia apoiar-se sobre a única herança pedagógica do passado e que deveria revisitar sua abordagem a partir das experiências vividas. Como destaca Nataliya Kutya Siebert, doutoranda ucraniana da universidade de Paris 8, em sua comunicação intitulada “Anton Makarenko, um pedagogo ucraniano”, ainda que a época não seja a mesma, os métodos pedagógicos de Makarenko, que atribuem real responsabilidade às crianças, podem ser transpostas para nosso mundo atual, onde, muito frequentemente as crianças se encontram à margem da sociedade, abandonadas a si próprias, senão totalmente excluídas.

Rosa Sensat e a escola sem muros. Primeira experiência catalã no início do século XX, apresentada por Josep-Lluís Rodríguez i Bosch, é outra ilustração de uma “escola sem muros”, construída na Catalunha no período já mencionado, em um meio natural. Rosa Sensat, que privilegia a experiência de cada criança em relação ao meio ambiente, inclui também uma aprendizagem quanto ao trabalho.

Em sua contribuição, *Prática de projeto e formação para as competências profissionais dos estudantes e dos educadores*, Marina Tsyrenova, professora de história e diretora de formação permanente

na universidade de Oulan-Oudé (Buriácia), defende para os alunos a formação para a pesquisa, especialmente no ensino de história, o que pressupõe, em primeiro lugar, formar os professores. Para atingir tal objetivo, propõe empregar “a pedagogia por projeto” e explorar o meio geográfico e histórico diretamente em solo.

Nos projetos que Tsyrenova apresenta, os estudantes russos e os estudantes oriundos da Buriácia são convidados a irem além das fronteiras para explorar a Mongólia, país limítrofe, sendo ao mesmo tempo estrangeiro e próximo, cujas populações de ambas fronteiras já viveram de forma compartilhada longos momentos históricos. Circunstância privilegiada para os estudantes que, quando da realização desses projetos, têm a oportunidade de se debruçarem principalmente sobre a riqueza do campo pluricultural, de tomar consciência das divergências e convergências dos envolvidos e da diversidade dos pontos de vista. Essas expedições permitiram igualmente aos estudantes de se lançarem nas problemáticas mundiais contemporâneas. Projetos com perfis federativos como esse podem incitar à criação de projetos do mesmo tipo em outras partes do mundo, em menor ou maior escala.

Essa terceira parte é finalizada com a contribuição de Nicole Blondeau, intitulada *Educar por projeto... Buriácia, Iakoutie, Paris 8. Síntese e reflexões*, que apresenta os efeitos positivos da pedagogia por projetos. A partir da profusão de iniciativas das escolas ecológicas na Sibéria, a reflexão amplia-se sobre outras ilustrações, como projetos conduzidos em Paris 8, fazendo aparecer vínculos e ressonâncias múltiplas... O projeto, que se autoriza a “atravessar os muros”, mais do que nunca tem seu papel a ser cumprido.

Traduzido do francês para o português
por Joice Armani Galli

Primeira Parte:
A TERRA DA REALIDADE

A NECESSIDADE ÉTICA DA ABERTURA DA ESCOLA

Didier Moreau

Universidade Paris 8

Se atualmente nos interrogamos sobre a natureza do “fechamento” da Escola, pode-se entender que o cuidado com a proteção de um espaço educativo contra pressões econômicas e políticas externas não é mais credível. Esse fechamento é o meio privilegiado que vai, ao contrário, acentuá-las. Há, portanto, uma necessidade ética para “abertura” da Escola, a fim de escapar à cristalização social e política, à governamentalidade dos homens que os torna incapazes de se governarem por si próprios. Essa abertura terá o efeito de desenvolver uma ética da hospitalidade como abertura aos outros, uma ética do diálogo e da responsabilidade ecológica, como abertura ao mundo e, finalmente, uma ética da metamorfose, permitindo abrir-se a sua própria emancipação.

A gênese do “fechamento” da Escola

No discurso conservador sobre a Escola, geralmente, aparecem os argumentos clássicos de uma proteção do aluno contra o mundo real, em sua dimensão social, econômica e política,

fundamentados no dogma da “sacralização”. Mas fazer da escola um “santuário” é almejar um certo tipo de heterotopia, no sentido que Foucault (1967) sugere. No modelo das Instituições Cenobíticas (Jean Cassien), a Escola seria concebida como um dispositivo que permite o exercício de um tipo de “governamentalidade das almas”, assumindo o projeto de uma pedagogia da conversão à verdade de uma transcendência.

De acordo com Foucault (2004), essa governamentalidade, inaugurada pelo cristianismo, que visava a obediência pura, revelou-se transformada, na secularização do Estado, em um controle dos corpos e das atitudes, por uma disciplina, segundo a qual, a instituição escolar molda os sujeitos com vistas ao seu consentimento político às manifestações do poder dessa instituição. Os neorrepúblicanos franceses (Finkielkraut, Milner, B. Bourgeois etc.) transformam, portanto, a *skolé* original do pensamento grego em um santuário onde não entra nada que não tenha recebido o *nihil obstat* institucional: nem a cultura de origem dos alunos, nem as influências deletérias e bárbaras da cultura externa.

Esse tipo de governamentalidade, instituindo a obediência e o consentimento às decisões da elite política esclarecida (RANCIÈRE, 2006), reforça, na verdade, o que se pretende evitar: a perda do pensamento crítico dos alunos. Como afirma Rancière (2006, p. 10), para os neorrepúblicanos, “só existe uma democracia boa: a que reprime a catástrofe da civilização democrática”. Antes de prosseguir, é importante lembrar no que consistem essas instituições coercitivas.

A estrutura da governamentalidade pastoral

Na escola fechada, a posição do mestre, o magistério, é mediadora do acesso à verdade transcendente sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre a vida coletiva e, portanto, sobre a salvação

que se pode obter por meio da obediência as suas imposições. Podemos analisar três dessas principais manifestações.

Primeiramente, a avaliação como verdade sobre si mesma realizada pela instituição: a avaliação escolar pode ser praticada sob as categorias do poder pastoral por meio das formas de controle, isto é, da produção de uma verdade objetiva sobre o sujeito, que possibilita medir seu distanciamento do modelo transcendente universal que ele deve imitar no abandono de sua singularidade pessoal. Enquanto exercício de responsabilidade analítica, a avaliação se concentra em condutas escolares, artificialmente separadas para serem observáveis, que serão julgadas individualmente de acordo com uma lei universal objetiva, evidenciadas sob o olhar de uma transcendência infalível.

Produz-se um mal estar coletivo da avaliação concebida como aquela que acompanha toda aprendizagem de renúncia de si. É preciso lembrar-se de que a maioria dos professores pensa que a avaliação é em si mesma uma fonte de aprendizagem, uma vez que certos objetos de saber são encontrados apenas em uma situação avaliativa. Por fim, as práticas analisadas há vários anos, como a da “constante macabra”, destacada em 1988 por André Antibi (2003), e a avaliação da curva de Gauss remetem ao princípio da responsabilidade recíproca, segundo o qual, os bons resultados de uma classe que é aprovada nas avaliações levantam dúvidas sobre a competência de seu professor e que, reciprocamente, os deméritos dos alunos atestam o ápice do mérito do mestre que tenta, apesar dessa adversidade, instruí-los.

Em segundo lugar, a entrada nos saberes. O que é mais evidente, relativamente ao governo pastoral, é a obstinação empregada nesse governo para desassociar a aprendizagem do prazer e, portanto, “purificar” o conhecimento de todo desejo. A concupiscência é o principal obstáculo à conversão e o desejo de saber sem dúvida desqualifica seu objeto. Entretanto, essa renúncia ao prazer na aprendizagem também é válida como uma inversão

sacrificial para o professor que não cumprirá adequadamente sua missão apenas se souber silenciar seu prazer em ensinar, a fim de investir na natureza fastidiosa das atividades para a escola. Finalmente, essa renúncia de si, na entrada dos saberes, é uma intensificação do princípio segundo o qual, cada um deve saber o mesmo que todos. Todos devem aprender a mesma lição que cada um, princípio secularizado no paradigma “republicano” em Alain (1967), um paradigma que proíbe toda interculturalidade na escola.

Em terceiro, a questão da lei. O princípio pastoral de uma obediência absoluta, conforme Foucault, corresponde a uma concepção de servidão cruzada, do mestre para a instituição, dos alunos ao mestre, do mestre à saudação dos alunos. A servidão cruzada baseia-se na total opacidade dos fins, que não são visíveis nem discutíveis, e na total transparência dos atos, um panóptico que exige que tudo deve ser visto, conhecido e dito, mas o julgamento moral procede apenas do amor que a transcendência supôs experimentar pelos atos realizados. Essa ruptura entre uma racionalidade efetiva da vigilância e uma irracionalidade radical da sanção final repousa na forte suspeição de atração por culpa e pecado. Piaget (1932) apontara que a secularização do poder pastoral na escola preservava a transcendência da regra, a acumulação de falhas, a natureza arbitrária e punitiva da sanção e instruía a desconfiança severa que as crianças sofrem da injustiça dos adultos.

A necessidade ética de abertura da escola

Pensar o ensino escolar como uma sacralização permite constituir uma Escola de aprendizagem da resignação ao acaso social, uma incapacidade de emancipação pessoal, devido à incapacidade de se formar ao longo da vida. É preciso, portanto, abrir a escola, não unicamente para o mundo, conforme os *slogans*

simplificadores do liberalismo, que tentam, fazendo isso, aumentar a exposição ao risco dos mais desfavorecidos (Beck, 2001) e redobrar a democracia sobre ela mesma. Podemos medir prontamente seus efeitos no nível das três estruturas que acabamos de descrever.

Em primeiro lugar, a avaliação torna-se sua própria experiência de formação-metamorfose. O ponto de mudança que permitirá às práticas avaliativas participarem do controle de si, através de um desenvolvimento racional do cuidado de si, pode então ser identificado com exatidão. Situa-se lá onde é avaliada a tensão do aluno em relação à coerência global de suas atividades escolares, como sendo um fator decisivo em sua emancipação. É o “saber gnômico” do qual fala Foucault (2013). Para conseguir isso, é necessário que o professor institua uma autoavaliação pelos alunos de seus próprios progressos e a responsabilização dos exercícios pessoais por meio dos quais eles podem praticar. No plano da coletividade, a forma visível do outro na avaliação pessoal deve ser a avaliação certificativa de um sucesso na afirmação de si no mundo, por meio do estabelecimento de uma corresponsabilização do grupo de classe diante dos progressos individuais de cada um e a rejeição à comunidade quanto à acusação de erros particulares.

Em segundo lugar, devemos pensar a entrada nos saberes como uma abertura para o mundo: é a Escola *ao ar livre* que permanece na França completamente desconhecida. Do ponto de vista ético, essa abertura incentiva o ensino, como presumia Rousseau, a oferecer ao aluno a oportunidade de experimentar o mundo a partir de sua inexperiência, e isso o ajuda a construir ferramentas práticas para corrigir suas “fraquezas originais”. Émile (Rousseau, 1762/1969) é confrontado com “coisas”, e não com as lições de um pedante, e sua primeira lição é uma descoberta da profusão das aparências do mundo e da diversidade metamórfica dos homens nessa prova de máscaras que Rousseau retoma de Sêneca. Essa mudança de perspectiva abre, assim, a possibilidade de um saber sobre si que o aluno desenvolve em suas experiências do mundo e que ele põe em benefício de seu envolvimento racional na ação coletiva dos homens. Os exercícios espirituais na escola tornam, de tal forma, um

treinamento à formação ao longo da vida, através do controle de si sustentado como uma afirmação e não mais como uma renúncia a si. Enfim, a construção da lei coletiva, primeiro pela descoberta da lei intergeracional: a manifestação da espectralidade e a exploração do tesouro da tradição.

Em terceiro lugar, pela construção da Lei intergeracional cívica e política: as práticas que insistem, ao contrário, sobre a construção ética do sujeito, implementam a possibilidade do erro, na medida em que, não sendo expressão de uma inclinação ao mal, o ato que infringe a lei procede antes de uma incompreensão racional da situação em que foi realizado. A construção da lei resulta de um processo coletivo que pressupõe a experiência ética, o apoio sobre uma comunidade discursiva e o acesso a um autoconhecimento adquirido por meio de exercícios pessoais.

Conclusão

As instituições educacionais continuam sendo um espaço de jogo onde é possível uma contra-governamentalidade, na medida em que as técnicas de coerção se apoiam necessariamente na possibilidade de os sujeitos se formarem e se transformarem em uma prática de si. Trata-se, portanto, de promover essas práticas emancipatórias por meio de dispositivos pedagógicos. Na direção dos outros, do mundo e de nós mesmos, podemos afirmar três dessas práticas: desenvolver uma ética da hospitalidade, como abertura aos outros; uma ética do diálogo e da responsabilidade ecológica, como abertura ao mundo e, finalmente, uma ética da metamorfose, permitindo abrir-se a sua própria emancipação. O que, como sabemos, é a chave da maioria dos dispositivos inovadores em pedagogia.

Traduzido do francês para o português
por Maria Angélica de Oliveira

Referências

ALAIN (É. Chatier) *Propos sur l'éducation*. Paris : Puf. 1932/1967.

ANTIBI, A. *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Toulouse : Math'adore. 2003.

BECK, U. *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris : Aubier. 2001.

FOUCAULT, M. «Des espaces autres», Conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967, publiée en 1984 dans *Architecture, Mouvement, Continuité*, n° 5, pp. 46-49 et également dans *Dits et écrits (1954-1988)*, Paris : Gallimard. 1967/1984/2001. pp. 752-762.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard. Foucault, M. (2004), *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France, 1977-1978*. Paris : Gallimard/ Seuil. 1975.

FOUCAULT, M. *L'origine de l'herméneutique de soi*, Paris : Vrin. 2013

PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : PUF.

RANCIERE, J. *La haine de la démocratie*, Paris : La fabrique éditions. 1932/2006.

ROUSSEAU, J.-J. *Émile ou De l'éducation*, Œuvres complètes, tome 4, Paris : Gallimard/la Pléiade. 1762/1969.

O TEMPO E O ESPAÇO NA ESCOLA NA FRANÇA: DE EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS REDUZIDAS ÀS ATIVIDADES ECOCIDADÃS DIVERSIFICADAS

Florent Pasquier

Universidade Paris-Sorbonne

Seria a questão de uma “escola sem muros” um indicativo de que estamos tão habituados a viver de forma “encarcerada” que já nem sequer nos damos conta disso?

Em um programa de televisão de 2013, Pierre Rabhi (*Mouvement Colibris, pour une insurrection des consciences*¹⁵) nos fez perceber que “do maternal à universidade, nós somos trancados [...], em seguida, todos trabalham em caixas – grandes, pequenas, até mesmo para nos divertir, vamos para caixas, para boates, e como vamos para lá? Em um caixote! E, depois, temos a caixa de velhos, à espera da última caixa. Se esse é um programa libertador, é porque eu não entendi o que quer dizer liberdade...¹⁶”.

Ainda assim, é possível numa escola cercada de muros compreender, em profundidade, as noções de “espaço” e de “tempo”? Suas intrínsecas limitações físicas (perímetro de ação

15 *Movimento dos Colibris, por uma insurreição de consciências*, em tradução livre.

16 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eYRjTFHI69k>

restrito ao pátio, às salas de aula, ao prédio) e temporais (horário restrito) não limitam as ações possíveis num “aqui e agora” forçado que parece bastante reduzido face às infinitas dimensões e práticas possíveis acerca dessas duas noções?

E, no entanto, viver o “aqui e agora” é a base da prática da meditação dita de “plena consciência”: estar presente onde estou, sem deixar o meu pensamento divagar, o que me torna ausente daquilo que estou realmente vivendo, com o risco de ficar preso no passado ou projetado no futuro. Não viver nem no passado nem no futuro nos permite tomar posse de nossas vidas agora, viver a intensidade do momento atual, que acontece continuamente, para estar completamente presente para nós mesmos e para o mundo, para a relação com o outro e com o ambiente. Entre os fundadores e promotores da meditação de plena consciência, podemos citar Jon Kabat-Zinn (EUA) ou, ainda, Eckart Tolle (alemão radicado no Canadá). Os psiquiatras Christophe André e Jacques Vigne, bem como o sábio Thich Nhat Hanh, especialmente, tornaram essa prática conhecida na França¹⁷.

Na França, a associação Rye (*Recherche sur le yoga dans l'éducation* ou *Pesquisa sobre a yoga na educação*, em tradução livre)], em parceria com a Educação Nacional¹⁸, oferece cursos de formação para professores. Os livros e os suportes estão facilmente disponíveis. A palavra “yoga” significa tecer, ligar. Como a palavra “religião”. E aqui entramos numa abordagem do tipo “espiritualidade laica”, como a escola republicana obriga, desconectada de toda relação com a fé ou com as crenças.

Mas a que estamos ligados? Qual o sentido de viver? Por que e como?

17 Essa forma de meditação, assim como as outras e suas derivadas, atingiu um enorme sucesso no exterior, onde são utilizadas e aplicadas tanto na medicina quanto na psicoterapia e em estabelecimentos de ensino (meditação e yoga na escola, na universidade). Por exemplo, a prática do “momento de silêncio”, o método educativo dos 3C (Concentração - Calma - Controle), a aprendizagem da gestão das emoções etc.

18 Ministère de l'Éducation nationale, o que corresponde ao Ministério da Educação e Cultura - MEC, no Brasil.

A criança (assim como o adulto) é um questionador implícito dessas questões existenciais e chega um momento em que exprime sua necessidade de poder se situar nesses desconhecidos. O que responder para ele? A escola pode ignorar essas perguntas?

Propomos esta hipótese de trabalho: a descoberta do espaço e do tempo, por meio da consciência de nosso contato com a vida da natureza, poderia responder a essas questões de forma individual e concreta. Trabalhar com a natureza é uma forma que permite integrar as noções de tempo e de espaço, e fornecer o terreno sobre o qual nossa humanidade crescerá (“não nascemos homens, nos tornamos”, Erasmo) tanto pessoal quanto coletivamente. A questão torna-se, então: qual é a nossa relação com a natureza e como vivê-la, a fim de nos sentirmos existindo plenamente? As experiências transdisciplinares e transpessoais permitem uma abordagem particular dessas questões. Esses métodos de trabalho fazem a junção entre os saberes tradicionais e os últimos avanços da pesquisa moderna, como a física quântica, a neuropsicologia e a filosofia contemporânea. Trata-se de buscar uma colaboração de todas as disciplinas para uma superação para além delas próprias¹⁹.

Stanislav Grof (1996) define então o que vem a ser uma experiência transpessoal vivida pelo sujeito: implica a expansão ou extensão da consciência para além das fronteiras habituais do eu e para além das limitações do tempo e do espaço. Entre os pesquisadores interessados no assunto, na França, podemos citar René Barbier, Marc-Alain Descamps ou, ainda, Pierre Weil (Brasil e França). E essas experiências sempre são um assunto sensível e pessoal para cada um.

Dessa forma, à pergunta “Onde está a natureza?”, cada um dará uma resposta particular e diferenciada. As três reações mais habituais são: a natureza ao lado, externa ao homem; o homem inserido na natureza; e o homem e a natureza constituindo um só. Nessa terceira proposição, não há mais diferenças entre o homem e o meio ambiente. Este constitui aquele e o alimenta. Assim, aos

19 Para a abordagem transpessoal, Cf. Associação francesa do transpessoal: <http://aft-transpersonnel.fr/psychologie-transpersonnelle>.

níveis microscópico (subatômico) e energético, tudo o que está sobre a terra e no universo é constituído dos mesmos elementos fundamentais, o que leva o astrofísico Hubert Reeves a dizer que todos nós somos “poeira de estrelas”.

Em *O tao da física*, Fritjof Capra (1975: 71) também explica que “em física atômica, nunca podemos falar de natureza sem, simultaneamente, falarmos de nós mesmos”.

Por fim, o sábio e educador indiano Krishnamurti convida-nos a deixar o mundo aparente da fragmentação (ou seja, o do sentimento de separação entre o eu e os outros e entre o eu e o meio ambiente) para entrar naquele do descondicionamento, da não dualidade, do “um”.

Pierre Weil, fundador da Universidade Holística Internacional de Brasília (UNIPAZ), trata da não-separatividade. Para ele, a realidade pode ser apreendida segundo um complexo ternário composto de matéria, de vida e de informações interpenetradas, no qual a natureza exerce um papel essencial, inseparável do indivíduo e da sociedade (figura 1):

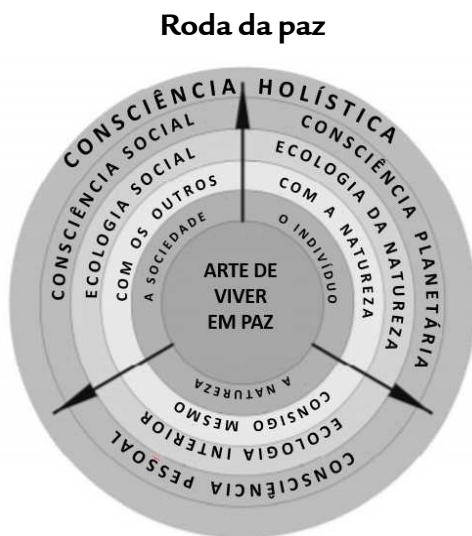


Figura 1. Roda da Paz segundo Pierre Weil. Uma visão holística: “o indivíduo, a sociedade, a natureza”. Fonte: <http://www.unipazfrance.org/>.

O indivíduo é o ponto de partida principal dessa roda. Na verdade, para cada um, a vivência da realidade é função do seu nível de consciência: $VR = f(EC)$. E se o indivíduo começa a “disfuncionar”, acreditando-se, por exemplo, desligado ou distinto do meio social e/ou natural em que vive, então as normoses são postas em prática em grande escala, ou seja, comportamentos patogênicos e, entretanto, considerados aceitáveis, apesar de seus riscos mortais. É o caso, por exemplo, do uso indiscriminado do tabaco²⁰ (o indivíduo), das guerras ditas preventivas ou justas (a sociedade), do recurso à energia nuclear (a natureza)...

Inúmeras organizações e textos de âmbito internacional nos incentivam a trabalhar pelo conhecimento e pela preservação da natureza: Organização das Nações Unidas (ONU), Convenção internacional sobre os direitos da criança, Declaração do Rio, Protocolo de Tóquio, Agenda 21, Carta da Terra, Carta da Europa de Consciências, O Pacto Cívico na França, compromissos para encontrar equilíbrios justos em matérias sociais e ecológicas, Unesco, XXI Conferência das Partes (COP 21)... No entanto, os Estados têm dificuldades para implementar essas cartas, que por enquanto permanecem, em sua maioria, como declarações de intenção, sem obrigações de aplicação.

É possível, entretanto, implementá-las materialmente em nossas práticas pessoais e profissionais? Como professores, encontramos essas noções nos textos que regem nosso ambiente de trabalho e nos currículos que somos responsáveis por transmitir? Existem regras impostas? Recomendadas? E como fazer?

Em resumo, o referencial²¹ das competências profissionais nas profissões de docência e educação (decreto de 1º de julho de 2013²²) não oferece nenhuma indicação relacionada aos conceitos

20 Cf. a título indicativo: [https://www.tabac-info-service.fr/Le-tabac-et-moi/Leseffets-nefastes-du-tabac-pour-moi/Les-risques-du-tabagismeactif/\(language\)/fre-FR](https://www.tabac-info-service.fr/Le-tabac-et-moi/Leseffets-nefastes-du-tabac-pour-moi/Les-risques-du-tabagismeactif/(language)/fre-FR).

21 Cf. o quadro de síntese em Anexo no fim dessa contribuição.

22 Decreto francês (*Arrêté du 1er juillet 2013*) relativo às competências

de natureza e ecologia. A palavra “ambiente” aparece apenas em sua dimensão socioeconômica e cultural. A base comum de conhecimentos, de competências e de cultura (“tudo o que indispensavelmente deve ser dominado ao final da escolaridade obrigatória²³”) menciona a palavra “natureza” três vezes num total de 25 páginas e apenas no quadro das ciências experimentais e da tecnologia. O meio ambiente é mencionado duas vezes, juntamente com as noções de impacto e responsabilidades ambientais. Os currículos do ensino fundamental²⁴ alternam entre uma abordagem às vezes monodisciplinar e às vezes mais aberta.

Então, como introduzir o conceito teórico e prático de natureza nas escolas? Fazer uma criação de caracóis ou medir o crescimento de sementes em vasos, como sugerido para a implementação de programas oficiais de ensino, são atividades suficientes para desenvolver nossa relação com a natureza?

Poderíamos defender que se deixe livre a nossa imaginação e a nossa criatividade, numa educação mais “lenta” e que se dedique tempo para respeitar o ritmo de desenvolvimento próprio de cada criança (Jean-Pierre Lepri e Joan Domènech Francesch)? Um ritmo que também permita tocar igualmente nosso próprio espaço e tempo interiores, desta vez, sem normatividade nem diretividade? Para tanto, ousaremos utilizar, por exemplo, nossas “inteligências múltiplas” (Howard Gardner; *cf.* Figura 2), entre as quais a inteligência naturalista tem seu lugar, da mesma forma que a inteligência lógico-matemática ou a inteligência verbal e linguística, para apreender o mundo de maneira diversificada? Como utilizar essas inteligências de forma harmoniosa, equilibrada, respeitando a criança? E isso no âmbito de uma escola que verdadeiramente

profissionais nas profissões de docência e educação.

23 Ministério da Educação Nacional Francês, Decreto nº 2006-830 de 11 de julho de 2006. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>.

24 Ministério da Educação Nacional Francês, Boletim oficial especial nº 3 de 19 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>.

aprende a respirar, a desenvolver-se, a crescer no seu ritmo e que não está mais sujeita a reformas sucessivas, incessantes e exaustivas para os estudantes e funcionários?

Assim é o caso do tempo e do espaço livre na escola através da experiência piloto da *Scrapstore Playpods*²⁵ (na Grã-Bretanha). Após o almoço, um recipiente de material de escritório reciclado é colocado à disposição das crianças do ensino fundamental no pátio da escola. Esse momento de liberdade lhes proporciona alegria, oportunidades de troca, compartilhamento, tomadas de decisões coletivas...



Figura 2. Ilustração das inteligências múltiplas de H. Gardner.

Fonte: <https://lamascott.wordpress.com/2013/03/28/nous-avons-8-formes-dintelligence/>.

25 Cf. <http://www.youtube.com/watch?v=nq1KylJeKg>.

Se ainda existirem em ambiente periurbano, terrenos abertos, naturais e vagos são passíveis de descobertas por crianças que tiverem a oportunidade de acessar tais locais. Esses espaços e dispositivos permitem que crianças que não têm espaço ao ar livre para construir cabanas ou outros artefatos vivenciem atividades criativas de outra forma. Dessa maneira, desenvolvem várias habilidades durante o momento lúdico autogerido, além do livre exercício da imaginação e da criatividade: o trabalho em equipe, a negociação, a liderança de equipe, a resolução de conflitos, a melhoria da comunicação e a resolução de problemas. Desenvolvem também o espírito crítico, a autoconfiança e a amizade, e se inserem em atividades de aprendizagem diferenciadas, ou seja, que levam em conta suas possibilidades e capacidades de aprendizagem.

A experiência mostra que ficam felizes em vir à escola e retornar ao aprendizado: elas têm uma experiência melhor. As crianças voltam às aulas facilmente após a refeição e estão com boa disposição para aprender. Todos os alunos participam e são integrados a esse momento recreativo que, para eles, é o mais sério. Eles poderiam até mesmo dispensar dispositivos educativos institucionais, como foi o caso para André Stern, na França, e para dois milhões de americanos, nos Estados Unidos. Isso nos leva de volta ao trabalho de Ivan Illich (1971), *Sociedade sem escolas* (na verdade, sem “estruturas educacionais”), onde todos têm um compromisso com a escola da vida como a sua principal professora.

Então, talvez finalmente nos aproximemos do que Gaston Pineau já defendia em 1992 acerca da “formação ecológica”: “a formação ambiental e para o meio ambiente deve se basear em uma formação pelo meio ambiente”: aprender fazendo (*learning by doing*).

Todos os agentes de aprendizagem (professores, educadores, pais, associações, instituições...) podem, se o desejarem, encontrar um lugar conveniente para tornar públicas essas noções experienciais ou mesmo existenciais (Cf. o quadro em Anexo) no

âmbito da liberdade pedagógica²⁶, respeitando a si mesmos, aos outros e ao meio ambiente.

Traduzido do francês para o português
por Natielly Rosa da Silva

Referências

AGENDA 21, FRANCE. *Programme d'actions mettant en œuvre une politique de développement durable*. Disponível em: www.agenda21france.org. 1992.

ASSOCIATION POUR L'EUROPE DES CONSCIENCES. *Charte de l'Europe des consciences*.

Disponível em: <http://volte-espace.fr/wpcontent/uploads/2015/10/CECACOM.pdf>. 2000

BARBIER, R. *L'approche transversale*. Paris: Anthropos. Capra, F. (1975), *Le tao de la physique*, Paris: Sand. 1997.

DOMENECH FRANCESCH, J. *Éloge de l'éducation lente*, Lyon: Chronique Sociale. 2011.

GROF, S ; BENNETT, H. Z. *L'esprit holotropique: les trois niveaux de la conscience humaine : comment ils modèlent notre vie*. Monaco: Éditions du Rocher. 1996.

ILLICH, I. *Une société sans école*. Paris: Seuil. 1971.

26 Légifrance, Código da Educação, Artigo L912-1-1. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT00006071191&idArticle=LEGIARTI000006525569>.

KRISHNAMURTI, J. *De l'éducation*. Paris: Albin Michel. 2011.

LEPRI, J.-P. *La fin de l'éducation? Commencements...*, Paris: l'Instant présent. 2013.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. *Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement*. Disponible em: <http://www.un.org/french/events/rio92/rio-fp.htm>. 1992.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. Déclaration du Millénaire. Disponible em: www.un.org/french/millenaire/ares552f.htm. 2000.

PINEAU, G. *De l'air. Essai sur l'écoformation*. Paris: Païdeia. 1992.

RABHI, P.; HULOT, N. *Graines de Possibles. Regards croisés sur l'écologie*. Paris: Calmann-Lévy. 2005.

SNEL, E. *Calme et attentif comme une grenouille. Ton guide de sérénité*. Paris: les Arènes. 2012.

STERN, A. *Et je ne suis jamais allé à l'école*. Arles: Actes Sud. 2011.

TOLLE, E. *Le pouvoir du moment présent*. Montréal: Ariane. 2008.

UNESCO. *Charte de la Terre* (point II: L'intégrité écologique). Disponible em: http://earthcharter.org/invent/images/uploads/echarter_french1.pdf. 2000.

WEIL, P. *L'homme sans frontières. Les états modifiés de conscience*. Paris: l'Espace bleu. 1988.

WEIL, P. *L'art de vivre en paix. Manuel d'éducation pour une culture de la paix*. Paris: Unesco/ Unipaix. 2002.

WEIL, P. *L'art de vivre la vie*. Paris: Éditions du Rocher. 2003.

Sitografia

BARBIER, R., Le journal des chercheurs: <http://www.barbierrd.nom.fr/Lejournaldeschercheurs.html>.

DESCAMPS, M.-A., Association française du transpersonnel: <http://aft-transpersonnel.fr/>.

WEIL, P., Unipaz France: <http://www.unipazfrance.org/>.

GARDNER, H.: <https://howardgardner.com/>.

LEPRI, J.-P. Crea – Apprendre la vie : <http://www.educationauthentique.org/>.

Anexo

Tabela síntese da abordagem das noções relacionadas ao espaço e ao tempo, desenvolvida a partir dos textos oficiais de referência para professores e currículos escolares de 2013.

Textos de referência / Presença dos termos	Espaço	Tempo	Natureza	Ambiente	Ecologia
<p>Referencial das (19) competências profissionais das profissões de docência e educação (decreto de 1/7/13).</p> <p><i>Uma visão puramente social e utilitária.</i></p>	<p>Apenas a organização do espaço de trabalho.</p>	<p>“Gerir o tempo respeitando as necessidades dos alunos (...)”.</p>	<p>0</p>	<p>Apenas o ambiente socioeconômico, cultural e digital de trabalho.</p>	<p>0</p>
<p>Base comum de conhecimentos e de (7) competências (Socle commun des connaissances et des compétences ou SCP, em francês): tudo o que, indispensavelmente, deve-se dominar ao final da escolaridade obrigatória (decreto de 11/07/2006, 25 páginas).</p> <p><i>Uma visão puramente cultural e industrial</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Espaço de trabalho”; - “Se orientar no espaço”; - Matemática; - Geometria. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Gestão do Tempo”; - “Situar no tempo os eventos, obras literárias ou artísticas”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Citada apenas 3 vezes no contexto das ciências experimentais e das tecnologias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Noções de impacto;- Responsabilidades sobre o ambiente. 	<p>0</p>

<p>Programa de Escola Maternal* <i>Tomada de consciência do corpo, do espaço, do tempo e do vivo.</i></p> <p>*Ciclo 1, de 3 a 6 anos</p>	<p>- Orientar-se e deslocar-se no espaço; - O espaço gráfico da página.</p>	<p>- Compreender e utilizar adequadamente o vocabulário de localização e das relações de tempo e de espaço; - Tempos verbais; - Emprego do tempo; - Aspecto cíclico.</p>	<p>0</p>	<p>- Descobrir o vivo; - Agir e expressar-se com o seu corpo.</p>	<p>0</p>
<p>Aprendizagens fundamentais: Programa do CP e do CE1* <i>Uma orientação puramente disciplinar.</i></p> <p>*Curso Preparatório e Curso Elementar 1 (Ciclo 2: 2 primeiros anos da Escola Elementar, de 6 a 8 anos)</p>	<p>Francês, espaço entre as palavras.</p>	<p>Francês: os quatro tempos verbais (presente, futuro, imperfeito, passado composto).</p>	<p>Matemática: números inteiros naturais inferiores a 1000.</p>	<p>Começar a se apropriar de um ambiente digital.</p>	<p>0</p>

<p>Aprofundamentos: Programa CE2, CM1 e CM2*</p> <p><i>Uma descoberta da natureza, dos seus componentes, do tempo linear.</i></p> <p>*Curso Elementar 2, Curso Médio 1 e Curso Médio 2 (Ciclo 3: 3 últimos anos da Escola Elementar, de 8 a 11 anos)</p>	<p>- Situar obras visuais ou musicais no tempo e no espaço.</p>	<p>- Identificação do tempo: leitura da hora e do calendário;</p> <p>- Programa de história;</p> <p>- Artes: as diferentes culturas consideradas no tempo e no espaço,</p>	<p>- Atividades de orientação em um espaço seminatural com a ajuda de um mapa;</p> <p>- Descrever o mundo real, o da natureza;</p> <p>- A matéria (água, ar...).</p>	<p>- Mover-se adaptando-se ao ambiente;</p> <p>- Seres vivos no seu ambiente;</p> <p>- Evolução de um ambiente gerenciado pelo homem;</p> <p>- Familiarizar-se com uma abordagem sensível da natureza; os alunos aprendem a ser responsáveis.</p>	<p>0</p>
---	---	--	--	---	----------

ADENTRANDO NOS “MOMENTOS”: UMA ALTERNATIVA OU UM COMPLEMENTO À ESCOLA TRADICIONAL?

Remi Hess

Universidade Paris 8

Para Karine Chevrier

Segundo Marc-Antoine Jullien (1774-1848), fundador dos currículos, o que caracteriza a escola tradicional é a concepção de um programa para todas as crianças em idade escolar, pensando em uma progressão a partir de uma lógica de pré-requisitos. Essa programação funciona com base em um mapa de conhecimentos a serem transmitidos em uma determinada sociedade. Tal projeto de transmissão instituído funciona melhor quando as crianças são agrupadas por idade e a organização da transmissão se dá por quem sabe (o professor) e para quem não sabe (os alunos). Outra forma de organização para a difusão de conhecimento parece ter sido vivenciada pelo mesmo Marc-Antoine Jullien, quando abordava jovens entre 16 e 25 anos que haviam abandonado a escola. Ele lhes ofereceu educação ao longo da vida, através da escrita de três diários: o do corpo, o da alma e o do espírito. Era uma questão de anotar tudo o que se podia descobrir em contato com o mundo e com a vida. Mesmo podendo tirar proveito da educação formal da escola tradicional, acredito

que meu verdadeiro treinamento veio dessa tradição de redação de diários que me foi transmitida pelos diferentes ramos da minha família, marcados pela cultura da educação popular, educação essa, portanto, informal. A descoberta da tradição pedagógica de Célestin Freinet ou da pedagogia institucional reforçaria essa apropriação da escrita socialmente útil. Para ser sincero, devo dizer que, na escola, aos 10 anos, já pude experimentar a pedagogia individualizada e comunitária do padre Faure, esse jesuíta que foi um dos grandes pedagogos do século XX. Acho que posso dizer que a pedagogia dele já fazia parte dessa tradição dos momentos de ensino, mostrando, assim, que a escola poderia ser organizada de maneira diferente.

Em *Para que serve a escola?*, Michel Lobrot critica a organização da escola que força todos a progredirem no mesmo ritmo. A pedagogia dos "momentos" começa incentivando que cada um se organize e se aproprie desses a sua maneira e no seu próprio ritmo, ao invés de seguir um único modelo de organização para todos. O "momento" é uma dimensão, uma forma de vida social caracterizada por um corpo de saberes e conhecimentos, mas também por uma comunidade de referência e uma estrutura social. Assim, a pintura (ou as artes plásticas, no geral) pode ser considerada um momento: há uma sedimentação das obras produzidas pela humanidade ao longo de sua história. Há ainda uma comunidade de referência: os pintores que nos antecederam, nossos contemporâneos e todos aqueles que nos sucederão. Finalmente, existem instituições que organizam a pintura: o mercado de arte, museus, oficinas, editoras especializadas, a indústria das cores, a indústria de ferramentas para pintores... E, também, as teorias do julgamento estético e a formação crítica. Ajudar uma criança a entrar no "momento" da pintura é fazê-la descobrir a prática de tal arte com seus diferentes instrumentos, bem como a história dessa atividade, dos trabalhos e das oficinas. Eu poderia começar com outro momento, a exemplo da jardinagem ou viticultura, filosofia ou literatura, contabilidade

ou matemática... Escrever ou dançar em dupla são dois momentos que vivenciei sem a ajuda da escola... Embora eu tenha sido o primeiro bacharel da minha família, meus ancestrais tinham um bom domínio da escrita. Do lado paterno, meu avô era escritor amador (escreveu vários livros para seus descendentes, como testemunhos de sua vida e de sua família à época das guerras franco-alemãs de 1914/1919 e de 1939/1945). Essa técnica de observação etnográfica, que dominou bem, aprendeu com seu padraço, ele próprio autor de *Memórias da Guerra*, de 1870. Em seu ambiente, a transmissão da competência era feita pela iniciação de um artesão que exercia ele mesmo o momento transmitido. Meu bisavô só estudou até os 12 anos e, meu avô, até os 13. Portanto, não foi a escola que lhes ensinou a escrever, no sentido de tornar a escrita um momento em que eles pudessem se sentir confortáveis.

Do lado da minha mãe, a mesma história. Aos 12 anos, conhece um homem (certamente um ativista da educação popular), que lhe oferece um pequeno caderno, enquanto ela parte para uma viagem à Dinamarca com um grupo de crianças, propondo que escreva um diário de viagem. Obtendo controle sobre si, ela se impôs certa disciplina. Minha mãe teve que deixar a escola aos 15 anos, mas manteve o hábito de escrever em seu diário por mais de sessenta anos. E foi escrevendo nele que aprendeu seu ofício de mãe, ao fazer um casamento tardio... Soube, assim, transmitir sua habilidade, seu conhecimento, mas sem mostrar suas próprias produções, que permaneceram íntimas por muito tempo.

Sob a influência de meu avô e de minha mãe, comecei a escrever. Curiosamente, nunca fui um bom aluno de francês. Aprendi ortografia só mais tarde (aos 26 anos), à época da minha defesa de tese...

Muitos professores de francês, colegas que obtiveram a *agrégation*²⁷, não eram nem bons nem maus escritores. Na semana

27 Forma de concurso de prestígio que visa recrutar professores para o ensino médio e o superior na França.

passada, encontrando Karine, uma formanda em Letras, eu lhe disse: “Você, que sabe escrever...”. Ela respondeu: “Passei em um concurso, mas não escrevo. Escrever é outra coisa!”. Como ensinar a escrita, se você nunca teve a experiência de escrever, compartilhar seus escritos, publicar etc.? De fato, a preparação para se receber tal título não contempla esse conhecimento. Quando eu tinha 23 anos, na universidade, conheci professores que também eram escritores. Eles me ajudaram a aprender técnicas para ir além do escritor amador que me tornei, seguindo os ensinamentos de meus pais, a um escritor que passou a publicar para um grande público. Esse momento, que a escola não pôde transmitir para mim, aconteceu primeiro por meio da família e, depois, por meio de uma comunidade de pessoas que havia praticado tal ofício antes de mim!

A ideia que defendo hoje é de que a apropriação de um momento se faz através do contato com as pessoas que já se apropriaram desse momento. Existe um processo de iniciação que deveria se observar atentamente. Se aceitarmos essa ideia, reconheceremos que, para aprender a dançar, é melhor se espelhar nas pessoas que dançam. Para aprender a cozinhar, é preciso se espelhar nos cozinheiros etc. Não ensinamos o que sabemos, mas o que somos. Muitos professores têm sabedoria, mas nenhum conhecimento. O conhecimento é saber que foi resfriado, enlatado e rotulado pela sociedade. Saber é algo que se experimenta quando acontece. Conheço maio de 1968 porque vivi: fui estudante em *Nanterre* durante os eventos daquele ano. Outros sociólogos falam sobre esses eventos, escrevem livros sobre esse episódio da história, sem experimentá-lo por dentro. Eles leram muito, mas não é exatamente a mesma coisa... Às vezes, existem historiadores que conseguem dar vida ao que foi vivido, mas são raros. Na maioria das vezes, eles fazem outra coisa.

Se é de grande importância capitalizar o conhecimento para se adentrar em um momento, se tende a confiar naqueles que

conhecem a coisa com profundidade. Poderíamos falar de línguas estrangeiras aqui. A escola tenta ensiná-las porque a sociedade decidiu que são socialmente úteis. Mas há outras maneiras além da didática para apropriar-se delas. Assim, ter um namorado ou uma namorada nascidos em outro país ajuda muito a investir em um idioma... Não se trata de opor saberes e conhecimentos, mas sim mostrar que eles são complementares e que fazer parte de um momento requer uma postura diferente daquela da escola tradicional.

A entrada em um momento exige que partamos da pessoa e de suas implicações em relação ao conteúdo a ser adquirido. Uma amiga da minha filha foi recusada no *bac*²⁸ várias vezes. Suas notas eram catastróficas em alemão... Já minha filha conseguiu seu *bac* graças ao alemão. Ambas estavam na mesma classe da escola primária e foram orientadas a estudar “alemão como primeiro idioma”, sem que fosse perguntada a opinião delas e sem que fossem exploradas as implicações ligadas ao ingresso nesse idioma. Uma era de origem alsaciana e aceitou prontamente a apropriação de sua origem alemã. A outra era judia e rejeitou a cultura germânica ainda muito dolorosa em sua família... Eu sempre pensei que a escolha das línguas não fosse algo mecânico. É algo que envolve adentrar no idioma!

Entrar em um “momento” é tornar-se unidade com ele, um só corpo. Eu sou o tango que danço. Se hoje ele é mais sofisticado, minha dança continua sendo a que aprendi informalmente nos bailes populares do interior francês da década de 1950! Também existe um momento no modo como o conhecemos, no modo como nos foi transmitido pela primeira vez. Aos 10 anos, minha filha Charlotte me disse: “A diferença entre você e eu, na dança, é que você é amador e eu sou profissional!”. Ela havia descoberto o tango em oficinas onde profissionais, verdadeiros professores de dança,

28 Abreviação informal de *Baccalauréat*, diploma obtido ao final do ensino médio para assim dar seguimento aos estudos superiores.

vieram discutir comigo a história e a antropologia das danças sociais. Eu aprendi a dançar nos braços de Dominique, a filha do carteiro, nos festivais de uma pequena vila de Ardennes! As garotas que realmente gostavam de dançar comigo eram, de uma maneira ou de outra, as filhas dos carteiros! Quem vai dançar na escola de tango da minha filha está voltado para um trabalho sobre gestos, dinâmica do corpo, teoria dos eixos etc. Podemos dançar juntos, mas o momento que compartilhamos não é exatamente vivido da mesma maneira. “Não há relações sexuais”, disse Jacques Lacan. Mesmo quando dividimos um momento, construímos coisas diferentes a partir dessa partilha.

Traduzido do francês para o português
por José Ribamar Carolino Bezerra

Referência citada

HESS, R. *Lefebvre Henri et la pensée du possible: Théorie des moments et construction de la personne*, Paris : Economica. 2009.

A LITERATURA COMO ACESSO AO MUNDO

Nicole Blondeau

Universidade Paris 8

Todos os presentes nesse colóquio provavelmente concordaram com essa ideia/asserção que funciona na base de uma crença compartilhada: “a literatura pode ser um acesso ao mundo”; isto é, um meio de conhecimento dos múltiplos ambientes sociais, culturais, históricos, ecológicos, conhecimento dos outros e de suas raízes patrimoniais, colocado à prova da identidade, da experiência de alteridade, de interioridade. Muitos outros também concordam com essa ideia. Todos os “literatos”, todos os que amam a literatura, que simplesmente gostam de ler, bem como aqueles que experimentam a necessidade de passar pela escrita para entender e compreender fragmentos de existência estão convencidos disso.

Esse colóquio foi conduzido pelo laboratório de pesquisa Experice, cuja história, agora longa, envolveu estudantes em várias formas de escrita: revista de pesquisa em pedagogia institucional investida por Remi Hess, diário de bordo escrito criteriosamente na pedagogia de projeto iniciada por Annie Couëdel, em meados da década de 1970. O departamento de Literatura abriu oficinas de redação, levando os estudantes a domarem o espaço da escrita,

para expressarem sua potencial criatividade. Com o passar do tempo, mecanismos foram implementados em vários cursos de treinamento, notadamente no departamento de Comunicação/Francês como língua estrangeira: autobiografias languageiras (ALLOUACHE; BLONDEAU; TAOURIT, 2016²⁹), narrativas afetivas dos estudantes sobre suas relações com as línguas, narrações de percursos de aprendizagens. Em muitas abordagens pedagógicas, a literatura é mobilizada como um gatilho para a escrita, uma fonte de inspiração, um caldeirão de experiências, encontros intermináveis de destinos humanos tomados por seus próprios nós existenciais e de contextos sócio-históricos singulares nos quais as individualidades se constroem, florescem, se destroem, se reparam ou se rendem às forças as quais são impotentes para controlar.

Quais abordagens pedagógicas da literatura?

No entanto, quando se trata de literatura como um vetor de abertura ao mundo, de confronto às experiências narradas de múltiplos personagens de tinta e papel, ecos de vida ou imaginários colocados em palavras pelas escritoras/pelos escritores, de que tipo de conhecimento, de prova, de experiência ela é questão?

Será que se refere aos processos cognitivos *stricto sensu* que deveriam processar informações, que nos permitiriam aprender, memorizar, resolver problemas sem que a dimensão afetiva fosse mobilizada? Esse modelo forma, geralmente, eruditos brilhantes e frios, para quem o conhecimento é objeto do intelecto, de onde são expulsas interrogações éticas e a possibilidade de engajamento. Será que se refere a um conhecimento sensível que se basearia no afeto, no que o texto sussurra às emoções do leitor e o leva a caminhar por

29 **Autobiografias languageiras: estivagens existenciais elaborações identitárias, pertencimentos, transmissão.** Traduzido por Christianne B. Rochebois. In: ARAUJO, N. S.; PINHEIRO-MARIZ, J. (Org.). Línguas, Literaturas e Ensino: reflexões da contemporaneidade. 1. ed. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão. 2017. p.161-187.

lugares onde não é “nativo”, mas de quem personagens, tensões dramáticas dizem-lhe que ele não está sozinho; que rumores da História e das histórias agregam ao mundo? Será que se apela para a elaboração de um conhecimento reflexivo que articularia abordagem sensível e apropriação de ferramentas críticas? Esta opção suporia uma relação verdadeiramente dialógica entre estudantes/professores, um conceito horizontal de ensino-aprendizagem, em que cada ator, “aprendente” como professor, poderia ter uma palavra a dizer, onde cada fala seria igualmente digna de interesse. A isto acrescenta-se a relação específica com a linguagem que instaura longa intimidade com os textos literários, a dimensão poética, estética, o questionamento dos valores que os atravessam, entre reprodução e transgressão.

Muitos professores estão cientes dessas multipolaridades induzidas pelo contato com a literatura, por seu ensino ou por sua utilização como meio de aprendizado de língua e de linguagem para estudantes estrangeiros (o que é o meu caso desde que estou no ensino de FLE/FLS na França; anteriormente, com estudantes alofones do ensino médio, na chamada “zona de educação prioritária”, não muito longe da Universidade Paris 8, em Seine-Saint-Denis, e agora com estudantes estrangeiros de Paris 8).

Apesar de todos os nossos acordos tácitos em relação às virtudes da literatura, persisto em me perguntar sobre a distorção que existe entre a adesão dos profissionais da educação a essa ideia dela [a literatura] como uma possibilidade de “acesso ao mundo”. Isto é, uma abertura, um conhecimento que vai além, alteram os confinamentos individuais, culturais, sociais e o descontentamento e até mesmo a rejeição de certos estudantes à “ficção literária” (BRUNER, 2002/2010, p.13).

Colocamo-nos, então, a questão das intervenções pedagógicas. Sem dúvida, elas ainda são escolásticas demais, atribuindo importância demais às arquiteturas formais e

frequentemente tomando o texto literário como um pretexto para o estudo da gramática.

Eles também se chocam com a capacidade de os estudantes produzirem rapidamente uma compreensão acurada dos escritos, esperando que eles reproduzam as interpretações pré-construídas do próprio professor que, ele mesmo, também reproduz o modelo que lhe foi imposto durante a formação. Trata-se, então, de enunciar “o” sentido do texto, como se existisse apenas um, e não de construir sentidos, a partir de um conjunto de escrituras que deveria ser investido, questionado, compartilhado durante interações em sala de aula. Nesta estrutura de ensino, e não de aprendizagem, a ênfase está no objeto literário e no que ele pode dizer, e não no receptor, o estudante, que o aborda com sua experiência desse objeto.

Para muitos, especialmente aqueles de origem socio culturalmente desfavorecida, isso não faz parte de seus ambientes; e, alguns não se permitem o apropriar-se, seja porque incorporaram sua própria incompetência em frequentar esse espaço de discurso, seja por viverem uma forma de traição social o fato de frequentá-lo, seja porque o ambiente é construído na hostilidade ao que é literário e que se refere à escola. Nesse sentido, os romances ficcionais de Didier Eribon, Édouard Louis e Magyd Cherfi são esclarecedores. Cada um dos narradores, quando surpreso ao ler ou quando expressa sua sensibilidade à leitura ou seu apego à escola, a uma forma de “cultura cultivada” (Bourdieu), é rejeitado por seu ambiente, considerado um traidor, às vezes descrito como “veado”, homossexual, insulto supremo em um contexto em que os papéis de gênero determinam identidades e posições socialmente diferenciadas, posições apreendidas como imutáveis pois, referenciadas a uma organização patriarcal do grupo, que pertence ao proletariado das províncias francesas ou dos subúrbios empobrecidos das metrópoles hexagonais, nas quais os descendentes de imigrantes estão sobre-representados e confinados.

Quando Eribon, oriundo de uma classe operária, escreve com a distância do sociólogo em que se tornou: “Ou seja, eu escolho a cultura contra os valores populares viris” (ERIBON, 2010, p. 170). Cherfi, por sua vez, nascido na França de pais argelinos imigrantes nesse país, recria um diálogo entre o narrador e seus colegas do ensino médio das décadas de 1970/1980 no popular bairro de Izards, ao norte de Toulouse:

- “- O que você está fazendo ?
 - Estou lendo.
 - Você é bicha ou o quê? Por que você está fazendo isso?
 - Não, mas é para a escola.
 - Não estamos nem aí pra escola, você quer boas notas, não é isso?
 - Não, não...
 - Você só precisa dizer ao seu professor que não somos bichas!”
- (CHEFI, 2016, p. 31)

Por meio de suas opções narrativas, esses autores e muitos outros, em particular Annie Ernaux, transmitem as discordâncias, as contradições que afrontam os sujeitos, tensos entre as injunções dos contextos familiares e sociais de pertença e as aspirações singulares das pessoas que colidem, durante suas jornadas existenciais, com diferentes universos, cujos funcionamentos desestabilizam, seduzem, que eles rejeitam ou elegem. Esse nó górdio de escolha não é o cerne de todo destino humano e o investido por autores tão diferentes quanto Corneille, Racine, Hugo, Zola, Balzac, Camus, Sartre, Beauvoir, Tolstói, Dostoievski, Pushkin, Gorki, Aïtmatov, Boito, Manzoni, Lampedusa, Djébar, Kateb, Labou Tansi, Kourouma, Bâ, Baldwin, Morrison ...? A lista é infinita, pois ela cobre o que a literatura permite ao leitor: uma confrontação inquieta com o que não é familiar, a desordem que ataca quando o universo habitual é desestabilizado, a labilidade diante das bifurcações sensíveis, vagando com os olhos bem abertos, porque “A errância nos permite nos amarrar nesta deriva que não desorienta”

(GLISSANT, 1997, p. 63). Ela “permite nos fixarmos”, acrescenta o autor (GLISSANT, 1997). Essa é provavelmente a questão da frequência, da exploração da literatura na sala de aula, de língua materna ou estrangeira ou segunda. Então, como estabelecer uma relação entre textos e públicos, quaisquer que sejam suas nacionalidades, as áreas geoculturais nas quais vivem, que, para alguns, estão distanciados da leitura literária e cuja relação com o mundo, a cultura, tem-se construído através das redes *web*?

Hospitalidade do texto literário

Do meu ponto de vista, trata-se de uma questão de vir a “(...) restaurar um diálogo generoso com o texto” (WEINRICH, 1999, p. 28), a fim de elaborar as condições para uma verdadeira hospitalidade à fala do outro, já que o percebido/construído difere e, no mesmo movimento, de acolher de maneira compreensiva, a dos aprendentes. Sem dúvida, dever-se-ia conceder ao estudante “dentro dos muros” a temporalidade da leitura “fora dos muros”: dar-lhe tempo para pegar um texto, explorá-lo, estabelecer um diálogo, uma intimidade com o domínio da escrita, ouvir o que lhe murmura a narrativa ou o poema. Sem dúvida, dever-se-ia oferecer-lhe tempo para dizer o que sentiu, em vez de designá-lo imediatamente para expor o que entendeu e, muitas vezes, o que não entendeu. Sem dúvida, dever-se-ia considerar o texto literário como um espaço a explorar (PEYTARD, 1982), em vez de um conjunto de sinais a serem captados e interpretados imediatamente. Assim, mesmo o erro, o absurdo intolerável para os turiferários da literatura, poderiam ser emitidos e ouvidos, porque seriam, então, compreendidos como relatórios espontâneos e momentâneos ao texto, índices de projeções, identificações, capturas fragmentadas e, às vezes, incongruentes de possíveis significados. Proust pensa: “Os livros belos são escritos em uma espécie de língua estrangeira. Sob cada palavra, cada um de nós coloca o seu significado ou, pelo

menos, a sua imagem, que muitas vezes é uma má interpretação. Mas, nos belos livros, todas as más interpretações são belas” (PROUST, 1954/1971, p. 299).

Se, para Proust, “todos os contrassensos são belos”, provavelmente são os dos literatos que ele evoca, cuja estética refinada contribui para a literalidade dos textos. Os pedagogos, que lutam diariamente para que seus alunos entrem na compreensão dos escritos que propõem, são sem dúvida menos sensíveis à dimensão estética da “má interpretação”! Naturalmente, não há dúvida de permanecer nessa fase, mas de apoiar-se no que o aluno pôde estabelecer em seu primeiro encontro com uma escrita singular para levá-lo às interpretações que ela suporta. Essa abordagem sensível não significa a ausência de procedimentos regulamentados sem os quais o ensino e a aprendizagem não podem se desenvolver.

Em outro nível, os professores também deveriam repensar sua relação com a “cultura cultivada” (Bourdieu), na qual o texto literário parece ser o emblema da distinção. Trata-se, nesse caso, de questionar-se sobre a maneira como eles se tornaram os “nativos da cultura erudita” (PORCHER, *apud* PEYTARD, 1982, p. 101). Essa cultura foi adquirida, mas eles esqueceram suas etapas, a incorporaram e a transmutaram como um dom, de onde vêm, às vezes, mal-entendidos e, até uma hostilidade podem se instalar em sala de aula, enquanto o professor espera uma certa forma de convivência intelectual com seus estudantes de origens populares. Esses, que são pegos nas redes de múltiplas atribuições desqualificantes, ficam longe de lugares culturais legitimados, frequentam pouco os livros e falam uma língua que os identificam, mas que não é aceita entre os muros da escola, sendo objeto de correções incessantes dos professores.

O lugar central da língua, a complexidade dos vínculos que se estabelecem entre ela e os indivíduos, provavelmente não são levados em conta o suficiente no ensino e, em particular, quando se trata da literatura na qual se revela. Se, como escreve E. Jabès (1991,

p. 53), “A língua é hospitaleira”, como transmitir essa dimensão àqueles que, por razões diversas, são excluídos, depostos e/ou que às vezes a consideram “língua inimiga” (KRISTOF, 2004), porque vivenciada como o modo de falar dos ricos, dos dominantes, do ex-colono, que reduziu a nada as línguas das famílias dos descendentes de imigrantes? Nesse caso, seria apropriado se afastar de uma concepção bancária de conhecimento em que “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e ‘depósitos’ que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”(FREIRE, 1980, p. 51), para nos mover em direção a uma inflexão horizontal, dialógica e reflexiva dos saberes, das abordagens dos textos.

Também devemos nos perguntar sobre os *corpora* de textos que propomos aos alunos: por que eles continuam maciçamente a pertencer a espaços nacionais, escritos altamente legitimados, aos quais estão vinculadas e comparadas criações essencialmente oriundas de espaços europeus e americanos, mesmo que, nos últimos anos, os programas oficiais tenham promovido as chamadas literaturas “francófonas”, aquelas dos antigos colonizados, como testemunham os últimos livros didáticos do mercado. No entanto, por que permanecem marginalizados em antologias e dicionários de literatura (ALLOUACHE, 2012) e, *a fortiori*, pouco propostos nas aulas?

Os temas abordados, a escravidão e a colonização não estão muito em sintonia com o *storytelling* de uma França nascida das luzes, que contribui para a libertação dos povos oprimidos e promovendo uma universalidade de direitos longe de ser respeitada. No entanto, se a Instituição escolar fosse menos hesitante, se os professores conseguissem combater suas próprias apreensões diante de uma literatura que muitos deles conhecem pouco, é muito provável que mudanças poderiam ocorrer entre os muitos aprendentes originários da imigração em relação à literatura. Esses textos, de certa forma, falam deles, de sua história e os confrontam com

histórias e identidades fantasiadas nas quais se forjaram por falta de transmissão na família (ALLOUACHE; BLONDEAU; TAOURIT, 2016), mas também por falta de espaço compreensivo na escola. O terceiro espaço que os escritos oferecem abre a via para o diálogo e não para o confronto pessoa a pessoa.

As trocas são conduzidas pelo texto, passam por um narrador, que não é aluno nem professor, mas com o qual cada um pode se identificar ou não, o contradizer ou abraçar o que ele é. Os romances de Feraoun, Djebbar, Kateb... dizem que todas as tensões e injustiças sob o domínio colonial ligam-se a destinos particulares que quebram os destinos anunciados, agarram inextricáveis nós das línguas, como as maternas para os berberes, expulsas, banidas dos espaços arabófonos, e o francês, a língua do colonizador, imposta, às vezes escolhida como a língua da escrita, como arma de guerra voltada contra o predador. Para o contemporâneo imediato, a arrepiante distopia de Boualem Sansal, *2084. O fim do mundo* (2015) [tradução livre] põe em palavras um universo totalitário baseado em uma religião, que quer ser absoluta e triunfante, imóvel e eterna, de onde a linguagem, expurgada de toda polissemia, está sujeita à loucura do totalitarismo, à organização da ordem dominante. Entretanto, um personagem consegue pensar contra a maré. Esses romances podem ecoar as inquietações existenciais dos estudantes, raramente expressas porque não encontram espaços sociais de compreensão diferentes dos deles para se manifestar e se tornar um estímulo à fala. A fala assim liberada no espaço da sala de aula, confrontada à dos colegas e à do professor, que se baseia na leitura de um texto escrito em francês, poderia ajudar o aluno a encaminhar-se em direção a outra relação com a literatura e com a língua francesa, uma vez que essas também falam dele, metaforicamente.

Entende-se que o que estamos discutindo aqui é o lugar essencial do sujeito-aprendente no processo educacional e a postura reflexiva e crítica do educador, cuja práxis pode levar

o primeiro a questionar o que ele é, o que é seu ambiente, sua história, o que advém dele na atual estrutura social e o leva a um caminho de transformação. Nesse sentido, a literatura é um adjuvante inestimável para potenciais confrontações com a alteridade, possíveis questionamentos de certezas, de elaboração de imaginários inesperados. Além do mais, a literatura é um cruzamento de interculturalidade, e as vozes contraditórias que nela se expressam podem fissurar as visões de mundo totalitárias de um certo número de ideólogos que inundam a mídia com suas imprecisões e usam a linguagem para fins de consternação de públicos frágeis, mal armados com ferramentas críticas.

Finalmente, acima de tudo, está a ideia de Relação (com “R” maiúsculo), que pode contribuir para gerar “o pensamento da mestiçagem, de valor tremendo e não apenas das mestiçagens culturais, mas ainda mais, culturas da mestiçagem, que talvez nos preservem dos limites e das intolerâncias que nos aguardam e nos abrirão novos espaços de relação” (GLISSANT, 1997, p. 15), a fim de alcançar a imaginação da *Totalidade-Mundo*.

Traduzido do francês para o português
por Josilene Pinheiro-Mariz

Referências

ALLOUACHE, F. « Marginalisation des littératures francophones dans les anthologies et dictionnaires littéraires », dans Nikodinovski, Z. (dir.), *Langue, littérature et culture françaises en contexte francophone*, Université Sts Cyrille et Methode/AUF: Skopje, 2012. pp. 250-257.

ALLOUACHE, F., BLONDEAU, N. ET TAOURIT, R. « Autobiografie linguistice: ancoraggi essenziali, transmissioni, elaborazioni

identitarie », dans Anfosso, G., Polimeni, G. et Salvadori, E. (dir.), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche, tra teoria e didattica*, Milano : FrancoAngeli, Vulgare Latium, Lingua Testi Storia, 2016. pp. 139-164.

ALLOUACHE, F.; BLONDEAU, N.; TAOURIT, R *Autobiografias languageiras: estívagens existenciais elaborações identitárias, pertencimentos, transmissão*. Trad. Christianne B. Rochebois. In: ARAUJO, N. S.; PINHEIRO-MARIZ, J. (Org.). *Línguas, Literaturas e Ensino: reflexões da contemporaneidade*. 1. ed. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão. 2017. p.161-187

BLONDEAU, N. ; ALLOUACHE, F. *Littérature progressive de la francophonie*, Paris: CLE International. 2008.

BLONDEAU, N. ; COUËDEL, A. « Pédagogie de projet, journal de bord et perception de la diversité culturelle », *Dialogues et Cultures*, n° 44, numéro préparatoire du Xe congrès mondial des enseignants de la FIPF, 2000. pp. 36-51.

BRUNER, J. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?*, Paris : Retz. 2002.

CHERFI, M. *Ma part de Gaulois*, Paris: Actes Sud. 2016.

ERIBON, D. *Retour à Reims. Une théorie du sujet*, Paris: Fayard. 2009.

FREIRE, P. *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*, Paris: Maspéro. 1974/1980.

GLISSANT, É. *Traité du Tout-Monde. Poétique IV*, Paris: Gallimard. 1997.

HESS, R. *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*, Paris: Anthropos. 1998.

- JABES, E. *Le Livre de l'hospitalité*, Paris: Gallimard. 1991.
- LOUIS, É. *En finir avec Eddy Bellegueule*, Paris: Seuil. 2014.
- KRISTOF, A. *L'analphabète*, Genève : Éditions Zoe. 2004.
- PEYTARD, J. *Littérature et classe de langue*, Paris: Hatier/CREDIF. 1982.
- PROUST, M. *Contre Sainte-Beuve*, Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade. 1954/1971.
- SANSAL, B. *2084. La fin du monde*, Paris: Gallimard. 2015.
- WEINRICH, H. *Léthé: art et critique de l'oubli*, Paris: Fayard. 1999.

QUESTIONAMENTOS DE ESTUDANTES ACERCA DE UM CONTEXTO COMPLEXO E MULTIESCALAR: GEOGRAFIA, UMA DISCIPLINA EDUCACIONAL

Alphonse Yapi-Diahou

Universidade Paris 8 Vincennes- Saint-Denis

Ao refletir acerca do tema central da conferência “uma escola sem muros”, vêm-me à lembrança os encontros com jovens estudantes do ensino médio de Abidjan, que se revezaram em frente ao estande da Orstom³⁰, por duas semanas, durante uma exposição organizada pelas autoridades da Costa do Marfim, em abril de 1985. De novas variedades de pés de café, de cacau e de palmeiras para extração de óleo, às espécies haliêuticas, ou aos ciclos de reprodução de vetores da malária e outras endemias tropicais, de “pequenos ofícios” às favelas de Abidjan; numerosos pôsteres e apresentações de *slides* reproduziam o progresso da pesquisa, e isso nas mais diversas áreas do conhecimento.

A perspectiva subjacente a essa apresentação foi, por um lado, a de uma pesquisa científica a serviço de políticas e ações

30 O Escritório de Pesquisa científica e técnica ultramarino (Orstom), atualmente renomeado como Instituto de pesquisa para o desenvolvimento (IRD).

de desenvolvimento e, por outro, a de formação. As reações dos estudantes (mas não apenas deles) diante das imagens das favelas foram uma oportunidade de explorar os resultados de nossas pesquisas para fins educativos e pedagógicos. Para além do tempo da exposição, já que as questões levantadas estavam às vezes no limiar da ignorância e da ausência de uma base cultural, elas poderiam revelar o grau de ingestão do discurso dominante; como o do poder do Estado, em alguns casos. Retrospectivamente, essa experiência merece ser inserida na reflexão sobre os lugares, os tempos, mas também sobre os objetos que contribuem para a educação fora das esferas convencionais e profissionais: a da escola e dos ensinos formais, por exemplo.

Além dos materiais de nossos trabalhos empíricos publicados desde então, foi necessário mobilizar outros de alcance epistemológico sobre a geografia, em particular, para construir a presente reflexão.

Do choque das imagens e do mapeamento das favelas na cidade

Quando os estudantes se aproximam do estande da Orstom, a admiração deles diante dos aquários dos oceanógrafos, dos cubos de vidro dos entomologistas ou dos pôsteres que vangloriam as proezas da genética das plantas perenes³¹, contrasta com os rostos fechados diante das imagens das favelas ou dos “pequenos ofícios”. As favelas estão dispostas em paisagens de aglomerados de barracas. Os carregadores, que trotam atrás de seus carrinhos de mão, ou as revendedoras de água “gelada”, que cruzam os ateliês de donos de oficinas estabelecidas na faixa de domínio das linhas de alta tensão, simbolizam os “pequenos ofícios”. Todas essas imagens ofuscam os visitantes; elas embaraçam seu orgulho de habitantes de Abidjan. Em vez de perguntas, é primeiramente

31 Trata-se do pé de café, do cacaueteiro, da seringueira, da palmeira para extração de óleo e do coqueiro.

com palavras reprobatórias e acusadoras que eles interpelam o geógrafo e o sociólogo, responsáveis pelo tema «Cidade» desse estande. «Essas fotos não são de Abidjan e, se são, por que você as está exibindo, já que a exposição é organizada para apresentar as belas realizações do país e, especialmente, [as] de Abidjan?», proclama um primeiro grupo. «Se elas são de Abidjan, não são de Cocody³²», assegura um segundo grupo. “Além disso, são lugares habitados pelos Mossi³³”, replica uma estudante.

Os *slides* passam sob o olhar de um grupo de estudantes, aguardando imagens de torres, de edifícios e de outros empreendimentos, que testemunham as “grandes realizações” do país. Consagrando a beleza da cidade e simbolizando, sem dúvida, um esforço para dominar o desenvolvimento urbano, essas “belas realizações” não escaparam à atenção dos pesquisadores. Essa cidade está em exibição, caracterizada por suas torres de vidro (como em Plateau³⁴), seus bairros residenciais de luxo, mansões empoleiradas nas encostas das colinas ou cercadas pelos lagos (em Cocody, em Marcory), longe das áreas industriais (Koumassi, Vridi, Yopougon), seus bairros desenvolvidos, com serviços etc.: essas belas realizações da cidade são comentadas tanto quanto as favelas.

A distribuição de favelas na metrópole marfinense, cidade que na época comportava 1,5 milhão de habitantes³⁵, é objeto de um mapa (Figura 1):

32 Município pertencente à Abidjan.

33 Conjunto de povos presentes na região.

34 Distrito comercial central de Abidjan.

35 Estima-se que atualmente o número seja de 5 milhões. Cf. *Atlas d'Afrique/Côte d'Ivoire* (2013), Paris : les éditions du Jaguar.

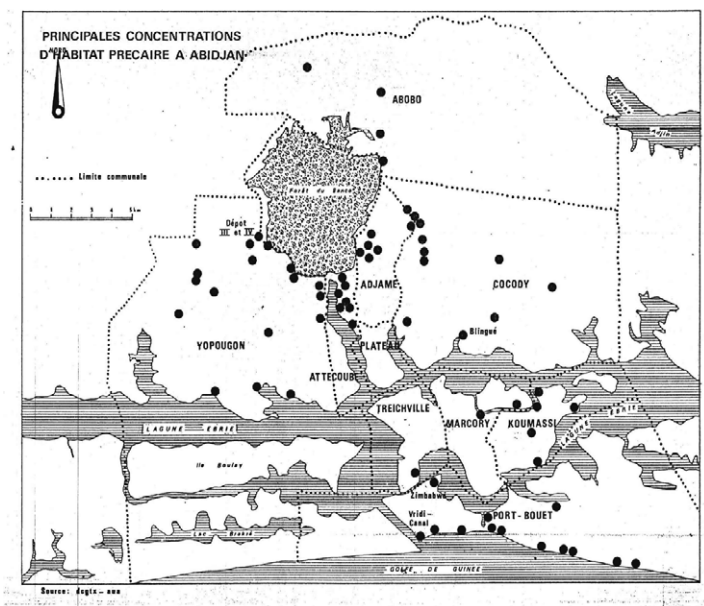


Figura 1. Principais concentrações de favelas em Abidjan em 1984/85.

Mas isso não desperta a atenção dos visitantes, que preferem se prender às fotografias. Ao longo das visitas, o mapa, a ferramenta básica da geografia, mostra-se um estímulo precioso. Ele permite aos diferentes grupos de jovens estudantes visualizarem a distribuição espacial das favelas em uma capital que só teria enclaves isolados, longe da “verdadeira” Abidjan: no total, 72 favelas recenseadas e por volta de um terço dos habitantes de Abidjan em 1985... mas dois quintos em 2010 (ONU HABITAT, 2011).

O mapa revela que as favelas, essa forma de moradia descrita pelas autoridades públicas, estão representadas em cada um dos dez municípios que formam a cidade de Abidjan³⁶, incluindo Cocody e Marcory, as duas mais residenciais (Figura 1).

Uma colegial, mais curiosa, surpreende-se com determinadas localizações em particular e interpela: “[...], por que em Cocody, o

³⁶ Desde 2001, Abidjan está estabelecida como um Distrito autônomo e estruturado em torno de treze municípios.

bairro de luxo? Por que em Yopougon³⁷, um dos bairros modernos de Abidjan?” De fato e de maneira geral, as outras localizações (Abobo, Koumassi, Attiécoubé, Adjamé, Plateau, Port-Bouët, Treichville) parecem “normais”, de acordo com as representações, sem suscitar nenhuma dúvida por parte desses visitantes.

As sensibilidades se movem na representação dos referidos bairros, nas imagens transmitidas sobre eles e, especialmente, sobre suas populações. Assim, em relação a seus ocupantes, outro estudante, com um ar de certeza, afirma e justifica ao mesmo tempo: “Mas, senhor, não são os marfinenses que vivem nesses bairros sujos e pobres. São os estrangeiros e principalmente os Mossi, porque os marfinenses não podem estar nesses lugares³⁸”.

Se acreditarmos nos relatos dos jovens estudantes, esses bairros seriam o universo da sujeira, da negação higiênica e das populações de origens estrangeiras e pobres, o que os tornariam áreas de pobreza para a cidade.

Essa outra questão, tão relevante quanto as demais, encontra sua resposta nos dados produzidos em longo prazo pelos geógrafos, demógrafos e estatísticos, mas também pelos sociólogos, como está evidenciado no mapa abaixo (Figura 2). Descobrimos, de fato, por um lado, nativos da Costa do Marfim³⁹. Por outro lado, descobrimos estrangeiros de muitos países da vizinhança próxima e distante da Costa do Marfim. O perfil desses estrangeiros, assim como o dos nativos (YAPI-DIAHOU, 1987), é tão diversificado quanto as formas de ocupação habitacional. Os locatários coabitam com os proprietários e os alojados se beneficiam da gratuidade do teto ocupado (Figura 2):

37 Yopougon é um município de classe média e de concentração de residências de programas de habitação social de 1970 a 1980.

38 Três anos depois, a mesma pergunta sobre as origens e as nacionalidades me foi feita pelo motorista de uma agência local da ONU, durante uma visita a esses bairros precários em Abidjan.

39 Eles pertencem a todos os principais grupos etnoculturais do país.

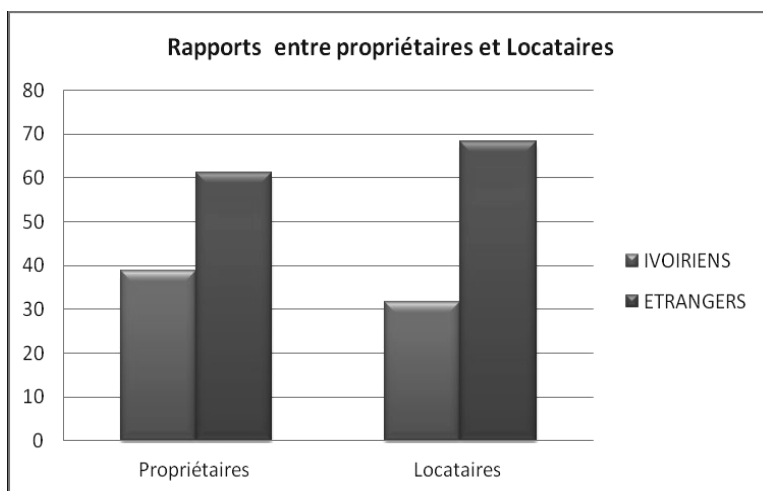


Figura 2. *Proporção entre proprietários e locatários em %.*

Fonte: Yapi-Diahou, 1987.

Desde a presença de favelas na capital até suas localidades suburbanas e seus habitantes⁴⁰, o encontro com os estudantes foi rico em questionamentos e lições.

Primeiro, suas perguntas medem o peso do discurso político sobre as conquistas proclamadas e elogiadas do modelo [econômico] marfinense (CONTAMIN; FÔTE, 1997) e sua transcrição espacial e social, bem como a paisagem urbana que deve resultar. A formatação da opinião por meio do discurso, em particular dos estudantes, parece ter tido o efeito pretendido. A cidade de Abidjan, de acordo com as representações, deveria simbolizar uma sociedade de ricos, especialmente para os marfinenses de origem. Cidades habitadas por populações abastadas, majoritariamente de cidadãos nacionais, com empregos remunerados e incapazes de viver em favelas e afins, ou em bairros subequipados: tal é a imagem lisonjeira de Abidjan!

40 Esses estabelecimentos dizem respeito a uma população maior, muito além de seus habitantes. A maioria dos autores falam de proprietários não residentes, por exemplo, ou de trabalhadores atraídos pelas oportunidades de montar oficinas e outros comércios.

Dirigentes, analistas e gestores da cidade retratam incansavelmente a favela como uma concentração de pobres e estrangeiros, uma referência de bandidos e outras distorções da sociedade de Abidjan (YAPI-DIAHOU, 2000). E os estudantes, imbuídos dessas representações, não podem imaginar que, dentre eles ou em outras escolas, até mesmo entre universitários, a favela corresponde ao contexto de vida e de evolução de alguns de seus companheiros e de seus familiares. Moumouni, o filho do vigia, vive na favela de Gobelet com seus pais e frequenta a famosa escola técnica de Abidjan; Yvette, a mais velha dos seis filhos do motorista Diomandé, frequenta as salas de TP⁴¹ em geologia na Universidade de Abidjan - que ela acessa diariamente do Depósito III-IV - estabelecimento precário da área industrial do Banco⁴² em Yopougon. É uma parte desses vendedores de rosquinhas e doces das proximidades das escolas, que fazem a felicidade dos estudantes, vive em casas de famílias de proprietários instalados em Blingué, em Danga ou em Gobelet (YAPI-DIHOU, 2000; KOUADIO, 2008). Sebogo, o chefe de cozinha da escola técnica que cozinhou para dezenas de turmas de internos, mora em Washington, a antiga favela vizinha desse estabelecimento. Os estudantes sabem que Moumouni, o vigia noturno que faz a segurança do estabelecimento, vive em uma favela a dois passos de distância, em Danga? Esses alunos poderiam imaginar que, como seus pais, cidadãos ou provincianos, as famílias que vivem em favelas também estão preocupadas com o futuro de seus descendentes, e que elas dedicam uma parte significativa de sua renda monetária⁴³ e de seus recursos sociais à educação de seus filhos?

41 TP: sigla em francês para a disciplina universitária Trabalhos Práticos (*Travaux Pratiques*).

42 Parque Nacional de Banco, em Abidjan (*Parc National du Banco*).

43 Os custos com educação são o quarto maior gasto das famílias nas favelas, ficando atrás apenas da alimentação, da moradia e do transporte (Cf. Yapi-Diahou, 1987).

Em seu duplo caráter como instituição social e como equipamento e serviço local, a escola se volta constantemente às prioridades dos habitantes. Esse papel reflete tanto a necessidade de escolarização quanto uma demanda social de educação nas favelas. Um sinal de tal entusiasmo pela “escola”, nos bairros, é, de fato, o regulamento que rege sua abertura, algo constantemente afrontado por residentes mais influentes. Escolas primárias clandestinas se multiplicam em vários bairros, incentivadas por esses respeitáveis moradores (YAPI-DIAHOU, 1986; OUATTARA, 2002, p. 145-155), quando não são eles próprios os promotores (Ilustrações 1 e 2):

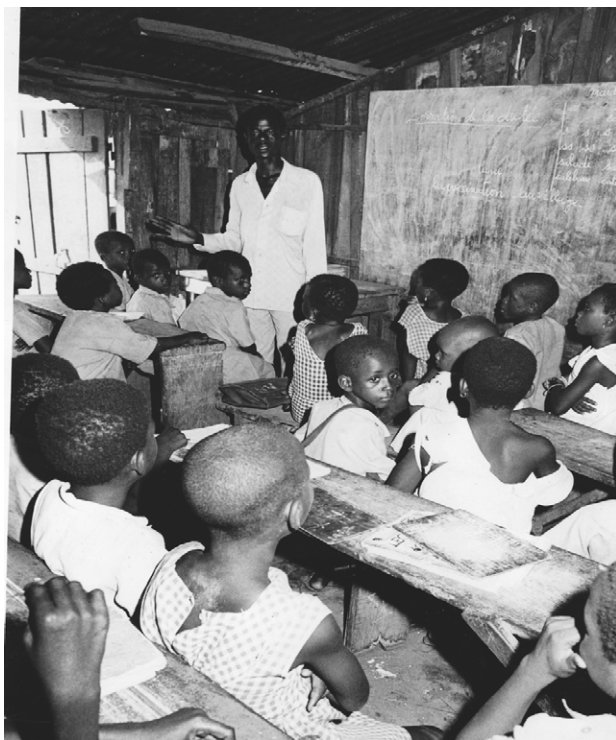


Ilustração 1. Na sua única turma, a escola Henri Konan Bédié, uma escola clandestina no bairro Zoé Bruno, recebe dezenas de alunos. Foto: Murray-Lee, 1988.

“Estudantes em idade escolar que vivem em moradias precárias, mal equipadas, são acolhidos nas escolas dos bairros vizinhos”. As crianças de Washington frequentam, por exemplo, as escolas públicas das “220 residências”, da delegacia de Agban, dos Deux-Plateaux ou de Cocody-Center etc. Essas escolas públicas também recebem crianças de outras favelas da comunidade. No Zimbábue (comunidade de Port-Bouët, no sul), “se, antes de 1988, todos os alunos de 6 a 15 anos ‘estudavam’ fora do bairro, desde aquela data, todas são escolarizadas na localidade, assim como a maioria de seus colegas em Vridi-Canal...” (YAPI-DIAHOU, 2000: 238).

Em alguns casos, líderes comunitários que conseguiram incluir seu município conquistam a validação de seus projetos para abrir salas de aula por meio dos serviços da Educação Nacional. Nesse nível de importância, nas operações de reestruturação ou de “desocupação” de bairros, a abertura de uma escola nas novas plataformas de recepção se tornou, para as populações, um pré-requisito para sua adesão⁴⁴.

44 F. Semboloni e A Yapi-Diahou (1997) lembram como os habitantes do bairro de Washington fizeram da escola um pré-requisito para sua adesão ao projeto do governo de sua transferência para o local de Biabou, a 20 km de seu bairro de origem.



Ilustração 2. Ao fundo, a famosa Escola Técnica de Abidjan. É o local de trabalho de dezenas de trabalhadores residentes na favela de Washington, que está em primeiro plano na foto. Foto: Yapi-Diahou, 1935.

No entanto, nesses bairros ilegais, a escola não é vista e experimentada apenas como um meio de mudança social. O funcionamento de uma escola simboliza, para os “incentivadores”, o reconhecimento, de fato, de seu empreendimento, que é a própria comunidade. Tal evolução garante a consolidação das comunidades, delinea sua atratividade e, por conseguinte, a integração das sociedades assim formadas no conjunto urbano; ela abre o direito à cidade para as populações - no sentido lefebvriano do termo (LEFEBVRE, 1968).

Entre certezas e afirmações, a curiosidade dos visitantes deixa muitas perguntas sem resposta, o que testemunha a subjetividade das reações ou de sua falta de profundidade.

Questões pendentes para o conhecimento da cidade real

Ninguém, nem os alunos nem os professores que os acompanhavam, questionou o geógrafo ou o sociólogo sobre as razões da presença dessas favelas nessa cidade considerada tão próspera! Da mesma forma, a cronologia das fotografias e dos bairros representados nessa cidade, então octogenária, não suscitou nenhuma pergunta ao público acolhido a respeito das localizações e das condições de vida dos habitantes; questionamentos que a imaginação poderia provocar. E as perguntas sem respostas se multiplicam, abundantes...

Nas palavras do estigma urbano, Cattedra (2005) traça a genealogia da palavra favela, que se tornou:

(...) um termo genérico usado para designar as mais diversas formas de aglomerados de barracas insalubres que surgiram em muitas cidades europeias [...] e, sobretudo, em tantas outras aglomerações de países conhecidos como do terceiro mundo. (CATTEDRA, 2005, p. 123-164).

E se a palavra permite “contemplar contextos geográficos e modos de construção muito diferentes”, esses “mantêm suas próprias expressões locais”, insiste Cattedra (2005). E em relação a Abidjan, mais especificamente, a maioria dos trabalhos no tocante a essa cidade revela a antiguidade das favelas como uma forma de *habitat* enraizado na paisagem. Ela sobreviveu a todos os projetos de desenvolvimento e às inúmeras “desocupações” realizadas, além das “operações de escavadeiras” improvisadas em virtude dos objetivos de segurança e/ou de saneamento urbano. Do porto emblemático, aberto em 1950, às instalações universitárias e técnicas da comunidade residencial de Cocody até a nova cidade de Yopougon (HAERINGER, 1985, p. 20-40), as favelas tiveram que ceder espaço e se reimplantar.

Nesse movimento espacial, os locais mais insuspeitos desafiam tanto a geografia quanto as ciências da educação. A primeira, por exemplo, por oferecer explicações sobre a localização de favelas próximas a áreas industriais e nas proximidades de comunidades residenciais e de bairros sofisticados, ou mesmo da antiga “cidade europeia” e atual bairro comercial, o Plateau. Nas escalas sub-municipais e em uma abordagem geográfica estrita, quais são os locais ocupados por essas formas de habitação que compõem o todo da paisagem urbana? Como abrir a cidade para esses bairros estigmatizados e estes à cidade, em um jogo de espelhos? De fato, há um desafio da educação, em seus objetivos, assim como evoca A. Huxley (1954):

A educação, na medida em que não é simplesmente profissional, visa conciliar o indivíduo consigo mesmo, com seus semelhantes, com a sociedade como um todo [...] e com o espírito imanente e transcendente dentro do qual a natureza existe. (HUXLEY, 1954, p. 284)

O desafio aqui é o da educação ambiental e da descoberta da complexidade do sistema urbano da cidade na sua globalidade. Além da paisagem de moradias precárias, a atenção e a curiosidade se afastam das condições de vida dos habitantes, de suas condições de recursos, das atividades exercidas e das características sociodemográficas da população – que o discurso e o imaginário assimilaram como “produtos” do êxodo rural. No entanto, essa imagem não se sustenta há muito tempo, desde a passagem para a transição urbana, para situar esses estabelecimentos como decorrentes de mobilidades difusas, tanto urbanas e suburbanas quanto rurais.

Geografia, disciplina de abertura ao contexto local

Responder às perguntas acima e às que as fotografias e os mapas suscitaram nos estudantes é um ato educacional *a posteriori*

e uma contribuição para a sua formação. Aqui, abordo a formação no sentido de que o exercício contribui para uma mente aberta, que ajuda a despertar a curiosidade e o surgimento de perguntas acerca dos objetos. No caso aqui considerado, esse objeto é a cidade como ambiente cotidiano dos estudantes; a cidade como uma construção social, como um espaço multiescala. Esses jovens ficaram “confusos” com suas certezas e suas vaidades de habitantes de Abidjan - como a imensa maioria dos moradores dessa metrópole. Tais trocas confrontam os jovens estudantes com a realidade de seu meio, a qual levanta questões sobre seu ambiente geográfico de vida e de desenvolvimento, como nos arredores das suas escolas e, por vezes, até em suas turmas. Quando se observa atentamente os diferentes ambientes que representam o cotidiano dos jovens estudantes, a favela não está tão longe! Está ao lado da escola (Washington e a escola técnica, por exemplo); bem como em seu interior, pelos alunos que são dela originários ou que ainda moram lá; faz parte da escola também através dos funcionários que nela trabalham diariamente...

A confrontação os abre ao seu próprio ambiente, no caso um ambiente urbano composto e complexo, do qual as favelas são, indubitavelmente, um componente importante, histórico e social. No entanto, além de habitação, essas favelas depreciadas representam oportunidades de investimento e de lucro (BURGESS, 1982, p.55-97).

As favelas consagram a visibilidade das classes dominantes e intermediárias. É, de fato, um marcador social de dispor de trabalhadores domésticos. No entanto, devido aos níveis de remuneração e ao ritmo de trabalho, esses funcionários são forçados a procurar moradia nas proximidades dos locais de trabalho, que coincidem com as mansões e apartamentos vizinhos (de empregadores), assim como as infraestruturas de acolhimento e de formação.

Voltemos à geografia, para situar as favelas no espaço urbano e qualificar seus locais. Elas estão em torno das residências luxuosas, nas beiras das estradas; envolvem as áreas das atividades (industriais ou não); estendem-se nas áreas de empreendimentos de infraestruturas e de prestação de serviços etc. Nesses locais, ocupam os talwegues, os fundos de vales, as encostas, os pântanos, as escavações, ou seja, todo terreno com uma topografia insegura que os urbanistas classificam geralmente como área não edificável ou área de risco. Enfim, invadem terrenos desconsiderando os padrões processuais que regem o acesso à terra e à construção. Elas atraem moradores cujas situações de nacionalidade e de perfis socioeconômicos refletem os da população aglomerada como um todo. As favelas são, portanto, espaços abertos a todas as oportunidades de empreendimentos e de encontros. Dessa forma, são espaços de mediação com a cidade formal, na qual disseminam produtos manufaturados, criações artísticas, discursos. Por sua vez, inundam toda a cidade com seus saberes e *know-how* artesanais, além de ser o ambiente de vida desses cozinheiros que trabalham nas chancelarias ou nas multinacionais, além dos funcionários da indústria etc.

Aqui, todos os campos da geografia são pesquisados para esclarecer o objeto (a cidade) em sua complexidade. A geografia é física por seu interesse no cenário natural da habitação; ela é humana ao passo que se abre para o conhecimento das populações, para suas mobilidades em diferentes escalas; ela é social e econômica devido à sua sensibilidade às condições de habitação e de vida, às suas atividades (RHEIN, 1982, p. 223-251), às relações com a cidade e na cidade, ao seu modo de vida e, além disso, com outros territórios, do local ao nacional e do internacional ao global. Essa última escala também é aquela em que são definidos as agendas e os padrões, em termos de prescrições e condicionalidades. Assim, a geografia oferece as chaves para a leitura e análise do objeto em sua

complexidade e sua totalidade. Sua abordagem sistêmica encontra aqui sua relevância, sua credibilidade.

O olhar desses visitantes sobre as favelas é único, singular ou, ao contrário, se junta aos de outras categorias de visitantes não somente daqui, mas também de outros lugares? Assim colocadas, essas questões levantam outras relacionadas à metodologia e às abordagens do fenômeno. Além dos historiadores da cidade, antropólogos e sociólogos demonstram, através de favelas e conglomerações similares, um fenômeno social enraizado na cidade (AGIER, 1983). Suas demonstrações remetem a Oscar Lewis (1969) e à sua “cultura da pobreza” nas sociedades americanas dos anos de 1950 a 1970. Ao entender esse ambiente, a geografia se tornou uma disciplina “encruzilhada”. Ela procura caracterizar esse meio ambiente em suas dimensões físicas, materiais e visíveis, em seu posicionamento em relação a outros grupos, em sua organização social e em seu funcionamento, sem negligenciar sua relação com outros componentes da cidade. Ao fazer isso, ela ajuda a compreender esse meio visivelmente complexo para além de pontos de vista simplificadores. Ademais, os instrumentos do jurista, do sociólogo, do psicossociólogo (representações, percepção do meio urbano e de seus componentes), do economista (espaço econômico por atividades orientadas) e, sem dúvida, do cientista político, são-lhes naturalmente úteis.

A geografia abre ao conhecimento do meio ambiente no sentido de designá-lo em sua complexidade geográfica, social e cultural (GIRARD; DAUM, 2013). Para tanto, a geografia mobiliza suas grades específicas, as situações, as populações envolvidas e consideradas como habitantes que se enquadram em diferentes *status* (proprietários/inquilinos), às funções compartilhadas pelos meios urbanos, ou da cidade! Os “pequenos officios” apresentados também se referem a esse ambiente, que representa um mercado de consumidores estabelecidos. E, por essa situação, este último representa uma área de atração para “empreendedores”. A favela

então se abre para inter-relações e interações entre diferentes atores; ela se presta, em última análise, a uma leitura sistêmica como um meio.

Conclusão

O estande é uma “escola sem muros”. E o estande da Orstom recebeu visitantes de diversas origens e expôs, em nível social e demográfico, os mais variados perfis e caracteres: foi um espaço aberto, um contexto de descobertas e de trocas. Os trabalhos apresentados e as perguntas que eles sugeriram ou suscitaram nutriram as trocas entre pesquisadores, entre expositores e visitantes, e igualmente entre os próprios visitantes. As polêmicas animadas em torno das apresentações contribuíram para desfazer as certezas e as representações sociais que foram forjadas, começando pelas da cidade. Agora, ela é assimilada em sua natureza e complexidade, e como resultado das projeções espaciais de uma infinidade de culturas, de experiências, mas também de condições econômicas, técnicas, tecnológicas etc. A complementaridade dos lugares e dos objetos, que elevam a cidade ao patamar de um sistema, apareceu-nos assim por meio dessa exposição.

A favela, na visão desses jovens estudantes, são os outros, esses outros lugares, outras temporalidades. Portanto, não lhes concerne; ela não se inscreveria na sua cidade: é alteridade em todos os sentidos. A favela se limita *in fine* a uma questão de representação da cidade, onde cada um, do indivíduo isolado às categorias sociais e às instituições, expõe sua imagem da cidade como deseja.

Quanto à geografia, através dos painéis de nosso estande que apresentaram seus objetos, ela revela a cidade como um ambiente complexo, um ecossistema, um sistema socioeconômico... Os jovens estudantes, por suas perguntas ingênuas, desenham (inconscientemente) fronteiras na cidade. Fronteiras essas ao mesmo tempo imaginárias e sociais.

Percebemos, com esses jovens estudantes, os objetos da geografia, os assuntos que ela pode abordar e as perguntas que ela levanta, cujas respostas comandam a mobilização de conceitos e métodos que vão muito além da geografia apenas, abrindo, assim, para outras disciplinas e se ancorando na interdisciplinaridade.

Os estudantes levam o pesquisador a ser um pedagogo, a divulgar os resultados de seus trabalhos nesse jogo de perguntas e respostas. Esse jogo se torna uma fonte de curiosidade para o visitante e de superação para o pesquisador. De fato, o pesquisador é convidado a respostas verificáveis na prática por esses jovens, que desconhecem os meios em que transitam e que se confundem com uma paisagem urbana familiar escondida sob seus olhos e com o ritmo das mobilidades na cidade: em 1985, a favela de Washington, em Abidjan, posicionada como um cisto, não podia ser ocultada nem dissimulada. Os conceitos fundadores mobilizados como meio, meio ambiente, território ou ainda espaço tornam a geografia uma disciplina bastante aberta, menos fechada em si mesma. Ela mostra que as favelas são ao mesmo tempo criações sociais, espaços econômicos e lugares de socialização, como evidenciam o poder das associações etc.

Apenas o fato de sua existência plantar dúvidas na mente desses jovens estudantes (e, de forma geral, nos visitantes do nosso estande) é um convite para reler a cidade; nesse caso, a capital, o modelo marfinense tão elogiado, e as condições de sua formação. O conhecimento transforma a sociedade na medida em que ele a abre ao compartilhamento de saberes e de experiências. A seu modo, nosso estande terá sido uma escola sem muros.

Traduzido do francês para o português
por Emerson Patrício Morais Filho

Referências

AGIER, M. *Commerce et sociabilité : les négociants soudanais du quartier Zongo de Lomé*. Paris: Orstom. 1983.

BAILLY, A. « Distances et espaces: vingt ans de géographie des représentations » *L'espace géographique*, vol. 14, n° 3, pp. 197-205. 1985.

BURGESS, R. « Self-help housing advocacy: a curious form of radicalism. A critique of the Work of John F. C. Turner », dans Ward, P. M. (dir.), *Self-Help Housing. A Critique*, London: Mansell Publishing limited, pp. 56-97. 1982.

CATTEDRA, R. « Bidonville: paradigme et réalité refoulée de la ville du XX^e siècle », *Les mots de la stigmatisation urbaine*, Paris: Unesco/Éditions de la Maison des Sciences de l'homme. 2005.

CONTAMIN, B. ; MEMEL-FOTE, H. (dir.) *Le modèle ivoirien en questions: crises, ajustements, recompositions*, Paris: Kartahala- Orstom. 1997.

GIRARD, E. ; DAUM, T. *La géographie n'est plus ce que vous croyez...*, Paris : Codex. 2013.

HAERINGER, Ph. «Vingt-cinq ans de politique urbaine à Abidjan ou la tentation de l'urbanisme intégral», *Politiquem Africaine*, n° 17, pp. 20-40. En ligne: <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/017020.pdf>. 1985.

HUXLEY, A. *Les portes de la perception*, Paris: Éditions du Rocher. 1954.

LEFEBVRE, H. *Le droit à la ville*, Paris : Anthropos. 1968/2009.

LEWIS O. *La Vida. Une famille portoricaine dans une culture de pauvreté: San Juan et New York*, Paris: Gallimard. 1969.

ONU-HABITAT (2010), *L'état des villes africaines. Gouvernance, inégalités et marchés fonciers urbains*, UN-Habitat.

OUATTARA, I. (2002), «L'équipement scolaire: un bouclier contre l'exclusion scolaire et urbaine», *Revue ivoirienne des lettres, arts et sciences humaines*, n° 2-3, pp. 47-55.

RHEIN, C. (1982), «La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale ? (1860-1920)», *Revue française de sociologie*, n° 23-2, pp. 223-251.

SEMBOLONI, F. ; YAPI-DIAHOU, A. (1997), *Vérification des résultats du recensement en vue de recasement des habitants de Washington et Blingué*, Rapport d'expertise, Abidjan, GIDIS- CI.

TOURE, A. *Les petits métiers à Abidjan*, Paris: Karthala. 1985.

KOUADIO, A. M. *Mobilité sociogéographique des personnels domestiques féminins à Abidjan*, thèse de doctorat en géographie, université de Cocody. 2008.

YAPI-DIAHOU, A. «Dépôt III-IV: conflits et alliances urbaines dans un quartier d'Abidjan» *Politique Africaine*, n° 24, pp. 53-67. En ligne: <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/024053.pdf>. 1986.

YAPI-DIAHOU, A. *Les économiquement faibles dans les quartiers illégaux précaires: processus d'accès au logement, à la propriété, aux équipements et aux services*, Rapport d'expertise, Rhudo/Us-Aid, Abidjan. 1987.

YAPI-DIAHOU, A. *Baraques et pouvoirs dans l'agglomération abidjanaise*, Paris : L'Harmattan. 2000.

A EDUCAÇÃO AO LONGO E AO LARGO DA VIDA: UM PARADIGMA QUE FAZ SENTIDO -Entrevista-

Jean-Louis Le Grand
Universidade Paris 8

Você poderia falar sobre a educação ao longo da vida tal qual ela foi compreendida pela universidade Paris 8⁴⁵?

A “educação ao longo da vida”, tal como a concebemos em geral, é sinônimo de educação de adultos e, às vezes, chega a representar apenas a formação profissional de adultos. Em Paris 8, e não somente lá, há uma concepção mais ampla de educação ao longo da vida (ELV⁴⁶ daqui por diante) que não é apenas restritiva.

Se a ELV surgiu inicialmente a partir da demanda das profissões, é que suas formações, originalmente, preparavam para um diploma válido por toda a vida, em uma época em que,

45 Participação no colóquio retomada sob forma de entrevista, realizada no dia 13 de fevereiro de 2017 por Véronique Boy.

46 Nota do tradutor: Em francês, *Éducation Tout au Long de la Vie*, a expressão tem como sigla as iniciais das palavras-chave ETLV. Para efeitos de tradução, Educação ao Longo da Vida tem como sigla (ELV).

normalmente, só exercíamos um único e mesmo trabalho. Não é mais o caso atualmente, pelo menos não para a maioria das profissões, mas o sistema ainda é concebido desse modo. Então, torna-se importante observar como nos adaptamos às novas questões profissionais ao longo de nossa vida. Podemos ser levados a mudar de profissão, e uma das chaves para isso é nos formarmos profissionalmente. Era essa a ideia original.

Obviamente, não somos contrários a essa ideia, porque a maior parte das pessoas que vem se formar na Paris 8, ou em outras universidades, também vem se formar tendo em mente essa ideia. Estamos, porém, tentando ampliá-la no sentido em que o termo “ao largo da vida” – que se soma à expressão “educação ao longo da vida” – não diga respeito unicamente à profissão. Trata-se de uma abertura sobre várias dimensões, nas quais devemos continuar a nos formar e a aprender. E isso não se refere somente à técnica e às profissões, mas também às questões de saúde, de cultura... Somos levados a compreender um grande número de situações para as quais é absolutamente necessário nos formarmos.

No que diz respeito à questão longitudinal, ou seja, à problemática da vida, percebemos que a formação profissional, tal qual é concebida atualmente, também se dirige principalmente às pessoas que desejam ter acesso a um trabalho ou mudar de profissão. Ela não é mais direcionada aos que já são considerados como “mortos” em termos de profissão. Do ponto de vista da expectativa de vida, em termos de trabalho, a partir de 55/60 anos as pessoas são consideradas como pessoas sem mais perspectivas profissionais, enquanto que, do ponto de vista estatístico, essas mesmas pessoas ainda têm aproximadamente de 20 a 25 anos para serem convidadas para associações, para estarem ativos em diversas áreas políticas, sociais, educativas, o que é algo significante. Uma boa parte da sociedade repousa sobre eles, incluindo as pessoas muito idosas. Aliás, a questão da velhice nunca foi realmente considerada do ponto de vista educacional, mas sim em termos

de doença, de cuidados, de saúde; no entanto, ainda há o que se discutir sobre isso.

Se olhamos para o outro extremo da escala, do lado das crianças, a questão da educação não se reduz a formar, mas também a fazer com que elas estejam preparadas para uma perspectiva da ELV, e não somente passar em concursos, fazendo parte da máquina de triagem seletiva, ou na distribuição de lugares sociais na sociedade.

A problemática se torna ainda mais complexa, a meu ver, dado que a vida perdeu o caráter de previsibilidade de outrora. É muito recente. A ideia de que a vida possa continuar, tanto do ponto de vista das pessoas quanto em termos de espécie, é colocada em questão nos dias de hoje, com o que chamamos de “antropoceno”, a destruição do *ecohabitat*, da vida na terra... Ela já havia sido colocada em xeque anteriormente, com as guerras, e foi bastante maltratada, mas, agora, com os riscos que pesam sobre o planeta, perguntamo-nos se ela não vai simplesmente desaparecer. Então, a questão da ELV, se levamos em conta todos esses elementos, coloca-se de uma maneira bastante interessante e isso não para de avançar. Ela não diz mais respeito apenas a aprender elementos do saber e coisas que poderão ser úteis para o futuro no exercício da profissão e para a vida, mas também a aprender a encarar todos os tipos de mutações, de novas áreas, a responder perguntas que ninguém sabe muito bem por onde começar. Nós estamos em uma aventura relativamente inédita do que é pensar uma ELV, principalmente porque os modos de aprendizagem, os modos de saber, estão em plena reestruturação, evolução, com o acesso à internet, à globalização das trocas digitais dos conhecimentos e de tudo o que está disponível. Mas para fazer o quê, de que modo? Em outras palavras, tudo o que era visto, e que é ainda visto com uma certa nostalgia por muitos intelectuais, pensadores do modo “era melhor antes, quando havia conhecimentos que podíamos dominar, ancestrais, disponíveis...”; tudo isso está profundamente

abalado. Eis o que eu poderia dizer sobre a compreensão do que chamamos “educação ao longo da vida”. No *Laboratório EXPERICE*, e não somos os únicos a trabalhar com esses assuntos, no que nos concerne, resistimos contra a forte tendência atual à segmentação em nichos – educação, educação em saúde, em interculturalidade, educação-mutação profissional – para focar nas questões que se colocam globalmente. Também, nos diferentes eixos do laboratório, levanta-se essa pergunta, tanto filosófica quanto teórica, sobre o que pode ser uma ELV, com um olhar especial para os aspectos culturais, de misturas, para essa globalização de culturas e para o que está em jogo em torno das perguntas sobre o que é educação em saúde, sobre as transições de vida, histórias de vida, sobre os meios de se perceber que aprendemos através de tudo isso. Somam-se essas novas dúvidas à questão do que está evoluindo a uma velocidade frenética, à própria vida e suas possibilidades na Terra. Recentemente, saímos – e isso não faz referência a todo mundo –, do paradigma de expansão dito positivista. Eis uma espécie de quadro do horizonte sobre o qual nós temos tentado entender situações através de cenários, campos, preocupações que são nossas e que, portanto, devemos levar a sério ao longo da vida, sem nunca parar de fazê-lo.

Então, como se situa a “escola” nesse contexto? Parece que ela está por fora disso. Se partimos do fato de que o campo de base é sempre a experiência, deveríamos mudar totalmente o paradigma da escola? A ELV só pode acontecer fora da escola?

A ELV é e sempre foi feita tanto “dentro” quanto “fora da escola” como aprendizagem de conhecimentos, mas, quer gostemos ou não, a escola sempre foi integrada às sociedades e sua evolução para o melhor e para o pior, e essa forma de escola-santuário afastada do mundo teve sua relevância e ainda tem, (na medida em que ela permite que as crianças aprendam), desde que

ela permaneça interessada pelo que se passa no mundo. Mas seu *modus operandi* é posto em prática com muitos isolamentos, e não está suficientemente articulado com o que ocorre no planeta; é um pouco como o que dissemos no colóquio, com seus muros, suas barreiras que deveriam proteger, mas, de fato, não oferecem qualquer proteção. Existe uma ilusão da proteção para transformar as escolas em máquinas de triagem de pessoas, para prepará-las para uma ideologia da seleção; isso é bastante trágico, tanto nos tipos de abordagem pedagógica quanto nos problemas que ela deve abordar. Eis o que eu poderia dizer em relação à escola.

No *Laboratório Experice*, por razões estratégicas, nós não nos detemos no trato tradicional da engenharia educacional da escola, ou no que é praticado no campo estritamente reservado à aprendizagem escolar. Tentamos ver o que está acontecendo “por dentro” – embora não faça parte dos assuntos de interesses habituais – e, sobretudo, “fora”; tudo o que prepara as pessoas para se inserirem ao longo e ao largo da vida. Desse ponto de vista, a educação popular representa, notoriamente, um papel central no que acontece fora dos muros da escola, na casa dos jovens, das crianças, durante atividades, em tudo o que chamamos, em termo genérico, “oficinas”⁴⁷. Muitas coisas interessantes acontecem nesses locais, algumas acabam tendo um papel importante no que as pessoas serão levadas a trabalhar a partir de aventuras individuais e coletivas desde sua infância.

O que falta na escola? A experiência e a formação por si mesmas? Aprender a trabalhar juntos?

Eu não sou um especialista em escola, mas por ter trabalhado em Ciências da Educação, por ver os trabalhos que surgem dessa

47 Em francês é empregado o termo *animation* para fazer referência às atividades de formação que acontecem fora dos muros da escola como cursos, ateliês de arte, prática de esportes etc. Na versão traduzida, consideramos mais oportuno o termo ‘oficinas’.

área, parece-me que a escola é obrigada a aderir a um certo tipo de padrão que prepara para os conhecimentos básicos, para estabelecer níveis em termos de distribuição social, ou seja, seleção, num sentido excludente. Então, a questão de abertura para criação de uma dinâmica de autoaprendizagem que possa ir em todas as direções, utilizando vários tipos de inteligência e de criatividade, não é realmente seu ponto forte.

Do mesmo modo, é evidente que, na escola, há uma vida em grupo, uma aprendizagem para socialização, mas esse tipo de socialização, que preparava o futuro dos empregados, dos operários, dos funcionários públicos... é cada vez mais inadequado atualmente; já não se trata mais apenas de indivíduos: isso é sobre coletivos. Em relação a certas questões, a própria sociedade está completamente dividida sobre o que ela deve ser, sobre suas missões. Há certas tendências que pesam sobre ela e que produzem uma espécie de ruptura da sociedade, que, por vezes, traduz-se no que está acontecendo na escola e, portanto, não convida as pessoas a se prepararem para esta revolução criativa da internet etc. A escola faz o que pode, mas a escola francesa não brilha por sua eficácia, a não ser no que concerne aos que já estão selecionados para serem da elite, e não – o que se esperaria dela – em um funcionamento social coerente, comum, um tipo de tomada de consciência da globalidade social. Isso acaba sendo um fator de muito sentimento de rejeição por parte dos indivíduos – com a impressão de não ter conseguido ser “bom para nada” –, uma forma de estigmatização que tem um custo social exorbitante no sistema escolar, cujos benefícios aparecem cada vez mais aleatórios e não pertinentes. Se a finalidade da escola deve ser unicamente formar uma minoria treinada para uma corrida frenética e mortal em direção ao progresso, ao crescimento, a estar sempre na corrida pelo desempenho, pela adaptabilidade social etc., há algo verdadeiramente alucinante e que contribui, à maneira da

meritocracia individual, numa forma de sofrimento da sociedade como um todo.

O Laboratório Experice *abriu e desenvolveu outros caminhos?*

Na ELV, tentamos abrir temáticas que não eram automaticamente instituídas como tais, e isso quer dizer que, no lugar de pensar unicamente na questão do individualismo, da transformação de formações profissionais de adultos do ponto de vista da competência e da adaptabilidade, tentamos enxergar o que está acontecendo de um ponto de vista singular nas histórias das pessoas, em suas situações vividas e não apenas no domínio do que era considerado antes como a sequência de formação, a didática da formação: ou seja, como eu conduzo a sessão de formação, quais objetivos, qual sequenciamento, qual dispositivo... Tentamos nos abrir tanto para as dimensões críticas quanto para o que está em jogo na experiência; recolocar em questão a experiência que não é apenas a experiência da educação formal, mas que se passa no que é informal, social, experimental, com dimensões que normalmente são compartimentadas. Assim, essa indagação sobre “como vivemos a questão das culturas”, geralmente abordada na antropologia, ou ainda em programas como os de intercâmbios culturais, é insuficientemente abordada numa perspectiva experiencial. De um lado, haveria, para uma alta burguesia, uma visão totalmente transcultural de uma elite intelectual, em que “as viagens formam a juventude”, em que convém ter uma dimensão planetária do comércio internacional, da cultura internacional; e, de outro lado, uma visão dos que querem migrar, mas que estão na outra ponta da escala social, como condenados a perecer no mar, ou a serem estigmatizados como “hordas de invasores”. No entanto, estudos antropológicos mostram que desde que o homem existe, ele circula e é levado a circular. Essa bipolarização é bastante aterrorizante e faz com que algumas questões surjam de forma completamente

“louca” no sentido de que os dados que costumavam ser óbvios já não são de todo evidentes: o que significa comer, o fato de comer para se alimentar, para ser saudável? Temos a impressão de estarmos em uma espécie de catástrofe anunciada.

Quanto ao problema do que devemos comer, alguns dizem, com razão, que, com o que é proposto socialmente, estamos em um tipo de envenenamento. A confiança que pode haver nessa questão já não é mais relevante. É o mesmo com a saúde, os medicamentos. Existe uma espécie de dúvida generalizada sobre o fato de que exista um tipo de bem comum e uma desconfiança radical em relação aos benefícios esperados do que se é proposto, uma espécie de abismo, inclusive na discussão do que é verdadeiro e do que não é. É o que acontece na América com o regime de “pós-verdade”, o questionamento da ideia de que o planeta está aquecendo, da toxicidade, do gás de xisto... E aspectos como beber, comer, dormir, respirar, que não se questionavam tradicionalmente, agora o são, ao se polarizarem em grupos de pressão, ideológicos, políticos, com temas sobre a continuação da vida.

O modelo torna-se trágico, a vida posta em xeque, e não somente por causa da loucura assassina dos homens, das guerras, dos massacres. Temos a impressão de que há um tipo de corrida para frente que coloca o homem de volta nas sombras. Interesses transnacionais, interesses financeiros atingem a vida das pessoas mesmo sem que compreendamos o que se passa nem o que é preciso fazer ou o que pode ser feito. Isso se revela nas questões coletivas ou comuns, com uma educação popular e política nas situações de conflito potencialmente trágicas. Todos os questionamentos da educação são levados ao mais alto nível; já não conseguimos mais encontrar algo que apareça como a imagem um tanto ideal de um interesse público, da saúde pública, de um interesse comum bem compreendido. Há, aqui, um novo cenário para a educação ao longo e ao largo da vida, com esta nova indagação: quais são as possibilidades para que a vida continue para os homens?

A questão existencial parece se colocar de maneira muito acentuada para cada pessoa atualmente?

Sim, porque os contextos estão cada vez mais exacerbados, cada vez mais fontes de crise, de questionamento. O que aparecia antes como objetivo da educação, ou seja, educar para permitir que todos encontrem um lugar na sociedade, concerne cada vez a menos pessoas e, mesmo a quem isso ainda interessa, os que deveriam estar supostamente felizes por terem passado pelos filtros de seleção da escola, do trabalho, do acesso ao emprego, do desempenho, falham, não conseguem se manter, sofrem no trabalho, estão em perigo...

O que a pesquisa em ELV pode fazer face ao caos sobre o qual você fala? Tentar “flutuar”, mudar completamente de paradigma? Retornar à questão filosófica?

Sair do caos, ter nostalgia de um mundo bem ordenado e querer voltar para ele... Sem querer ser pessimista, eu tenho a impressão de que estamos em um espiral crescente do caos e de mudança de indicadores. A ELV não é um programa, nem um slogan da Unesco. Ela se baseia nas forças da educação popular, no que se passa nas sociedades, nas mídias, nas redes sociais reais, nas redes sociais da internet; ela se desempenha assim com uma rapidez que envolve, também, a questão da sobrevivência não só dos indivíduos, mas também dos grupos e das sociedades, sabendo que as escolhas, que podem aparecer como soluções, podem levar a uma situação talvez pior que a do estado anterior. Chegamos, então, a uma visão bastante paradoxal de todas as questões relativas a essas diferentes dimensões da vida e da educação, do que deveria ser feito, com uma polarização bastante insensata entre os que “permanecem” na corrida e os outros, à margem. Mas, o que aparecia como certezas, o que constituía uma base tradicional e

bastante imemorial de fundamentos, a terra que cultivo, o ar que respiro, a comida que eu como, os muros e a casa que são meus e sua proteção, os cuidados a serem dados às crianças, os cuidados dos profissionais de saúde, devem ser repensados. Parece que as religiões consideradas como estruturas para a emancipação, a salvação, podem se voltar completamente contra o seu objetivo. Há, portanto, um tipo de necessidade vital de estar na dinâmica da ELV, de adquirir conhecimentos que não têm mais lugar de aprendizagem, que perderam sua previsibilidade, com uma polarização das sociedades, dos grupos, o que significa que essas questões podem ser totalmente centrais em uma sociedade em perigo. Na história, isso já foi visto; por razões políticas, de guerra, de massacre, é até uma constante, mas, atualmente, é a própria espécie que está ameaçada em certos aspectos. Basta um desastre nuclear, uma situação de guerra, para que tudo seja questionado, enquanto não há praticamente nada que as pessoas possam fazer a respeito. Podemos, talvez, ver-nos obrigados a enfrentar isso.

Então, os programas mudam em função desse presente...

Eu acho que é bastante difícil ter uma visão minimamente holística do que está acontecendo e até mesmo de ter quadros conceituais para pensar sobre isso, sabendo que, na realidade, há uma forma de negação bastante presente. Através dos trabalhos do *Laboratório Experice*, há uma tentativa de pensar algumas dessas questões, como, por exemplo: como os estudos pós-coloniais permitem compreender os ressurgimentos culturais e outros na escala planetária?”, ou “qual é o bem comum?”, ou ainda pensar as noções fundamentais relativas às práticas de saúde, “como elas se articulam a tudo o que está se passando entre as práticas tradicionais ancestrais e as práticas de desenvolvimento das ciências?”, ou mesmo se perguntar sobre as grandes tendências da educação política popular que estão em plena mudança. A

esse respeito, um certo número de correntes relativas às Ciências da Educação ou à ELV foram completamente dominantes, outras aparecem... Vemos que pessoas como Obama foram formadas em uma educação política popular... Existia toda uma ideologia muito forte de educação popular transcultural com o Governo das nações tendo como tarefa ultrapassar os conflitos franco-alemães para conseguir criar uma Europa etc. Entre esses exemplos e as formas atuais, é difícil pensar um governo planetário que faça sentido. A Unesco é conhecida por ter pensado uma ELV que seja para todo mundo, para todos os tempos. Mas, essa visão ecumênica é minada pelas realidades do que está acontecendo na atualidade.

Traduzido do francês para o português
por Mariana de Normando Lira

Referências

COLIN, L.; LE GRAND, J.-L. *L'éducation tout au long de la vie*, Paris: Anthropos. 2008.

JORION, P. *Le dernier qui s'en va éteint la lumière*, Paris: Fayard. 2016.

PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. *Les histoires de vie*, Paris: Puf. 2013.

ECO FORMAÇÃO: UMA VIA LIBERTÁRIA MUITO BIODIVERSIFICADA DE PESQUISA-FORMAÇÃO DO E PELO MEIO AMBIENTE

Gaston Pineau

Universidade do Québec

Entre a escola murada dos sedentários e a escola sem muros na natureza dos nômades, a aula livre não prefiguraria um espaço/tempo de eco formação a retirar do esquecimento e do recalque cultural, por se aproximar um pouco disso que pode ser uma formação do e pelo meio ambiente? Suas ressonâncias efervescentes de íntimas descobertas bio diversificadas, surpreendentes e aventureiras, nos fazem tirá-la de sua rejeição cultural para apresentar a corrente transnacional de eco formação.

Há mais de vinte e cinco anos, essa corrente é aplicada por um grupo-rede de pesquisa em eco formação (Gref) na estrutura franco-quebequense. Relatá-lo rapidamente em algumas páginas não é fácil. Isso porque, como aula livre, ela explora as relações com o meio ambiente de forma livre e bastante densa. Mergulha na matriz cósmica dos quatro elementos para tentar transformar as relações de uso em relações de conhecimento, tanto na vida cotidiana, quanto em viagem. Mas trabalha também nas aulas na

natureza das escolas sem muros, para construir com as crianças uma consciência ambiental viva, sem esquecer das novas eco competências a serem desenvolvidas profissionalmente.

Mas, como o Pequeno Polegar, o Gref, com suas produções, deixa traços de uma via que se constrói caminhando. Eles vão nos ajudar a retrazar seus vinte e cinco anos de caminhada.

Por uma existência ao alcance de todos e na vastidão do mundo

A primeira pedra publicamente lançada intitula sua conclusão: “Por uma existência tão grande quanto o mundo e ao alcance de todos” (PINEAU, 1992/2015, p. 241-260). Ao final, ela atinge o primeiro vagabundo errático por meio do elemento mais invisível, mais impalpável e mais vital: o ar! “Do ar! Grito de expiração? Grito de aspiração? Crise de inspiração? Grito cosmogônico. O grito de Ícaro paira: se a conquista técnica do ar não se acompanha de uma conquista ecológica, ameaça-se uma queda... coletiva” (PINEAU, 1992/2015, contracapa).

Esse primeiro volume foi prefaciado por Madame Gro Harlem Brundtland, presidente da primeira Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento. Mesma comissão que provocou a primeira *Cúpula da Terra*,⁴⁸ no Rio de Janeiro, em 1992, ano também da primeira edição da obra. E estamos felizes que uma segunda aconteça em 2015, ano da Conferência de Paris sobre o clima, assim como *Le feu vécu. Expérience de feux écotransformateurs*⁴⁹ (GALVANI; PINEAU; TALEB, 2015). Ambas pontuam um primeiro ciclo de pesquisas eco formadoras com as marcantes experiências de interações pessoais com os quatro elementos. *Les eaux écoformatrices*⁵⁰ quase abriram os anos 2000 (BARBIER; PINEAU, 2001), seguidos

48 Também conhecido por Eco-92, Rio-92 ou Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento.

49 “O fogo vivido. Experiências de fogos eco transformadores”, em tradução livre.

50 “As águas eco formadoras”, em tradução livre

por *Habiter la terre*. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire⁵¹ (PINEAU; BACHELART; COTTEREAU; MONEYURON, 2005).

Para não se perder na exploração entre claro e obscuro dessa matriz cósmica elementar, uma coleção “Ecologia e formação” foi criada em 2000, sob a responsabilidade de um explorador planetário, Pascal Galvani, e de uma parteira pioneira do eco nascimento, Dominique Cottreau.

Pedagogia de um eco nascimento infantil com as aulas de mar

Essa última, anfitriã na época das aulas de mar, lança um segundo marco, em 1994, de título evocativo: *À l'école des éléments. Écoformation et classe de mer*⁵² (1994). Assim ela formula seu objetivo: “Gostaria que minha contribuição para uma pedagogia da eco formação fosse a conscientização da ligação ecológica que temos com a natureza, conhecimento para um eco nascimento.” Dar conta de explicar, com palavras, a importância da contribuição metodológica dessa pedagoga pioneira fora de série tampouco é fácil. Isso porque a dinâmica da eco formação, a formação do eco, é experiencial de início, antes de ser verbal. Essa dinâmica tropeça no limiar da linguagem. O eco nascimento, esse nascimento de uma relação pessoal com um elemento material do meio ambiente, é uma experiência inicial vital. Tal experiência faz emergir discursos com interfaces convencionais, de si ou dos outros, mas também de um inconsciente ecológico tão profundo que acaba por ser ignorado ou negado. Ela faz experimentar, entrever, pressentir, viver uma nova religião, carrega em si um mundo novo, de um meio inédito, de um novo *oikos*, de um novo habitat. Trata-se, logo, de uma comunhão simbiosinérgica, uma ruptura do mundo verbal

51 “Habitar a terra. Eco formação terrestre para uma consciência planetária”, em tradução livre.

52 “À escola dos elementos. Eco formação e aula de mar”. Tradução livre.

anterior. Fica boquiaberta, fica sem palavras, como uma criança de acordo com a etimologia (*infans*). É isso o que Varella chama de “enação”, a cognição encarnada, a emergência de sentidos na acoplagem estrutural organismo/meio ambiente (VARELLA; THOMSOM; ROCH, 1993).

Mas esse eco nascimento pode rapidamente se tornar natimorto caso não encontre um espaço-tempo de acolhida, de expressão, de explicitação, por e para uma tomada de forma, em palavras, em diálogos, em perspectivas, em uma palavra, de sua própria formação, de eco formação. O momento sensório-motor do nascimento de uma relação pessoal com o meio ambiente, de um *oikos* singularmente vivido, deve ser seguido de outros momentos para tomar forma e, em sentido, se desenvolver de modo durável. O objetivo da pesquisa-ação de eco formação é explorar ao longo das etapas da vida, e em diferentes situações, as condições de concepção e de formação/transformação desse “eco”, nascendo e vagindo para construir progressivamente eco saberes.

Com as aulas de mar, Dominique Cottereau abriu brilhantemente o caminho para situar as escolas sem muros em relação à natureza, para crianças de 10 e 11 anos. Sua primeira obra, já citada, foi seguida de uma segunda, nos anos 2000, intitulada *Formation entre terre et mer. Alternance écoformatrice*⁵³ (2001), sobre alternâncias entre si, os outros e as coisas, mas também alternâncias entre formação experiencial e formação formal, de formulação e formalização da experiência.

Estratégia e Engenharia de eco formação profissional e cidadã

Em formação profissional de adultos, Dominique Bachelart e Moneyron forjaram abordagens socioprofissionais eco formativas com pastores transumantes nos montes Pirineus. Entre formação-

53 “Formação entre terra e mar. Alternâncias eco formadoras, em tradução livre.

envolvimento e formação-afastamento, Dominique desenvolve uma estratégia de engenharia de eco formação profissional para fazer descobrir a relação parental humana com o não-humano e desenvolver competências ecossociais (BACHELART, 2002, p. 200-206). A partir disso, ela fundou a *IUT de Tours*, uma das raras licenças de Iniciação Científica e de educação ambiental.

Junto aos pastores transumantes, Anne constrói o conceito de eco saber a partir da explicitação de saberes de interações forjadas pela condução dos rebanhos nos ritmos e perigos climáticos da montanha (MONEURON, 2003, p. 49-92). Por meio disso, ela interveio na agricultura e na viticultura com base nos saberes agroecológicos de experiência.

Toda uma parte do número 148 da revista *Éducation permanente*, “Pour une écoformation. Former à et par l’environnement”⁵⁴ apresenta uma amostra dos diferentes trabalhos “elementares” em articulação direta com a crise ecológica: os agricultores, mas também as pessoas do mar, do ar e do fogo.

Com sua tese sobre os escultores de lascas de madeira, Odile Descamps operou um primeiro ensejo de sondagem ecológica sobre o quinto elemento dos chineses: a madeira. Com Éric Beaudout, na recente Universidade Cooperativa de Paris⁵⁵ (UCP) para cuja fundação contribuíram, ela conduziu um eixo de pesquisa-formação intitulado “Auto-eco formação entre ecologia política e sabedorias do mundo”⁵⁶.

Enfim, a eco-zooformação foi aberta pela *La vie avec les animaux. Quelle histoire!*⁵⁷ (SHMUTZ-BRUN; LANI-BAYLE; PINEAU, 2014).

54 Educação permanente. “Por uma eco formação. Formar do e pelo meio ambiente”, em tradução livre

55 Do francês: université coopérative de Paris (UCP)

56 Auto-écoformation : entre écologie politique et sagesses du monde, em francês

57 “A vida com os animais. Que história!”, em tradução livre

As viagens como uma via de autoeco formação mundialogante

Essas pesquisas-formações da aula livre para eco formação estariam inconscientes de si mesmas, caso não houvesse explicitado um de seus principais meios de pesquisa: a mobilidade e, mais precisamente, a viagem. Elas reatualizam dessa forma um meio majoritário e histórico de formação particularmente central na tradição alemã da *bildung*. Nessa jornada de introdução a uma cultura ecoformadora do mundo, o trabalho de Christian Varrier, na coleção, é uma espécie de obra-prima: *Marcher, une expérience de soi dans le monde. Essai sur la marche ecoformatrice*⁵⁸ (2010).

Há quatro anos, minha exploração da dimensão ecoformadora do fogo foi realizada com uma bicicleta por meio do que propus chamar de rotas do fogo: 2012, A rota dos vulcões, do Vesúvio ao Etna; 2013, Rota da amizade: Tours-Bordeaux; 2014, Rota dos fornos crematórios: Auschwitz-Sobibor; 2015, Rotada Tierra del Fuego. O meu blog *Gaston Pineau Terra Nostra, routes du feu*⁵⁹ oferece um primeiro panorama sobre o assunto.

Emergência de um paradigma verde de eco formação vital

O que significa a reunião dessas múltiplas pesquisas-formações das aulas livres sob a bandeira da eco formação? Essa assembleia conseguiu dar sentido a essa aparente heterogeneidade? Ao aplicar, de tal modo, o prefixo “eco” somado ainda à formação, essa corrente complexa e multiforme se inscreve explicitamente no paradigma verde das formações vitais (MORIN, 1986, p. 263): formação por si (autoformação), pelo outros (socio formação que se divide em co- e hétero-) e pelas coisas (eco formação) (PINEAU, 2015, p. 243-259). Essa corrente entre o polo material

58 “Caminhar, uma experiência de si no mundo. Ensaio sobre a caminhada ecoformadora”, em tradução livre

59 “Gaston Pineau Terra Nostra, rotas do fogo”, em tradução livre

intralinguístico “eco” é, então, o menos tagarela, o menos falador, porém o mais duro, o mais significativo e o mais universal. É sua especificidade atrativo-repulsiva. E essa polaridade verde do paradigma tripolar das formações vitais pode, dessa forma, se implementar na vastidão do mundo permanecendo ao alcance de cada um. Essa implementação é estrategicamente necessária para uma transformação coletiva durável. A noção de paradigma permite isolar, mas também religar as dimensões axiológicas, epistemológicas, metodológicas e problemáticas que constituem um paradigma como um todo dinâmico (PINEAU; GALVANI, *Explorer l'écoformation humaine avec les quatre éléments: air, eau, terre et feu*⁶⁰ - no prelo).

De outra parte, esse paradigma verde reencontra e atualiza um caminho de sabedoria tradicional, transcultural e trans-histórico.

Os primeiros povos do mundo sempre honraram os quatro elementos como aliados eternamente presentes. Desde as tradições ameríndias às raízes do budismo, desde os rituais africanos à sabedoria xamã da Europa, os elementos ar, fogo, água e terra são parte integrante do coração de todas as tradições espirituais (ASH, 2005, p. 17).

Dois obras da coleção se enraízam explicitamente nas sabedorias explicativas iniciais: *Le chamam et l'écologiste: veille environnementale et dialogue interculturel*⁶¹ (RAINE, 2005); *Une pédagogie de la spiritualité amérindienne. Naa-ka-nah-gay-win*⁶² (CONTRÉ MIGWANS, 2013).

Sua reintrodução para construir uma antropo-formação pós-moderna elementar parece necessária, em particular, para

60 “Explorar a eco formação humana com os quatro elementos: ar, água, terra e fogo”, em tradução livre

61 “O xamã e o ecologista: vigilância ambiental e diálogo intercultural”, em tradução livre

62 “Uma pedagogia da espiritualidade ameríndia. Naa-ka-nah-gay-win”, em tradução livre

responder à crise ecológica provocada em partes pela repressão moderna. Não se trata de um simples retorno do reprimido, mas de uma reatualização do potencial de religação enterrado nos elementos.

A modernidade industrial nos distanciou da natureza. O indivíduo moderno, mais urbano que rural, ao contrário do antigo, herdou formas abstratas totalmente preparadas, vive a maior parte do tempo em mundos de imagens e de telas imateriais que se colocam entre ele e as coisas. Essa mediatização explode na infinidade de mundos virtuais com a revolução multimidiática pós-moderna. A dominante formativa é uma formação filtrada e abstrata, sem a dura experiência concreta da matéria bruta, primeira.

“É porque, agora, a tarefa não consiste mais tão somente em purificar o indivíduo do modo de imediatismo sensível para fazer dele uma substância pensada e pensante, mas sim numa tarefa oposta: atualizar o universal e nele infundir o espírito graças à supressão dos pensamentos determinados e solidificados. Mas, é muito mais difícil tornar fluídos os pensamentos solidificados do que tornar fluído o ser-aí” (ou ser-sensível ou o ser no mundo de Hegel).

A tarefa pedagógica moderna seria, então, o inverso da tarefa pedagógica antiga, além de ser dupla: tornar fluidos os pensamentos solidificados e tornar sensível o ser-aí fluído. Pesada tarefa que faz estourar as únicas abordagens escolares preparatórias à vida e faz procurar versões existenciais, mas também profissionais, ligadas à formação permanente dessa vida que clama pela aquisição de novas competências ambientais.

No mais, essa reatualização dos elementos como referências biocognitivas se opera também para além da educação. No prolongamento de Paulo Freire, Moacir Gadotti baseia grande parte de sua *Pedagogia da Terra* (2000) na construção de uma ecopedagogia. A eco formação está no coração de uma rede hispano-brasileira muito ativa (DE LA TORRE; PUYOL; SANZ,

2007). Mais recentemente, no mundo francófono, Thierry Pardo (2014), inspirado por Yvan Illich (1971) construiu *Une éducation sans école*⁶³, fazendo também referências a uma eco-educação.

Mas, a matriz elementar atinge também outros setores. Chris Younès e Thierry Paquot (2002) analisam seu renascimento como uma fonte inspiradora na arquitetura das cidades. David Macauley (2010) os reatualiza com *Beauté élémentale, devoir écologique et politique environnementale*⁶⁴. Dominique de Courcelles (2015) torna a empreender sua história cultural. E Bernard Andrieu (2009/2011), com eles, trabalha uma nova ecologia corporal nas práticas físicas e esportivas.

Enfim, se isto é ainda necessário, pode-se fazer apelo à voz de outra autoridade mundial que, no ano de 2015, soou forte em direção ao desafio de mudar de paradigma educativo, para construir uma educação ambiental exigida pela salvaguarda da casa comum: “A educação será ineficaz e seus esforços serão em vão se ela não tentar também retomar um novo paradigma concernente ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza. De outro modo, o paradigma consumista transmitido pelos meios de comunicação social e as engrenagens eficazes do mercado continuará a progredir” (SAINT-PÈRE FRANÇOIS, 2015). Construir esse paradigma verde de formação vital parece se impor como o desafio educativo a ser enfrentado para a concepção e a construção do ser planetário que se anuncia (MORIN, 2003).

Traduzido do francês para o português
por Thiago Jorge da Silva

63 “Uma educação sem escola”, em tradução livre

64 “Beleza elementar, dever ecológico e política ambiental”, em tradução livre

Referências

- ANDRIEU, B. *Prendre l'air*. Vers l'écologie corporelle, Paris: Atlantica. 2009.
- ANDRIEU, B. *Bien dans l'eau*. Vers l'immersion, Paris: Atlantica. 2010.
- ANDRIEU, B. *Un goût de terre*. Vers la cosmosensation, Paris: Atlantica. 2011.
- ANDRIEU, B. *En plein soleil*. Vers l'énergie, Paris: Atlantica. 2011.
- ASH, H. *Les quatre éléments du changement*. Un livre de sagesse toltèque, Paris: Véga. 2005.
- BACHELART, D. *Berger transhumant en formation: pour une tradition d'avenir*, Paris: L'Harmattan. 2002.
- BÖHME, H. « Éléments – Feu, Eau, Terre, Air » dans WULF, Ch. (dir.), *Traité d'anthropologie historique*, Paris: L'Harmattan, pp. 9-36. 2002.
- CHONE, A. ; HAJEK, I. ; HAMMAN, Ph. (dir.) *Guide des humanités environnementales*, Lille: Septentrion. 2016.
- COLLECTIF. *Pour une écoformation. Former à et par l'environnement*. Éducation permanente, n° 148. 2001.
- CONTRE MIGWANS, D. *Une pédagogie de la spiritualité amérindienne*. Naa-ka-nah-gay-win, Paris: L'Harmattan. 2013.
- COTTEREAU, D. *L'école des éléments*. Écoformation et classes de mer, Lyon: Chronique sociale. 1994.

COTTEREAU, D. *Formation entre terre et mer*. Alternance écoformatrice, Paris: L'Harmattan. 2001.

Courcelles (de), D. (), *Goûter la terre*. Histoire culturelle et philosophique des éléments, Paris: École nationale des chartes. 2015.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*, São Paulo: Peiropolis. 2000.

HEGEL, F. *La phénoménologie de l'esprit*, Paris: Aubier. 1807/1941.

ILLICH, I. *Une société sans école*, Paris: Seuil. 1971.

MACAULEY, D. *Elemental Philosophy*. Earth, Air, Fire, and Water as Environmental Ideas, Albany: State University of New York Press. 2010.

MONEYRON, A. *Transhumance et éco-savoir*. Reconnaissance des alternances écoformatives, Paris: L'Harmattan. 2003.

MORIN, E. *La méthode 2. La vie de la vie*, Paris: Seuil. 1980.

MORIN, E., MOTTA, R. ; CIURANA, É.-R. *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland. 2003.

PARDO, T. *Une éducation sans école*, Montréal: Écosociété. 2014.

PINEAU, G. (dir.). *De l'air! Essai d'écoformation*, Paris: L'Harmattan. 1992/2015.

PINEAU, G. ; GALVANI, P. (à paraître), *Explorer l'écoformation humaine avec les quatre éléments : air, eau, terre et feu*.

RAINE, P. *Le chaman et l'écologiste: veille environnementale et dialogue interculturel*, Paris: L'Harmattan. 2005.

SAINT-PERE FRANÇOIS, Lettre encyclique « Laudato si' » sur la sauvegarde de la maison commune, chapitre 6: Éducation et spiritualité écologiques. En ligne: http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papafrancesco_20150524_enciclica-laudato-si_fr.pdf. 2015.

SCHMUTZ-BRUN, C. ; LANI-BAYLE, M. ; PINEAU, G. *La vie avec les animaux*. Quelle histoire ! – Essai d'éco-zooformation, Paris: L'Harmattan. 2014.

TORRE, S.; PUJOL, M. A. ; SANZ, G. (dir.) *Transdisciplinaridad y Ecoformación*. Una nueva mirada sobre la educación, Madrid: Editorial Universitas. 2007.

VARELA, F. ; THOMPSON, E. ; ROSCH, E. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Sciences cognitives et expériences humaines, Paris: Seuil. 1993.

VERRIER, Ch. *Marcher, une expérience de soi dans le monde*. Essai sur la marche écoformatrice. Paris: L'Harmattan. 2011.

YOUNES, Ch. ; PAQUOT, T. (dir.) *Philosophie, ville et architecture*. La renaissance des quatre éléments, Paris: La Découverte. 2002.

Segunda Parte:
A REALIDADE DAS TERRAS

O LAGO BAIKAL FONTE-RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA E DA COMUNIDADE, EM HARMONIA COM A NATUREZA

Alexandre Karnychev

Academia de Ciências da Educação da Sibéria oriental

A temática da “escola sem muros” é, em nossa compreensão, importante por duas razões: de uma parte, a “escola sem muros” é uma realidade que toca mais de perto os problemas da sociedade ao passo que é lá (na escola) que as crianças, em comparação com os adultos, estão em ligação constante com as realidades atuais da prática social. De outra parte, uma “escola sem muros” não pode ser imaginada sem interação com a natureza. A natureza é uma escola de desenvolvimento diversificada e sem limite tanto para os adultos quanto para as crianças. Além disso, as crianças assimilam os conhecimentos e as formas do fazer melhor e mais rapidamente que os mais velhos antigamente. O contato com a natureza privilegia também o auto aperfeiçoamento espiritual de um indivíduo.

Como resultado dessa constatação, devemos igualmente considerar que hoje podemos diferenciar os territórios de nosso planeta em função de seus recursos naturais: suas variedades de flora e fauna e as paisagens que lhe correspondem. Sob tal perspectiva,

os territórios siberianos da Rússia podem ser considerados, sem sombra de dúvida, como os mais representativos da natureza. A título indicativo, o lago Baikal e seu território circundante contam com:

- 20% das águas da superfície da Terra;
- espécies únicas da flora (ao menos 70% da taiga “selvagem” e “meio-selvagem” que borda o lago são de bosques de coníferos e de florestas mistas) e da fauna- de sistemas vivos endêmicos;
- povos (os Buriatas, os Russos, os Soiotas, os Tolafars, os Evenques e outros ainda) que vivem em harmonia às margens do lago há muitos séculos.

Essa posição territorial desperta, naturalmente, uma forma de sensibilidade particular cuja essência consiste em ter consciência da intocabilidade como pureza do ambiente e procurar protegê-lo. Não é por acaso que existem tantas ações com o intuito de preservar o Baikal contra as catástrofes tecnológicas desde a segunda metade dos anos 1950, antes de todos os outros movimentos ecológicos observados no mundo. Ainda hoje, ao passo que observamos constantemente uma tendência geral dos indivíduos e dos grupos a querer “dominar a natureza”, na região do Baikal, ao contrário, observamos um reforço da tendência que visa a lhe dar prioridade. Os resultados de nossa enquete longitudinal por questionário realizada com os representantes de diferentes povos sob suas atitudes face à natureza (Tabela 1) são testemunhos disso.

O leitor pode interpretar os dados a seu critério. Não obstante, chamamos a atenção para dois períodos. Primeiramente, em 1994 (período de inércia na posição da indústria soviética), encontramos tanto nos Buriatas quanto nos Russos a convicção de que “o homem predomina sobre a natureza”. Em seguida,

nos anos 2007 e 2013, observamos um crescimento da posição segundo a qual “a natureza está acima do homem”, o que sem nenhuma dúvida se explica pelo número crescente de cataclismos e de mudanças climáticas brutais vividas no início do século XXI em todo nosso planeta. De maneira mais específica, é possível precisar também que, dentre as diferentes categorias sociais interrogadas, a de que “a natureza está acima do homem” prevalece (embora muito pouco) nas classes sócio profissionais superiores e nos estudantes. Na nossa ótica, para “construir” uma “escola sem muros” para os jovens em geral e para as crianças, em particular, devemos levar em conta essas orientações.

Posição/ atitude	Posição dos Buriatas e dos Russos em função dos anos (em%)							
	Buriatas				Russos			
	1994	2004	2007	2013	1994	2004	2007	2013
A natureza está acima do homem	40,4	32,7	77,0	69,0	44,1	22,5	68,0	64,5
O homem está em harmonia com a natureza	27,8	57,7	11,0	24,0	23,9	57,6	18,0	20,6
O homem está acima da natureza	26,6	0,0	2,0	4,0	25,6	7,4	6,0	8,9
Sem opinião	4,3	9,6	10,0	3,0	6,4	12,5	8,0	6

Tabela 1: *Evolução das estimativas referentes à relação entre o homem e a natureza para os Buriatas e os Russos.*

Acreditamos que, ao levar em consideração a jovem geração de hoje (e não somente), é de suma importância fazer com que a educação e a formação estejam de acordo, em harmonia com a natureza, tanto na escola, quanto fora de seus muros. Estar em conformidade com a natureza que nos rodeia, mas também ter consciência da ideia de que o homem: a) possui sua própria natureza biológica e depende muito dela e b) se distingue por certos traços específicos de natureza étnico cultural, os quais também são formados sob a influência do meio ambiente. Para compreender no

domínio científico como se desenvolveu uma corrente filosófica e psicológica de acordo com a natureza, podemos retomar a opinião de estudiosos e editores franceses (J. La Mettrie, J.L. de Buffon, E. Condillac, N. Morelly, J.-B. Robinet) no tocante ao que é comum no mundo da natureza:

- o que existe na natureza foi pensado e construído a partir de um princípio (projeto) único; os minerais, as plantas, as pessoas são as facetas de mil nuances de um Todo, que se modificam permanentemente;
- os animais e, em certa medida, as plantas, revelam-se ser mais próximas do homem em algumas de suas manifestações, e são criaturas físicas assim como ele;
- há a necessidade de se considerar a vida como um todo e de respeitar os princípios da lei da natureza.

Infelizmente, esses pontos de vista foram frequentemente combatidos pela instituição religiosa, uma vez que os cânones religiosos, nesse tempo, reprimiam todas as opiniões pluralistas a respeito das correspondências existentes no mundo natural. Processos análogos também ocorreram em outros países, de modo que a vontade de alinhar tanto a vida social quanto a vida individual com a natureza não obteve o desenvolvimento esperado. Além disso, é justamente na época dos estudiosos mencionados anteriormente que apareceram no âmbito da sociedade os meios tecnológicos (em particular as máquinas à vapor) que não somente confirmam a superioridade do homem sobre a natureza, mas também a reforçavam. Começamos a considerar como critério de “civilização” a capacidade de “se elevar” acima da natureza e, até o último terço do século XX, tal abordagem tornou-se dominante, sobretudo nos países ocidentais e na Rússia.

Na rota contrária, no Leste, as tradições de veneração da natureza em todas suas expressões não foram jamais abandonadas

nem no passado, nem hoje. Deve-se lembrar que já nas antigas interpretações da essência da vida, cultivávamos o princípio da harmonia do microcosmo (o mundo interior) com o macrocosmo (o mundo exterior até os limites do universo ele mesmo). Se queremos permanecer em conformidade com a natureza, uma tal harmonia pode e deve se concretizar respeitando as relações e as interações seguintes:

- uma relação de harmonia entre o homem e o meio, onde nem um nem outro tem qualquer problema em seus contatos mútuos;
- a harmonia entre o homem e o meio social que o “acolheu” e criou que se exprime por uma adaptação não conflitual de um ao outro;
- a harmonia do mundo interior psicológico e espiritual do homem, que lhe permite viver sem se reprovar em nada ou se contradizer em qualquer coisa que seja dita.

Analisando a atitude de respeito para com a natureza dos povos asiáticos em geral, é importante traçar outros fatores. Não se deve esquecer o fato de que o Baikal, como muitos lugares sagrados do nosso planeta, produz um efeito energético e psíquico sobre esses lugares que se inscrevem em uma relação de trocas com ele. Vale ressaltar que quando se está próximo ao “lago sagrado” um estado de espírito positivo, ao mesmo tempo que uma atitude de respeito e de solicitude ao encontrá-lo, levam a uma otimização dos estados de vida e a um sentimento de harmonia com o mundo ao seu redor. Às margens do Baikal, assim como por toda a Sibéria, grupos étnicos que têm tradicionalmente uma relação particular com a natureza se perpetuaram. Não são somente os autóctones (os lacutos-sakha, os Touvines, os Khakasses e outros⁶⁵). Por exemplo, os “velhos crentes” de Altai (os Kerjaks), ou do território

65 Mais de 100 nacionalidades e grupos étnicos diferentes povoam a Buriácia.

transbaikaliano (os Semeiskis⁶⁶), exilados nesses lugares selvagens do século XVIII, guardaram muitas das tradições e dos ritos da Rússia antiga. Dentre esses, encontramos até mesmo aqueles que abordam de forma direta uma interação ideal com a fauna e a flora. Tais ritos, assim como algumas tradições próprias dos autóctones de nossos dias, são capazes de oferecer uma panóplia de meios de proteção da natureza não somente para os territórios do Baikal, mas também para tudo o que concerne a natureza em escala nacional.

Existe desde muito tempo, nos territórios do Baikal, uma certa simbiose de religiões tais quais o budismo, o xamanismo e o cristianismo. O fenômeno da dupla, e até mesmo tripla crença, sempre foi um fenômeno comum junto a todo o povo siberiano. Parece que esse fenômeno sustenta -se nas manifestações místicas que encontramos em toda religião, podendo ter um grau de importância mais ou menos elevado. Ora, o misticismo é sempre ligado à natureza, uma vez que essa reflete tudo o que existe de desconhecido e de misterioso no meio ambiente. Além disso, para várias pessoas, essa parte de “mistério” aumenta a crença, quase inconsciente, de assumir a responsabilidade de atos não respeitosos, reais ou não, perpetuados contra a natureza e o meio social (*socium*).

Convém considerar brevemente o conteúdo dessas harmonias mencionadas e vislumbrar possibilidades de organizar sobre suas bases e sobre seus meios ordinários e, talvez, místicos, uma “escola sem muros”. Façamo-lo então a partir do exemplo dos lugares sagrados e das reservas naturais da região do Baikal.

Hoje é muito comum ir ver o lago de carro com toda a família. Se nesse momento os pais mais velhos têm uma orientação

66 Os Kerjaks como os Semeiskis migraram no século XVIII na Sibéria após perseguições religiosas, o primeiro grupo (Kerjaks) vindo do norte da Rússia, o segundo (Semeiskis) de Bielorrússia. Os nomeamos “velhos crentes” porque eles guardaram, em decorrência das perseguições vindas do poder czarista, as tradições antigas da religião ortodoxa.

ecológica positiva, eles vão influenciar as crianças de forma considerável.

Contudo, a característica dos lugares visitados, por si só, tem também sua importância. A esse respeito, prestemos uma atenção particular à estação termal não oficial de Khogor-Uula, situada no vale de Tunka perto do Baikal. Lá encontram-se espalhadas mais de dez fontes de águas minerais que possuem uma ação de cura nas pessoas. Na entrada da estação a seguinte inscrição gravada sobre uma simples tábua, interpela o olhar:

“O que quer que você seja
Russo ou Buriata
Budista ou ortodoxo
Os espíritos das montanhas, da água, da terra
Não perdoam as más ações
Sobre o mundo que vos circunda”

Na localidade de Khogor-Uula, a natureza ela mesma, por sua beleza e sua virgindade, convida todos os visitantes a refletirem sobre a ligação indissociável do homem com o meio natural. Esse pensamento é mais uma vez expresso na inscrição seguinte:

“Procurem a harmonia com vocês mesmos
Prestem homenagem
À terra e ao mundo espiritual dos ancestrais!
Não deixe atrás de você nem pensamentos negativos
nem sujeira, nem dejetos.”

Essas inscrições, que surgem espontaneamente, são inúmeras. Elas exprimem a ação mútua entre nós e a natureza, o reconhecimento após uma cura ou um renascimento espiritual advindo das diferentes fontes do lago Baikal. Estão escritas em placas, painéis e outros materiais diferentes. Ainda que escritas em

um estilo simples e ingênuo, muitas dessas incitações falam direto ao coração. É, aliás, por essa razão que na localidade do Kogor-Uula, mesmo nos dias de hoje, nunca encontramos depósitos de lixo de vândalos na natureza, nem ações de sacrilégios contra o meio ambiente. Observando esses fatos, compreendemos que essa atitude em relação à natureza está sempre viva no homem; basta apenas fazer vibrar essas “cordas” sagradas mais frequentemente e de uma forma mais persistente para que ela se expresse, e se exteriorize.

O leitor muito provavelmente notou que as inscrições de Khogor-Uula que encorajam a estar em consonância com a natureza são endereçadas a todas as pessoas quaisquer que sejam suas particularidades étnicas e religiosas. Tal integração é sem dúvida um sinal de melhora. No mais, dada a coesão existente entre o budismo, o cristianismo e o xamanismo na região do Baikal, o papel da religião na orientação ecológica da população autóctone é bastante acentuada. Esse fato se reflete tanto na visão dos adultos quanto das crianças (Tabela 2):

Variantes de resposta	Adultos	Alunos de classes maiores
Positivo	31,8	30,1
Mais positivo	33,0	36,8
Nenhum	16,9	16,0
Mais negativo	2,5	1,8
Negativo	1,6	1,8
Sem opinião	14,2	13,5

Tabela 2. Respostas obtidas em (%) à questão “Como você avalia o impacto da religião sobre a atitude para com a natureza?”

O budismo - com seus postulados sobre a igualdade e a unidade de todos os seres vivos sobre a Terra, isentos de toda a hierarquia assume um papel não negligenciável no esforço engajado na região do Baikal para viver em conformidade com a

natureza. Tratados e exortações religiosas chamam as pessoas a não cometerem ações agressivas, sobretudo no que diz respeito a matar as “criaturas” desse mundo, quaisquer que sejam. Ademais, essa religião aprende a se colocar em harmonia com as pessoas próximas. Atribuímos a Buda a seguinte expressão:

“Cuide de ver-te nos outros.
A quem tu poderias fazer mal?
Como tu poderias fazer-lhes mal?”

Uma tal atitude direcionada aos seres vivos e uma abordagem holística que consiste em considerar as pessoas como interdependentes levam à elevação espiritual. Hoje, no território do Baikal, o fenômeno referente ao lama⁶⁷ Itigelov, morto em 1927, é bem conhecido. Ele “deixou a vida” em verdadeiro *Pandito-khambo-lama*, homem religioso e praticando budismo, recitando mantras diante de seus discípulos e meditando em posição de lótus. Pediu que extraíssem seu corpo da tumba ao fim de 65 anos de sua passagem. Quando chegou o momento de atender ao último pedido do lama ele aparentava ser um homem que não estava nem vivo nem morto. Os tecidos do seu corpo estavam macios, as juntas bem conservadas, a pele elástica, o sangue tinha se tornado gelatinoso. A análise espectral dos cabelos apresentada aos pesquisadores, assim como pedaços de pele e de unhas do corpo que não tinham se decomposto, não revelaram nos tecidos orgânicos do “cadáver” nenhum traço que poderia lhe distinguir de um ser vivente. Alguns propuseram que Itigelov está no estado de *samatkhi*, um estado específico no qual, segundo as crenças budistas, somente as pessoas piedosas podem entrar.

No *Dkhammapade*, obra que data da Índia Antiga, existem poemas evocando uma multidão de pessoas mortas, reunidas sobre

67 Nota de tradução: Lama no budismo tibetano é um título dado ao professor de Darma.

as margens de um rio “subterrâneo”. Elas desejam passionadamente passar para a outra margem, onde uma existência privilegiada e imortal as espera. Infelizmente, encontram diversos obstáculos e entraves. Raras são aquelas que chegam a realizar seu sonho:

“Mas despercebidos e raros são aqueles
Que ultrapassaram o crepúsculo das águas
Que tenham conseguido passar através da malha apertada
de uma rede
O espírito insensível ao mal, como à misericórdia
Eles não venceram a morte
Eles elevaram-se acima da morte.”

Tendo-se erguido acima da morte, Itigelov testemunha que a vida em conformidade com a natureza, que combina sabedoria e espiritualidade gera no homem recursos sem limites. É uma das melhores lições que adultos e crianças podem aprender em uma “escola fora dos muros”. Para simplificar, a essência destas lições é compreender a necessidade de viver em harmonia com a natureza, exterior e interior, de si ou do grupo.

São todos esses aspectos considerados em conjunto que constituem a saúde psicológica de uma pessoa que vive em harmonia com tudo que a rodeia e com si mesma. Note-se que o budismo, baseado nesta ideia de harmonia, há muito que ensina o homem a procurar as razões de suas faltas dentro de si mesmo. Aqui está um excerto em verso livre do *Tratado de Medicina Tibetana* (Бадмаев, 1991)

“Procure a causa da tua dor em ti mesmo
e limpe-a da tua consciência
Defina a parte do ciclo de teus pensamentos
Ocupada pelos teus inimigos;
A vontade, o medo, a ignorância, a paixão, raiva

Faça para eles um lugar mais e mais estreito e finalmente faça-os desaparecer com um pensamento gentil:
Compaixão por todos os seres.”

Do nosso ponto de vista é precisamente essa a compreensão da saúde psicológica que emerge do terreno do lago Baikal, onde as pessoas estão mais frequentemente inclinadas a procurar o aperfeiçoamento interior e a harmonia com o mundo exterior.

Com a finalidade de confrontar essas constatações, entrevistamos uma população variada (povos originários, viajantes, turistas) sobre os benefícios de uma vida em harmonia com a natureza nas diferentes atividades exercidas pelo homem. À questão “O fato de estar em contato com o lago exerce alguma influência sobre você?” 78% dos interrogados responderam que “sim”, 5,2% que não, 16,8% sem opinião. O impacto, sobretudo, é sentido pelas populações autóctones - os Buriatas (84,6%) e os Russos (83,8%), diferentemente dos viajantes e turistas. Dentre os 15 itens propostos ao definir a influência do Baikal sobre a pessoa, eis aqui os sete mais populares:

- sentimos o aumento da energia física e espiritual: 37%;
- percebemos mais claramente a paz de espírito: 34,4%;
- vemos aparecer o sentimento de unidade do homem com a natureza: 31,8%;
- percebemos até que ponto dependemos da natureza: 27,3%;
- estamos dispostos a refletir profundamente sobre o significado da vida: 26,5%;
- nossa atitude para com a natureza melhora: 23,5%;
- temos mais afeição pelos parentes e amigos: 16,6%.

Por conseguinte, o efeito positivo da influência do lago Baikal no mundo interior do homem é evidente, e uma parte considerável das vantagens dessa influência diz respeito à melhora de sua atitude

para com a natureza. A isso se acrescenta a criação de uma ligação filosófica dinâmica com as leis do Grande Todo.

Infelizmente deve-se reconhecer que - mesmo na região do Baikal- a escola moderna ainda é com toda evidência hermética a tais perspectivas. É importante que os educadores e professores desenvolvam nas crianças e nos jovens essa capacidade de viver em harmonia com a natureza, apoiando-se sob a experiência de seus próprios povos e se apropriando do saber dos representantes de outros países. Isso não pode ser feito sem cooperação estreita com os pais, sem sua ajuda para tornar possível os contatos mais frequentes das crianças com a natureza. Deve-se notar o fato de que a geração mais velha (os pais e avós) percebe a diminuição das atividades em ambiente natural propostas às crianças. Esse fato é confirmado pelos resultados da nossa pesquisa (tabela 3 e 4)

Variantes de respostas	Parentes (pais, avós)
Eles se comunicam muito menos com a natureza	36,3
Eles passam na natureza um pouco menos de tempo	28,8
Eles passam o mesmo tempo	13,1
Eles se comunicam com a natureza bem recorrentemente	10,6
Eles se comunicam recorrentemente, mas não muito	8,8
Diversos	1,3
Difícil de responder	1,3

Tabela 3. Respostas em (%) obtidas à questão “Tendo em conta o tempo que você passou na natureza quando criança, quanto tempo seus filhos e netos passam na natureza?”

Variantes de respostas	Parentes (pais e avós)
Vício das crianças na internet, na televisão	55,6
Excesso de deveres da parte dos professores	24,4
Redução dos espaços naturais onde as crianças podem brincar e se distrair	23,1
Medo de acidentes eventuais e risco de contaminação por doenças	21,3
Medo dos parentes de deixar as crianças em lugares incomuns	17,5
Crescimento das possibilidades de brincar em casa	16,3
Em nossos dias os jogos e os lugares na natureza não trazem sempre o efeito esperado	6,9
Diversos	6,3

Tabela 4. Respostas em (%) obtidas à questão “Se suas crianças passam menos tempo que você na natureza, quais são as causas?”

Os dados da enquete ilustram bem o fato de que a internet se torna uma “escola fora dos muros” das mais poderosas, com a qual é a cada dia mais difícil de concorrer, quaisquer que sejam os educadores e os meios colocados em prática no processo educativo. A expansão de todos os tipos de smartphones, tablets e outros dispositivos eletrônicos, se seu uso for demasiado, ainda pode agravar mais ainda a situação. A restrição excessiva dos contatos com o meio ambiente arrisca empobrecer o mundo interior da jovem geração e de minar suas qualidades humanísticas. Em nossa opinião, duas soluções são possíveis: em um primeiro momento, que os parentes e professores exerçam uma maior influência sobre as crianças, reforçando o seu contato com a natureza; e um segundo momento, que consigamos todos agir juntos a fim de alcançar os objetivos ecologicamente significativos. Nesses dois casos, será necessária uma escola “fora dos muros” eficaz, uma escola para aprender a viver em harmonia.

Na obra original, traduzido do russo para o francês por Véronique Boy e revisada por Sabine Montagne.

Traduzido do francês para o português
por Déborah Alves Miranda

Referências

АБАЕВ, Н.В., ОПЕЙ-ООЛ, У.П. *Тэнгрианство, буддизм и экологические культы в Центральной Азии и ТрансСаянии, Кызыл* : Типография « Аныяк ». 2009.

БАДМАЕВ, П. *Основы врачебной науки Тибета, ЖудШи* : М. Наука. 1991.

KARNYSHEV, A. D. *The Many Faces of Multilingual and Mysterious Baikal*, 4ème édition revue, Ulan-Ude : Bsu Publishing House. 2011.

КАРНЫШЕВ, А.Д., ТЕРЕХОВА, Т.А., ТРОФИМОВА Е.Л., ИВАНОВА Е.А., КАРНЫШЕВА, О.А., ЕФИМОВА, А.В. *Межкультурная компетентность в реалиях жизни азиатских народов, Иркутск* : Изд-во Репроцентр А1. *Шаманизм народов сибиря. Этнографические материалы XVIII - XXвв.*: хрестоматия в 2-т. (2011), Спб.: Филологический факультет Спбгу : Нестор-Истор 2013.

A CULTURA ECOLÓGICA E RELIGIOSA DOS POVOS NÔMADES DA ÁSIA CENTRAL

Svetlana Sandakova

Universidade do Estado da Buriácia

Este artigo se dedica às especificidades da cultura ecológica dos povos nômades da Ásia Central, forjadas a partir de um processo de adaptação às condições de existência dessas populações e à influência de suas crenças religiosas. Não apenas os seus meios materiais de produção, mas também um conjunto complexo de tradições, ancoradas na história cultural de cada um desses povos, exerceram uma considerável influência nas relações entre o sujeito e o ambiente (ABAEV, 2006).

Desde sempre, as condições climáticas continentais extremamente rigorosas da Ásia Central e do sul da Sibéria determinaram um equilíbrio ecológico frágil e instável entre o sujeito, a sociedade e a natureza. Diante de sua evidente dependência das condições ditadas pelo seu meio de vida, o homem foi obrigado a se acomodar a esse ambiente natural extremo.

As circunstâncias são tão significativas que a sobrevivência depende diretamente das condições climáticas das estações. Dada a impossibilidade ou mesmo os riscos que incidem sobre o trabalho com a terra na Ásia Central, foi a pecuária nômade que prevaleceu – uma característica de diversas culturas que precisaram

afrontar ambientes naturais extremos. Uma forma de viver como essa subentende que os sujeitos organizem sua existência a partir do ciclo de vida dos seus rebanhos.

A pastagem dos animais é semi-sedentária apenas durante o inverno. Durante todo o resto do tempo, as transumâncias acontecem em uma cadência mínima de dez dias. Esses movimentos estão ligados à obrigação de preservar terrenos de pastagem que se degradam facilmente e se renovam lentamente, estão ligados também à obrigação de sair dos lugares onde se produziu uma degenerescência. Antigamente, esse fato ocorria por causa da presença da *pulsatilla*⁶⁸ na ração dos animais; atualmente, por causa da vacinação em massa. Do mesmo modo, é imprescindível levar em conta que o fato de comer artemísia (*Artemisia*) danifica a mucosa do tubo digestivo das ovelhas. Assim, também é necessário procurar pastagens que contenham a menor quantidade possível dessa planta. Encontrar um terreno salífero permite cuidar da desidratação invernal. A cada estação, nos rebanhos de animais domesticados, a estrutura das idades muda, o que impõe a observação das leis de transumância e a seleção das pastagens. Todos esses fatores, e o fato de viver ao ar livre o ano inteiro, estão na base de uma tomada de consciência do homem sobre a sua dependência das condições naturais.

Saber guiar e conservar rebanhos que vão até mil cabeças requer a observância dos hábitos e do *savoir-faire*, acumulados por inúmeras gerações de homens e mulheres, que se reúnem nas tradições e na cultura. Tudo isso é indispensável para respeitar os momentos propícios à captura de animais selvagens e seu desenvolvimento, para regular razoavelmente as necessidades desses animais, garantindo, assim, o fluxo cíclico dos terrenos de transumância e da caça. O mesmo se aplica à escolha e à seleção próprias a cada um dos animais domesticados, à escolha das datas

68 Planta herbácea perene.

comemorativas e número delas – de modo que tenham uma carga tolerável –, à educação e à instrução das crianças, etc.

A espiritualidade das pessoas se reflete, em primeiro lugar, na fé confessada por elas nas forças onipotentes, que ajudam na prosperidade do sujeito ou, de maneira oposta, contrariam-na. Por isso, nas antigas crenças de muitos povos, há cultos que veneram tanto os espíritos considerados como fonte de abundância quanto os espíritos responsáveis por infortúnios extremos. Sob tais circunstâncias, o homem é obrigado a buscar, desde o princípio, uma abordagem mais equilibrada e mais sustentável do que as que se encontram em outras regiões, onde prevalece um modo de vida sedentário. Desde a veneração pelos espíritos ancestrais até a veneração pelos espíritos locais, todos os atos religiosos levam em conta a experiência das gerações anteriores e o aperfeiçoamento das condições de existência, tendo como base o reconhecimento da primazia da natureza com a qual é preciso pactuar. O homem é uma parte dessa natureza e, por esta razão, produz-se uma abordagem que não busca domesticá-la, mas interagir harmoniosamente com ela enquanto parceiro da mesma estirpe. Isto explica o desejo natural de o homem humanizar os espíritos e lhes dar um nome que tenha sentido. Na maioria das vezes, os espíritos representam heróis poderosos, velhos sábios, mulheres bondosas ou, em outros casos, más.

Pode-se considerar que a crença mais antiga das populações da Ásia Central é o “*burcanismo*”, isto é, a veneração dos deuses. Na verdade, de acordo com a mitologia buriata, existia, a princípio, a mãe de todos os deuses, *Eexe-Burkhan*, graças à qual os primeiros homens surgiram sob a terra. Ela deu à luz a duas filhas: a bondosa *Manzan Gourmè*, concebida com o sol, e a perversa *Maias Khara* (a lua negra), concebida com a lua. Em seguida, a terra se despreendeu do céu dando origem ao fogo e, depois, um espaço livre se formou a partir do qual surgiu o mundo do Homem sob a forma de uma pequena colina. Essa colina cresceu e se transformou em terra

quadrada cujos ângulos definem exatamente os pontos cardeais. O centro do universo é a estrela polar *Altan gadas* (estaca dourada) ou *Altan sergué* (a rédea dourada do cavalo). Essas concepções da vida foram transmitidas não apenas pela religião, mas também pelas lendas e contos.

Mais tarde, é advinda a crença em Tengri, palavra proto-turcomana que foi posteriormente incorporada à língua dos Hunos. Ela se compõe por duas raízes, *tem* e *ri*, a primeira significando “céu” e a segunda, “homem”. O termo *tem*, em língua hunica e em turco arcaico, significa a “aurora”, o “nascer do sol”, o “início de tudo”, quando “a luz ilumina tudo”, quando “tudo se levanta e começa a viver”. Tomando o significado mais tardio de *tem* em turco arcaico, significa também “semelhante”, “igual a”. *Ri*, nas línguas proto-turcomana e hunica, quer dizer “ser humano”. Nas línguas turcomanas atuais, a palavra *er* significa “homem”. Encontra-se uma concepção análoga na dupla definição do pólo masculino – verticalidade e força – em todos os povos da Ásia Central, com essa exigência perante os homens para que eles protejam a família e o clã dos vigores da natureza, resultando no respeito pelo pai e pelo irmão. Isso também se expressa na progressão dos membros de uma sociedade em função da idade, o que resulta no fato de os jovens respeitarem os mais velhos.

O tengriismo e o xamanismo se desenvolveram praticamente em paralelo. O xamanismo é a crença nos espíritos e a observância dos rituais. O xamã é um tipo de portador que acolhe espíritos para se conciliar com eles e, assim, regularizar os acontecimentos em curso.

Observa-se, nessas duas religiões, o tengriismo e o xamanismo, algumas diferenças que começam no nível dos rituais. Há os xamãs “negros” – que respeitam e buscam sua força a partir do mundo que se encontra abaixo – e os xamãs “brancos” – que se inclinam para o Céu e para os Deuses do céu. Eles seguem rituais diferentes, mesmo que o xamã branco também possa, a princípio, atuar “de

acordo com o ritual negro” (isto é, dirigir-se ao mundo abaixo), enquanto que o xamã negro não pode se dirigir ao céu de forma alguma. É provavelmente por esta razão que os xamãs negros não são aceitos nos ritos do tengriismo: eles têm uma “energia” completamente diferente e que não corresponde à energia do céu. A diferença fundamental reside no fato de que os xamãs brancos são, na verdade, sacerdotes Tengri, enquanto os xamãs negros são verdadeiros representantes do xamanismo enquanto tal.

Cada clã tinha seu sacerdote que coordenava os rituais. E, em cada povo, o “oficiante” era denominado de modos diferentes. A palavra “xamã” ou “*samã*”⁶⁹ designava, a princípio, apenas o oficiante da linhagem evenque (a palavra “xamã” ou “*samã*” é uma palavra evenque). Mais tarde, o emprego da palavra “xamã” se estendeu a todos os sacerdotes de todos os povos siberianos da Ásia, o que foi inicialmente feito pelos missionários ortodoxos. O antigo tengriismo tem seus sacerdotes em cada linhagem dos seus povos – com nomes completamente diferentes: os *Kamu*, *Baks*, *Ochkerutche*. Todavia, o tengriismo, e com ele o xamanismo, existiam bem antes de todas as religiões e crenças do mundo, dado que eles remontam à idade da pedra, há aproximadamente 20.000 anos (ou mesmo 40.000 anos, como alguns acreditam). O xamanismo é praticamente a história da raça humana.

Pode-se dizer que o tengriismo e o xamanismo são uma visão específica do mundo que inclui em si mesma a ideia religiosa. Podemos trazer à tona alguns traços dessa visão (AJOUPOV, 2004), que estiveram na base da cultura espiritual da população nômade da Ásia Central:

- A fé em Tengri, enquanto Deus, o que não consiste apenas em considerá-lo como o criador de todas as coisas, mas também em pensar que Deus não se encontra fora do mundo, nem acima dele. Ele existe em tudo, inclusive no homem, em

69 Nota de tradução [N.T.]: “*samane*”, no texto original.

seu espírito e em seu coração – enquanto princípio de vida no mundo espiritual do homem;

- A natureza venerada, já que é considerada como a fonte de toda vida;
- A crença na força da vida enquanto princípio ativo;
- A veneração pela alma do morto, pela alma dos ancestrais, bem como pela alma dos espíritos intercessores – crença na vida após a morte, na eternidade da alma;
- A veneração pelos idosos, primogênitos e pais, e o “culto” às crianças constituem, em conjunto, a ordem espiritual e religiosa; o que testemunha a ligação indestrutível entre as gerações, a transmissão de valores espirituais e a preservação da linhagem;
- A prioridade dada às relações interpessoais, ao diálogo, às ligações que unem as pessoas à sua linhagem, bem como a todo contato de ordem étnica e humana;
- A continuidade das tradições culturais, a preservação dos hábitos, dos costumes, dos rituais, que são considerados como meio de perpetuar a comunidade (coletividade);
- A observância das regras de comportamento, de decência e de hierarquia específicas à tradição é indispensável à preservação dela.

Essas crenças permanecem como uma parte de nós mesmos. Isto não apenas porque elas são a origem da história ou porque elas são eternas – como afirma a história das religiões – ou, ainda, porque elas são uma parte essencial da pessoa – como afirma a antropologia –, mas também – ou mesmo sobretudo – porque elas fazem parte da corrente eterna da vida e do processo de compreensão do mundo, da unidade da natureza e do sujeito, do natural e do espiritual.

Faz-se igualmente necessário levar em conta um fator importante: o fato de a Ásia Central ser um cruzamento de migrações

de povos com culturas e confissões diferentes, o que não poderia deixar de ter incidência sobre a cultura da população local. Essas influências são indo-arianas, turkis, mongóis, tungues (evenques), paleo-asiáticas, tibetanas (BROMLEJ, 1981; AROUTJUNOV, 1989; BILEGT, 1993; ARAKCHA, 1997; GABOUEV, 2002). É por isso que o budismo – advindo mais tarde enquanto ensinamento filosófico-religioso, nascido na Índia no Século VI antes da nossa Era e que se tornou uma das três grandes religiões mundiais – impregnou tão profundamente a cultura desses povos. Ele se expandiu entre os nômades da Ásia Central sob a forma chamada de budismo tibetano-mongol. O período inicial ao longo do qual o budismo se expandiu na Mongólia remonta ao tempo dos primeiros “grandes Khans”: Ugede (1186-1241), Khoubilai e Moun-ke (1207-1258) (GERASSIMOV, 1957).

A ideia original do budismo se encontra nos ensinamentos do Buda sobre “as quatro nobres verdades” e “o nobre caminho óctuplo”. Contudo, em se tratando deste último, foi durante os séculos VI e V a.C. que ele realmente ganhou forma com base na tradição filosófica-religiosa da cultura indiana. De modo geral, pode-se considerar o budismo enquanto uma religião, uma filosofia, uma cultura ou até mesmo como um modelo de vida.

No budismo, não há um deus propriamente dito. Os budistas se empenham para entrar no *nirvana*, o que lhes permite liberar-se do ciclo infinito das encarnações. O objetivo do homem é dominar suas emoções durante a vida e aperfeiçoar sua prática espiritual como um treinamento para reforçar seu coração e seu espírito. Outrossim, não provocar sofrimento nos outros e compreender os outros (até os insetos), pois é possível encontrar-se no lugar deles um dia, em conformidade com a teoria da roda do *Samsara* – sobre a qual nos deteremos um pouco mais. Tal compreensão deste ensinamento está na base da cultura dos povos de obediência budista (Figura 1):



Figura 1. Acima, visão geral da roda *Samsara*⁷⁰: na filosofia oriental, a vida de uma pessoa se desenvolve ciclicamente, tal como uma roda que gira. Abaixo, detalhamento do centro de outra roda *Samsara*.

70 Ilustração de um calendário lunar budista. Autor: Nikolai Dudko, lama. Cf. a ilustração em cores na capa desta obra, no original.

No centro da roda *Samsara* – a roda infinita dos nascimentos e das mortes –, são desenhados porcos para representar a ignorância, a serpente representando o desejo, e o galo para representar o orgulho e a arrogância. Esses são os três defeitos mais pesados da alma humana e que fazem com que ela seja obrigada a girar nessa roda. Se o homem conseguir superar essas falhas, ele pode então subir até o lado claro (da roda) e atingir o estado de santidade. O santo não é apenas uma entidade diante da qual se prostra, ele é principalmente aquele que é asseado de qualquer vício.

No topo do lado direito (Figura 1, visão geral), encontra-se desenhado o mundo dos seres mais evoluídos (comumente chamados de deuses ou de semideuses). Eles são, de algum modo, “deuses” dotados de uma força e de possibilidades inacreditáveis, que se encontram em uma bem-aventurança permanente e não vivenciam o frio, nem a fome, nem qualquer outra vicissitude. Graças a isso, são surdos aos sofrimentos dos outros que, na vida seguinte, renascem frequentemente em mundos inferiores. Logo abaixo, estão desenhados seres com arcos disparados contra os “deuses”. Esses são “semideuses”. Eles vivem no mesmo mundo em que os “deuses” vivem, mas ainda não atingiram os ápices da perfeição e, em razão disso, tornaram-se cobiçosos. É justamente essa falta que não lhes permite se tornarem deuses. Esses semideuses são chamados de *soury*. No lado superior esquerdo, temos o mundo dos seres humanos. É o melhor dos mundos representados nessa roda, o mundo onde se pode escolher, o que não é o caso dos outros. Mas o mundo dos homens é o mundo dos sofrimentos. Considera-se que são justamente os sofrimentos que permitem à pessoa aperfeiçoar-se. Abaixo do mundo dos seres humanos, há o mundo dos *pretty*. Tratam-se de criaturas dotadas de barrigas e estômagos enormes e que, sempre famintos, passam o tempo a rondar à procura de comida, mas não podem comer de nenhuma forma, pois têm uma boca minúscula, um pescoço muito estreito e o orifício do esôfago é do tamanho de uma agulha. No final das

contas, alimentam-se de éter e tudo o que comem lhes provoca enormes sofrimentos. Ardilosas, cobiçosas e insaciáveis, elas atrapalham significativamente os homens. É por isso que, em seus ritos, os budistas jogam comida no fogo enquanto oferendas que se transformam em éter. Tudo isso a fim de que esses *pretty* não lhes impeçam de agir com honorabilidade. Geralmente, são seres humanos, deuses e semideuses que se tornam *pretty*, dado que eles poderiam ter lutado internamente contra a gula e a cobiça, mas não o fizeram por diferentes razões. Em frente, na metade direita da roda, está o mundo dos bichos e das plantas. As plantas são as criaturas mais primitivas, que acabaram de nascer (saídas do inferno, elas nascem enquanto plantas condenadas a se alimentar com a energia do sol para sair dessa situação). O mundo dos animais é semelhantemente associado ao sofrimento, pois eles são obrigados a lutar constantemente pela sobrevivência. Todas as partes baixas da roda representam o mundo dos maiores sofrimentos. Nelas, estão desenhados infernos frios e infernos quentes. As criaturas que se encontram nessa parte da roda praticamente não têm corpos, suas almas são constantemente apertadas e desapertadas, elas são queimadas e depois fazem com que voltem a viver, são congeladas e depois descongeladas, elas são feridas e depois postas novamente em forma etc. Tal processo as conduz à perda de memória de todas as etapas de reencarnação durante todo o tempo de existência da alma.

Reconhece-se que tudo o que se encontra no círculo sem fim dos renascimentos se encontra no interior da roda *Samsara*. E sair dele não dá necessariamente acesso a todos os bens representados no círculo estreito que se encontra nas bordas da roda. Nele, vê-se macacas pulando de árvore em árvore, o que representa os pensamentos agitados e a incapacidade de se concentrar; uma cena íntima simboliza as amarras que nos impedem de aperfeiçoarmos, e assim por diante. Além da roda *Samsara*, é frequentemente

representado nos *tanka*⁷¹ um homem sentado em posição de lótus – o buda em pessoa, que outrora foi um homem, antes de se tornar uma entidade que atingiu o despertar e saiu do ciclo dos renascimentos e dos sofrimentos. Com seu exemplo, ele mostra que é possível atingir o despertar em uma vida. As estatuetas budistas não retratam um deus, mas uma representação, o símbolo de um estado de vida energético da pessoa. Elas podem estar repletas de ira ou pacíficas e representam todos os estados da alma. A Tara branca simboliza a cor da pureza sob a forma de uma mulher com sete olhos. É em direção a esse estado de vida que o ser humano deve inclinar-se para enxergar tudo – com todos os órgãos dos sentidos – e abraçar tudo, mantendo-se sereno.

Essa filosofia se reflete nas tradições do mundo à nossa volta. Como no processo do movimento da roda, pode-se nascer em qualquer parte dela, sempre respeitando todo e qualquer ser vivo. Cabe observar que o budismo integrou largamente as formas de culto existentes antes das religiões e que coexistem na consciência da população nômade da Ásia Central com sua cultura. Com a chegada do budismo, manifestou-se um certo “culto” à instrução, que se expressou como uma particularidade da população buriata. Entre os povos da Rússia, 100% dos membros da população judia fizeram estudos superiores; os buriatas, até datas recentes, ocupavam o segundo lugar⁷².

Como demonstra a figura a seguir (Figura 2), o período que vai do nascimento até os 7 anos de idade representa a fase de formação da criança na qual os talentos herdados dos pais aparecem. É oportuno, então, não reter os feitos e gestos dos pais, mas preferencialmente seguir seus passos. Dos 7 aos 14 anos, designa-se o período de desenvolvimento das capacidades; uma

71 “Imagem religiosa budista (principalmente no Nepal e no Tibete), frequentemente feita em um estandarte têxtil”. Fonte: *Larousse*: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>

72 Fonte: D. Tsybikdorjiev, 1973/2016, “Почему в Бурятии вырос уровень образованности?”. Acesso em: <http://asiarussia.ru/articles/11846/>

vez que os talentos naturais desenvolveram-se bem, e precisam se transformar em saber e hábitos de qualidade. Dos 14 aos 17 anos, é demarcado o período de formação do ponto de vista da pessoa. Quando a pessoa conhece suficientemente suas capacidades, deve então encontrar seu lugar na sociedade. É a tomada de consciência do seu eu (17-23 anos). Em seguida, demarca-se o período das experiências que vai até os 50 anos de vida. É o período em que se coloca em ação os saberes teóricos até então acumulados, os hábitos práticos e as capacidades criativas que nasceram no momento de formação das aptidões. Posteriormente, vem um período de reflexão e de regulação, a partir dos 75 anos. Essa fase se relaciona com o período de formação do ponto de vista pessoal (dos 7 aos 14 anos) e com a tomada de consciência do seu eu, que se refletiu, mais tarde, na escolha da profissão e do parceiro. Retomando o período acima dos 75 anos, a pessoa pode, apoiando-se em sua experiência e, dependendo se esta mostra-se predominantemente mais positiva ou negativa, regular os mecanismos daquilo que foi empreendido e melhorar a educação das futuras gerações. Do mesmo modo, esse também é o período da autoanálise. Além disso, entre todas essas fases importantes da vida do indivíduo, considera-se habitualmente o período entre 50 e 75 anos como sendo o particularmente mais significativo e substancial. Como podemos ver, na vida da pessoa não há etapas insignificantes ou período considerado como prematuro ou já tardio; há um significado particular em cada etapa da vida (Figura 2):

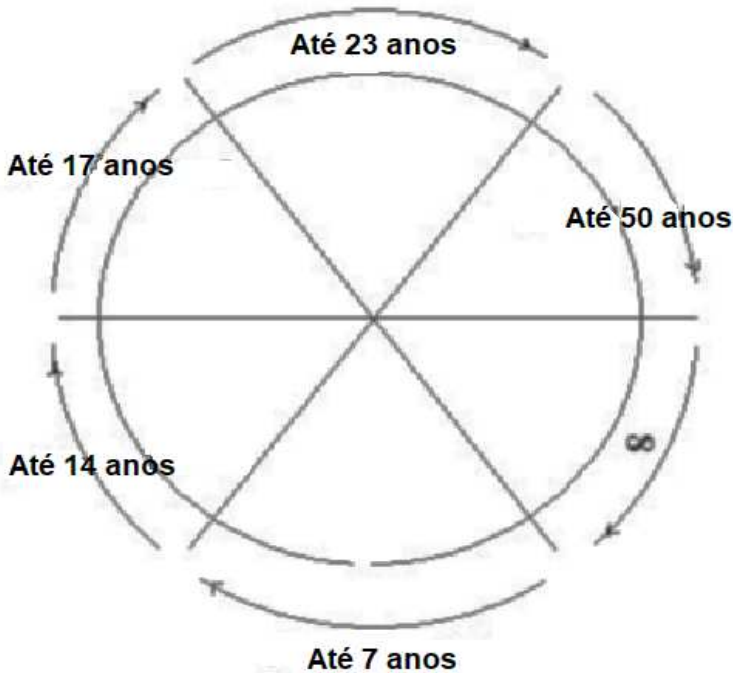


Figura 2: O ciclo de vida da pessoa do ponto de vista da filosofia popular, baseada em princípios do budismo. Interpretação partindo de baixo e subindo pela esquerda, antes de descer pela direita até o ponto de partida: de 1 a 7 anos; de 7 a 14 anos; de 14 a 17 anos; de 17 a 23 anos; de 23 a 50 anos; de 50 até o fim da vida.

No mundo budista, há diferentes correntes religiosas:

- A Hinaiana ou “veículo inferior”, atualmente difundida principalmente no Sri Lanka (Ceilão), na Birmânia, na Tailândia, no Camboja e no Laos. Essa corrente defende que somente os monges podem atingir o nirvana;
- A corrente maaiana ou “grande veículo”, difundida na Índia, nos países da Ásia Central e do Extremo-Oriente: na China, na Coreia, no Japão ou no Vietnã, ela é chamada de budismo do Extremo-Oriente; no norte da Índia, na China, no Nepal, na Mongólia, no Tibete, assim como entre alguns povos da Rússia (os Buriatas, os Kalmuks e os habitantes de

Tuva), é chamada de budismo do Norte ou budismo tibetano. Um dos pontos centrais do Maaiana: “o movimento em direção ao nirvana” não exigia tornar-se monge. Isso tornou o ensino na escola muito mais atrativo e formou uma religião de massa, servindo de base para o surgimento de novas correntes no budismo;

- Badshrayana ou “veículo de diamante”: o que lhe é característico é a crença na possibilidade de atingir o despertar rapidamente, na vida presente, por meio de práticas que são físicas e espirituais ao mesmo tempo (cultiva-se uma prática yóguica de identificação da pessoa meditadora com a forma meditativa do despertar por ela praticada).

Na obra original, traduzido do russo para o francês por Véronique Boy e revisado por Sabine Montagne

Traduzido do francês para o português
por Lino Dias Correia Neto

Referências

АБАЕВ, Н. В. Генезис монгольской государственности в свете теории самоорганизации и тэнгрианской философии. // Их Хуралд оролцогсдын анхааралд: Энэхуу эмхэтгэлд Олон Улсын Монголч Эрдэмтний 9 Их Хурлын илтгэлүүдийн 276 товчлолыг оруулав. Харин хугацаандаа ируулээгүй товчлолыг энэхуу эмхэтгэлд хэвлүүлж чадсангүй. Улан-Баатор,. - С.1-2. 2006.

АЮПОВ, Н. Г., Тенгрианство как открытое мировоззрение. Дисс. на соискание уч. ст. д.филос. наук. Алматы. 2004.

БРОМЛЕЙ, Ю. В. Современные проблемы этнографии. М.: Наука. 1981.

АРУТЮНОВ, С. А. Народы и культуры: развитие и взаимодействия. М.: Наука. 1989.

БИЛЭГТ, Л. Гипотеза ухода монголов в Эргунэ-Кун // Этническая история народов Южной Сибири и Центральной Азии. 1993.

АРАКЧАА, Л. К. Экологические традиции тувинского народа и их ресурсосберегающее значение // Устойчивое развитие малых народов Центральной Азии и степные экосистемы. Труды V Убсунурского международного симпозиума. Кызыл, 27 мая – 3 августа г. Т. II. Кызыл – Москва. 1997.

ГАБУЕВ, З. К. Этногенетические представления древних кочевников Великой степи: иранцы и тюрки. М.: Наука Пшп Тип, 108, [2] с. 21. 2002.

RELIGIÃO DO ESPAÇO NA ÁSIA CENTRAL

Sabine Montagne
Universidade Paris 8

Esta contribuição é consoante à de S. Sandakova, que precede a minha. Suas reflexões me parecem reveladoras sobre o que “nos” separa – além das analogias formais – da compreensão ambientalista dos colegas do lago Baikal. De fato, ao ligar a cosmologia, que subentende estas pedagogias alternativas de Transbaikalia às crenças locais antigas, S. Sandakova abre uma dimensão ainda não abordada em nossos debates, dimensão ainda “fora dos muros”, quero dizer, para o discurso científico ocidental. Esse retorno que ela evidencia, mas que se pode também perceber nas práticas de muitas de suas colegas, o retorno aos fundamentos de um “estar no mundo”, fortemente determinado pelo seu espaço de referência e à sua escuta ativa, não revela um procedimento “higienista”, como são, majoritariamente, os movimentos ocidentais análogos?

É notável que a reorganização das práticas sociais (familiares, educativas...) em um contexto espacial regenerado remete, além de uma melhoria material (bem-estar, saúde, desenvolvimento durável etc.), a uma busca concebida pelos seus adeptos como mais essencial ainda: encontrar um sentido axial, transcendental, para

esse “ser e (de) *estar aqui*”, se afirmar como procedendo desta terra, existir por ela e nela. A isso, atrelamos as crenças dos ancestrais turco-mongóis. Mas essas têm pouco a ver com seus homólogos monoteístas que nós conhecemos (e com todas as guerras imperialistas que nosso mundo travou, em seu nome). Pois o segundo aspecto dessa visão de mundo, que a distingue fortemente de nossas concepções, é a pouca importância dada, aqui, ao político e à arquitetura arbitrária que o político impõe ao espaço. Assim, por exemplo, é ao término da conquista ocidental, que esse biotipo imenso da estepe ao sul da Sibéria, que apenas fazia sentido para suas populações como totalidade autossuficiente, tornou-se, infelizmente, para elas, dividida em “territórios” exclusivos de “nações” bem distintas, ou até mesmo rivais. O que poderia ser mais estrangeiro a esta cosmologia de infinitos percursos nômades, próprios do Tengriismo?

Por isso, a tradução das línguas ocidentais das categorias de base dessas culturas nômades é uma tarefa árdua, que pode induzir grandes contrassensos, mal-entendidos duradouros nas mentalidades de quem supostamente subentendeu o uso de tal ou tal termo, o qual, para nós, tem outra conotação: o vocábulo que designa, para eles, o espaço natal é, com frequência, traduzido por esta lamentável palavra “pátria”, totalmente inadequada à concepção deles de ambiente. Mesmo em língua russa (muito marcada pelo paganismo; até mesmo no túrcico, de suas origens, o paganismo ainda prevalece, apesar dos séculos de cristianização e que lhe conferiu muitas de suas categorias fundamentais), o termo que designa o país natal remete à maternidade e, mais além, à divindade feminina geradora, procedente da terra e da água (a famosa *Terra-Mãe Úmida* dos Russos, a Djer-Suu túrcica): é *rodina*, do verbo *rodit’*, que significa dar à luz, colocar no mundo. Em suma, para compreendermos a ligação dessas pessoas a essa terra/água sacralizada, ao invés de falar de pátria, patriotismo ou outros nacionalismos totalmente deslocados, é a sua “matriz” que precisa

ser traduzida e, para seus adeptos, por consequência, torná-los “matriotas”... mas brincadeiras à parte, isso muda tudo: honramos e até damos nossa vida à Terra-Mãe, certamente, mas, ela não é nem esse território exclusivo do político, nem (menos ainda) um estado nacional: ela é, bem mais, como as deusas hindus, essa entidade comum a tudo que vive (para eles, não apenas humanos, mas, igualmente, animais e outros reinos) entidade comum a todos, mas se encarnando sob sedimentos infinitamente variados, segundo o biotipo que ela engendra...

Tomo como prova, o eco exato que encontrei deste culto ao espaço, das margens do lago Baikal, a outro extremo da Grande Estepe, entre Balcache e Aral: se trata de terras dos antigos Quirguizes, hoje divididas em Quirguizes *stricto sensu* dos piemonteses do Tian Shan e Cazaques das estepes do Norte. Originários, como os Buriatas, das margens do Baikal, esses foram, na Idade Média, nomadizar em outras costas da Ásia Central, Balcache, Issyk-Kul, até a Aral, e depois no Mar Cáspio. No século XIX, a tomada do poder dos Ocidentais sobre esses povos (com o Império Russo) inaugurou uma era de convocação a um território estreitamente limitado, com a sedentarização, mas também o início de uma compartimentação espacial rígida, totalmente estrangeira à organização tribal preexistente. Esse duplo fechamento foi concretizado pelo poder soviético, com um sistema de passaportes, regulando, a partir de então, muito estreitamente, os fluxos migratórios e uma redistribuição desse espaço, outrora indiferenciado por fronteiras *nacionais*, nações criadas de maneira, em grande parte, artificial, se nos referimos à ignorância absoluta dessas confederações tribais de ontem, para a própria ideia de nação.

Durante esses anos, a identidade *dos grandes espaços*, animada pelas figuras do Tengriismo, se refugiaram na literatura e, esta, nas “gavetas”, segundo a expressão consagrada, esperando dias melhores: Tchinguiz Aitmatov, o principal enaltecendor contemporâneo desta cultura nômade quirguize-cazaque, ficou

tão próximo da cultura do Baikal, saiu do anonimato na primeira retomada de atividades, após a morte de Stalin e, depois ele se ocupa de atividades políticas para promover sua obra memorial como (re)construção identitária e fará, assim, o “ser-quirguize” chegar ao fim da URSS, com notoriedade mundial. O eixo em torno do qual se articula sua proposta é, também para ele, sua matriz espacial, esta Terra “dos montes e das estepes” à qual ele dedicou o conjunto de sua obra, e cada narrativa em particular, seguindo um rito tão imutável que se torna quase litúrgico...

Em uma palavra, do Baikal ao rio Volga, o que nos parece aproximartodos esses antigos nômades da *Grande Estepe*, verdadeiros passageiros históricos das civilizações do Extremo-Oriente, dos nossos, é o que chamaremos aqui de uma *religião do espaço* que constitui, ao que parece, a base comum de suas respectivas construções identitárias atuais, principalmente no âmbito da educação, princípio fundador.. Ora, antes de os pensamentos neo-nacionais atuais, constitutivos de identidades diferenciadas, assumirem o controle, após 1991, desde o abrandamento pós-stalinista, alguns artesãos de jovens culturas sibérias e da Ásia Central (então em plena (re)construção) tinham restaurado as bases de uma ideologia multiforme de retorno à Natureza-Mãe, contra os excessos do pensamento cientista da geração anterior e as catástrofes colaterais engendradas, do Baikal ao Aral. Quero falar em particular, dos escritores soviéticos de culturas diversas, ditos “ruralistas”, engajados desde os anos 1960, na defesa do seu ambiente e na educação dos mais jovens para amá-lo (precisamente, no lugar do amor guerreiro à “pátria”), em uma perspectiva não apenas higienista, mas também moralista: pois se tratava, em torno de uma nova causa comum, de restaurar os vínculos sociais distendidos pelo fim da ideia stalinista, de encontrar também uma ligação transcendente intergeracional, ligando cada indivíduo através de seus antepassados, sua tribo, seus seres – animais e

vegetais – tutelares à “Grande Genitora” sob o olho azul do “Céu Eterno”.

Quando Tchinguiz Aitmatov, o mais famoso hoje dentre eles, entra na literatura ocidental, traduzido por um Aragon entusiasta, é pelo seu determinismo geográfico que ele é percebido de imediato, como voz de uma região tão longínqua, pouco conhecida, que nos parece inacreditável quando alguém diz: “Em algum lugar do mundo, um jovem rapaz se levanta e nos fala” (AITMATOV, 1959)⁷³ grita Aragon, atônito e seduzido pela leitura de *Djamília*. Mas, se o autor é definido em função dessa geografia do seu texto, é também porque ele mesmo, primeiramente, se designa por ela. Ele não batizou sua primeira antologia *Récits des Monts et des Steppes*⁷⁴, destacando de forma clara sua matriz ambientalista como referência, critério primordial do sentido de sua obra e do seu estilo? Se o espaço, definido pelo título desta obra, é onipresente (ele constitui o ambiente de todas as novelas, mas, sobretudo, uma voz *off* muito palpável, um tipo de narrador), notamos, porém, que o autor ignora deliberadamente as fronteiras políticas, ligando, em particular, os epítetos *quirguize* e *cazaque* e representando uma Quirguize limitada à parte setentrional e central da república atual. Seu universo de referência parece se definir por outras categorias, mais geomorfológicas e espirituais: o casal inseparável “Montes e Estepes”, ao qual ele dá um valor bem preciso. A unidade real à qual essa Quirguize remete é historicamente determinada (DOR; IMART, 1979). Ela exclui uma Quirguize meridional muito mais marcada pelas culturas sedentárias do Sul (do Islã urbano sunita) que não é a *sua*, e inclui, por outro lado, uma *plena cazaque* à qual está ligada pela sua mãe, além de todas as razões históricas aproximando os Quirguizes do Talas⁷⁵ de seus vizinhos. Mas nos parece mais exato destacar, sobretudo, a negação que manifesta o artista quanto a

73 Texto na versão francesa: « Quelque part au bout du monde, un jeune garçon se lève et nous parle » (AITMATOV, 1959). Tradução nossa.

74 N. T.: *Contos dos montes e das estepes* (Tradução livre).

75 Vale dos Talas, ao norte da Quirguízia.

essas clivagens políticas passadas, presentes ou futuras, impostas pelas adversidades da história a um mundo, cuja unidade não está em um único lugar. É este precisamente o objeto de sua proposta.

Outro fator importante distinguindo a natureza aitmatoviana do seu equivalente, ao qual seus colegas ocidentais escritores nos habituaram: seu espaço dos “Montes e Estepes”, o leitor não chegará a visualizá-lo concretamente, o que é lamentável para um texto dito *realista*! Pois antes de ser descrito, ele é simplesmente nomeado, mas nomeado invariavelmente, no início de cada narrativa, recusando sua identidade ou como se comesse uma oração: “Salve Regina...”. Em virtude desse rito, o ambiente de referência adquire uma presença mais do que apenas decorativa:

Aqui estou outra vez diante deste quadro modesto [minha paisagem natal]. Amanhã eu devo estar em ail⁷⁶ e eu o olho demoradamente, atentamente, como se ela fosse me desejar boa viagem. Esse quadro, eu nunca o enviei para exposições. No mais, chegam parentes, eu me esforço para dissimulá-lo. Não que haja nele alguma razão de vergonha, mas ele está longe de ser um exemplo de arte. Ele é simples, como é simples a terra que nele é representada. Ao fundo se desenha um desbotado céu de outono, acima da linha das montanhas. No primeiro plano, de um vermelho escuro, a estepes dos absintos... (Abertura de *Djamilia*, AITMATOV, 1959, tradução livre).⁷⁷

Como este quadro, a paisagem de Aitmatov não é realmente descrita; por diferentes razões. O narrador não o olha de fora,

76 Aldeia de nômades antigos.

77 Texto na versão francesa: « Et me revoilà devant ce tableau modeste [mon paysage natal, ndt]. Demain je dois me rendre à l’ail², et je le regarde longuement, attentivement, comme s’il allait me souhaiter bon voyage. Ce tableau-là, je ne l’ai jamais encore envoyé aux expositions. De plus, quand il vient chez moi des gens de ma parenté, je m’efforce de le dissimuler. Non qu’il y ait en lui quelque raison de honte, mais c’est loin d’être un exemple d’art. Il est simple comme simple est la terre qui y est représentée. Au fond se dessine un ciel fané d’automne, par-dessus la ligne des montagnes. Au premier plan, d’un rouge brun, la steppe des absinthes... » (Ouverture de *Djamilia*, Aitmatov, 1959).

como o faria um estrangeiro (não o considerando um “turista”), ele se situa no interior e procura fazer o leitor entrar na relação particular que ele tem com a paisagem. Essa relação do narrador com a paisagem não é, à primeira vista, estética (“está longe de ser um exemplo de arte”). Ela é, antes disso, espiritual. Vejamos, por exemplo a maneira como o lago, lugar central para a narrativa (situamos a relação buriata com o lago Baikal...), é percebido em *L’oiseau migrateur*⁷⁸, não apenas para o personagem, mas também para o narrador:

Ela se volta para o lago e dele se aproxima lentamente. Ela caminhava sobre a areia vermelha imaculada à margem, que cada tempestade lavava com fortes águas... Presa a essa emoção particular que nasce da inspiração, ela contemplava a superfície azul arrepiante... Ela parou sobre pequenas rochas redondas, tão perto que a onda turbulenta lhe tocava quase o pé. Kertolo-Zaiip se pôs de joelhos, seguida do seu filho, e começou a rezar: ‘Oh lago Issyk-Kul, olho da Terra que olha sempre para o céu, eu me volto para Ti, oh Eterno, Tu, cujo gelo não nos prende jamais, peço para que minha oração vá através de Ti, até Tengri, deus do Céu e mestre de todo destino, quando Ele voltar os olhos para os teus abismos...’ (AITMATOV, 1989, tradução livre).⁷⁹

Além da personificação, é a abundância dos verbos de movimentos e de ações atribuídos ao lago, no discurso do autor,

78 N. T.: *O pássaro migrante*, tradução livre do título da obra a partir da versão francesa.

79 Texto na versão francesa: « Elle se tourne vers le lac et s’approche de lui lentement. Elle marchait sur le sable rouge immaculé de la rive, que chaque tempête lavait à grandes eaux... En proie à cette émotion particulière qui naît de l’inspiration, elle contemplait sa surface bleue frissonnante... Elle s’arrêta sur la grève de petits galets ronds, si près que la vague afferlante lui touchait presque le pied. Kertolo-Zaiip se mit à genoux, suivie par son fils, et commença à prier : “Ô lac Issyk-Koul, oeil de la Terre qui regardes toujours vers le Ciel, je m’adresse à Toi, ô Éternel, Toi que les glaces ne prennent jamais, pour que ma prière parvienne par Toi jusqu’à Tengri, dieu du Ciel et maître de tout destin, quand Il abaissera les yeux vers tes abîmes...” » (AITMATOV, 1989).

que expressa mais claramente seu status na narrativa. Ele não fica inerte, como de costume, em seu posto, mas lhe é conferido um estar-no-mundo quase animal. De uma ponta à outra, da obra de Aitmatov, a evocação da natureza é trabalhada em um tipo de animismo: “Os álamos exalaram um profundo suspiro, enquanto, depois da montanha, lhe chegava o perfume dos pastos de outono.” (AITMATOV, 1989, p. 41, tradução livre)⁸⁰.

Alma viva, a paisagem aitmatoviana é evocada através de um estado simbólico que coloca em o segundo plano os traços puramente descritivos: em todo caso, o conteúdo estético da imagem é sempre subordinado ao seu valor de ícone (*obraz*, significando também “molde”, “matriz”). É por essa representação que, no início de cada novela, o autor consagra sua narrativa, dedicando-a a uma entidade transcendente diante da qual ele se inclina, pois, como ele expressa em *L’oiseau migrateur*: “Este mundo de grandes espaços era um tipo de deus, ou sua forma terrestre...” (AITMATOV, 1959, tradução livre).⁸¹

A abscissa, geradora desse universo, é a Montanha Quirguize; manifestação do Céu (*Tengri*) à qual o autor dedica todas as suas histórias; e o herói, como ele, é a expressão mais profunda, a mais sagrada do seu ser:

Branças e azuis, oh minhas montanhas, Terra dos meus, de meus antepassados
Branças e azuis, oh minhas montanhas,
Oh meu berço. (AITMATOV, 1959 p. 67)⁸².

80 Texto na versão francesa: « Les peupliers ont exhalé un profond soupir tandis que depuis la montagne lui parvenait l’haleine odorante des pâturages d’automne. » (AITMATOV, 1989, p. 41).

81 Texto na versão francesa: « Ce monde des grands espaces était une sorte de dieu, ou sa forme terrestre... » (AITMATOV, 1959).

82 Texto na versão francesa : « Blanches et bleues, ô mes montagnes, Terre des miens, de mes aïeux Blanches et bleues, ô mes montagnes, Ô mon berceau. » (AITMATOV, 1959, p. 67).

Esse canto de Daniïar, que ressoa no ponto culminante de *Djamilia*, expressa a relação profunda do herói com a montanha: não há descrição além dessas duas cores, simbólicas do absoluto. O branco-azul é a cor do céu, do divino, é também, para os muçulmanos, a cor da Montanha Sagrada (a montanha de Qaf). O outro significante maior é o possessivo, repetido cinco vezes em quatro versos (meus, os meus, meus, meus, meu). Mais ainda que um simples sentimento de proximidade afetiva, ele marca a identificação do herói com a Montanha, sua correlação estreita no interior de sua visão de mundo. Essa significação é enriquecida de um sema complementar: aquele da origem, da fonte (“o berço”): “Terra dos meus, de meus antepassados, [...] Oh meu berço”.

Assim, a montanha constitui, para o herói, um polo de identidade – nos dois sentidos do termo – similitude e filiação: ela é matriz genealógica, “m/pátria”. Desses “telhados do mundo” tão impressionantes para o ocidental (essa cordilheira está em meio às mais altas do planeta, tendo como ponto culminante aquela que tem o significativo nome de *Khan Tengri*), ele sonha com ela, como se fosse uma terra prometida:

Lá, por trás desta cordilheira de montanhas inacessíveis, por trás dessa neve de um azul imaculado, se encontra o Tchatkal. Ela o apresenta como uma terra maravilhosa. Os animais podem pastar em prados sempre verdes. Nos dois lados do rio, cabanas nômades brancas como ovos estão alinhadas em meio às bétulas. Perto sobre das fogueiras, as marmitas estão cheias de carne... As pessoas se visitam de um lar a outro.” (AÏMATOV, 1959, tradução livre)⁸³.

83 Texto na versão francesa: « Là-bas, derrière cette chaîne de montagnes inaccessibles, derrière ces neiges d’un bleu immaculé se trouve le Tchatkal. Elle se le représente comme une terre merveilleuse. Le bétail peut paître dans des prés toujours verts. Des deux côtés de la rivière, des yourtes blanches comme des œufs sont alignées au milieu des bouleaux. Tout près sur les feux, les marmites sont pleines de viande... Les gens se rendent visite d’un foyer à l’autre. » (AÏMATOV, 1959).

Associada à montanha, encontramos a ideia de liberdade, mas também de purificação: o Tchatkal é um lugar sem manchas: “Lá não há seres malvados...”, as neves são “de um azul imaculado”, as cabanas nômades “brancas como ovos”). Pois a montanha é também o lugar do paraíso quirguize (um paraíso, como notamos, na passagem ao coletivo bastante individualista...). É aquele, perdido para sempre ou já encontrado, com o qual sonha o cavalo Goulsary, no crepúsculo de sua vida:

E enquanto o chão afundava sob os cascos de Goulsary, vinha em sua memória lembranças apagadas, o vago eco de longínquos dias de verão, a vacilante e úmida pastagem da montanha, o universo surpreendente e maravilhoso onde o sol relinchava e saltava de cume em cume e onde, tolamente, ele galopava através de prados, rios, arbustos, até que o genitor, com as orelhas inclinadas de raiva, o alcançou e o empurrou para baixo, em direção às éguas.

Nesse passado distante, lhe parecia que os rebanhos marchavam de pernas para o ar, como no profundo dos lagos, porém a sua mãe, a grande égua de longa crina, se transformava em uma nuvem leitosa e quente. Como ele amava o instante quando ela se tornava essa terra nuvem! Suas mamas ficavam duras e açucaradas, o leite espumava nos lábios de Goulsary, tão saboroso, tão abundante, que ele perdia o ar. Como ele amava passar o tempo assim, as narinas enterradas nesse ventre! Como leite lhe subia à cabeça, que embriaguez nesse leite! O universo inteiro: o sol, a terra, sua mãe, a égua, em uma golada de leite! Já satisfeito, poderia tomar ainda mais uma golada, e depois ainda outra e outra...

Infelizmente, isso não é duradouro. Oh, não, não por muito tempo! Em breve tudo mudará. O sol cessará de aparecer no céu, e de saltar de cume em cume, ele se erguerá inexoravelmente no Leste e sua curva o levará inexoravelmente para o oeste.

E em toda a sua longa vida, jamais o cavalo retornou a este verão, para sempre perdido. (AITMATOV, 1968, p. 12-13, tradução livre)⁸⁴.

84 Texto na versão francesa : « Et, tandis que s'affaissait le sol sous les sabots de Goulsary, remontaient dans sa mémoire des souvenirs éteints, le vague écho des lointains jours d'été, le vacillant et humide pâturage montagnard,

Encontramos os campos semânticos do poema de Daniïar (AITMATOV, 1959): montanha, céu e sol, remetendo à ideia de divindade enquanto o tema da origem se encarna na imagem do ventre materno. Este último introduz um novo sema, o da Montanha da infância como mundo da não-finitude, onde vida e morte são ainda indiferenciadas (“...o leite espumava nos lábios de Goulsary, tão saboroso, tão abundante, que ele perdia o ar.”).

Mas, a montanha não é sempre esse refúgio idílico: para o autóctone, ela também pode representar *cjornyje sily* (AITMATOV, 1985), ou seja, forças telúricas que desencadeiam, de forma imprevisível, os elementos, enterrando toda vida em ímpetos de cólera. É a montanha de *Rêves de la louve*⁸⁵ (AITMATOV, 1991), caos original, ao mesmo tempo bom e mau, protetor e predador, em uma ambivalência essencial, característica da representação aitmatoviana:

Após um breve reduto diurno, leve como um sopro de criança sobre os declives montanhosos expostos ao sol, o tempo começa a mudar, a princípio de maneira pouco sensível. O

l'univers surprenant et merveilleux où le soleil hennissait et bondissait de sommet en sommet et où, niaisement, il galopait à sa poursuite à travers prairies, rivières, buissons, jusqu'à ce que l'étalon de tête, les oreilles couchées de colère, le rattrapât et le rabattît vers les juments. Dans ce lointain passé il lui semblait que les troupeaux allaient jambes en l'air comme au profond des lacs, cependant que sa mère, la grande jument à la longue crinière, se transformait en un nuage laiteux et tiède. Comme il aimait l'instant où elle devenait ce tendre et renâclant nuage ! Ses mamelles se faisaient dures et sucrées, le lait écumait aux lèvres de Goulsary, si savoureux, si abondant, qu'il en perdait le souffle. Comme il aimait s'attarder ainsi, les naseaux enfouis dans ce ventre ! Comme le lait vous montait à la tête, quelle ivresse dans ce lait ! L'univers entier : le soleil, la terre, sa mère la jument, dans une gorgée de lait ! Déjà rassasié, on pouvait en avaler une gorgée de plus, et puis encore et encore... Hélas, cela ne dura guère. Ô non, pas bien longtemps ! Bientôt, tout changea. Le soleil cessa de bondir dans le ciel, et de sauter de sommet en sommet, il se leva inexorablement à l'est et sa courbe l'entraîna inexorablement vers l'ouest. Et de toute sa longue vie, jamais l'amblier ne revint à cet été pour toujours évanoui. » (AITMATOV, 1968, p. 12-13).

85 N.T.: *Sonhos da loba*, tradução livre do título da obra a partir da versão francesa.

vento sopra gelo e o crepúsculo altivo desliza furtivamente ao longo das colinas, trazendo, por trás, o frio cinza azulado da noite que está chegando.

Tudo estava branco ao redor e a cordilheira montanhosa, às margens do lago Issyk-Kul, desaparecia sob grandes blocos de neve que a tempestade tinha varrido para esses lugares dois dias antes, se desintegrando, tal como um grande incêndio, unicamente pela vontade dos elementos tirânicos. O que acontecia era terrível: as montanhas, o céu e o mundo inteiro tinham desaparecido nas trevas das rajadas de vento. Depois, tudo havia silenciado e o tempo havia clareado. Então, as ventanias acalmadas, as montanhas repousavam sob seu pesado jugo de neve, fixo em um silêncio denso e opaco, isolado dos vivos e dos mortos. (AÏTMATOV, 1991, p. 7, tradução livre)⁸⁶.

Os que procedem da montanha, são à sua imagem, poderosos e primitivos, irracionais, imprevisíveis, ao mesmo tempo generosos e impiedosos, dóceis e violentos. É o caso dos personagens *Tanabai* (AÏTMATOV, 1968), *Akbara* (AÏTMATOV, 1991) ou *Djamília* (AÏTMATOV, 1959), a esse respeito, pessoas típicas da montanha:

Não sei como explicar, mas em seu caráter se manifestava às vezes, algo de rude, de abrupto. Djamília trabalhava com energia, com uma disposição de homem. Ela sabia criar bons laços com os vizinhos, mas se, injustamente, agissem de má fé, então ela não poupava ninguém de injúrias e, até, houve casos onde ela segurou alguém por cabelos.

86 Texto na versão francesa: « Après un bref redoux diurne, léger comme un souffle d'enfant sur les pentes montagneuses exposées au soleil, le temps se mit à changer, d'abord de manière à peine sensible. Le vent souffla des glaciers et le crépuscule hâtif se glissa furtivement le long des cols, traînant déjà derrière lui la froide grisaille bleutée de la nuit à venir. Tout était blanc alentour et la chaîne montagneuse bordant le lac Issyk-Koul disparaissait sous d'épais paquets de neige que la tempête avait fait déferler en ces lieux deux jours auparavant, se déchaînant soudain, tel un grand incendie, par la seule volonté des éléments tyranniques. Ce qui s'était produit alors avait été terrifiant : les montagnes, le ciel et le monde entier avaient disparu dans la ténèbre des rafales. Puis tout s'était tu et le temps s'était éclairci. Lors, la bourrasque calmée, les montagnes reposaient sous leur lourd carcan neigeux, figées dans un silence gourd et opaque, isolées des vivants et des morts. » (AÏTMATOV, 1991, p. 7).

Os vizinhos, mais de uma vez, vinham reclamar: ‘O que é que esta mulher tem aí? Nem cinco minutos que ela ultrapassou o limite, e o que ela lhe entrega! Nem respeito, nem pudor!’ (AITMATOV, 1959, p. 31-32, tradução livre).⁸⁷

Em outro ponto da paisagem aitmatoviana, durante o infinito vertical e gelado da montanha, se encontra a estepe, deserto quente a perder de vista que, pela sua dimensão e pelo seu clima igualmente desumano, exerce sobre o herói uma fascinação ambígua. Quando, nas alturas, a vida morre, por ser abundantemente regada (a água da montanha é a torrente devastadora, a trovoadas, a tempestade), ela morre de sede e de secura:

É verdade que o pão de Sary-Ozek é bem amargo. Quando eles chegaram neste inverno, Zaripa tinha uma pele branca; agora, seu rosto é negro como a terra. Ele estava tomado de lamento pela sua beleza que estava indo embora. Seus belos cabelos queimados pelo sol como seus cílios e sobrancelhas e seus lábios rachados, sangravam. (AITMATOV, 1985, p. 134, tradução livre).⁸⁸

Se sol e verão são, na montanha, sinônimos de paraíso, eles se tornam a encarnação do inferno, como testemunha a lenda de Mankourt e seu suplício, o mesmo que vivem Abutalip e Zaripa,

87 Texto na versão francesa: « Je ne sais pas trop comment l’expliquer, mais dans son caractère se manifestait parfois quelque chose de rude, d’abrupt. Djamilia travaillait avec énergie, avec une poigne d’homme. Elle savait faire bon ménage avec ses voisins, mais si, injustement, on lui cherchait chicane, alors elle n’était en reste avec personne pour ce qui est des injures, et il y eut des cas où elle prit même quelqu’un par les cheveux. Les voisins, plus d’une fois, étaient venus se plaindre : “Qu’est-ce que c’est que cette bru que vous avez là ? Pas cinq minutes qu’elle a passé le seuil, et qu’est-ce qu’elle vous envoie ! Ni respect, ni pudeur !” » (AITMATOV, 1959, p. 31-32).

88 Texto na versão francesa: « C’est vrai que le pain de Sary-Ozek est bien amer. Lorsqu’ils sont arrivés cet hiver, Zaripa avait une peau blanche ; à présent son visage est noir comme la terre. Il était pris de regret pour sa beauté qui s’en allait à vue d’œil. Ses cheveux jadis si beaux étaient brûlés par le soleil tout comme ses cils et ses sourcils et ses lèvres toutes craquelées saignaient. » (AITMATOV, 1985, p. 134).

bem como as crianças da pequena estação. Como inferno bíblico, a estepe desértica é o lugar de um poder subterrâneo que engole as civilizações, umas após as outras: assim como a lembrança que evoca o jovem Kemel:

Inviolada durante séculos, a exuberante estepe de absinto se estende do planalto do Kourdaï, até o maquis dos juncos, do lago Balkach! Segundo a lenda, nos tempos antigos, perdidas em meio às colinas de Anarkhai, cavalarias inteiras desapareceram sem deixar rastro e, por um longo tempo, vimos vagar bandos de cavalos selvagens. A Anarkhai, testemunha silenciosa de épocas passadas, arenas de batalhas grandiosas, berço de tribos nômades. (AITMATOV, 1985, tradução livre).⁸⁹

Associado a esse tema infernal, devemos mencionar o vento, elemento essencial da paisagem das estepes e a encarnação, por excelência, de sua alma. Ele perpassa o desertor em fuga em *Face à face*⁹⁰ (AITMATOV, 1989), transita por Seïde em busca dos animais roubados (AITMATOV, 1989) e transforma Aboutalip em uma estátua de gelo em “um dia...” (AITMATOV, 1985).

Esses temas de deserto, vento e seca são recorrentes em Aitmatov, mesmo nas narrativas nas quais a estepe não se configura como paisagem. Assim, Vladimir Sangui, na leitura de *Souris bleue donne-moi de l'eau*⁹¹ (AITMATOV, 1979), que ocorre na casa dos Kivkhes, foi tomado pela descrição que Aitmatov faz da viagem no mar: comportamento, segundo ele, mais característico de viajantes do deserto, que de navegantes dos mares frios: “O cosmos propriamente dito, em Aitmatov, é um vasto deserto” (AITMATOV,

89 Texto na versão francesa: « Inviolée depuis des siècles, la luxuriante steppe d’absinthe s’étend depuis le plateau du Kourdaï jusqu’au maquis de joncs du lac Balkach ! D’après la légende, dans les temps anciens, égarés au milieu des collines de l’Anarkhai, des troupeaux entiers disparaissaient sans laisser de trace, et longtemps on voyait errer des hordes de chevaux sauvages. L’Anarkhai, témoin muet d’époques révolues, arènes de batailles grandioses, berceau des tribus nomades. » (AITMATOV, 1985).

90 N. T.: *Face a face* (tradução livre).

91 N.T.: *Rato azul dá-me água* (tradução livre).

1979, p. 229), “onde flutuam, ao sabor do vento, o camelo e seu filhote” (AITMATOV, 1979. p. 37, tradução livre)⁹².

Uma vez ao ano, Tengri, o deus do Céu, dispõe sua generosidade derramando uma tempestade sob o deserto, e isso é para seus habitantes, uma festa incrível, que as testemunhas não compreendem (AITMATOV, 1979). *Cudaki* – pobres loucos – essa palavra não aparece por acaso, na boca dos viajantes que assistem à cena: o deserto é a terra dos excluídos, dos exilados, dos não-alinhados, e o sofrimento dos rebeldes. O homem que chega lá, passa, primeiro, pela aniquilação de todo seu ser anterior: “Diante da estepe imensa e insensível, o homem se descarrega do seu ser, como as baterias da motocicleta de Chaïmerden” (AITMATOV, 1979, p. 18, tradução livre)⁹³.

Mas, mesmo diante do vazio, o homem tem em si uma faculdade de sobrevivência: é a projeção que ele pode fazer do seu espaço interior. No contato com a estepe, o homem reaprende a distinguir no vazio, toda forma de vida, mesmo pouco perceptível e a lhe dar o seu valor:

A hora era de uma rara beleza. Na véspera do outono, este calmo final de tarde expirava com alívio, como um suspiro sem fim. Não havia, em Sara-Ozek nem floresta, nem rio, nem campo, mas o sol, se abrindo, dava impressão de que a estepe estava cheia de sombras e de luzes indefiníveis, movidas no lado claro da terra. A sombra azul, indecisa e vacilante que caía sobre essa imensidão abraçava os corações, exaltava as ideias, e causava vontade de viver durante muito tempo e de refletir...” (AITMATOV, 1979, tradução livre).⁹⁴

92 Texto na versão francesa: «Le cosmos lui-même, chez Aïtmatov, est un vaste désert»; «où flottent au gré du vent la chamelle et son chamelet » (AÏTMATOV, 1979. p. 37).

93 Texto na versão francesa: «Face à la steppe immense et insensible, l’homme se décharge de son être comme les accus de la motocyclette de Chaïmerden » (AÏTMATOV, 1979, p. 18).

94 Texto na versão francesa: « L’heure était d’une rare beauté. À la veille de l’automne, cette calme fin de journée expirait avec soulagement, comme un soupir qui n’en finirait pas. Il n’y avait à Sara-Ozek ni forêt, ni rivière, ni

Mas é sobretudo da riqueza do seu mundo interior; de sua capacidade de refletir – no sentido literal – sobre o espaço, que depende a sobrevivência do homem na estepe. Esse mundo interior é feito da lembrança dos estratos de história, dos seres incontáveis que por lá passaram, cujas almas ainda estremecem no ar do deserto, pois ser da estepe é também um *foi* que, no entanto, nada lembra ao homem, nem um vestígio, nem um rastro:

Eu parecia ouvir as vozes dos tempos passados. O chão estremecia e retumbava com o barulho de mil cascos. Em ondas enormes, como em um oceano, com gritos e uivos selvagens, uma horda de cavaleiros selvagens as quebram, com ameaças, lanças e estandartes. Diante dos meus olhos aconteciam terríveis batalhas. O ferro rangeu, os homens uivaram, os cavalos brigaram no chão, se batendo com seus cascos. E eu também estava lá, em algum lugar, no meio dessa ardente confusão. Mas as batalhas cessaram; então a primavera chegou, todo o Anarkhai se protegia nas tendas nômades brancas; acima dos acampamentos, a fumaça branca do esterco seco, rebanhos de ovelhas e bandos de cavalos passavam por toda parte aos arredores. Acompanhados pelo toque dos sinos, caravanas de camelos passavam por lá, vindos não se sabe de onde, indo não se sabe para onde...” (AITMATOV, 1963, p. 146, tradução livre).⁹⁵

champ, mais le soleil en train de s'étendre donnait l'impression que la steppe en était remplie, tant les ombres et les lumières insaisissables bougeaient sur la face dégagée de la terre. L'ombre bleue, indécise et vacillante qui tombait sur cette immensité étreignait les coeurs, exaltait les idées, et donnait l'envie de vivre longtemps et de réfléchir... » (AITMATOV, 1979).

- 95 Texto na versão francesa: « Il me semblait entendre les voix des temps passés. Le sol tressaillait et grondait du bruit de mille sabots. En vagues énormes, telle un océan, avec des cris et des hurlements sauvages, une horde de cavaliers sauvages déferlait en brandissant piques et étendards. Devant mes yeux se déroulaient de terribles batailles. Le fer grondait, les hommes hurlaient, les chevaux se heurtaient et frappaient le sol de leurs sabots. Et moi j'étais là aussi quelque part au milieu de cette ardente mêlée. Mais les batailles s'apaisaient ; alors le printemps venu, tout l'Anarkhai se couvrait de yourtes blanches ; au-dessus des campements s'élevait la fumée blanche de la bouse séchée, des troupeaux de moutons et de chevaux passaient partout aux alentours. Accompagnés du tintement des clochettes, des caravanes de

Não surpreende o fato de que fica na estepe, ao final de *L'oeil du chameau*⁹⁶, o historiador, o *akademik*, enquanto ela afugenta o ser unicamente “físico” que é Abakir. Além disso, na epopeia quirguize, o herói, fora dos atributos clássicos como a bravura, o poder ou a velocidade, é dotado de uma qualidade pouco inesperada para o profano e cuja prática da estepe desvela a necessidade – o conhecimento do passado e de suas tradições (AITMATOV, 1984).

Se a estepe pode se definir como um “foi” que ressuscita o imaginário, ela constitui também, para Aimatov, um futuro, um “será”; isso é tão verdadeiro, que a morte presente nesses lugares é para o herói, um prelúdio para uma nova vida: “L’Anarkhai, testemunha silenciosa da época passada... está destinada a se tornar uma terra riquíssima para criação.” (AITMATOV, 1963, p. 148, tradução livre)⁹⁷. Mundo do inferno e do inverso, complementar da montanha original, a estepe representa também esse *vazio* existencial em que o sujeito constrói um *ser* feito de passado e de futuro, de memória e de projetos.

Faixa de encontro entre esses dois infinitos – montanha e deserto – o sopé e seus vales férteis acolhem a curta estadia da existência humana. É nesse lugar que se agrupam os ails⁹⁸, entre os dois espaços nômades, no ponto onde nasce a vida, da união da terra e da água: pois contrariamente à estepe, terra passada ou futura, terra em alqueive, o planalto representa a terra fecunda, a terra úmida. Essa composição da terra e da água, atributos de Djer-Suu, a Afrodite turca está, em sua obra, organicamente ligada ao ato amoroso e/ou criador. Seïde e Ismaïl se amam, banhados na terra e na água (AIMATOV, 1959). A tempestade abriga os primeiros amores de Djamilia e Daniïar e a chuva está igualmente presente nos encontros de Edigueï e Zaripa.

chameaux passaient là, venant d'on ne sait quel lieu, allant on ne sait où... » (AITMATOV, 1963, p. 146).

96 N.T.: O olho do camelo (tradução livre).

97 « L’Anarkhai, témoin muet d’époque révolues... est destinée à devenir une contrée richissime d’élevage » (AITMATOV, 1963, p. 148).

98 N. T.: Ail é o nome da tribo e do povo o ao qual se refere Aitmatov.

Além de Djer-Suu, deusa da terra e da água, outra divindade protetora do planalto é a deusa do lago (Issyk-Kul, cujo nome significa águas quentes). O lago é a interface entre a terra e o céu. Ele é a representação do espírito, azul como a montanha, cor da divindade e reflete o céu. Mas, ao mesmo tempo, ele está pleno de uma existência carnal:

Durante esse tempo, o grande lago azul, olho varrendo o céu em meio ao caos de pedra e de neve, agitava a água em suas profundezas e se afundava como uma carne viva, de músculos flexíveis, com suas belas ondas lentas que nasciam e morriam sem rumo. Parecia juntar suas forças, acumular sua energia para poder, quando a noite vier, explodir em tempestade. Mas, no momento, sua superfície estava serena, inundada do sol de primavera e, no céu, os pássaros continuavam a se juntar, preparando sua partida para uma nova viagem pelo mundo. (AITMATOV, 1989, p. 21-22, tradução livre).⁹⁹

Cristal através do qual entramos em contato com a divindade suprema (esta imagem da fonte-olho divino é retomada no topônimo *L'Oeil du chameau*¹⁰⁰, que dá nome a uma outra novela), o lago é percebido pelo herói como antessala do infinito: é por lá que o rapaz do navio *Blanc* partirá para o eterno (AITMATOV, 1979).

Mostramos então, em algumas palavras, como nos parece funcionar a evocação do autor, do seu ambiente natural, universo total, autogerado e auto suficiente. Mesmo a psicologia do herói é organizada segundo esse modelo espacial: forjada na contemplação, seu pensamento é primeiro inteiramente voltado a esse espaço e,

99 Texto na versão francesa : « Pendant ce temps, le grand lac bleu, oeil scrutant le ciel au milieu du chaos de pierre et de neige, brassait l'eau dans ses profondeurs troubles et se gonflait d'une chair vivante, des muscles souples de ses belles vagues lentes qui naissaient et mouraient sans but. Il semblait rassembler ses forces, accumuler son énergie pour pouvoir, la nuit venue, éclater en tempête. Mais pour le moment, sa surface était sereine, inondée de soleil printanier et dans le ciel les oiseaux continuaient de se rassembler, préparant leur départ pour un nouveau voyage à travers le monde. » (AITMATOV, 1989, p. 21-22).

100 N. T.: O olho do camelo, tradução livre do título da obra a partir da versão francesa.

em outras palavras, seu mundo interior parece reproduzir aquele que o rodeia.

Então, que escola criar para esse universo dos grandes espaços? A primeira escola organizada pelos Bolcheviques, no início dos anos 1920, é voltada para a vida nômade, a céu aberto, em total imersão no ambiente natural, inclusive no que concerne aos conteúdos de ensino, garantidos e ensinados por um nativo apenas alfabetizado, mas escolhido por sua empatia para com esse universo. É sobre essa primeira escola das estepes, da qual seu pai foi professor, (e mais tarde fuzilado durante os conflitos do Grande Expurgo dos anos 1930), que Aitmatov constrói sua narrativa em *Premier Maître*¹⁰¹ (АЙМАТОВ, 1963¹⁰²).

Traduzido do francês para o português
por Maria Rennally Soares da Silva

Referências

АЙМАТОВ, Т. *Djamilia* (Джамилия), tradução de A. DMITRIEVA; L. ARAGON. Paris: Efr, 1959.

АЙМАТОВ, Т. *Mon petit peuplier et autres nouvelles (Premier maître, Œil du chateau...)* (Тополек, верблюжий глаз, первый учитель..), tradução de A. DMITRIEVA; N. BRANCHE. Paris: Efr, 1963.

АЙМАТОВ, Т. *Adieu Goulsary. Le champ maternel* (прощай Гульсары, материнское поле), tradução de L. DENIS. Paris: Efr, 1968.

АЙМАТОВ, Т. *Souris bleue donne-moi de l'eau* (пегий пес), tradução de Y. MIGNOT. Paris: Efr, 1979.

101 N.T.: O primeiro Mestre, tradução livre do título da obra a partir da versão francesa.

102 Lançado no filme intitulado *Первый учитель* (Premier Maître), em 1965.

АЙМАТОВ, Т. *Manas* (Манас), édition bilingue kirghize-russe, Moscou: Académie des sciences, 1984.

АЙМАТОВ, Т. *Une journée plus longue qu'un siècle* (И больше века длится день), traduction de F. LONGUEVILLE. Paris: Messidor, 1985.

АЙМАТОВ, Т. *L'oiseau migrateur suivi de Face à face* (лицом клицу, плач перелетной птицы), traduction de S. MONTAGNE. Paris: Messidor, 1989.

АЙМАТОВ, Т. *Les rêves de la Louve* (плаха), traduction de C. ZEYTOUNIAN. Paris: Messidor, 1991.

АЙМАТОВ, Т. *Mon petit peuplier et autres nouvelles (Premier maître, Œil du chameau...)* (Тополек, верблюжий глаз, первый учитель..), traduction de A. DMITRIEVA; N. BRANCHE. Paris Efr, 1959.

DOR, R. IMART, G. (1979), *Le chardon décheté : être kirghize au XXe siècle*, Marseille: Publications de l'université Aix-en-Provence, 1979.

MONTAGNE, S. *АЙМАТОВ: généalogie et création*. Thèse de doctorat, université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis, 1992.

PREVOST, J. « Grandeur épique », *L'Humanité*, septembre, 1978.

EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO ECOLÓGICA EM UMA ESCOLA RURAL

Liudmila Radnaeva
Escola pública de Bortoi

Esquecemos, por vezes, nossas tradições quando se trata de tirar proveito da natureza. E, no entanto, nossos ancestrais sabiam aproveitar ao máximo suas riquezas, desenvolvê-las e preservá-las para as gerações futuras. Temos um exemplo disso com a Buriácia, que manteve um patrimônio ecológico único.

Se olharmos para o mapa da Federação russa, a cidade de Bortoi está praticamente na fronteira entre a Federação da Rússia e a República Popular da Mongólia, a 60 km do centro regional e a 500 km da capital Buriácia.

Este vilarejo possui 297 habitantes, incluindo 39 crianças em idade escolar. A escola, nesta cidade, é um ambiente polivalente que não apenas cumpre a função tradicional de educar as crianças, mas também se propõe a desenvolver ação cultural e a educação de todos.

Na nossa escola, atribuímos especial atenção à qualidade da educação e do ensino dos alunos, à formação do cidadão e aos valores que lhes são associados, a saber, o amor à “pátria”, o respeito por sua história e cultura, e o conhecimento de sua língua

nativa. A educação em saúde continua sendo uma prioridade em nossa escola.

Outro aspecto do processo educacional é a educação ecológica dos aprendentes. Isso está intimamente ligado ao sistema sociocultural da comunidade. Nossas crianças se familiarizam com as realidades materiais e culturais, com a literatura oral de sua terra natal, participam de conferências de orientação científica, de ações - em particular dos “sábados trabalhados¹⁰³” - para o bem do vilarejo, fazendo parte de excursões e da criação de “caminhos ecológicos”¹⁰⁴.

Para a concretização desses objetivos, optamos por uma abordagem ambiental no processo de educação e ensino na escola, levando em consideração as especificidades naturais do meio, as tradições da Buriácia relativas às relações entre o homem e natureza.

O vilarejo de Bortoi, em seus quatro cantos, é cercado por 20 *oboo* - locais de cultos xamanistas e lamaístas¹⁰⁵. Duas vezes por ano, os habitantes da cidade dirigem suas orações aos espíritos dos ancestrais e dos lugares.

A lenda de *Khurjgan teebii*

Durante a colheita do feno, aconteceu que um raio caiu sobre duas irmãs ao mesmo tempo. Foi assim que as forças do céu lhes transmitiram poderes sobrenaturais para que pudessem ajudar a população. Uma das meninas se chamava *Zaabaliin udagan* (xamã); ela se estabeleceu no vale Sanaguina; a outra, *Khurjgan teebii*, se estabeleceu em Bortoi; ela ajudou pessoas doentes e infelizes. Após sua morte, ela se tornou o “espírito” desta montanha. Duas vezes por ano, as xamãs realizam orações neste local.

103 Os “Sábados trabalhados” são dias durante os quais as pessoas são chamadas a trabalhar de graça para o bem de sua comunidade. Essa tradição remonta aos tempos soviéticos.

104 Os caminhos ecológicos apresentam a riqueza da flora local. Eles são criados nas escolas para ajudar os alunos a conhecê-la.

105 Nota do tradutor: Lamaísmo é um dos nomes do budismo tibetano, vem de *lama*, que significa mestre.

A lenda do *oboo* conhecido como *Bukha-noen*

A divindade do céu, vendo os sofrimentos do povo, enviou seu terceiro filho à terra, para ajudá-los a se livrarem de qualquer imperfeição. O filho do céu viveu na Terra na forma de um touro azul, e ajudou o povo a superar todos os males e infortúnios. A caminho do pico da região de Tunka, para sua eterna estadia, ele respirou fundo em uma montanha alta, não muito longe da atual cidade de Bortoi, o que a tornou sagrada. Duas vezes por ano, as xamãs realizam preces neste local. Isso fornece saúde e aumenta o número de cabeças de gado.

O *Ekhe Oboo*

Este local sagrado lamaísta começou quando houve a luta entre os lamas e as xamãs. Um lama é convidado a conduzir a cerimônia. No *oboo* vêm todos os habitantes do vilarejo, trazendo com eles pratos à base de leite e carne como oferenda. O objetivo desta cerimônia é enternecer os mestres e os espíritos dos lugares, para que eles protejam os habitantes desta terra, tragam chuva e calor, protejam os moradores de várias doenças, ajudem no desenvolvimento do gado, etc. Além das ofertas de comida de leite e carne para os espíritos, também se prendem nos galhos das árvores jovens fitas de tecido novo, doces e dinheiro são oferecidos. No final da cerimônia, começam as competições esportivas nacionais.

Bukhan uula* e *Sagaan taabai

Antes, havia um *suburgan*¹⁰⁶ nesses locais. No período seguinte à revolução, durante as perseguições religiosas, o *suburgan* foi destruído. Duas mulheres foram designadas para esta tarefa. Uma delas, uma avó de 85 anos chamada Garma, contou a seguinte história: “Éramos três. Recebemos três bois e nos mandaram

106 Palavra de origem mongol. Equivalente à *stupa* indiana, um monumento religioso.

desmontar o *suburgan* e trazê-lo de volta. Não tivemos coragem de fazê-lo e voltamos chorando. Fomos enviadas novamente e pouco a pouco o desmontamos. Este presidente não era daqui, não da nossa região. Ele não trabalhou muito tempo conosco, morreu e não deixou descendência alguma para trás.”

O *dugan* de Bortoi

Havia ao redor do *dugan* alguns *yurts*¹⁰⁷ de madeira. O *dugan*¹⁰⁸ serviu como local de culto para os fiéis *doulus*¹⁰⁹ (os habitantes de Bortoi, Myla e Tsagan-Morin, que moravam longe dos dois *datsan* principais [maiores locais de culto]).

Um pouco mais ao sul de Bortoi, a 3 km de distância, em um local chamado *Sour-Dour*, há uma fonte de cura, reconhecida não apenas na região, mas também em toda a República. Segundo a tradição, essa fonte é considerada sagrada desde tempos muito remotos. Segundo os antigos, nesse lugar chamado Ulkhansag viviam lamas. Hoje, cerca de 250 pessoas vêm a essa fonte para tratamento a cada ano (*archan*¹¹⁰). Estas águas medicinais ajudam a curar doenças das articulações, dos rins, do aparelho digestivo, doenças inflamatórias e esterilidade. As pessoas que vem à fonte em busca de cura notaram que sua água dá apetite às crianças e, durante os longos invernos frios, as protegem de pegar um resfriado. Quando chegam à fonte Ulkkhansag, assim como dita a tradição, as pessoas devem observar o ritual que consiste em se curvar diante dela e orar aos espíritos deste lugar chamado *Sour-Dour*.

107 Nota da Tradução: *Yurts* são as tendas circulares do povo nômade mongol e de outros povos da Ásia Central.

108 Nome dado na Buriácia a um lugar sagrado, equivalente a “stupa” (sânscrito) na Índia.

109 Palavras com raízes mongóis e turcas que têm vários significados. Aqui podemos dizer “território habitado por antigos nômades distribuídos em algumas aldeias”.

110 Em sânscrito: “fonte que cura”, a chamada Mongólia, Buriácia e outros países vizinhos.

Assim, consideramos o território de Bortoi como um meio natural e social singular, com um rico potencial para a educação e ensino, que pode ser usado entusiasticamente no campo para a educação na cultura ecológica dos alunos.

A formação nessa cultura só pode ser eficaz se as seguintes condições forem contempladas: a escola e a vila devem ter o mesmo objetivo educacional e escolar em sua ação comum, trabalhando assim “de mãos dadas”.

Na obra original, traduzido do russo
para o francês por Véronique Boy.

Revisão: Sabine Montagne

Traduzido do francês para o português
por Emily Thaís Barbosa Neves

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERLIGADA À EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM PROBLEMA A SER RESOLVIDO

Maria Aparecida Rezende

Universidade Federal de Mato Grosso

O processo histórico da educação escolar para o povo indígena no Brasil é um episódio que todos querem esquecer. Atualmente, são eles que pedem a educação escolarizada, mas em nova dimensão: uma educação escolar que não tenha a pretensão de se imaginar superior à educação indígena.

Infelizmente, a educação escolar tem sido a mesma, seja a *educação escolar não indígena*, seja a *educação escolar indígena*. Ambas, perpassadas, pelo mesmo equívoco, a da ‘imaculada concepção’ da cultura ocidental que se pretende portadora de uma racionalidade e civilização acima de quaisquer outras.

Persiste, e de forma autorreferente, a presunção de que a cultura ocidental pode refletir, autorizadamente, a única interpretação correta, e a chave para conseguir realizar todas as potencialidades máximas do desenvolvimento da natureza humana, concebida como algo estruturalmente universal e idêntico! De sorte que somente ela está autorizada a poder institucionalizar-se e impor, nos bastidores escolares, qualquer educação, seja na escola não indígena, através de muros visíveis, seja através de muros invisíveis

na educação escolar indígena, refletindo a sociedade que se tem e a outra (educação escolar indígena), com muros invisíveis, no sentido merleau-pontyano, seus currículos colonialistas e engessados.

Ao longo da história dos povos indígenas com aliados não indígenas comprometidos com a causa de sua afirmação como povos, com culturas que constroem suas identidades próprias, está emergindo uma educação capaz de dialogar com a educação indígena. Uma escola que tome a causa e o interesse dos povos indígenas e, sobretudo, que aprenda com eles seus saberes e conhecimentos expressos pela cultura, costumes e tradição de cada povo, para que juntos possamos trocar experiências e conhecimentos a partir das nossas incursões.

Mas a tradição da educação escolar ainda se coloca superior à educação indígena, a exemplo da valorização da escrita sobre a oralidade e da Língua Portuguesa como superior à Língua Indígena. Conta-se com algumas experiências bem sucedidas de *Educação Escolar Indígena* em que os ritos, os mitos, as festas tradicionais e, as iniciações são consideradas elementos curriculares essenciais da escola que tem por meta a contribuição à autoconstrução das pessoas pela relação com os(as) outros(as) e com o mundo.

Atualmente, no Mato Grosso, a maior parte dos professores atuantes nas escolas indígenas, em especial nas séries iniciais, são indígenas e falantes da sua língua. Já existem alguns materiais didático-pedagógicos na língua indígena em algumas escolas, não todas. Esperava-se que, quando as escolas nas comunidades indígenas chegassem a esse ponto, os problemas da educação escolarizada seriam resolvidos e poderiam afirmar-se como uma *Educação Escolar Indígena*. Mas qual é, então, o problema?

A minha vivência de quase dezoito anos de prática pedagógica vem mostrando que o maior deles é, ainda, a persistência de uma escola nos moldes ocidentais a partir de uma sociedade capitalista hegemônica e etnocêntrica. Temos caminhos para que educação

indígena e educação escolar possam andar de braços dados, sem que a primeira prejudique a segunda.

As barreiras de ordem administrativas e de formulação genérica e universal dos sistemas públicos conflitam com perspectivas abertas pelas orientações emanadas do Conselho Federal, que abriga as mudanças, já constitucionais, para que se as efetive de modo a não impedir a especificidade no âmbito pedagógico.

Ainda falta a compreensão de que essas sociedades não são ágrafas. Elas possuem saberes e conhecimentos reconhecidos, e que, segundo Merleau-Ponty, são por vezes mais adequados à interpretação dos fenômenos ‘naturais’ que aqueles da chamada ‘ciência’. Confirmamos com o antropólogo Pierre Clastres que essas sociedades possuem escrita, escrita diversa da alfabética, com signos específicos cravados nos corpos das pessoas e nos objetos, a exemplo da pintura nos corpos e nas cerâmicas. Uma leitura étnica de cada uma dessas pinturas se faz necessária, a fim de se compreender uma significação subjetiva de cada povo que comunica o que está sendo.

A ignorância desses conhecimentos faz com que os problemas venham à tona, sem trazer as diversas problemáticas hierarquizadas. Registramos, assim, a falta de preparo (formação) dos técnicos que dão assessoria pedagógica às escolas no contexto indígena, sejam eles estaduais, municipais, federais ou de outras instituições. Esses professores ou técnicos possuem cargos de confiança, portanto com contrato de trabalho precário, e a cada governo são demitidos e substituídos por outros que, muitas vezes, nunca trabalharam com questões indígenas, ou sequer visitaram antes uma aldeia. Essa é, pelo menos, uma leitura válida para o contexto do estado de Mato Grosso e parte do Mato Grosso do Sul, com o povo Guarani e Kaiowá, com o qual também trabalhei.

O estado de Mato Grosso está investindo no Magistério do Ensino Superior Indígena, cuja grande demanda tem causado outro problema de ordem prática: faltam professores para ministrar

aulas nos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O ensino superior indígena também é engessado curricularmente.

Considero como entraves maiores esses três problemas listados. Carece, ainda, do Estado e do Município cumprirem suas obrigações de preparação de professores indígenas. Os resultados obtidos delas não têm trazido satisfação às comunidades. E as críticas continuam.

Evidencia-se, no contexto dessas formações, a mesma dificuldade do contexto da prática pedagógica: currículo engessado nos moldes da escolarização da sociedade ocidental capitalista. Os professores transferem modelos de sua formação em sua atuação nas salas de aula, imaginam que o ritual do espaço - sala de aula - é essencial na aprendizagem da cultura e superestimam estar 'entre quatro paredes'.

Ao longo dos anos trabalhando como assessora pedagógica e como professora de um curso superior indígena, era necessário percorrer várias aldeias de Mato Grosso e trabalhar, ao todo, com mais de 30 etnias que frequentavam o curso. A presença em diversas escolas de sociedades indígenas específicas e a função de orientar os trabalhos produzidos no Curso Superior não permitiam atender à primeira necessidade maior dessas escolas e mais diferenciada: uma *educação escolar indígena*, própria para cada povo.

Trata-se de construir junto com cada comunidade *sua* escola. Para isso, era necessário focar na educação escolar ao longo da pesquisa e escutar as pessoas sobre o *quê* e *como* pensavam suas escolas com base em suas vidas. Esse trabalho foi iniciado no Mato Grosso do Sul junto aos Guarani e Kaiowá – isto é, construir um projeto pedagógico que atendesse às comunidades indígenas a partir de suas necessidades, interesses e valores. E o trabalho do Curso denominado *Ará Verá* (espaço-tempo iluminado) visava a formação de professores para o Magistério Médio (atendido pelo Estado) e do Curso Superior Intercultural *Teko Arandu* (modo sábio

de viver), oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados, curso do qual fui coordenadora.

Assessorei esse trabalho na fronteira dos dois países, Brasil e Paraguai, mas, por estar cursando doutorado a uma distância de aproximadamente 900 km, e com minha volta para Mato Grosso, não foi possível concluir o trabalho devido às inúmeras dificuldades existentes. Exemplo importante da *Educação Escolar Indígena* está nas escolas das comunidades indígenas Tapirapé, povo de tronco linguístico Tupi que ocupa a Terra Indígena situada ao nordeste do estado, aproximadamente a 1.300 km da capital, Cuiabá. Estamos incluindo no curso a importância da educação indígena na educação escolarizada. Os povos indígenas em geral vêm buscando esse diálogo em seus encontros.

Os Projetos Pedagógicos (Projeto Político Pedagógico - PPP), que precisam ser gerados em cada unidade escolar em diálogo com todos e todas, devem ser construídos com cada comunidade indígena para que se impliquem e orientem esse processo. Nossa compreensão é a de que a prática pedagógica deve ser olhada desde sua raiz. E é das raízes que nascem suas identidades pessoais e coletivas expressas no PPP de suas escolas, a exemplo do trabalho construído com os Guarani e Kaiowá do município de Paranhos (Brasil/Paraguai).

Iniciamos, atualmente, um trabalho semelhante com os Xavante da Terra Indígena Pimentel Barbosa, situada a 960 km da capital de Mato Grosso, Cuiabá, etnia confrontada em sua sobrevivência.

Entendemos que a partir do trabalho de pessoas compromissadas com as comunidades indígenas e com os movimentos sociais, é possível desenvolver uma educação para a cidadania voltada para o respeito e para o reconhecimento como condição ética da *outridade*. Algo que demanda uma educação própria, sua, diferenciada dos propósitos da sociedade ocidental, de forma que, sem que uma sobreponha a outra, segundo Paulo

Freire, esteja implicado o diálogo amoroso, a fim de construir a dimensão da compreensividade pelo jeito de ser e viver do outro.

Na obra *L'école sans murs: une école de la reliance*, este capítulo foi traduzido para o francês por Maria Isabel dos Santos, da Universidade Paris 8.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUBJETIVIDADE INTERCULTURAL NOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Olivier Meunier

Universidade de Artois

No Brasil, a Educação Bilíngue Intercultural (EBI), criada por iniciativa dos povos indígenas, é uma forma de educação ao longo da vida (não apenas escolar). Dado que a escola do sistema colonial lusitano tinha a meta de incorporar os indígenas à cultura cristã e ocidental, objetivamos apresentar como esses povos repensaram tal escola herdeira da desculturalização sistemática, implementando uma nova concepção de ensino capaz de acolher a pluralidade das diferenças culturais, sem procurar hierarquizá-las. A partir dos aspectos culturais, linguísticos e sociais que compõem o ambiente indígena, focalizamos tais aspectos dos Baniwa, um dos grupos indígenas com experiência significativa na EBI. Após relembrar o contexto da escolaridade convencional e o processo de desenvolvimento da referida educação no povo Baniwa, examinamos, mais especificamente, como esta foi organizada na escola Pamáali, no Ensino Médio. A organização

apresentou uma forma integrada, baseada em uma dialética entre saberes tradicionais e institucionalizados, bem como permitiu realizar projetos de desenvolvimento sustentável que atendam às necessidades das populações.

Apresentação histórica do advento de uma educação escolar indígena no Brasil

No início do século XX, os missionários salesianos se instalaram permanentemente na região do Alto Rio Negro, na Amazônia, e iniciaram um processo de escolarização de crianças indígenas, construindo internatos às margens dos rios. Sua concepção de educação, reconhecida como um sistema preventivo, baseava-se na pedagogia de São João Bosco, iniciada em Turim, em meados do século XIX, para jovens presos, visando transformá-los no que entendiam ser *bons cristãos* e *cidadãos honestos*. No contexto brasileiro, seu objetivo passa a ser a assimilação dos povos indígenas ao mundo cristão e ocidental, desviando as gerações mais jovens de sua cultura e de sua língua, especialmente de sua cosmogonia (SILVA, 1975). Os pregadores protestantes das Missões das Novas Tribos (*New Tribes Missions*), nos anos de 1950 a 1970, reforçaram essa desculturalização e as divisões entre os grupos indígenas, através do seu competitivo proselitismo religioso para com os Salesianos.

Até os anos 70, a relação entre os povos originários e o Estado brasileiro era marcada pela repressão e pelo autoritarismo; em seguida, mais sutilmente, pela negação de sua diferença, com o propósito de integrá-los. Na verdade, a política apresentada como de emancipação dos povos indígenas, instituída pelo Governo Brasileiro, no início da década de 1970, impulsionava-os a abandonar suas reservas. Para determinar o grau de integração desses povos à nação brasileira, o Governo utilizava categorias como *isolados*, *com contatos intermitentes*, *com contatos permanentes* e

integrados, a fim de fazê-los se reconhecer nessa última categoria. As intenções disso eram poder retirar permanentemente seus direitos autóctones e liberar seu território para a exploração econômica. A reação dos povos indígenas contra essa política de emancipação se traduz como uma luta pelo reconhecimento de sua diferença na nação brasileira.

Com vistas a preservar e revitalizar suas culturas, após o proselitismo dos religiosos, que tinham por objetivo aculturá-los ao mundo cristão e ocidental, os povos indígenas iniciaram o processo de criar uma educação escolar que levasse em conta suas línguas, suas tradições e, mais amplamente, seus conhecimentos; colocando-os, pois, em uma relação dialógica com os conhecimentos do mundo ocidental. Primeiramente, a escolarização ocorre na língua materna do aluno, a partir de conteúdos provenientes do seu ambiente (cultural e natural); depois, pela introdução do português como língua nacional.

Após vários encontros entre os povos originários, durante os anos 1980 a 1990, foram desenvolvidos os princípios dessa educação escolar indígena específica, bilíngue e intercultural. Assim, é gerado um ensino que se baseia em uma dialética entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos acadêmicos, sem buscar hierarquizá-los.

Essa retomada de iniciativa (BALANDIER, 1955) pelos povos indígenas levou o Governo Brasileiro a alterar, em 1988, sua Constituição e a introduzir a legalização da EBI, seguindo as recomendações das organizações indígenas. O pluralismo linguístico e cultural nas relações entre o Estado, a sociedade brasileira e esses povos originários é, a partir de então, reconhecido.

O balanço da experiência da Educação Escolar Básica Indígena (correspondente ao Ensino Fundamental, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)), durante seus primeiros doze anos de operação (1998-2010), é amplamente positivo, visto que demonstra a eficácia escolar tanto quantitativa quanto

qualitativa. Isso se reflete em um aumento significativo nas taxas de matrícula e frequência, que se aproximam dos 100%, nas aldeias indígenas que dispõem de uma escola com EBI.

Os alunos aprenderam a ler e a escrever tão bem em sua língua materna quanto em português e puderam se reapropriar dos conhecimentos tradicionais junto aos anciãos e pajés (xamãs), tendo acesso aos conhecimentos da forma escolar. A aprendizagem foi desenvolvida sem a necessidade ordenar a importância desses conhecimentos. Aprenderam, sobretudo, que, de acordo com os contextos ou situações, não são utilizados os mesmos conhecimentos, já que, às vezes, é necessário confrontá-los para criar outros que respondam às mudanças.

Os professores indígenas que substituíram os missionários puderam desenvolver atividades de pesquisa-ação, valorizando os conhecimentos tradicionais. Para tanto, elaboraram um material didático específico e articularam uma parte de seu ensino às atividades comunitárias. Desconstruíram a forma escolar ocidental, substituindo-a por uma EBI aberta ao mundo, com respeito à diversidade. Buscaram, desse modo, revitalizar e valorizar os conhecimentos e o *savoir-faire* tradicionais, ao apresentarem aqueles de outras sociedades, submetendo-os a uma avaliação crítica, mostrando, por exemplo, que certas contribuições técnicas e científicas do mundo ocidental podem cooperar para o enriquecimento dos conhecimentos tradicionais e vice-versa.

No plano funcional, a relação entre professores e alunos são livres e personalizadas, as sanções disciplinares e a atribuição de notas são rejeitadas e a obrigação escolar é abolida (as crianças vão para a escola porque sentem vontade). Os membros da comunidade intervêm nas salas de aula para compartilhar seus conhecimentos, enquanto uma parte do ensino ocorre ao ar livre, em especial, através da observação do ambiente social e natural ou através da participação em certas atividades produtivas. Os professores, em virtude do fato de serem indígenas, são mais

sensíveis aos problemas, às representações e às aspirações dos alunos. Em particular, eles possibilitam-lhes desenvolverem-se sem serem discriminados ou catequizados.

Nesse sentido, a questão do grande confinamento analisado por Foucault (1966), visando colocar o mundo em ordem, com base na razão clássica, ao separar a escola da vida comum (ARIÈS, 1973) e a ideologia assimilacionista do mundo cristão e ocidental, permitiu aumentar a desajustabilidade dos estudantes indígenas em relação à escola e melhorar significativamente o nível escolar deles (MEUNIER, 2008; 2010; 2011a e b).

No Alto Rio Negro (situado na região noroeste do estado do Amazonas, no município de São Gabriel da Cachoeira), mais de 90% da população é indígena. Essa população é composta por 23 povos, cujos 35.000 indígenas se dividem nas 750 comunidades, ao longo dos rios. Uma grande parte deles vive em cinco territórios indígenas (homologados em 1998), que formam uma área contínua de 106.000 km², correspondente ao médio e alto Rio Negro e seus afluentes. A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) está no centro das decisões relativas aos povos indígenas em São Gabriel. Está organizada em cinco coordenações regionais, que representam mais de 40 associações indígenas, respectivamente ao conjunto dos territórios dos afluentes do Rio Negro. As experiências com a EBI e, mais especificamente, com o Ensino Médio Integrado, foram particularmente desenvolvidas no município de São Gabriel.

Em março de 2004, o primeiro seminário sobre a construção de um ensino médio específico foi organizado nesse município, pelo Conselho de Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN), pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC). A ocasião foi oportuna para questionar a autoridade dos religiosos nas escolas indígenas e para lançar várias experiências piloto de Ensino Médio diferenciadas. Somente em agosto de 2006, o currículo do Ensino Médio Integrado é formalizado pelo MEC, com base, entre outros fatores,

nas primeiras experiências realizadas no município de São Gabriel. Destaca-se que esse ensino deve oferecer uma *formação integral*, preparando os alunos para as atividades profissionais indígenas na comunidade indígena, levando em conta as potencialidades locais e os problemas encontrados, ao mesmo tempo em que se procura respeitar as diferenças.

Em março de 2008, o *Primeiro Seminário sobre Ensino Médio Indígena Integrado*, realizado na *cabana grande* (maloca) do FOIRN, foi a oportunidade de apresentar as experiências das escolas-piloto de Ensino Médio Indígenas, a fim de que fossem reconhecidas pelo Estado do Amazonas, com o apoio da MEC. As expectativas dos povos indígenas, em termos de colaboração para implementar o Ensino Médio Integrado, também são especificadas. Este é definido como um processo de formação que respeita a organização cultural, econômica e as demandas das comunidades indígenas, unindo trabalho, ciência e cultura. Garante a relação entre a educação escolar e os projetos futuros das comunidades, bem como a autonomia, através da autogestão em questões territoriais, ambientais, sanitárias, econômicas e educacionais.

Das diferentes escolas de Ensino Médio Integrado, pesquisadas por nós em 2008-2009, a escola piloto Pamáali, projetada pelos Baniwa, foi a mais representativa desse modelo teórico e a mais avançada em termos de concepção e de implementação.

Dinâmica da educação bilíngue intercultural nos Baniwa

Contexto sócio-histórico da educação escolar em solo Baniwa

Como em outras populações indígenas, até os anos 90, uma parte das crianças baniwa foi educada em escolas convencionais, com ensino apenas em português, sem ligação com as realidades indígenas e limitadas aos primeiros quatro anos de Educação Básica (Ensino Fundamental); com exceção dos internatos salesianos, que ofereciam uma continuidade ao longo de oito anos. Com o objetivo de continuar sua educação no Ensino

Médio, os alunos teriam de ir para a sede (São Gabriel) ou para Manaus, a capital do estado do Amazonas (GALVÃO, 1959: 9).

Para além da vontade imperativa de transformar as crianças baniwa em *bons cristãos* e em *bons cidadãos*, os salesianos os norteiam a dominar a língua portuguesa em sua forma escrita e oral, a dispor de competências de comunicação e, para alguns, a poder seguir uma formação profissional, com o objetivo de que ocupem cargos político-administrativos ou comerciais, em São Gabriel.

A severidade da disciplina do internato, para instruir tanto o corpo quanto a mente, é, então, criticada pelos Baniwa, tanto quanto a falta de valorização ou de consideração de sua história, sua língua e cultura. Essa forma de dominação cultural, implementada por intermédio de professores não indígenas, tem resultado em práticas escolares que impõem sistemas conceituais e simbólicos, hábitos e atitudes específicas da cultura ocidental. Ao reforçar o uso da língua portuguesa e ao divulgar modelos profissionais do mundo ocidental, a escola intensifica a desintegração sociopolítica, econômica e cultural dos povos indígenas e fortalece seus laços de dependência e de subordinação à sociedade nacional (OLIVEIRA, 1992).

Entretanto, esse confronto intercultural leva gradualmente os povos indígenas a pensarem em uma outra escola a serviço de suas comunidades, ou seja, em um espaço de aprendizado aberto à sua sociedade e às suas aspirações culturais, econômicas e políticas. Eles querem que as novas gerações sejam formadas a partir dos conhecimentos tradicionais, científicos e técnicos, para que possam adquirir as capacidades e as competências suscetíveis de resolverem os problemas intrínsecos aos territórios indígenas. Trata-se, sobretudo, de encontrar soluções para o problema da diminuição dos recursos alimentares, levando-se em consideração o crescimento populacional, com a finalidade de lutar contra a pobreza, as deficiências nutricionais e a falta de perspectivas dentro das comunidades.

Com a criação de uma escola indígena a serviço do projeto de emancipação dos Baniwa (qual seja: poder viver livremente em sua

cultura, transformando-a com certas contribuições ocidentais), a relação de dominação muda, tornando-se substancialmente igualitária. As sanções disciplinares e o caráter impessoal do ensino são afastados para dar lugar a um ritmo adequado ao estilo de vida baniwa. Os alunos não são mais obrigados a ir para a escola, as aulas podem ser interrompidas pelos próprios estudantes (viagens para visitar parentes distantes) ou professores (reuniões, assembleias, viagens, a necessidade de cultivar suas terras para alimentação), o calendário oficial não é mais o do município, mas o da comunidade.

Durante o processo de construção dessa escola indígena, os religiosos (católicos ou protestantes) raramente são convidados para as assembleias, porque simbolicamente o convite tem como objetivo desapossar os indígenas dessa instituição. Esta última torna-se, dessa maneira, completamente indígena e consegue superar conflitos sociorreligiosos das diferentes irmandades. Como a religião cristã é retirada dos currículos, os alunos são libertados de uma parte não negligenciável do proselitismo religioso, ao qual eles eram, até então, submissos. Sendo desapossados, assim, de um espaço e de um poder simbólico, os religiosos perdem gradualmente o controle que exerciam sobre as comunidades, bem como a legitimidade para permanecerem como intermediários exclusivos entre as comunidades e as organizações nacionais, internacionais e não governamentais doadoras. À medida que se reforça a consciência política e crítica dos Baniwa, a escola se torna um lugar onde o pensamento político tem agora o seu lugar.

Organização e desenvolvimento da educação bilíngue intercultural em Pamáli

Até meados da década de 1990, não havia EBI no Alto e Médio Içana. Os Baniwa começaram a se organizar politicamente através da criação da Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI), em 1992, a fim de fazer valer seus direitos e implementar

uma educação indígena. A partir de 1995, os representantes desses povos, gradualmente, desenvolvem um projeto alternativo de educação escolar que corresponda às realidades e necessidades das comunidades.

Entre 1998 e 2000, foi criada uma grafia baniwa. Em 2000, eles decidiram coletivamente, e sem ajuda externa, construir uma *aldeia-escola*, para proporcionar um ensino diferenciado no segundo ciclo do nível básico (6º a 9º anos), tornando possível, dessa forma, uma continuação da escolaridade até então limitada aos primeiros quatro anos nas escolas fundamentais da região. Assim, a referida escola oferece aos alunos a possibilidade de continuar sua escolaridade no local, sem serem obrigados a se juntar com parte de suas famílias à cidade-sede do município.

A partir desse momento, Pamáli tem como missão melhorar a vida dos povos indígenas, capacitando os alunos tanto para trabalhar nas comunidades (antes eles precisavam sair de suas aldeias para encontrar um trabalho), quanto nas cidades (como representantes em organizações ou instituições públicas). O objetivo da escola, definido em seu “desenvolvimento estratégico”, consiste em “formar cidadãos baniwa capazes de assumir a responsabilidade pelo trabalho em suas comunidades e de promover ações de desenvolvimento sustentável, respeitando seus princípios sociais e valores culturais”.

Por conseguinte, cursos de metodologia e pesquisa-ação são recomendados, para que os alunos participem do desenvolvimento sustentável de suas comunidades e da construção de uma política educativa escolar indígena, na região do Rio Negro. Os valores subjacentes a esse ensino se apoiam no respeito a um modo de vida baseado no desenvolvimento sustentável, no uso de “bens materiais e imateriais” para fins ecológicos, econômicos e sociais, evitando a exploração capitalista de seu território. Trata-se de ser capaz de gerenciar o território, sem comprometer seus recursos, promovendo atividades econômicas que atendam às necessidades comunitárias.

Espera-se que os alunos formados contribuam para a o “bem-estar social” de seu coletivo. Essa orientação político-pedagógica da educação escolar é igualmente desenvolvida nas outras escolas (Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental) das diversas comunidades de onde são provenientes os alunos de Pamáali (Segundo Ciclo).

Quando as primeiras salas de aula foram construídas, em 1999-2000, e as atividades escolares do Ensino Básico iniciadas, em agosto de 2000, a ausência de infraestrutura, alimentação, transporte e de meios para compra de combustível (32 comunidades envolvidas) limitaram o desenvolvimento da escola. Parcerias foram, então, estabelecidas com o FOIRN e o Instituto Socioambiental de São Paulo (ISA), os quais fornecem apoio financeiro à ONG Rainforest, que concorda em financiar o projeto ao longo de um período de oito anos (2002-2008). Nesse ínterim, o projeto político-pedagógico (PPP) do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental de Pamáali foi aprovado, em maio de 2004, pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel, que então o apresentou como um modelo de ensino básico indígena.

Em agosto de 2007, foi introduzido o Nível Médio Integrado. O objetivo é proporcionar um ensino profissionalizante, formar cidadãos baniwa capazes de valorizar sua cultura, dispondo dos conhecimentos tradicionais e ocidentais, ao mesmo tempo em que dá aos alunos que desejarem a oportunidade de continuar sua educação nas formações universitárias. A criação dos currículos e a organização dos conteúdos são feitas a partir das realidades locais, respeitando as tradições, os valores e a organização social dos Baniwa. Os princípios políticos que regem sua sociedade se refletem no funcionamento e na autogestão da escola, a partir da “cidadania participativa e emancipatória” dos jovens envolvidos nesse processo. Pamáali também é considerado pelo povo Baniwa como um “centro de pesquisa” especializado em temáticas que lhe interessam. A ambição deles seria criar, nos anos seguintes, uma universidade indígena em Pamáali. Desde que foi reconhecida pelo

Estado do Amazonas, em 2009, essa escola é financiada diretamente pelas autoridades públicas e, de acordo com o quadro jurídico, os recursos devem, então, ser utilizados conforme as necessidades e as decisões dos indígenas.

Ao contrário de outras escolas, a escola de Pamáali tem a vantagem de ter sido construída fora de uma aldeia, em um território especialmente dedicado ao ensino com diferentes instalações: três dormitórios para os alunos, três alojamentos para professores, três salas de aula, dois laboratórios, um refeitório, uma cozinha, um escritório para a administração e uma biblioteca. Em 2008-2009, a escola tinha 72 alunos, de 32 comunidades baniwa, divididos em duas turmas (9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio).

Os pais de alunos, os representantes (associações e chefes), assim como todos aqueles que têm capacidades de orientar os estudantes no ensino e na pesquisa-ação desempenham um papel ativo com a escola. O plano de gestão ambiental promovido pela escola visa a facilitar o uso das riquezas do território, bem como a sua preservação. O espaço de decisão política escolar se fundamenta em uma assembleia geral, composta pelos pais, anciãos, chefes, agentes de saúde, alunos e professores, pela associação do conselho escolar (três pessoas nomeadas para gerir recursos e aconselhar professores e alunos), pelo conselho econômico (quatro pessoas que acompanham o trabalho da direção) e pelo conselho escolar (coletivo que determina, por exemplo, os conteúdos a serem trabalhados e o calendário escolar). Conseqüentemente, a gestão da escola é realizada de forma participativa, com os representantes dos estudantes dispondo de um poder de decisão tão importante quanto o dos professores, dos pais ou dos líderes das diferentes comunidades.

No geral, a equipe pedagógica é composta por sete professores que trabalham em ambos os níveis (fundamental e médio). Ao articular-se o programa de formação com projetos de

pesquisa-ação, os alunos são formados para realizar pesquisas em suas comunidades e produzir relatórios ou monografias, a partir dos resultados das pesquisas, inicialmente escritos em sua língua materna, para que possam ser úteis também para as comunidades. Enquanto no Ensino Fundamental, o trabalho se limita a uma monografia de cerca de dez páginas; no Ensino Médio, torna-se um trabalho de pesquisa com cerca de uma centena de páginas, muitas vezes escritas em português perfeito.

O PPP da escola se baseia em um programa de desenvolvimento sustentável, que leva em consideração as necessidades das comunidades. Apoia-se igualmente em um plano de gestão do ambiente local, que consiste em estudá-lo e planejar ações para melhorá-lo. Os trabalhos dos alunos estão, frequentemente, relacionados com essa orientação. Sobre os assuntos de natureza técnica, um técnico superior baniwa, especialmente formado em piscicultura, em avicultura e em gestão ambiental, encarrega-se deles. No entanto, a escola dispõe de um material didático limitado e pouco diversificado em ciências aplicadas, o que tende a limitar a preparação dos alunos nesse campo.

Se os alunos fazem cursos de informática, os trabalhos práticos sofrem com a falta de computadores. Apenas um computador foi fornecido pelo Gesac (programa do governo brasileiro que oferece internet via satélite). Alguns professores têm seus próprios notebooks, que são, então, utilizados nas aulas, permitindo aos estudantes trabalharem em grupos de três ou quatro alunos. Todos os alunos sabem fazer pesquisas na internet e possuem um e-mail. No entanto, as falhas de energia ainda são frequentes, apesar da instalação de um painel solar e de um gerador alimentado por geradores de apoio.

A organização da escola foi concebida pelos mais velhos: é proibido fumar, ingerir bebidas alcoólicas ou ter relações sexuais (exceto, neste último caso, para os professores casados que vivem em acomodações separadas). As atividades diárias começam com

a higiene feita no Rio Içana, às 4h para os meninos e às 5h para as meninas. Após o café da manhã (6h30), a primeira aula é das 7h30 às 9h, a segunda é das 10h30 às 11h45 e a terceira é das 13h30 às 15h. A janelada das 15h30 às 17h é reservada para atividades práticas (agricultura, reflorestamento, piscicultura, avicultura...) e para as ciências aplicadas realizadas no “museu vivo”, localizado na floresta das redondezas (sobretudo, observação de plantas e animais). Em seguida, os alunos de todos os níveis se reúnem para realizar atividades esportivas (futebol, voleibol...), depois é hora novamente do banho. As tradicionais refeições no meio da manhã e no meio da tarde foram reintroduzidas. Os alunos que participam da preparação das refeições (com a ajuda da cozinheira) buscam água no rio e lá lavam a louça. Os alimentos produzidos nos terrenos e nos jardins da escola servem de complemento à comida fornecida pelos pais e pela prefeitura, para a escola do Ensino Fundamental (distribuída para todos os alunos). É, também, o caso dos peixes capturados no rio pelos alunos ou professores. Os alunos são responsáveis por seus pertences (roupas, talheres, rede...), mas cada dormitório é administrado por um aluno, responsável perante a escola.

Este lugar é visto como um sistema dinâmico aberto ao seu ambiente, construído ativamente dia a dia, coordenado através de um processo democrático, baseado no modelo de organização social das comunidades indígenas Baniwa. Tanto os alunos quanto os professores são responsáveis pelo bom funcionamento da escola (sobretudo em termos pedagógicos e administrativos) e devem prestar contas aos pais e, em particular, aos anciãos. Estes últimos também são consultados regularmente por alunos e professores, no contexto de suas pesquisas de campo (dois a três meses por ano), quer se trate de trabalhos de tradição ou de projetos de desenvolvimento. A autogestão da escola se baseia em reuniões semanais, nas quais os alunos e todos os funcionários (professores, agentes administrativos e técnicos) avaliam e orientam o

funcionamento cotidiano da escola, o que estimula o surgimento de novas iniciativas, em um processo que está em constante construção.

A articulação do ensino com a pesquisa de campo possibilita uma percepção bastante precisa do meio socioambiental, possibilita também definir uma metodologia de trabalho adequada, coletar e analisar dados para, em seguida, utilizá-los para sistematizar esses conhecimentos no âmbito das atividades pedagógicas. A elaboração de tais atividades leva o aluno a confrontar constantemente a teoria com a prática e vice versa, com a ideia de produzir novos conhecimentos, de ser capaz de se abrir para o seu ambiente e de pensar em novas perspectivas. Ao permitir que cada aluno escolha seu tema de pesquisa, as áreas de conhecimento se diversificam e abrem espaços de debate dentro da escola e das comunidades, abrangendo os elementos teóricos e práticos. Com o objetivo de melhorar as condições de vida das comunidades, todos os seus membros participam ativamente – na medida do possível – dos diversos projetos de pesquisa dos alunos, estando os professores envolvidos, acima de tudo, para fornecer-lhes uma metodologia apropriada e acompanhá-los pedagogicamente. A metodologia se baseia nos conhecimentos tradicionais baniwa, para desenvolver novos conhecimentos orientados na direção do desenvolvimento sustentável, a partir dos conhecimentos técnicos e científicos do “mundo ocidental”.

Enquanto o Ensino Fundamental pode ser visto como uma base comum, alicerçado em uma perspectiva de conhecimentos indígenas e acadêmicos, segundo seus contextos de enunciação e realização; o Ensino Médio se apresenta como uma dialética desses contextos, com o objetivo de melhorar as condições de vida dos povos indígenas, especializando-se em diferentes áreas do conhecimento: política, direitos e movimentos indígenas, ética baniwa, política de saúde e educação, desenvolvimento sustentável etc. Para endossar essas orientações escolares, a escola conta

com diferentes projetos integrados ao programa regional de desenvolvimento sustentável indígena do Alto Rio Negro. Nessa perspectiva, a escola se beneficia dos suportes pedagógico, técnico e material de colaboradores especializados, sejam indígenas ou não. Com o intuito de promover a autonomia alimentar da região, a escola participa de programas, não só desenvolvendo projetos de pesquisa para aumentar e diversificar os alimentos (piscicultura, avicultura...), mas também revalorizando os conhecimentos tradicionais (histórias, mitos, lendas sobre as plantas e os animais, respeito aos lugares sagrados...) e utilizando-os como referência para melhorar o modo de vida e a gestão do território. De acordo com as preocupações e exigências do povo do Rio Içana e seus afluentes, diferentes projetos de pesquisa foram desenvolvidos, quais sejam:

- O projeto de piscicultura visa garantir a alimentação das comunidades, através da construção de um viveiro comunitário, familiar e escolar. Ele conta com um laboratório de reprodução, quatro tanques de peixes para o desenvolvimento de matrizes e dos alevinos (capacidade de produção anual de 300.000 alevinos) e com 13 tanques de engorda, localizados nas comunidades;
- O projeto avícola consiste em diversificar as fontes de proteínas animais, introduzindo a galinha caipira para reduzir as práticas de caça de animais silvestres, a fim de preservá-los. Nesse projeto, são estudadas as técnicas mais apropriadas para a região, bem como são iniciados três experimentos de avicultura nas comunidades;
- O projeto de gestão ambiental consiste em criar um modelo de produção sustentável de árvores cujos frutos são comestíveis. É realizado um mapeamento do território da escola para identificar as diferentes variedades de árvores e de plantas. Os resultados dessas investigações, sobre as

paisagens em solo baniwa, foram integrados ao currículo da escola;

- O projeto de valorização do uso tradicional da pimenta jiquitaia, como conservante para alimentos produzidos ou comercializados em excesso, é baseado em pesquisas para avaliar a diversidade de diferentes tipos de pimentas cultivadas e seu potencial como conservante. O objetivo é atingir uma comercialização dessa pimenta;
- O projeto de apicultura visa a criação de abelhas já naturalmente presentes no território da escola, a fim de coletar o mel para o consumo local, para a produção de remédios tradicionais e para sua comercialização. Treinamentos técnicos são fornecidos. Diferentes técnicas são testadas, com o objetivo de promover a reprodução das abelhas e a multiplicação das colmeias na região, desencadeando a criação de centros apícolas nas comunidades, por parte dos alunos interessados;
- O projeto de gestão dos recursos pesqueiros consiste na valorização da pesca tradicional e dos métodos de conservação dos peixes, por meio do uso de materiais apropriados e do estudo de diferentes técnicas de pesca tradicionais e modernas. O projeto visa capacitar agentes qualificados para manter e desenvolver os recursos pesqueiros da região, em especial, mediante a elaboração de planos de prevenção;
- O projeto de pesquisa sobre as histórias tradicionais busca valorizar os saberes ancestrais indígenas, baseados em um modo de vida em harmonia com a natureza. Os resultados são apresentados na forma de livros, vídeos cassetes ou CDs e servem como material didático para todas as escolas da rede Pamáali.

A experiência da rede escolar Pamáali mostra como é possível desenvolver uma educação escolar próxima das realidades das

populações indígenas, bem como colocar em prática uma escola que envolva e reforce os laços entre a melhoria do estilo de vida nas comunidades, o desenvolvimento sustentável e a gestão do território. Formar jovens livres e responsáveis, que respeitem a tradição e que sejam capazes de reagir às mudanças, preservando sua identidade indígena, representa um desafio para todos os povos indígenas.

Conclusão

A educação escolar indígena, na Amazônia brasileira, está mudando profundamente as relações de dominação entre a sociedade nacional e as populações autóctones. Por terem seu próprio território e uma educação adaptada ao seu modo de vida e aos projetos que desejam desenvolver, esses povos originários, como os Baniwa, começam a ter o seu destino de volta às próprias mãos e começam a tornarem-se atores da mudança de sua sociedade, ao mesmo tempo em que mantêm uma distância crítica dos modelos ocidentais. Como ressalta Balandier (1997, p. 345), “cada povo, desde que tenha liberdade suficiente, assume a responsabilidade da sua própria história”.

Contrariamente a outras formas de EBI, em que se objetiva integrar diferentes alunos (geralmente oriundos de grupos minoritários), no modelo dominante por adaptações pedagógicas, levando-se em consideração sua língua e sua cultura durante os primeiros anos (às vezes, apenas nos primeiros meses), essa educação escolar indígena se apoia, do ensino fundamental ao médio, e em breve até o Ensino Superior, sobre dois modelos culturais, sem tentar hierarquizá-los. Com o trabalho na sua complementaridade e a transformação de tais modelos culturais por uma dialética, quando se trata de responder a novos desafios, essa educação permite encontrar novas soluções ou criar projetos alternativos que pareçam mais relevantes do que aqueles anteriormente “impostos”

pelas agências, instituições ou ONG que prestam assistência aos povos ou mais amplamente aos países do hemisfério sul, muitas vezes imbuídos da superioridade científica ou tecnológica ocidental. Essa retomada de iniciativa, por parte dos indígenas da Amazônia, permite que eles compreendam a complexidade e a variação dos contextos socioculturais e naturais com mais perspicácia, dando ao termo *desenvolvimento sustentável* um significado talvez mais preciso.

Contudo, se a legislação brasileira retirar dos povos indígenas o direito de decidir sobre os projetos que lhes dizem respeito, e se alguns dos estados, como o Amazonas, e alguns municípios, como São Gabriel, apoiarem esse processo, ele permanece frágil diante de outros desafios, particularmente econômicos e ecológicos, os quais são, de fato, às vezes, contraditórios. Na verdade, a exploração econômica dos territórios indígenas não parou de crescer, nos outros estados da Amazônia brasileira, o que muitas vezes leva ao desaparecimento dos povos indígenas. Algumas organizações, instituições ou ONG consideram que os povos indígenas não devem transformar seu modo de vida através do acesso a conhecimentos técnicos ou científicos institucionalizados, a fim de preservar a biodiversidade da floresta amazônica. Outros – às vezes sob o pretexto de “pesquisa” ou de “assistência” aos povos indígenas – realizam a biopirataria, patenteando os genes e as moléculas das plantas, dos animais e até mesmo de alguns índios.

A generalização do Ensino Médio diferenciado e o estabelecimento do Ensino Superior Indígena permitiriam, sem dúvida, responder às expectativas das populações originárias da Amazônia brasileira, sobretudo em termos de desenvolvimento sustentável, de formação ao longo da vida e de perspectivas profissionais. Sejam quais forem os problemas em seus territórios, estes pertencem aos indígenas e, talvez com a chegada dessa forma de educação intercultural no Ensino Superior, tais populações tenham os meios para conhecer melhor os territórios e escolher o

que lhes convêm colher ou desenvolver, com o intuito de manter sua sustentabilidade.

Traduzido do francês para o português
por João Leonel de Farias Silva.

Referências

ARIES, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris: Seuil. 1973.

BALANDIER, G. *Sociologie actuelle de l'Afrique noire, dynamique sociale en Afrique centrale*, Paris: Puf. 1955.

BALANDIER, G. *Conjugaisons*, Paris: Fayard. 1997.

BARBOZA, H. B.; SPINK, P. (dir.), *20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania.

BRESLER, R.; OLIVERA, F. « Projeto Arte Baniwa » *dans* Copiarn / Conselho de Professores Indígenas do Alto Rio Negro (2004), *Premier séminaire. Les peuples indigènes du haut et moyen Rio Negro et l'éducation scolaire: construction d'un enseignement moyen spécifique*, Sao Gabriel da Cachoeira: Foirn. 2002.

FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro). *I Seminário sobre Ensino Médio Integrado Indígena. Dando maior visibilidade às experiências das escolas indígenas e buscando reconhecimento no Estado com apoio do MEC*, São Gabriel da Cachoeira: Amazonas, 13-15 marc. 2008.

FOUCAULT, M. *Les mots et les choses. Archéologie des sciences humaines*, Paris: Gallimard. 1966.

GALVÃO, E. Aculturação indígena no Rio Negro. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Antropologia*, vol. 7. 1959.

GOMES, M. *Os índios e o Brasil*, Petrópolis: Vozes. 1991.

HILL, J. *Music, myth and communication in Wakuenai society*, PhD in Anthropology, Indiana University. 1983.

KOCH-GRÜNBERG, T. *Dois anos entre os indígenas. Viagens no Noroeste do Brasil (1903-1905)*, Manaus: Edua/Fsdb. 1909/1995.

MEUNIER, O. « Vers une ouverture de la forme scolaire instituée aux savoirs traditionnels (Niger, Réunion, Brésil) ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° CXXXV, juillet décembre, pp. 307-329. 2008.

MEUNIER, O. « Dynamique de l'éducation bilingue interculturelle dans l'Amazonie brésilienne », *Revue internationale de sociologie*, vol. 20, n° 3, pp. 391-414. 2010.

MEUNIER, O. « Éducation, identités et politiques éducatives dans les territoires indigènes de l'Amazonie brésilienne », *International Review of ethnographic studies in education*, n° 1, 2011a. pp. 108-130.

MEUNIER, O. « Reprise d'initiative et éducation interculturelle chez les Amérindiens de l'Amazonie brésilienne (État d'Amazonas) », *Recherches en éducation*, n° 9, 2011b. pp. 67-83.

NIMUENDAJU, C. *Textos indigenistas* (enquête effectuée en 1927), São Paulo: Loyola. 1982.

OLIVEIRA, A. E. « Depoimentos Baniwa sobre as relações entre índios e “civilizados” no Rio Negro », *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Antropologia*, n° 72, Belém. 1979.

OLIVEIRA, A. E. *O mundo transformado: um estudo da « cultura de fronteira » no Alto Rio Negro*, thèse de doctorat em anthropologie, Université de Brasília. 1992.

Silva, A. B. A. *A civilização indígena do Uaupés: observações antropológicas etnográficas e sociológicas*, Rome: Ateneo Salesiano. 1975.

WRIGHT, R. *History and religion of the Baniwa peoples of the upper Rio Negro valley*, thèse de doctorat, Département d'Anthropologie, Stanford University. 1981.

WRIGHT, R. « Uma história de resistência: os heróis Baniwa e suas lutas », *Revista de Antropologia*, vol. 30-31-32, UNICAMP, 1989. pp. 355-381.

WRIGHT, R.; HILL, J. « History, ritual and myth: nineteenth century millenarian movements in the northwest Amazon », *Ethnohistory*, vol. 33, n° 1, 1985. pp. 31-54.

SEKALAN - O ARCO-ÍRIS. UMA ESCOLA NÔMADE FRANCO-EVENKI NA SIBÉRIA

*Henri Lecomte*¹¹¹

Musicólogo, especialista em música siberiana

Este é um projeto dos Evenkis¹¹², criadores de renas e caçadores nômades, de lengra e Ust'-Niukja, na Sibéria (Lacútia do Sul e região do Amor).

Os Evenkis desta região, ainda hoje, têm preservado muito bem sua língua e seu modo de vida nômade. Mas, na situação atual de crise econômica e abandono pelo Estado russo dos povos minoritários, as crianças Evenkis se encontram em grande perigo.

De fato, os filhos dos nômades devem seguir seus estudos, em internatos das suas aldeias. Arrancados de seus pais e da vida nômade da taiga, a partir dos seis anos, eles suportam muito mal

111 H. Lecomte coleciona, desde a primavera de 1992, músicas dos povos indígenas da Sibéria, cujo imenso território cobre mais de vinte e três vezes a França. Atualmente, ele lançou onze CDs sob o selo musical Buda. Dezenove povos são representados lá, de grandes famílias linguísticas da região: línguas ouraliennes (Khanty, Mansi, Nénètse, Nganassane, Selkoupe); altaïennes (Altaïen, Bouriate, Évène, Evenks, Nanaï, Orotche, Oudégué, Oulta, Oultche, lakoute-Sakha); louaravetliennes (Koriak, Tchouktche); youkeskale (Youkaguir); paléo-sibérienne (Nivkhe).

112 Nesta obra, o leitor encontrará Evenki ou Evenque. As duas grafias estão corretas. Para eles, o arco-íris traz a chuva.

esse confinamento. Além disso, o ensino em colégios internos é de tal modo que não prepara as crianças nem para a vida nômade de caçadores e criadores, nem para o Ensino Superior ou mesmo para a vida urbana. Soma-se o fato de que as crianças que saem desse ensino são, de alguma forma, uma “geração perdida” que não possui o conhecimento necessário, seja para sobreviver, como parte da nova economia de mercado, seja para sobreviver no meio nômade.

Hoje, as crianças nômades têm duas opções: ou deixam a escola para se juntar aos pais na taiga e, portanto, não se beneficiam da educação escolar, ou vivem em internatos, onde, pelo tédio, mal estudam, fazendo mesmo com que alguns se envolvam com o uso de álcool. Aliás, testemunhas da inquietação que afeta os jovens Evenkis, atualmente, essas aldeias sofreram com dois casos de suicídio pré-adolescente, em 2002 e 2003.

O objetivo da escola nômade franco-evenki ‘Sekalan’ é oferecer para as crianças uma educação dupla, que abra portas da vida moderna, permitindo-lhes conservar o conhecimento de seus antepassados.

Essa escola é destinada a crianças de 6 a 13 anos, cujos pais moram na floresta (cerca de 200 crianças). Uma equipe de dois professores atravessa a taiga, um dos quais ministra os cursos do programa federal russo e o outro ensina idiomas estrangeiros e informática. Os anciãos também ministram igualmente aulas às crianças, a fim de transmitir conhecimentos e técnicas que estão em processo de desaparecimento.

Tais professores se deslocam por meio de renas, passando de acampamento em acampamento, durante o período de neve, para ensinar às crianças que permanecem no seio familiar. Na sua ausência, os pais que frequentam os cursos também se formam ao mesmo tempo, dando continuidade ao ensino.

O fato de permanecerem dentro de sua cultura lhes permite manter sua linguagem, para adquirir um profundo conhecimento

da natureza, conhecimento essencial para sobreviver em condições climáticas difíceis. Ao beneficiarem-se da sabedoria do ensino tradicional ministrado pelos anciãos, alcançam esse equilíbrio psicológico ameaçado pelo internato.

A presença de professores, que transportam um computador e uma antena parabólica, oportuniza simultaneamente adquirir um conhecimento do mundo moderno, dos idiomas estrangeiros, mas também de se comunicarem com outras escolas da Rússia ou no resto do mundo, como, por exemplo, através do site *Survival International*. Duas vezes por ano, eles fazem exames na aldeia, para verificar se as competências exigidas, pela escola russa, foram bem assimiladas.

Esse duplo conhecimento deve dar às crianças as capacidades necessárias para se sentirem tão competentes na vida nômade quanto no mundo urbano. Dominar esses dois mundos, hoje, é essencial para os Evenkis que, no contexto de crise e economia de mercado da Rússia pós-soviética, encontram-se sozinhos e devem, para sobreviver, desenvolver meios de subsistência autossuficientes. Atualmente, veem-se nascendo vários projetos de microempresas em suas casas (como fábrica de souvenirs, roupas de pele de animais, cooperativas familiares etc.). No entanto, esse mini desenvolvimento econômico, do qual depende a sobrevivência da sociedade, é dificultado por seu desconhecimento acerca das leis, dos procedimentos administrativos, do funcionamento das instituições estatais, da lógica da economia de mercado e da lógica do funcionamento do mundo urbano.

O projeto ‘Sekalan’ foi desenvolvido, em 1999, por Alexandra Lavrillier¹¹³, em colaboração com intelectuais e educadores da Lacúcia e de Moscou, para responder a uma solicitação dos Evenkis nômades, e está em vigor desde 2004.

113 Professora Mestra em Antropologia Social e Cultural, Universidade de Versalhes, Laboratório Culturais, Meio Ambiente, Ártico, Representações, Laboratório de Clima (CEARC).

A equipe pedagógica, auxiliada pelos pais, viaja em um trenó, manejado por um guia Evenki. Os professores ensinam em uma tenda transportada por eles mesmos, na qual existem uma pequena biblioteca e alguns jogos educativos. Ao carregarem o mínimo de alimento, eles são abastecidos por famílias nômades, que os recebem na aldeia, sob a forma de dinheiro ou comida, em uma contribuição destinada a preencher seus consumos e uma parte do consumo das crianças.¹¹⁴

Traduzido do francês para o português
por Ana Beatriz Aquino da Silva

114 Veja o documentário produzido por Michel Debats, em 2008: Sekalan. L'arc-en-ciel – École nomade franco-evenke (em tradução livre: O arco-íris – escola nômade Franco-evenke na Sibéria (Associação franco-evenke Sekalan).

EDUCAÇÃO NACIONAL NA REPÚBLICA FEDERAL. TRANSFORMAÇÕES E INOVAÇÕES: EXEMPLO DE UMA “ESCOLA FORA DOS MUROS” NA IACÚTIA

Alexandra Uchnitskaia
Universidade de Iacútia

O que significa “uma outra relação entre você mesmo e o meio ambiente no tempo e no espaço”? E como representamos a nós mesmos na “escola sem muros”? O que nos dá atualmente a educação “dentro e fora da escola”? Tenho o prazer de cumprimentar hoje todos os participantes desta conferência internacional que levantam essas questões.

Atualmente, a sociedade contemporânea está passando por grandes transformações ligadas a mudanças axiológicas e a modificações de ordem ecológicas. As transformações socioeconômicas do mundo de hoje dão a possibilidade de desenvolver novos valores, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do comportamental, além de uma melhor compreensão das inter-relações entre natureza, o meio ambiente e a vida cotidiana da pessoa.

No final do século XX, o pesquisador Urie Bronfenbrenner¹¹⁵ (1979) interessou-se pelas ligações entre o “eu” e o “nós” e pelas

115 Pesquisador americano nascido na Rússia.

maneiras de melhorá-las, servindo-se da sua relação de troca com o meio ambiente, o que chamamos de “ecologia do desenvolvimento humano”. Trata-se de estudar como adaptar progressivamente e de forma recíproca o ser humano ativo, através do desenvolvimento sob condições variáveis do seu meio de vida, que também dependem igualmente de contextos sociais amplos.

A ideia principal de Bronfenbrenner consiste em observar o processo de desenvolvimento da criança não como resultado da influência evidente do meio sobre si mesmo ou vice-versa, mas como o resultado de sua interação durante o processo de socialização infantil. Com base nessa concepção, a compreensão do meio ambiente também se amplia, apresentando-se agora na forma de um sistema de estruturas concêntricas: sistemas micro, meso, exo e macro. Bronfenbrenner propõe um modelo de desenvolvimento infantil que permite que as crianças integrem ativamente os elementos de cada um dos quatro níveis de seu modo de vida.

Segundo Urie Bronfenbrenner, pode-se compreender “o microsistema” como uma estrutura que engloba ações, os papéis desempenhados e as relações interindividuais de um sujeito em desenvolvimento em um determinado espaço, com suas particularidades físicas e materiais. O “mesossistema” é a influência mútua (ligações e processos) de dois ou mais ambientes (microsistemas) nos quais o indivíduo em desenvolvimento é ativo, participa da vida da comunidade. Para a criança, pode ser a relação entre sua casa, sua escola e as crianças da mesma idade que moram no mesmo bairro, para os adultos, a relação entre a família, o trabalho e as atividades na sociedade. Assim, por exemplo, a relação permanente/contínua entre os pais e os professores pode se refletir positivamente no progresso da criança na escola. Da mesma forma, há uma boa chance de que uma relação cuidadosa dos professores em relação a esta criança influencie positivamente a relação dela com os membros de sua família.

Sob o conceito de “exossistema”, entendemos um ou mais ambientes que não integram diretamente a pessoa em desenvolvimento, mas que têm um impacto no que acontece no meio desta (para a criança pode ser o local de trabalho dos pais ou seu círculo de amizade). Por exemplo, uma empresa que emprega uma mãe com um filho menor de cinco anos de idade pode oferecer um dia extra de descanso, o que lhe permite estar mais com a criança e, conseqüentemente, mais atenta ao seu desenvolvimento.

O macrossistema inclui os valores, as leis, as tradições culturais em que as crianças estão imersas, o que lhe dá a possibilidade de influenciar em todos os outros níveis. Como exemplos, podemos citar os programas oficiais, os projetos sociais e ecológicos inovadores, os novos padrões pedagógicos. Outros fatores também têm uma influência imensa na qualidade da interação com o meio ambiente, na colaboração e no desenvolvimento social de muitas gerações¹¹⁶.

Ao analisar as diferentes influências do meio ambiente na pessoa em desenvolvimento, Urie Bronfenbrenner chama a atenção para a necessidade de harmonizar o ambiente ecológico da criança em desenvolvimento e para o fato de reconhecer o papel ativo de todas as pessoas. Quando estudamos a especificidade do modelo de vida de nosso povo lacuto (Sakha), nós geralmente concordamos com a concepção de Bronfenbrenner.

Os antigos lacutos (Sakha), vivendo nas condições extremas do Norte, ensinaram seus filhos, desde muito jovens, a compreender o mundo circundante, a saber como interagir e se dirigir com atenção e respeito à nossa natureza, nossa terra natal, e a proteger a ecologia da vida com base na tradição de seu povo. As crianças Sakha, muito jovens, assim como os adultos, adquiriram o hábito de superar as dificuldades diárias, de lutar contra os elementos

116 Sobre esse assunto, consulte o artigo on-line do pesquisador Malo, Instituto de Pesquisa para o Desenvolvimento Social dos Jovens (IRDS), Universidade de Montreal: http://www.stesapes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/MIL/MILGEN/ELE_MIL-GEN_7647.pdf

naturais, de organizar seu habitat e internalizaram a sabedoria adquirida da interação com o meio ambiente ao redor, adquirindo assim uma enorme experiência social e a capacidade de organizar seu espaço de vida.

Nos tempos atuais, os pedagogos das escolas de nossa República baseiam-se em nossas tradições étnico-pedagógicas de cooperação. As escolas colaboram com as famílias, convidando-as para cooperar ativamente com elas no mesmo espírito criativo. Exemplos de tais ações também podem ser encontrados em pré-escolas em Iacútia, onde a participação coletiva em projetos conjuntos e iniciativas tomadas pelos pais é a base dos projetos educacionais.

As difíceis condições climáticas do Norte exigem atenção especial quanto à organização dos momentos de descanso e bem-estar das crianças. Em nossa República, em todos os anos, o descanso, o condicionamento físico e outras atividades essenciais são indispensáveis para mais de 70% das crianças, e a infraestrutura dedicada a elas é continuamente fortalecida. De fato, a missão da escola contemporânea consiste em envolver cada pessoa no processo de seu próprio desenvolvimento, no cuidado de sua saúde e na compreensão ecológica de sua própria vida.

Nas condições de realização que obedecem aos padrões pedagógicos federais e nacionais da educação em geral, um dos indicadores de interação positiva entre as crianças e o meio ambiente é a participação das escolas nas atividades das organizações públicas para crianças fora do horário escolar. Em nossa República, existem 516 associações públicas para crianças que atendem em torno de 70.000 delas (54% do número total do 11º ao primeiro¹¹⁷). Com o objetivo de aprimorar as organizações para essa população, as estratégias se multiplicaram em nível regional. Os programas

117 No sistema escolar francês adotado pela República de Sakha, também conhecida como, Iacútia, o “11º ano” corresponde ao 1º Ano do Ensino Fundamental e o “primeiro” corresponde ao segundo ano do Ensino Médio.

complexos também foram implementados na rede municipal, além de conselhos escolares e organizações para crianças no que diz respeito à República.

A organização da participação dos estudantes na vida social não só permite intensificar a ação de crianças e jovens na sociedade, mas também contribuir para a formação de uma sociedade sólida e solidária, em uma relação positiva para inserir o meio ambiente no tempo e no espaço. O desenvolvimento da região nas atuais condições socioeconômicas pressupõe o estabelecimento de novos valores dentro do meio social: a liberdade de voto, a autonomia, a capacidade de organizar eventos, ter o espírito empreendedor e assumir sua parcela de responsabilidade no contexto social atual.

Hoje estamos criando um mundo no qual viveremos amanhã. Somos obrigados a um só tempo a resolver os problemas relacionados à ecologia na vida das próximas gerações e a estabelecer objetivos prioritários de acordo com seu valor. É importante integrar mecanismos eficazes de cooperação e de interação entre órgãos de gestão educacional, associações de cidadãos, representantes de diferentes religiões, mídias, associações de pais no campo da educação “dentro e fora dos muros”.

A sociedade entrou em um novo século cuja qualidade da educação determinará, como nunca antes, o padrão de vida que diz respeito tanto ao bem-estar do indivíduo quanto à prosperidade da República como um todo. Tudo isso depende da qualidade da experiência pessoal e da cultura organizacional adquirida na juventude. Somente uma educação voltada para o bem-estar da população e o desenvolvimento da sociedade civil podem permitir o avanço da sociedade como um todo.

Atualmente, a educação na República Sakha (Iacútia) é guiada por diretrizes gerais destinadas à modernização sociocultural do sistema educacional da Federação Russa: consolidar a sociedade, desenvolver o espírito de cidadania de representantes de diferentes grupos e culturas nacionais geradores de uma sociedade

democrática, e ter sucesso na socialização das gerações vindouras. Entre as tarefas gerais da modernização sociocultural da educação, as mais importantes dizem respeito à elaboração de projetos que formam padrões sociais de tolerância e oferecem confiança para uma sociedade multicultural, à redução de riscos sociais de outras instituições sociais, à aquisição de “competências para desenvolver novas habilidades” e à organização de padrões com base em um acordo público que vincule a sociedade, o Estado, a família e a escola.

Concomitantemente, a modernização sociocultural deve permitir a criação de um sistema educacional que melhor atenda aos requisitos e necessidades da vida ecológica nas condições do extremo norte. Nos dias atuais, é evidente e necessário estar atento à organização das relações da criança com o mundo circundante, como também é preciso ter cuidado para jamais interromper os elos que a conectam ao ambiente sociocultural. Assim sendo, é importante identificar os fatores essenciais, o caráter, o nível e a força de sua influência sobre as crianças, as regras gerais de desenvolvimento e a boa correspondência das características próprias de cada idade com as particularidades desenvolvidas na situação histórica concreta atual. Para tanto, é indispensável estabelecer as condições que permitam emergir os meios e os mecanismos, possibilitando a assimilação, a apropriação de valores, a ética, uma cultura espiritual e um relacionamento harmonioso com o ambiente que a circunda. É principalmente na ação, realizada inicialmente com a ajuda de adultos e, em seguida, de forma autônoma, que a pessoa desenvolve pouco a pouco sua personalidade e sua percepção de si mesma, levando-a gradualmente a uma autoconsciência no sentido do comportamento social responsável e da autorrealização.

Consequentemente, “a vida dentro e fora dos muros” deve se diferenciar por uma ordem específica que permita obter de todos os participantes do processo educacional uma experiência social comum, sejam eles parte da antiga geração de professores e de pais

educados na escola “tradicional” ou sejam estudantes da geração atual, trazidos para construir a ecologia de sua própria vida neste mundo em rápida mudança, realizando seu próprio potencial de acordo com as exigências da sociedade.

Na obra original, traduzido do russo por Véronique BOY.
Revisão: Sabine Montagne

Traduzido do francês para o português
por Ana Beatriz Aquino da Silva

Referências

АНТОПОЛЬСКАЯ, Т. А. *Организационная культура учреждения дополнительного образования детей: теория и практика развития*, М. : УМК « Психология ». 2009.

BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA : Harvard University Press. 1979.

Воронин, В. Н. Социально-психологические механизмы формирования организационной культуры, М. : дис, д-ра психол.наук. 1999.

Гермогенова, М. Д., Ушницкая А. Е. *Организационная культура – основа развития современной школы*, М. : изд-во МПСИ. 2011.

Заржевский, С. Г. *Организационная культура в современной России: социально-философские аспекты*: дис, ... канд. Филос, М.: Наук. 1997.

Липатов, С. А. Социально-психологическая диагностика организационной культуры: дис, ... канд. Психол, М. : Наук. 1999.

ПОТАШНИК, М. М., ЛАЗАРЕВ, В. С. *Управление развитием*, М. : Новая школа. 1995.

УШАКОВ, К. М. (1995), *Организационная культура: понятие и типология*, Директор школы, n° 3. Ушницкая, А. Е. (2008), *Формирование организационной культуры коллектива младших школьников*, М. : МПСИ.

ШЕЙН Э. Х. *Организационная культура и лидерство. Построение, эволюция, совершенствование: пер. с англ.* С. Жильцова, Питер: Спб. 2002.

ФЕЛЬДШТЕЙН Д. И. *Психология развития человека как личности: Избранные труды*, В 2 т., М.: Издательство МПСИ ; Воронеж : Изд-во Нпо « Модэк ». Т. 1. 2005

ЯСВИН В. А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*, М.: Смысл. 2001.

Terceira Parte:
ESPAÇOS MESTIÇOS, PROJETOS
QUE NOS ENCORAJAM

O CONCEITO DE UMA EDUCAÇÃO CONTINUADA AO LONGO DA VIDA DE TSUNESABURO MAKIGUCHI

Rikio Kimata

Universidade Soka

Numa época em que o ser humano aprende ao longo de toda a sua vida, em uma sociedade de informação globalizada, cujo nível de conhecimento exigido é muito elevado, a forma pela qual o ensino deveria ser transmitido na escola se impõe como objeto de reflexão. Esse assunto tornou-se uma questão importante, particularmente para as sociedades em que o sistema educativo desenvolvido necessitaria de uma verdadeira reforma, tanto dentro como fora da escola.

O intuito desta contribuição consiste na apresentação da visão educativa de Tsunesaburo Makiguchi (1871-1944), que propôs, no Japão, na década de 1930, o sistema de educação continuada “ao longo da vida”.

O conceito de um sistema escolar de único turno em Tsunesaburo Makiguchi

O conceito de uma educação continuada, acontecendo ao longo de todos os momentos da vida, define-se perfeitamente

pelo princípio do “sistema escolar de meia jornada” de Makiguchi. Segundo o sistema em questão, os alunos estudariam apenas um turno na escola, desde o fundamental¹¹⁸ até a universidade. No resto do dia, eles aprenderiam em casa, no trabalho ou no seio de suas comunidades. Essa concepção pressupõe o estabelecimento de um sistema educacional que permite o aprendizado ao longo de toda sua vida. Makiguchi destaca as especificidades desse conceito da seguinte forma:

O tempo passado na escola poderia ser limitado a um turno, desde o ensino fundamental à universidade. Partiríamos do princípio de uma reformulação da pedagogia a fim de otimizar a sua eficácia; assim, o que foi estudado anteriormente em um dia seria, a partir de então, estudado em metade do dia. Como aponta Tsunesaburo Makiguchi, se esse sistema fosse implementado, certamente os alunos poderiam aprender em meio dia o que aprendem atualmente em um dia. Por razões econômicas, a ocupação das escolas e as aulas dos professores deveriam ser divididas em três turnos (manhã, tarde e noite), a fim de acomodar todos os alunos que desejam ingressar nas escolas que já existem, o que também reduziria o custo de construção de novas escolas. Sob essa perspectiva, o fato de os alunos terem uma vida produtiva no trabalho durante a segunda parte do dia se torna ainda mais importante do que passar o resto do dia na escola. Mais especificamente, o meio dia passado fora da escola deveria ser dedicado a ajudar os pais em seu trabalho, a se engajar em atividades que correspondessem às habilidades do aluno, a se aperfeiçoar por meio de formação especializada que lhe será útil em sua vida futura, ou ainda a ter a possibilidade de receber um ensino adaptado às suas aptidões pessoais ou a seguir um treinamento esportivo.

118 Em francês, o termo usado é *primaire*, em referência ao que seria os anos de aprendizagem a partir dos seis anos de idade. Em nosso sistema, isso corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, os setores público e privado seriam levados a cooperar para que jovens e adultos não passassem seu tempo ociosos. Pelo contrário, os alunos deveriam participar das atividades mencionadas anteriormente, permitindo-lhes aprender em uma sociedade que incentiva a educação e o trabalho e desencoraja aqueles que não os fazem. Os efeitos negativos do “inferno de exames” seriam eliminados. Além disso, os alunos receberiam uma formação preparatória na escola que lhes impediria de ter dificuldades em encontrar trabalho.

Com um sistema educacional assim concebido, a vida na escola não se limitaria nem à infância nem à adolescência. Ela seria estendida até à idade adulta. Em outras palavras, seguiria um programa de ensino geral e especializado, do ensino fundamental à universidade, ou ainda numa fase posterior da vida, como educação continuada, se tornaria uma regra de vida e uma oportunidade para que cada um pudesse se desenvolver mental e fisicamente.

A noção geral de um sistema de ensino ao longo da vida

A estrutura de um sistema educativo ao longo da vida, organizado em torno de meia jornada na escola, pode ser descrita como uma formação que alia uma perspectiva de tempo e lugar em três diferentes domínios de ensino: educação formal, educação não formal, educação informal.

A educação ao longo da vida, de uma perspectiva temporal, consiste no ensino, tanto na escola quanto fora dela, que afeta todas as fases da vida: primeira infância, infância, adolescência e idade adulta; A mesma educação ao longo da vida, de uma perspectiva espacial, não se limita apenas ao lugar da escola, mas continua fora dele. No Japão, a educação fora da escola é voltada para adultos e para a educação comunitária. Como resultado, o ensino de jovens fora da escola está tradicionalmente vinculado à educação de adultos na comunidade. Esse é um ensino ao longo da vida que

combina os três domínios da educação. Trata-se de entender as áreas da educação sob três ângulos diferentes - educação formal, não formal e informal - e de projetar o ensino ao longo da vida usando cada um desses domínios:

- educação formal: o ensino oferecido na escola (matrícula, acompanhamento de notas, passagem de uma turma para outra, elegibilidade dos exames, formação de professores, currículo etc.) definido de maneira estrutural e sistemática;
- educação não formal: educação de adultos e da comunidade, expansão e abertura de escolas de formação profissional ao trabalho (matrícula, admissão, formação de professores, currículo etc.). Essas operações não são fixas, como na escola, e o sistema educacional é mais flexível;
- educação informal: educação domiciliar, contato com a natureza e costumes da vida comunitária, relações no trabalho e nas comunidades etc. Trata-se de um ensino dado naturalmente, sem nenhuma intenção específica, na vida cotidiana e ao longo das atividades diárias.

Makiguchi acreditava que a escola de um só turno era a opção mais realista para a promoção de uma reformulação da educação. Ele chegou a essa conclusão após anos de experiência profissional em diferentes contextos educacionais (como veremos a seguir) e após cuidadosa reflexão processada ao longo de sua carreira de professor.

Tsunesaburo Makiguchi: uma breve biografia

Makiguchi nasceu em 1871 na prefeitura de Niigata. Depois de concluir o quinto ano do ensino fundamental, sua família se mudou para Hokkaido em 1882, onde ele continuou a estudar enquanto trabalhava. Em 1889, foi admitido no *Hokkaido Jinjo Shihan Gakko*

(faculdade pública de Hokkaido). Formado em 1893, foi nomeado professor em uma escola de ensino fundamental afiliada à faculdade pública. Enquanto exercia suas funções, estudou geografia e em 1886 recebeu o diploma de professor da disciplina. Posteriormente, foi nomeado professor assistente na faculdade pública. Em 1901, mudou-se para Tóquio com sua família e em 1903 publicou *Jinsei Chirigaku*¹¹⁹. Embora tenha sido nomeado professor principal da *Tóquio-shi Jinjo Shogakko* (escola pública de ensino fundamental de Tóquio) em 1909, renunciou ao cargo por motivos de saúde em 1910, passando a escrever livros de geografia para o departamento editorial do Ministério da Educação. Ele então se juntou ao *Kyodokai* (grupo de pesquisa sobre a geografia local) e conheceu Inazo Nitobe (1862-1933) e Kunio Yanagita (1875-1962). Em 1912, publicou *Kyoju no Togo Chusin Tositeno Kyodoka Kenkyu*¹²⁰. Em 1913, foi nomeado diretor de uma escola de ensino fundamental em Tóquio. Nos vinte anos seguintes, foi diretor de várias escolas de ensino fundamental e se aposentou em 1931. Durante esse período, em 1916, publicou *Chiri Kyoju no Hoho Oyobi Naiyo no Kenkyu*¹²¹. Em 1930/31, criou a *Soka Kyoiku Gakkai* (Sociedade para uma educação geradora de valor) e publicou também o primeiro volume de *Soka Kyoikugaku Taikei*¹²². Seu quarto volume foi lançado em 1934. Makiguchi morreu aos 73 anos, em 1944.

O desenvolvimento do conceito de Makiguchi e sua estratégia de reformulação do ensino

O princípio da escola de turno único foi concebido por Makiguchi no seguinte contexto: com o estabelecimento e o

119 Human Geography. *Geografia da vida humana*.

120 A Study of local education as a basic curriculum subject. *Um estudo sobre a educação local como tema curricular básico*.

121 A study of methods and content in geographical education. *Um estudo sobre métodos e conteúdo na educação geográfica* (tradução livre).

122 Éducation pour une vie créatrice de valeur. *Teoria do Sistema Educacional de Criação de Valores*.

desenvolvimento do ensino escolar, a educação tradicionalmente transmitida em casa ou na comunidade foi desaparecendo gradualmente. Contudo, o foco foi colocado na educação escolar, e um ensino inadequado difundiu-se pouco a pouco. Makiguchi explicou essa inadequação no ambiente educacional dos anos 1930, no Japão, e destacou alguns erros. Desde a instauração de um sistema de educação escolar no Japão, em 1871, o número de estudantes havia aumentado, assim como o número de anos e horas passados na escola. Acreditava-se que a escola pudesse fazer o que as pessoas não poderiam fazer e, concomitantemente, o tempo dispensado à orientação profissional e ao aconselhamento de vida eram reduzidos. O tempo outrora atribuído à formação considerada indispensável, que os alunos mais velhos da escola primária recebiam de seus pais ou de membros mais velhos de suas famílias, ao ar livre, agora era consagrado à escola. Esse tipo de transmissão, que se fazia por observação e imitação, exigia muito tempo e uma atmosfera calma e tranquila. Portanto, ela não poderia ser substituída por algumas horas de trabalho prático na escola. Makiguchi demonstrou que, a menos que inventasse um método muito inteligente e eficiente, a agricultura e a pesca diminuiriam devido ao desaparecimento do treinamento dos pais ou de outros membros da família em casa. Assim, enquanto a educação continuasse nesse caminho, seria difícil aderir à generalização do ensino obrigatório.

Makiguchi criticou fortemente o aumento do número de anos e horas passados na escola, visto que prejudicavam o desenvolvimento dos jovens mais do que o favoreciam. Acreditava-se que uma educação escolar por dez anos, da infância à adolescência, se resumia a adquirir conhecimentos e a saber tomar notas, não era de se surpreender que todas as inclinações de pesquisas, de pensamentos ou de criações independentes fossem ignoradas e destruídas. Grande parte da inteligência dos japoneses foi então inibida pelos efeitos nocivos desse método inadequado de ensino,

o que aumentou o abismo entre o ensino e a vida real. A vida das pessoas estava dividida em duas.

Makiguchi examinou o ambiente do sistema educacional da época e propôs, para melhorá-lo, uma forma de ensino generalizada, acompanhada de uma reformulação da educação escolar, a partir de uma implementação simultânea de um ensino em casa e de uma formação pelos adultos da comunidade fora da escola.

Com vistas a eliminar os efeitos negativos que havia identificado no sistema em vigor, ele recomendava desacelerar a expansão da educação escolar e voltar à situação anterior à era da Restauração Meiji de 1868, com o objetivo de restaurar sua importância para a educação domiciliar e o treinamento de adultos na comunidade, fornecendo orientações e conselhos mais gerais sobre a vida cotidiana. Seu objetivo também era reformar o conteúdo da educação escolar e restabelecer a educação fora da escola, porque limitá-la exclusivamente ao que se aprendia na escola não garantia o direito que as crianças têm de se desenvolver e de aprender.

Na escola, o turno único poderia ser estabelecido graças a uma melhoria no conteúdo do ensino, a fim de obter maior eficiência, desde que fosse estabelecida uma comunicação geral com todos os interventores externos (o ensino domiciliar e a formação por meio dos adultos da comunidade). Mais do que se contentar com um ensino incompleto “enchendo” os alunos de conhecimento, o objetivo do ensino deveria fornecer um método para se levar uma vida feliz, incluindo os três valores: de Ganho (valores pessoais centrados na existência individual), de Beleza (valores sensoriais centrados na estética) e de Bondade (valores sociais centrados na existência coletiva do grupo). Para atingir esse objetivo, incentivar os alunos a se envolver em atividades holísticas e de criação de valores se tornaria a regra, assim eles não se sentiriam inibidos ou bloqueados ao expressarem sabedoria e emoções, tais como reconhecimento ou gratidão. Para esse fim, as três partes envolvidas

(a formação escolar, a domiciliar e a de dentro da comunidade) deveriam se reunir e cooperar para uma implementação organizada e planejada.

As formações na escola, domiciliares e por meio de adultos na comunidade são de igual importância para orientar uma pessoa em como conduzir sua vida. Essas três formas de “intervenção” são diferenciadas pelo tempo em que ocorrem e pelos meios empregados. Convém definir o papel de cada parte na implementação do projeto geral. É evidente que devemos garantir que a escola desempenhe um papel central. O projeto deveria ser implementado de forma que a escola assuma a liderança e que a educação domiciliar e a formação na comunidade funcionem como elementos complementares. As escolas seriam responsáveis por orientar os alunos em cada passo dado do mundo do ensino até o mundo da formação complementar (em casa e pelos adultos da comunidade) e ajudá-los nas atividades destinadas ao ensino prático que completariam as matérias ensinadas na escola.

Atualmente, no Japão, o ensino escolar é oferecido em turno integral. A maioria dos estudantes frequenta a escola durante doze anos, o que equivale a nove do ensino fundamental e três do ensino médio. Após o vestibular, muitos são aqueles que continuam os estudos em instituições de ensino profissional ou na universidade, o que prolonga ainda mais o número de anos passados em estabelecimentos de ensino. Além disso, o número de adultos e idosos que frequentam esses espaços está aumentando, indicando que o ensino escolar continua se expandindo. Essa ênfase excessiva no ensino formal teve efeitos negativos que exigem repensar a escola dentro de um sistema global de educação ao longo da vida. Para explorar maneiras de lidar com esse problema, eu acredito que seja necessário rever com mais detalhes a reforma preconizada por Makiguchi, com seus objetivos, conteúdo e métodos de ensino.

Por uma educação baseada no conhecimento e na experiência

Durante sua experiência como educador, Makiguchi percebeu a importância da geografia em todas as disciplinas ensinadas na escola e compilou o resultado de suas pesquisas em uma grande obra intitulada *Jinsei Chirigaku*. Ele recomendou como atividade pedagógica que as crianças entrassem em contato com a natureza, com a comunidade e com os diferentes fenômenos da vida cotidiana, que elas deveriam observar diretamente, a fim de conhecer e entender as interações das diferentes esferas. Makiguchi também elaborou um livro didático focado no estudo da geografia (*Kyodoka*), que ajudou a estabelecer as bases de uma educação que permite ao aluno aprender e entender que ele pertence a uma sociedade mais ampla, e a aceitar, assim, a globalização. Em outras palavras, ele queria desenvolver um ensino e uma aprendizagem que aliassem os conceitos de vida aos conceitos científicos. Makiguchi explica da seguinte maneira como esse tipo de pedagogia deveria ser disseminada:

Acredito firmemente que o objetivo do ensino na comunidade é deixar claro que a comunidade em que cada um de nós foi criado é única e nos ensina a amá-la e protegê-la. Seu objetivo será o de educar as pessoas que mais tarde estarão à altura daquilo que receberam. Essa pedagogia plantará sementes de caráter nobre nos corações daqueles que contribuirão sabiamente com a sociedade, o país e com toda a humanidade. (MAKIGUCHI TSUNESABURO ZENSHU, 1989, p. 66-67)

Makiguchi desenvolveu essa pedagogia em duas obras: *Kyoju no Togo Chusin Tositeno Kyodoka Kenkyu*, publicada em 1912, e *Chiri Kyoju no Hoho Oyobi Naiyo no Kenkyu*, publicada em 1916. Através da leitura desses livros, compreende-se facilmente seu caráter visionário, muito antes das teorias pedagógicas de Paulo Freire (1921-1997), que foram conhecidas no mundo inteiro na década de 1960. Makiguchi acreditava que a pedagogia interativa era a

melhor abordagem para o ensino nas salas de aula. De fato, para este autor, a principal tarefa da escola não é de forma alguma a transmissão exclusiva de conhecimento, mas a coexistência da experiência e do conhecimento no seio das aulas.

A filosofia de *Kyoikugaku Taikei* (Educação para uma vida criadora de valores): o ensino a serviço da criação de valores

Para criar uma ponte entre a educação e uma vida verdadeiramente humana, ele propôs a teoria da criação de valores.

Os seres humanos ganham valor vivendo em harmonia com a natureza chamada *Kyodo* e com o ambiente social. Eles, então, vivem uma vida criadora de valores de ganho, bondade ou beleza, que depende de sua singularidade, contribuindo para a cultura da sociedade. Eles se satisfazem por perceberem o real objetivo de terem nascido neste mundo sem ter decidido. Se conseguirmos levar os alunos tão longe, então perceberemos os objetivos que nós estabelecemos para nós mesmos na Educação Soka. É isso que as pessoas em todo o mundo deveriam esperar da educação. (MAKIGUCHI TSUNESABURO ZENSHU, 1989, p. 385).

Em *Educação para uma vida criadora de valores*, Makiguchi se propõe a utilizar os conhecimentos de maneira concreta, em vez de simplesmente armazená-los. De fato, se almejamos uma verdadeira educação intelectual, não podemos mais separar o ensino de técnicas básicas de sua aplicação prática. O conhecimento e a técnica, o saber e o saber-fazer não deveriam ser separados do desenvolvimento da capacidade de pensar por si mesmo. Nessa perspectiva, o objetivo do ensino é o de alcançar uma pedagogia humanista que possa funcionar de maneira global. Em outras palavras, aprender a desenvolver capacidades de criar valores exige que cada indivíduo tenha seu próprio caminho. Portanto, as atividades escolhidas livremente por cada indivíduo são a fonte de criação de valores e o mecanismo para encontrar a felicidade.

O conteúdo e os métodos pedagógicos descritos por *Makiguchi em Jin sei Chirigaku, Kyoju no Togo Chusin Tositeno Kyodoka Kenkyu e Chiri Kyoju no Hoho Oyobi Naiyo no Kenkyu* são baseados em sua própria experiência como educador e são retirados da teoria dos valores, exposta em *Soka Kyoikugaku Taikei*. O que Makiguchi esclarece em sua teoria dos valores é a maneira pela qual os seres humanos vivem sua busca pela felicidade. É o caminho escolhido livremente pelos seres humanos.

A teoria pedagógica segundo a qual os homens deveriam desenvolver sua capacidade de criar seus próprios valores em seus relacionamentos com o ambiente (os outros, as coisas e os acontecimentos) é fundamentalmente humanista. Makiguchi descreve *Soka Kyoikugaku* como uma ciência aplicada, o estudo de como os seres humanos podem criar valores, procurando o elo de causa e efeito entre as intenções e os meios. Essa é uma definição do elo de causa e efeito entre as ações criativas de valores e a busca de uma lei, de uma regra que se tornaria, então, o princípio das ações que criam esses valores, encontradas no cotidiano das realizações concretas.

Uma visão que conduz à reformulação da pedagogia escolar

Como observado anteriormente, Makiguchi percebeu a falácia sobre a ideia de que “quanto mais conhecimento adquire-se melhor você é”, um erro enraizado na mente das pessoas. Além disso, ele também tinha criticado fortemente o papel da pedagogia escolar, que considera a transmissão como uma prioridade e, portanto, repensou-a. Ressaltou o fato de que as pessoas costumavam dizer que “a educação não tem por objetivo a preparação para a vida adulta”, pensamento do qual discorda e se ressentia veementemente, porque gera seres humanos impotentes, que passam passivamente pela “lavagem cerebral” e pela aprendizagem mecânica que vemos hoje. Os alunos “engolem”, do ensino fundamental à universidade,

toda uma gama de conhecimentos inúteis. Makiguchi apontou para a distorção da teoria do ensino, que está profundamente enraizada na mente das pessoas. Para pôr fim a esse impasse, ele propôs sua visão de um sistema educacional continuado ao longo da vida e uma reforma total da educação. Para isso, defendeu uma “transformação” dos professores e, por consequência, do ensino que eles deveriam oferecer.

O papel dos professores, seus métodos pedagógicos e suas atitudes

Abordarei agora a visão que Makiguchi tinha sobre o papel e os deveres dos professores. Se o papel dos professores se limita à transmissão de conhecimento, é realmente necessário convocá-los num momento em que os livros são acessíveis a todos, graças ao progresso da impressão (e principalmente, diríamos hoje, graças à Internet)? Por que a profissão de professor ainda existe? Sabe-se que essa profissão combina a transmissão do conhecimento com outro papel, muito mais importante: a função de ajudar a desenvolver a capacidade de criar valores, respeitando verdades ou qualidades morais que, por meio do conhecimento, repercutirão na vida de todos. Para ser mais preciso, o principal dever do professor é ensinar aos alunos a perceber o valor de cada palavra e não apenas memorizar a palavra em questão. Os alunos também devem aprender a aplicar esses valores em suas vidas para desenvolverem suas capacidades de criar Ganho, Bondade e Beleza.

Em outras palavras, a melhoria dos métodos pedagógicos e a transformação radical do objetivo e do verdadeiro significado da educação (incluindo o objetivo do ensino e de seu conteúdo) só são possíveis graças ao papel e à missão dos professores, que não têm outro propósito senão desenvolver a capacidade dos alunos em criar valores.

A construção do conhecimento: a pedagogia

A pedagogia concebida por Makiguchi é baseada na ciência, com o objetivo de formar professores cuja postura é orientada para a busca de valores, a fim de que possam posteriormente ensiná-la aos alunos. A teoria de Makiguchi sobre a formação de professores baseava-se no pressuposto de que “o trabalho, a missão e a função dos professores não são estáticas, eles mudam e evoluem ao longo do tempo. Portanto, os professores e mestres que hoje ensinam, do ensino fundamental à universidade, devem fazer um trabalho de reflexão pessoal “. Essa hipótese constitui um ponto importante para a formação de professores, cujo papel segue quatro etapas diferentes:

- primeira etapa: “o período de transmissão dos primeiros conhecimentos”;
- segunda etapa: “o período durante o qual os professores se esforçam para verificar se os conhecimentos transmitidos contribuem para a compreensão e se são bem memorizados”;
- terceira etapa: “o período durante o qual os professores ensinam essencialmente aos alunos como apreender, entender, memorizar e usar os conhecimentos”;
- quarta etapa: “o período durante o qual os professores pedem aos alunos que observem diretamente os fenômenos da natureza e seu ambiente social, e fornecem orientações educacionais sobre como usar os livros didáticos como guias em seus estudos”.

Makiguchi examina o papel dos professores ao longo da História e conclui que o primeiro dever dos professores não é “transmitir conhecimento e saberes”, mas “orientar os alunos na sua aquisição de conhecimento”. Em outras palavras, os professores formam os alunos não apenas para adquirir conhecimentos, mas

também para construir o conhecimento. Eles ensinam, então, como usar seus conhecimentos, como integrar o saber na vida dos alunos e como desenvolver suas capacidades de criar valores. Conseqüentemente, a formação dos professores é fundamental no papel que eles têm que desempenhar junto aos alunos.

O educador havia descoberto que a missão dos professores e o posicionamento da educação nas escolas evoluíram gradativamente - como salientamos anteriormente - ao longo da História. Ele desenvolveu a tese segundo a qual a educação deveria consistir essencialmente em fornecer uma orientação pedagógica. Ele resume a transição na missão dos professores da seguinte maneira:

Professores, engenheiros do desenvolvimento do caráter e dotados da capacidade de criar valores, devem não apenas ser racionais em suas ações; eles também devem saber que sua missão não se cumpre se eles estiverem satisfeitos em direcionar a vida dos estudantes para uma racionalização planejada. (MAKIGUCHI TSUNESABURO ZENSHU, 1989, p. 458).

O autor conclui dizendo que a missão dos professores é orientar os alunos para que eles percebam por si mesmos o significado e o objetivo da aprendizagem, e para que desenvolvam seu próprio projeto educacional e que se orientem nas atividades de estudo de maneira racional.

Conclusão: aprender em um sistema de ensino ao longo de toda a vida

De uma perspectiva global, o conceito de “formação ao longo da vida” proposto ao Comitê Internacional para o Avanço da Educação de Adultos, realizado na sede da Unesco, em Paris, em 1965, será definido posteriormente como “*lifelong integrated education* (educação integrada ao longo da vida)” nas trocas teóricas, enquanto um número crescente de pessoas já aplicava esse princípio. *Integrated* (Integrado) significa uma integração

bidimensional: “uma integração vertical, cronológica, ao longo de toda a vida”; e “uma integração horizontal, relacionando a vida de um indivíduo à vida de uma sociedade” (UNESCO, 1965: artigos 30, 46 e 62).

Makiguchi criou um conceito de “educação continuada ao longo da vida” e promoveu a importância de uma orientação livremente escolhida nos círculos educacionais. A teoria e a implementação da educação ao longo da vida influenciaram o círculo educacional no Japão e levaram à revisão das regras de ensino. O conceito de “educação ao longo da vida” foi adicionado ao artigo 3º da Lei Básica da Educação, que foi emendado, promulgado e aplicado em 22 de dezembro de 2006. Essa mudança se refletiu na emenda da lei sobre educação escolar. No que diz respeito ao objetivo da educação no ensino infantil, fundamental e médio, essa alteração estipula que “as escolas devem garantir que os alunos adquiram conhecimentos e competências básicas para estabelecer os fundamentos de uma educação ao longo da vida, com vista a ajudá-los a desenvolver outras capacidades - como as de pensar, julgar e se expressar- indispensáveis para a resolução de problemas, usando seus conhecimentos para a construção de uma atitude que os direciona livremente ao seu próprio aprendizado”. Essas recomendações, uma vez adotadas nas leis relacionadas à educação, materializaram-se por meio do conteúdo dos currículos e, por fim, influenciaram as várias instituições educacionais, desde jardins de infância a escolas de ensino médio.

Makiguchi, cuja motivação era ajudar jovens que tinham problemas para se integrar na escola ou para encontrar um emprego, condições que pioraram na década de 1920, destacou a escalada dos efeitos negativos associados ao desenvolvimento do ensino escolar, que não atendia de modo algum às expectativas das pessoas. Ele, então, se esforçou para encontrar uma solução para essa questão crucial, profundamente enraizada no ensino e na educação. Para tanto, desenvolveu o conceito de ensino escolar em

turno único como uma maneira de reformular a educação, a escola, o lar e a formação pelos adultos na comunidade. Desse modo, ele contestava todo o sistema educacional, bem como o significado do ensino na escola.

Na obra original, traduzido do japonês para o francês por Elorri Etchemendy.

Tradução dos títulos das obras de
T. Makiguchi do japonês para o inglês por Rikio Kimata

Traduzido do francês para o português
por Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento

Referências

MAKIGUCHI, T. Makiguchi Tsunesaburo zenshu [*Œuvres complètes de Tsunesaburo Makiguchi*] (Obras completas de Tsunesaburo Makiguchi). 10 volumes, Tokyo: Daisan Bunmeisha. 1981-1996.

MAKIGUCHI, T. *Education for creative living*, Tokyo : Soka Gakkai et (1995), *Éducation pour une vie créatrice de valeurs. Idées et propositions de Tsunesaburo Makiguchi* (Educação para uma vida criativa de valores. Ideias e proposições de Tsunesaburo Makiguchi), Paris: Rocher. 1989.

MAKIGUCHI, T. *A Geography of Human Life*, Dayle M. Bethel. 2002-2004.

UNESCO *The School Education, document de travail pour le Comité international pour l'avancement de l'éducation des adultes* (documento de trabalho para o Comité internacional pelo avanço da educação de adultos), Paris. 1965.

ANTON MAKARENKO, UM PEDAGOGO UCRANIANO

Nataliya Kutya Siebert

Universidade Paris 8

Em 13 de março de 2013, festejamos o 125º aniversário de Anton Makarenko, um grande pedagogo ucraniano. Dentre as atividades organizadas nessa ocasião, enfatizamos a importância de uma conferência internacional intitulada “A herança de Makarenko no desenvolvimento inovador da educação no século XXI”, organizada na Universidade Pedagógica que leva o seu nome, em Sumy, na Ucrânia. Participaram dessa conferência representantes de diferentes países e regiões da Ucrânia, pedagogos de Poltava, Kiev, Novgorod, assim como Mettini Emiliano, vindo da Itália. Todas essas intervenções em torno de Makarenko convidaram a recorrer ao seu sistema pedagógico, adaptando, é claro, o seu legado à época atual, visto que se baseia em um passado rico e sólido. Em seu discurso, Nataliya Osmuk, professora da Universidade Pedagógica Sumy, reafirmou as bases do projeto pedagógico no sistema educacional de Makarenko, cujo objetivo é educar os alunos “para se tornarem pessoas autenticamente humanas”. Ao responder às exigências da vida, Makarenko se esforçou para criar um ambiente educativo positivo, no qual se encontram os seguintes elementos essenciais: o trabalho,

no sentido mais amplo do termo, diversificado, tendo significado para a coletividade (trabalho feito com o coração) e o respeito mútuo, num coletivo considerado como uma grande família, em que há o respeito por cada membro. Tal como os pedagogos Dewey, Montessori, Kerschensteiner¹²³ e outros, Makarenko esteve fortemente envolvido na definição do pensamento pedagógico do século XX. O ano de 1988 foi declarado pela UNESCO como “Ano Makarenko”, em virtude da ocasião do seu 100º aniversário.

Anton Makarenko (1888-1939) nasceu na Ucrânia, na pequena cidade de Bilopillia (região de Sumy). O orgulho que sentimos pelo nosso compatriota nunca nos abandona. A infância de Makarenko é descrita em *A Crônica*, do seu compatriota Volodimir Hrolenko, reconstruída a partir da “coletânea de memórias” do seu irmão mais novo, Vitaliy¹²⁴, que, a propósito, viveu na França. A sua mãe, Tatiana Nikolaevna, veio de uma família nobre e pobre. Seu pai, Semen Grigorovitch, como seu avô, era um pintor de madeira. Tendo eles próprios um nível elementar de educação, os pais queriam que o seu filho Anton recebesse uma boa educação e se tornasse professor. *A Crônica* nos diz que Anton começou a falar muito cedo e que não era como as outras crianças, passando muito tempo a ler enquanto as demais brincavam. Devemos mencionar, aqui, Konstantin Sal’nik e sua esposa, Varvara Sal’nik, bem como Maksim Pidlytski, professores de Makarenko, graças a quem Anton pôde adquirir os conhecimentos que lhe permitiram tornar-se o pedagogo e escritor que conhecemos hoje.

Makarenko trabalhou no início do século XX, num período situado após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), e que inclui a Revolução de 1917 e a fome dos anos de 1921.

Em 1920, a Instrução Pública sugeriu que se formasse uma “colônia”¹²⁵ para crianças abandonadas. Makarenko recebeu a

123 Georg Kerschensteiner (1854-1932), pedagogo alemão.

124 Para falantes de russo, o jornal está disponível on-line no seguinte endereço: <http://www.makarenko.edu.ru/vitaly.htm>.

125 Sobre a Colônia Gorky, ver: <http://www.lemonde.fr/idees/chronique/2011>

missão de incentivar o surgimento de “novas personalidades”, apoiando-se em novas abordagens pedagógicas. Sem saber como realizar tal missão, ele iniciou uma busca nesse sentido. Desde o início dessa complicada missão, ele compreendeu duas coisas: a necessidade de fazer sempre uma análise rápida da situação e a necessidade de tomar medidas imediatas em situações de conflito, sobretudo no momento da implementação de uma ação.

Makarenko trabalhou como pedagogo durante 32 anos: de 1905 a 1917, ele foi professor de escola primária e, depois, ele trabalhou por 16 anos na colônia de Gorky (1921-1928) e na comuna de Dzerzhinsky¹²⁶ (1928-1936). Ele desenvolveu, então, um sistema educacional que possibilitou-lhe tirar 3.000 crianças da criminalidade. Todas foram reeducadas (todas foram restituídas ao caminho do bem) e atingiram os objetivos que tinham sido dados a elas. Em uma fala de 6 de maio de 2012, A. S. Kalabalin, filho de Semen Kalabalin - um dos delinquentes aos cuidados de Makarenko e que o sucedeu depois¹²⁷ - confirmou, em tom irrefutável: “Mesmo que pareça surpreendente, nenhuma dessas crianças cuidadas por Makarenko voltou à prisão; pelo contrário, posteriormente, todas se beneficiaram de uma excelente reputação”.

Para educar as crianças, Makarenko utilizou diferentes métodos e princípios que constituíram a base do seu sistema educativo. *Poema Pedagógico*, de Makarenko (1950), é um livro sobre a colônia de Gorki. Ele coloca a seguinte questão: “Como desenvolver a personalidade dentro de uma coletividade?”. Na obra, o autor defende uma nova via educativa, ligando a educação ao trabalho produtivo. Na colônia de Gorki, os principais componentes de um sistema educacional foram criados a partir da integração de dois

/10/05/delinquants-et-militairesrelire-makarenko_1582274_3232.html (Acesso em: 9 de março de 2017).

126 Félix E. Dzerzhinsky (1877-1926): revolucionário soviético que fundou e liderou o Cheka, a força policial política responsável por combater os inimigos do novo regime bolchevique.

127 No livro de Makarenko, *Poema Pedagógico* (1950), ele aparece sob o nome de Karabanov.

princípios: a participação dos pupilos no trabalho produtivo e a autogestão da comunidade.

Além disso, Makarenko acreditava que para salvar as crianças ele tinha que ser exigente com elas, duro. Ele dizia que tinha podido observar não só as dores das crianças abandonadas ao seu triste destino, mas também “as terríveis maldades das suas almas” e que não podia apenas sentir empatia e piedade por elas. Essa observação ajuda-nos a compreender melhor a origem de seu credo: “Exigir o máximo possível de cada pessoa, concedendo-lhe o maior respeito possível”.

Para Makarenko, os primeiros anos foram, ao mesmo tempo, cheios de decepções e de pesquisas diversas. Ele não tinha experiência nem livros. Por isso, começou a procurar um exemplo de pessoas cujas vidas poderiam servir como modelo. Uma dessas pessoas foi Gorki¹²⁸.

A avaliação geral da colônia de Gorki mostrou, através de sua aplicação na prática, o valor de um sistema de educação na coletividade. Makarenko criou uma economia rentável num curto espaço de tempo. O seu livro *As Bandeiras sob as Torres* (1950) nos apresenta o desenvolvimento da coletividade da comuna de Dzerzhinski. Nesse livro, ele discorre sobre uma coletividade próspera na qual trabalhar nos faz feliz, além de mostrar as mudanças internas dos jovens pensionistas, seu meio de vida e seu destino. Na sua obra *Minha experiência pedagógica*, ele escreve sobre a comuna de Dzerzhinsky:

“Era uma comunidade muito fraterna, com uma boa disciplina, uma boa capacidade de trabalho, estávamos orgulhosos da nossa comuna. Podíamos nos permitir dar tarefas difíceis a seus membros... Nos últimos anos do meu trabalho, tive a alegria de poder atribuir responsabilidades a cada morador, sabendo que eles as cumpririam brilhantemente, seja qual fosse a coletividade.” (MAKARENKO, 1967, p. 441)

128 Maxime Gorki, pseudônimo de Alexis Pechkov, escritor russo (1868-1936).

A fábrica Communard, em Kharkov, hoje chamada FED¹²⁹, construída na época de Makarenko, quando ele chefiava a comuna de Dzerzhinsky, em 1927, continua funcionando com sucesso nos dias de hoje, com uma produção adaptada à demanda, moderna e inovadora. Para um estudo da pedagogia de Makarenko, visitamos, na cidade de Belopoly, onde ele nasceu, os museus de Kovalivka, perto de Poltava, e de Kouriaï, perto de Kharkov, localização da colônia de Gorky entre 1921 e 1928, bem como a fábrica FED¹³⁰. As obras *Poema pedagógico* e *As Bandeiras sob as Torres* foram traduzidas para vários idiomas, principalmente, para o francês. Também traduziu-se *O livro para os pais*. Esses três volumes formam uma trilogia conhecida por seu alto valor pedagógico.

Princípios educacionais básicos do sistema Makarenko

Educação a partir de um coletivo

Segundo Makarenko, a educação da personalidade deve ocorrer dentro da sociedade. O objetivo é elaborar um processo de educação que permita o desenvolvimento da personalidade e a formação do caráter. Mas esse objetivo não pode ser alcançado fora de um coletivo educacional. Nessa concepção, a verdadeira educação deve se ancorar em comunidades fortes e influentes. A coletividade se torna, então, o ambiente educacional de cada pessoa; ele deve apenas direcioná-la corretamente e orientá-la para o objetivo desejado. A coletividade é o educador da personalidade. Esse princípio, claramente salientado por Makarenko, continua atual hoje em dia.

Os principais aspectos são os seguintes:

129 Ver as dissertações de mestrado 1 e 2 de N. Kutya Siebert (2005 e 2008).

130 FED são as iniciais de Félix Edmundovitch Dzerjinski.

- a coletividade dos professores e a coletividade das crianças são uma só: a coletividade pedagógica; a regra principal desse princípio é seguir “o movimento da coletividade”, que pode ser formulada da seguinte forma: alcançar as metas já em curso e desenvolver novas perspectivas que permitam avançar para “um amanhã melhor”, sendo este o principal objetivo do trabalho;
- a coletividade organiza-se em função das suas perspectivas futuras e das variações dos objetivos privados no domínio social, o que se poderia chamar de a harmonização dos objetivos privados e coletivos;
- o trabalho das crianças baseia-se no desejo de cada uma receber um salário e dar sua contribuição para a coletividade. Portanto, as crianças entendem a importância da produção eficiente e de qualidade, assumindo a responsabilidade por ela;
- o coletivo é fonte de força, disciplina, cultura e de motivação. A disciplina não é um meio educativo, mas, pelo contrário, o resultado do processo educativo, o resultado dos esforços da coletividade nas diferentes esferas da vida: produtiva, acadêmica, cultural.

Esquecimento do passado dos pupilos

Não lembrar aos pupilos de seu passado é regra na colônia.

Autogestão

Crianças da colônia Gorki e da comuna de Dzerzhinski eram agrupadas em diferentes colocações. À frente de cada uma estava um comandante (líder). Havia um conselho de comandantes que, por sua vez, ou foram nomeados ou eleitos. “Nos últimos 16 anos, o conselho de comandantes tem mudado constantemente,

mantendo, ainda assim, o mesmo espírito, a mesma face e o mesmo movimento”, conforme especificou Makarenko no seu livro *A criação de um coletivo*.

O principal órgão de gestão da coletividade era a “Assembleia Geral dos pupilos” da instituição infantil. O presidente do “Conselho da coletividade” (uma criança) dirigia a reunião geral, com exceção das reuniões em que o conselho informava sobre suas atividades. O conselho dos comandantes era o órgão central da coletividade autogerida.

O sistema de autogestão conduz à responsabilidade. Podemos dar um exemplo recente disso numa escola de ensino médio da região da Île-de-France: há alguns dias, em uma escola secundária, uma adolescente difícil, muitas vezes excluída das aulas, teve a responsabilidade de acompanhar outro aluno que foi, então, excluído. Observamos uma atitude exemplar da parte dela. As crianças gostam de ser responsáveis e tornam-se imediatamente positivas quando recebem uma responsabilidade, o que, obviamente, inclui a confiança.

A confiança

Em seu livro *Meu ponto de vista pedagógico*, Makarenko dizia o quanto se esforçava para dar às crianças sua confiança, a fim de que elas entendessem seu valor humano. Basta recordar um episódio tirado do *Poema pedagógico*, em que Makarenko conta como confiou uma grande soma de dinheiro a Karabanov, o pupilo de que falamos, que tinha provado ser um verdadeiro ladrão no passado. É com emoção que ele descreve os pensamentos dessa criança. Mas o que realmente importa é o resultado, ele cumpriu a sua missão, entregou o montante como solicitado. A partir daquele dia, esse pupilo nunca mais roubou, tornando-se, inclusive, o verdadeiro continuador de Makarenko, como relatamos anteriormente.

Perspectivas

Em seu livro *A metodologia de organização do processo educacional*, Makarenko insiste que o verdadeiro estímulo na vida dos homens é a perspectiva de se ter um futuro feliz. Essa perspectiva é um elemento vital do trabalho educativo. Em primeiro lugar, é necessário sentir essa alegria, realizá-la aqui e agora, mostrar que ela faz parte da realidade cotidiana e, depois, transformar, pouco a pouco, com perseverança, o conteúdo dessa alegria que, de simples, se torna mais complexa e mais rica. É uma questão de passar de uma simples satisfação para a satisfação profunda que advém de ter uma responsabilidade. A partir desse ponto, é possível visualizar e distinguir uma perspectiva próxima, média ou distante.

Trabalho produtivo

A educação pelo trabalho ocupava um lugar central na reeducação das crianças da colônia Gorki e da comuna chamada de Dzerzhinsky. Sobre o tema do trabalho, a presidente da Associação Internacional Makarenko, Tatyana Korableva (2006), fez a seguinte observação: “O trabalho não é de forma alguma um castigo; pelo contrário, ele revela e desenvolve nossas capacidades e nossos talentos. O trabalho nos dá confiança no amanhã sob várias perspectivas, próxima, distante, média”.

Quando se trata de educação, o importante não está somente no trabalho em si, nem no conhecimento obtido através dele. Makarenko afirmou que o trabalho é aquele feito com cuidado e “coração”. Só ele permite a transformação da pessoa por si mesma, seu desenvolvimento humano e seu aprimoramento moral. Não há hiato entre o trabalho físico e intelectual. Makarenko constatou que o homem que trabalha é autônomo e a melhoria moral dos pupilos é feita paralelamente à prosperidade da comunidade. Hoje não observamos tais fatos, mas sim o contrário. É por isso que

precisamos dos ensinamentos e da filosofia de Makarenko para melhorar a ética da juventude.

Na atualidade, assim como nos anos 20, existem muitas dessas crianças abandonadas (negligenciadas). As crianças e os adolescentes são excluídos da produção e de toda responsabilidade social. Eles não têm a oportunidade de serem úteis para a sociedade e de desenvolverem suas capacidades, tendo como consequência a degradação da juventude. Com vistas a desenvolver a sociedade, é preciso redescobrir o valor do trabalho devolvendo sua verdadeira natureza. A qualidade de vida hoje depende disso. Para a maioria das pessoas atualmente, não há nada de nobre no trabalho. A juventude quer obter tudo imediatamente, sem nenhum esforço. Para alguns, seus sonhos não vão além de comprar uma garrafa de água.

A escola moderna deve se voltar ao “trabalho produtivo” e, assim, redescobrir o valor intrínseco a ele. Os resultados positivos obtidos podem, a nosso ver, fazer com que esse desejo de “obter tudo imediatamente” desapareça no futuro. É uma maneira que possibilita desenvolver a sociedade e as pessoas ao mesmo tempo.

Papel educativo do “trabalho produtivo” nas escolas

Com o objetivo de voltar a colocar o trabalho produtivo na linha de frente da educação, foi fundada, em 2003, a competição internacional Makarenko. O seu objetivo fundamental é adaptar a pedagogia de Makarenko aos nossos tempos. A principal questão abordada pelos participantes do concurso era a seguinte: “Podem os países ter um futuro se ninguém trabalhar?” Aqui estão alguns ecos de escolas participantes:

“Tornar-se a melhor escola “sob o sol!”, este é o lema que a escola da cidade de Izmir, vencedora da competição, tinha escolhido e se esforçou para viver. As crianças trabalharam na construção de um prédio da escola. É o melhor método para criar tradições, ideais

para fortalecer um coletivo. Hoje a escola está em contato com o kolkhoze de Medvedevo para o qual colhe legumes em cooperação com o centro de emprego. As crianças recebem um salário. Ao mesmo tempo, existe um programa desenvolvido com o médico para melhorar a saúde delas.

Após a releitura dos trabalhos de Makarenko, a escola Boutorlinskaya estabeleceu o trabalho produtivo na escola, que se tornou a principal alavanca educacional. O estabelecimento de uma escola de perfil econômico foi realizado com a ajuda dos pais. As crianças aprendem o ofício de horticultura, aprendem a como gerir a produção, bem como a utilizar novas tecnologias para a construção de estradas. A escola abriu uma conta bancária e funciona de acordo com o princípio da autogestão.

Na escola Rodnodolinskaya, os alunos participam de diferentes formas de trabalho e produção agrícola utilizando novas técnicas. Retomaram a ideia de Makarenko de que o trabalho só pode ser um meio educativo se fizer parte de todo o sistema geral, se for a base da organização do trabalho educativo nessa escola. O pano de fundo do programa é o fato de as crianças compreenderem que a sua prosperidade futura depende dos seus conhecimentos, competências e capacidade de trabalhar.

O lema da Escola Bilyar-Ozerskaya (República do Tartaristão) é o seguinte: “Se você quer ter filhos felizes, você tem que ensiná-los a trabalhar”. Na escola, todos trabalham. A escola tem 2 hectares de terreno para estudo experimental, 6 hectares para batatas, 21 hectares para trigo e legumes. Na escola, há 100 alunos e 20 professores.

Os professores e os alunos da escola em Nizhnekamsk trabalham a partir da seguinte questão: “O que vocês, crianças, podem fazer para melhorar a vida?”.

O uso da reeducação das crianças através do trabalho também é essencial na colônia de Makarenko, em Kyryaj, onde a colônia de Gorki se estabeleceu por três anos.

Todas estas abordagens produzem resultados positivos, desde a rica troca de práticas entre os participantes até a apresentação das escolas e das suas experiências. A experiência geral de várias escolas mostra que o trabalho tem uma influência positiva sobre a educação moral dos adolescentes. A organização do trabalho produtivo dos alunos é mais difícil de pôr em prática e exige mais esforço por parte dos pedagogos.

Em maio de 2012, durante uma apresentação da edição das principais obras de Makarenko, a presidente da Associação Internacional Makarenko (AIM), Tatiana Korableva, destacou o fato de a companhia Faberlic ter publicado vários exemplares das obras *Poemas pedagógicos* e *As bandeiras sob as torres*. Até a Presidente incentivou a leitura de Makarenko ao educar seus próprios filhos, porque ele teve a experiência de uma educação que permitia o desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um. Os Estados Unidos e o Japão também utilizam a educação do trabalho produtivo com base nos métodos de Makarenko. Permitiria, sem dúvida, na França, “salvar” muitas crianças e adolescentes se ela fosse transposta para lá.

A Escola Vitruviana em Paris

Na França, foi Robert Gloton, inspetor da Educação Nacional, quem propagou as ideias de Makarenko. Nos anos 1960/1970, ele orientou o trabalho de várias escolas em Paris (20º distrito). “Para estudar precisamente o uso do sistema Makarenko na França, com o apoio da vice-prefeita do 20º distrito, Anne-Charlotte Keller, eu tive a oportunidade de visitar a escola Vitruviana que é, atualmente, uma escola primária experimental exclusiva do ensino público, significativamente diferente das outras escolas. Em maio do ano letivo 2012-2013, a Escola Vitruviana comemorou seu 50º aniversário”. Tivemos a oportunidade de participar desta celebração e visitar a escola, onde as ideias de Makarenko e Gloton permanecem

vivas. Há 10 professores e um coordenador, cujo mandato dura um ano, e nenhum diretor. É o coordenador que organiza o conselho escolar - uma reunião de crianças de cada turma. Assistimos a uma dessas reuniões no final do ano letivo. Notavelmente, as crianças propõem várias atividades e apresentam o seu ponto de vista ao coletivo, tomando decisões e se comprometendo a mantê-las. Apesar da tenra idade deles, são muito bons oradores. O trabalho sobre a expressão tem um lugar importante nesse estabelecimento, favorecida pelos diálogos realizados com os professores e os pais. Um papel significativo é dado à autogestão. A organização de reflexões e debates em torno de diferentes assuntos é conduzida pelas crianças. A instituição funciona em termos de escola, de coletividade e não em termos de classe, ou seja, a escola é em si um projeto. Trabalha em cooperação com os pais que atuam como repetidores em casa, estendendo o trabalho do professor. Não há notas na Vitruviana. As crianças têm um certo poder de decisão, tanto individual quanto coletivamente. Várias atividades educativas e de aprendizagem são realizadas por meio de projetos. A educação pelo trabalho é realizada nessa escola de forma aberta. Observamos a preparação e a realização da festa. Todas as crianças tinham um papel a desempenhar. Todas elas participaram no deslocamento dos materiais, mesas, etc. Infelizmente, não se observa esse entusiasmo em uma escola comum.

Desde 1971, a escola Vitruviana integrou o sistema de classes verdes, em que as crianças estão sempre aprendendo coisas novas e trabalhando em conjunto com adultos e com outras crianças. Foi lá que a maioria das novas práticas foram inventadas: trabalho coletivo, gestão material, gestão de grandes grupos, coordenação de crianças, conselhos escolares e bancos. Não estamos mais lidando com indivíduos isolados, mas com pessoas, verdadeiros atores sociais com responsabilidades ampliadas. Podemos considerar a escola Vitruviana como uma “escola sem muros”, juntando-se, assim, ao tema de nosso colóquio.

Resta, contudo, uma dificuldade: como adaptar os métodos de Makarenko à escola contemporânea, francesa, por exemplo? Como convencer os pedagogos a lerem uma das obras de Makarenko? Várias instituições escolares, mesmo as que levam o seu nome, não se interessam pela pedagogia desse pedagogo.

Revisão do texto em francês: Mélodie Gaessler

Traduzido do francês para o português
por Manuella Barreto Bitencourt

Referências

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE A. S. MAKARENKO Mesa redonda com líderes de economia escolar, *Narodnoeobrazovanie* (educação popular). 2006a.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE A. S. MAKARENKO. “As condições do concurso internacional de A. S. Makarenko”, *Narodnoeobrazovanie*. 2006b.

COMISSÃO DE VITRUEVE (Les). *Livreto do Centenário*, Paris: Associação Vitruve. 2008.

HROLENKO, V. A. S. Makarenko hoje, *Radyanskapravda*. 1997.

GLOTON, R. “A busca pela escola do amanhã”, Revista francesa de pedagogia, n.º 13, pp.62-64. On-line: https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1970_num_13_1_2000_t1_0062_0000_1. 1970.

HROLENKO, V. “A. S. Makarenko, novas páginas da biografia”, *Radyanskapravda*. 1999.

KORABLEVA, T. “O conhecimento é para os ricos, o trabalho é para os pobres, a prosperidade é para a elite”, *Narodnoeobrazovanie*. 2006.

KUTYA SIEBERT, N. *A reeducação das crianças no processo de atividades de trabalho na colônia de Gorky e na comuna de Dzerzhinsky pelo sistema de A. S. Makarenko*, tese de mestrado, Universidade de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. 2005.

KUTYA SIEBERT, N. *As notícias do sistema de Anton Semionovith Makarenko para a reeducação infantil hoje*, Tese de mestrado, Universidade de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. 2008.

MAKARENKO, A. *Obras completas (7 volumes): Poema pedagógico (T. 1); As bandeiras sob as torres (T. 3); Primeira conferência Métodos de educação; Segunda conferência Disciplina, regime, punição e incentivo; Terceira conferência A pedagogia da ação individual; Quarta conferência Educação através do trabalho, relacionamentos, estilo, tom na comunidade (T. 5)*, Moscou: Academia de Ciências Pedagógicas. 1950.

MAKARENKO, A “Algumas lições da minha experiência” em Anton Makarenko, *Obras em três volumes*, vol. 3, Moscou: Edições de Progresso. 1967.

MYRATOV, F. *A história de Kyryaj, do convento à colônia*, Harkiv.

ROSA SENSAT E A ESCOLA SEM MUROS PRIMEIRA EXPERIÊNCIA CATALÃ NO INÍCIO DO SÉCULO XX

*Josep Lluís Rodríguez I Bosch*¹³¹

Universidade Paris 8

Universidade Autônoma de Barcelona

Rosa Sensat (1873-1961) foi uma figura central na renovação pedagógica catalã no início do século XX. Seu objetivo era o de educar as crianças para que se tornassem pessoas, uma tarefa que consiste em transformar os alunos em sujeitos ativos diante da vida. Esta é, sem dúvida, uma maneira particular de buscar o aperfeiçoamento individual e coletivo. Para Sensat, a vida representa uma educação autêntica, uma passagem em que o crescimento se materializa graças à ação. Por conseguinte, o desenvolvimento físico, mental e espiritual é atingido através de um aprendizado vital, fazendo da vida uma grande escola (GONZALEZ-AGAPITO, 1989).

131 Quando do Colóquio que deu origem a este Livro, o autor deste capítulo era doutorando na Universidade Autônoma de Barcelona, em estágio na Universidade Paris 8. Hoje, atua como Educador de adultos e professor universitário do Departamento de Teorias da Educação e Pedagogia Social (UAB).

A vontade de Sensat era a de agir segundo a espontaneidade de cada criança, ou seja, de se construir em função do seu caráter natural. Nesse sentido, o aluno deve aprender a viver. Um ensino que ressoa também na atitude pragmática de John Dewey (1859-1952): *learning by doing* (aprendizagem pela prática). Entretanto, isso demandava um cenário diferente. Como Sensat disse: “Era necessário distanciar toda prática e toda estrutura escolar daquele gosto da antiga escola para acabar com tudo o que significa aprendizagem mecânica, sem relação com a vida, abstendo-se de qualquer movimento revelador da antiga tradição escolar” (Sensat, 1996: 11-12¹³²). Então, Sensat cristaliza as mudanças, ao fundar uma escola ao ar livre: a *Escola de Bosc*.

Esta escola foi o apogeu de uma pedagogia renovada em Barcelona. Ela foi inaugurada, precisamente, em 1914, e tornou-se a primeira escola pública ativa na Catalunha. Na verdade, sua inspiração vem das correntes higienistas da Alemanha: Baginsky e seu Waldschule (1904). Ter um centro ao ar livre chocou a mentalidade da época, que associava a escola a um local fechado com muitas salas. Ademais, algumas revistas criticaram duramente a instituição e sua metodologia, o que prova a pouca aceitação dentre os amplos setores de ensino primário, do projeto inovador da Sensat.

A sede dessa escola estava situada em Montjuïc, na montanha onde se encontram as instalações olímpicas. Sensat considerava que a vida no campo era a condição essencial para uma educação completa. Segundo a autora, devemos retornar ao meio do qual nenhum homem deveria jamais ter se afastado, isto é, voltar à natureza. Assim, uma escola ao ar livre foi considerada como a melhor maneira para educar indivíduos e sociedades livres.

132 Os extratos citados de R. Sensat e de M. Marquès foram traduzidos pelos cuidados do autor, Josep Lluís Rodríguez I Bosch, para língua francesa, a partir desta, foi realizada a tradução para o português pelo tradutor.

Por outro lado, o “artifício” foi amplamente criticado. Esta escola defendia o fato de que ambientes artificiais restringiam e limitavam os impulsos mais naturais e, evidentemente, impediam de estimular o enorme potencial dos alunos. Obviamente, Sensat se alinhava ao naturalismo pedagógico.

A escola de Sensat certificou-se de que os alunos recebessem o impacto natural: uma perfeita comunhão com os fenômenos físicos. Por consequência, a natureza era o centro de interesse, sobre a qual baseava-se toda a aprendizagem educativa. Sensat (1921, p. 45) precisa a este respeito: “se o interesse é o motor de todo esforço mental, e como sabemos que o ambiente é o que desperta curiosidade em crianças, é necessário satisfazer esse desejo obtido pela observação do mundo, para o benefício de sua própria educação”.

O estudo da realidade se reflete no diário da escola. Alguns documentos são bem variados: trabalha-se a conexão entre estados físicos, químicos e biológicos; são estabelecidas ligações entre o mundo natural e as necessidades da pessoa (comida, vestuário, moradia, transporte...), entre a pessoa e a terra (ar, água, minerais ...) e entre o indivíduo e as energias físicas (cor, luz, eletricidade ...).

Sensat, como o sabemos, seguiu os ensinamentos de Ovide Decroly (1871-1932). De fato, ela encontrou o célebre pedagogo em Bruxelas (1912), justo antes de começar sua experiência em Barcelona. Estava claro para ela que as atividades da escola passavam pela própria vida: uma correspondência entre o fato de conhecer suas próprias necessidades e o fato de saber canalizá-las para o interior do ambiente.

No entanto, nós estamos longe de uma abordagem ocasional. O desafio de Sensat era evidente e subversivo: cortar pela raiz a base da escola tradicional. Efetivamente, o pensamento ortodoxo considerava que o conhecimento se adquire passando da parte ao todo ou do simples ao complexo, de acordo com a imitação de processos adultos. Em sentido diametralmente oposto, Sensat,

assim como Decroly, partia do interesse da criança, um interesse que irradia uma aprendizagem aparentemente desordenada, mas que o protagonista termina por dominar e compreender.

Toda essa prática pretendia criar uma formação escolar confiável. Assim, a *Escola de Bosc* representa a primeira realização de uma renovação que, com exceção da Sensat, se caracterizava como mais intuitiva do que rigorosa. No caso da Sensat, entretanto, havia uma grande experiência, uma ampla base teórica e uma sólida prática da sistematização, como ficou evidenciado pelos “registros escolares” nos quais ela reunia metodicamente sua observação reflexiva.

Observação, avaliação e pesquisa são elementos chaves na pedagogia ativa. Parafraseando Narcís Masó, Marquès (1990) constata que “para fazer uma Nova Escola, o essencial não é refazer o prédio, nem as mesas, nem substituir livros, nem eliminar os planejamentos. Para a escola, a principal coisa é saber o que é uma criança. É saber como ela desenvolve sua vida e garantir que o ensino atenda às suas necessidades”.

No que diz respeito à organização, a escola contava com uma centena de alunos distribuídos em quatro seções, totalizando turmas de aproximadamente 25 crianças. Cada grupo trabalhava sozinho e em função dos seus interesses. Havia mesas e cadeiras dobráveis que permitiam fazer a lição em um lugar onde estava disponível o equipamento mais adequado para a observação e para o estudo. Ou o grupo podia simplesmente trabalhar sob o sol no inverno ou no frescor das árvores no verão.

Sensat construiu uma escola baseada nas iniciativas e competências de cada um, respeitando os ritmos de todo mundo. Ademais, a educação complementava pactos individuais e da comunidade, uma vez que se devia renunciar ao ego em benefício do coletivo. Um gesto significativo de Educação social.

Contudo, paralelamente, existe também o desejo de incutir a ideologia taylorista para crianças. Sensat indica que “as meninas

puderam ver por si mesmas as vantagens do tempo e da perfeição que a indústria atingiu, utilizando esses métodos de trabalho e, em seguida, fizeram os cálculos exatos. Desta forma, acreditamos que a escola pode contribuir para criar hábitos de uma perfeita colaboração” (SENSAT, 1996, p. 44-45). A época impelia a essas posições. Uma nova certeza do caráter vital da pedagogia Rosa Sensat: uma mulher inteiramente adaptada a seu tempo.

Traduzido do francês para o português
por Emanuelle Maria Brasil de Vasconcelos

Referências

GONZÀLEZ-AGÀPITO, J. *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*, Barcelone: Edicions 62. 1989.

MARQUÈS, S. *Narcís Masó, pedagog de l'escola activa*, Gérone: Diputació de Girona. 1990.

SENSANT, R. *Escoles a l'aire lliure del parc de Montjuïc*, Ajuntament de Barcelona. 1921.

SENSAT, R. *Vers l'escola nova*, Vic, Eumo Editorial. 1996.

PRÁTICA DE PROJETO E FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES E PROFESSORES

Marina Tsyrenova

Universidade Estadual de Buriácia

O presente artigo trata da prática de projetos no ensino escolar e universitário. Descrevemos a experiência que pudemos retirar dessa prática dos alunos e professores que participaram das expedições internacionais organizadas em 2008, em Ulan Bator (capital da Mongólia), pela Universidade Estadual de Buriácia. Os projetos que se sucederam no ano seguinte foram: O ensino de história na Rússia e na Mongólia: uma análise comparativa (2008); Khalkhin-Gol: um lugar de memória (2009); As repressões políticas na Rússia e na Mongólia: a memória histórica (2010); Estilo de vida e mentalidade nômade (2011); A Rússia e a Mongólia no século XX: páginas da história comum (2011).

O projeto, com sua sucessão de múltiplas tarefas, leva os estudantes à compreensão dos valores apresentados nas ciências humanas contemporâneas. Ao mesmo tempo, permite que adquiram as competências necessárias para a organização de práticas de pesquisas educativas no contexto de um mundo multicultural aberto.

O que é um projeto?

A atual situação na esfera da educação é favorável à prática de projetos nas atividades escolares e extracurriculares de estudantes e alunos. Nesse contexto, como definir um projeto? Trata-se de um tipo particular de atividade intelectual dos participantes, mas também se refere ao resultado dessa atividade, caracterizado por diferentes fases: uma pesquisa autônoma de informação indispensável ao projeto de acordo com sua temática, seu tratamento criativo para torná-lo um produto final concreto (brochura, resumo crítico, site, etc.), sua apresentação e sua defesa.

Etapas de desenvolvimento do projeto

Durante a elaboração do projeto e sua implementação, os participantes podem se apoiar ou descobrir por si mesmos a sucessão de tarefas essenciais apresentadas a seguir:

eles decidem, primeiramente, com base no tema e em outros dados fornecidos em um quadro de exercício, a problemática de sua atividade de pesquisa. Essa problemática deverá ter um caráter discursivo, porque é possível que já exista entre as ciências históricas e a sociedade um consenso sobre a questão, ou até mesmo uma opinião formada sobre certos fatos discutíveis etc.

Na sequência do trabalho de pesquisa sobre a problemática, é preciso reunir um conjunto de fontes com tantos tipos de informações quanto forem necessárias para a elaboração do projeto, vindas de todos os lugares possíveis.

Os participantes elaboram, então, um plano de trabalho para o projeto de pesquisa, determinando cada etapa, bem como as pessoas responsáveis por sua execução.

Essa fase é seguida de um trabalho em microgrupos e/ou individualmente para preparar as partes do projeto e, em seguida,

em grupo, para discutir a concepção, o modelo e sua realização como produto concreto advindo da atividade intelectual comum.

Só é preciso, então, preparar os *cenários* de apresentação do projeto, permitindo que eles conduzam a defesa, de acordo com os critérios de qualidade previamente estabelecidos e anunciados aos participantes.

Em um nível básico, a atividade por projeto contribui para o desenvolvimento de muitas habilidades, tais como: conduzir uma pesquisa de ordem histórica a partir de fontes de diferentes tipos, analisar as fontes de maneira crítica, analisar as informações históricas, apresentadas sob diferentes formas, formular sua posição pessoal sobre as questões estudadas, apresentar os resultados da pesquisa sob ângulos diversos.

Em um nível de especialização (pesquisa em história), esse tipo de projeto contribui para a aquisição de outras habilidades: criar seu algoritmo pessoal para resolver problemáticas históricas e epistemológicas, incluindo a formulação da problemática e dos objetivos do seu próprio trabalho; determinar processos e métodos apropriados ao domínio histórico para resolver a problemática; calcular a probabilidade de obtenção de resultados; comparar com os seus próprios conhecimentos históricos; levar em conta opiniões diferentes, integrar as ideias; organizar o trabalho em grupo...

Observamos as mudanças positivas naqueles que participam de um projeto: aprofundamento e ampliação das representações sociais, aquisição de competências em assuntos de comunicação e de análise da informação, tomada de consciência da responsabilidade pessoal no cumprimento da missão designada, aquisição de competências em assunto de pesquisa e de análise das informações indispensáveis, emergência de um posicionamento cidadão e aquisição de competências permitindo-lhes consolidar melhor o projeto.

Exemplos de projetos segundo a atividade dominante

Os estudantes podem escolher livremente a orientação de seu projeto, estando alguns exemplos listados abaixo:

- Projetos de orientação prática como “Arquivos familiares” (fontes: registros de documentos e de fotos, o mapa turístico “100 lugares sagrados da Buriácia”, a enciclopédia “500 pessoas conhecidas da Buriácia” etc.);
- Projetos de orientação de pesquisa como “História da região de Baikal na Idade Média”, “Tradições e costumes de buriatas” (manuais eletrônicos etc.);
- Projetos de caráter informativo como “Editoras da região de Baikal” (catálogos);
- Projetos de caráter artístico como “A civilização dos Hunos em seu auge” (reconstituição artística da vida cotidiana da cidade durante um período histórico determinado);
- Projetos sob a forma de dramatizações, como “Fatias de vida” (esboços, dramatizações sobre um determinado tema).

Outras variáveis influenciam os projetos, como o número de participantes (projetos individuais ou coletivos), o tempo de preparação (miniprojetos previstos por parte dos T.D. (trabalhos dirigidos), projetos mais longos, com duração de uma semana a um trimestre/semestre), a área territorial abrangida pelo projeto (local, inter-regional, nacional, internacional), projetos monodisciplinares/mono-históricos (“cartazes da Guerra Fria”), transdisciplinares (“cidade planetária”), meta-disciplinares (“curso de tolerância”).

Alguns critérios de especialização e de avaliação dos projetos

O comitê encarregado de avaliar os projetos deve se basear em vários requisitos, incluindo:

- a. O conteúdo (ideias iniciais, atualidade e riqueza do projeto, inovação na definição das perguntas-chave, seleção das fontes, apresentação da ideia principal e da problemática inicial).
- b. Formatação (adequação entre forma e conteúdo do projeto, concepção e estética, ergonomia, conforto da utilização dos materiais e recursos propostos no projeto: seu resumo, que fornece as etapas essenciais do trabalho, sua concepção, etc.).
- c. A apresentação oral (lógica e conteúdo do apoio oral ao projeto/comentário das principais ideias e das especificidades, precisão e relevância das respostas às perguntas dos especialistas/do público, atitude aberta e tolerante em relação às perguntas e aos julgamentos apreciativos do público e dos especialistas sobre a qualidade do projeto, sua ideia principal e as demais ideias expostas durante a defesa e a discussão do projeto).

Finalmente, em relação aos especialistas, pede-se que eles correspondam adequadamente às suas perguntas à ideia principal e ao conteúdo do projeto apresentado, uma formulação clara das perguntas e de se chegar a uma apreciação objetiva do projeto apresentado e de fornecer uma crítica construtiva.

Modo de apresentação das aquisições do projeto

Na avaliação do conhecimento adquirido graças ao projeto, recomenda-se aos participantes destacar os três níveis de conhecimento – disciplinar, metodológico e pessoal – que poderiam ser formulados da seguinte forma:

- *Eu/nós aprendi/aprendemos que...* (aquisições disciplinares)
- *Eu/nós aprendi/aprendemos a...* (aquisições metodológicas)
- *Eu/nós aprendi/aprendemos que...* (aquisições pessoais)

Repercussões positivas dessas expedições

A eficácia desse método na formação dos historiadores foi testada durante as cinco expedições (2008-2012), para fins educacionais (quatro para estudantes e uma para professores) mencionadas no início deste artigo. Na primeira expedição, os participantes eram estudantes, futuros professores, de história, vindos da Universidade de Ciências Humanas do Extremo Oriente¹³³ e da Universidade de Buriácia¹³⁴. Nas expedições seguintes, eram estudantes e professores de história da Universidade de Buriácia.

A realização do primeiro projeto internacional, dedicado à análise comparativa de sistemas nacionais do ensino de história de países vizinhos – nesse caso, a Mongólia e as duas regiões russas da Buriácia e de Khabarovsk –, que também fazia parte do cruzamento dos campos geográficos e culturais, demonstrou sua eficácia para a formação das competências profissionais de futuros professores de história.

O objetivo desse projeto, realizado pela primeira vez por esses dois estabelecimentos de ensino superior (outubro de 2008), era de fazer uma análise comparativa dos sistemas de ensino de história nos estabelecimentos escolares e universitários da Rússia e da Mongólia, em um momento crucial da história desses países (década de 1990/ início de 2000), sujeita à ação de fatores determinantes sócio-políticos, econômicos, culturais e geopolíticos. Não é segredo dizer que na época da União Soviética, a influência dela sobre todos os aspectos da vida mongol, social e governamental, era extremamente profunda e que o sistema de ensino geral e a formação de professores também foram incluídas nessa órbita de influências e empréstimos ideológicos. Após a queda do regime soviético, os historiadores e os pedagogos mongóis tiveram que determinar novas prioridades

133 Sob a supervisão de um professor-pesquisador em Ciências da Educação (O. Strelova).

134 Sob a supervisão do Doutor em Ciências da Educação, Sr. Tsyrenova.

em termos de disciplina histórica, refazer a concepção dos livros didáticos de história mundial e nacional, renovar os modelos dos livros escolares, revisar o conteúdo e os métodos de formação dos professores.

Esse projeto, concebido para estudar o atual sistema de ensino de história na Rússia e na Mongólia, excedeu os objetivos visados, empurrou as fronteiras do conhecimento para outros ambientes histórico-culturais e educacionais. Levou-nos a resultados mais conclusivos em termos de experiência intercultural, de surgimento de uma relação de respeito e de interesse em relação aos países e aos povos fronteiriços, de conscientização e de realização pessoal dos estudantes nos processos de prática profissional e de comunicação social. Os efeitos do projeto, claramente percebidos por todos os participantes, permitiram considerá-lo como uma forma inovadora de preparação profissional, oportunizando aos alunos responderem verdadeiramente às necessidades do mundo contemporâneo, atualizando o papel da História na formação da personalidade e como meio de comunicação em uma sociedade pluricultural. Esses efeitos estão adequados com os objetivos de educação social e histórica das escolas e as necessidades em formação dos pedagogos.

Durante essa expedição, os estudantes realizaram os seguintes projetos preliminares: “O memorial de Zaïssan: lugar de memória ou simples curiosidade local?”; “O museu-palácio de Bogdo-Gegen VIII: conservador de memória e fonte histórica”; “A escultura monumental como componente do espaço histórico da cidade de Ulan Bator”; “Um dia na Mongólia (quebra-cabeça concurso)”; “Museu de história como fator de identificação e auto-identificação dos mongóis”; “Outro país, outra universidade”; “Eu te levo ao museu...” (visita individual aos museus de Ulan Bator, elaboração de um conjunto de tarefas cognitivas/elaboração de documentos de trabalho para os alunos).

Esses trabalhos permitiram que os estudantes observassem as mudanças ocorridas na Mongólia no plano pedagógico e que estavam em consonância com as práticas ocidentais. Os alunos também notaram mais transformações no ensino de história do que nas outras disciplinas.

O projeto que despertou maior interesse dos alunos foi “A escultura urbana como componente do espaço histórico de Ulan Bator”. Eles foram convidados a encontrar e a identificar esculturas, a reunir informações sobre os autores e sujeitos, sua localização no espaço urbano e a questionar a relação dos habitantes da região da capital da Mongólia com essas esculturas.

Em relação aos critérios de avaliação, foram considerados os seguintes:

- O número de esculturas encontradas e descritas pelo grupo;
- A concisão da informação sobre a pessoa em cuja homenagem a escultura foi feita, sobre os autores, o momento e o local da criação da obra;
- A maneira como o projeto tinha sido elaborado;
- Os meios utilizados para apresentar os resultados da pesquisa.¹³⁵

As pesquisas poderiam ser feitas de várias maneiras: abordar os transeuntes, realizar pesquisas sociológicas, utilizar recursos da internet, consultar um guia turístico. Para realizar esse projeto, os alunos tiveram que percorrer a cidade de Ulan Bator, trabalhar nas bibliotecas e fazer pesquisas com os moradores da cidade. Cada grupo encontrou, descreveu e localizou mais de 15 monumentos. Todos os grupos acabaram concluindo que, ao olhar a história da

135 Também é possível fazer essa pesquisa em qualquer cidade, e observou-se que quanto mais alunos e estudantes encontram monumentos que os interessam, mais eles acham a cidade digna de interesse.

Mongólia a partir de seus monumentos, podia-se descrevê-la sob um ângulo político (STRELOVA; TSYRENOVA; AYUSHIEVA, 2009).

O objetivo da expedição seguinte (2009) era pesquisar o ponto de vista dos atuais habitantes da Mongólia sobre os acontecimentos históricos de 1939, estudar os monumentos ou outras curiosidades relacionadas a eles; era igualmente tentar esclarecer como a memória coletiva tinha sido criada durante os anos soviéticos e como ela se exprimia na surdina atualmente. No âmbito dessa expedição e da anterior, os estudantes trabalharam em grupos. Estudaram cuidadosamente os monumentos e se esforçaram por realizar bem uma investigação sociológica. Na conclusão desse trabalho de grupo, tornou-se evidente aos alunos que o “memorial Zaïssan¹³⁶” desempenhava um papel de orientação no desenvolvimento das atuais relações russo-mongóis e que ele representava em si um símbolo de conexão na consciência das pessoas entre o passado sacramentado, o momento presente e a fé no futuro.

Um dos projetos mais difíceis de se realizar foi o do museu histórico. Através do exame das coleções, os alunos tinham que pesquisar qual representação do país tinha sido construída ali e qual era sua influência sobre a ideia que faziam de si mesmos, como mongóis de hoje (TSYRENOVA; STRELOVA; AYUSHIEVA, 2012).

O próximo projeto dizia respeito às repressões da década de 1930 e, em particular do período de 1937/1939, páginas trágicas da história da União Soviética e da Mongólia. Esses dois países passaram ao mesmo tempo – caso excepcional – pela política repressiva em relação a seus respectivos povos, que culminou nos anos de 1937/1939. O projeto intitulava-se “As políticas de repressão na Rússia e na Mongólia: a memória histórica”

136 O memorial de Zaïssan (mencionado anteriormente no projeto preliminar “O memorial de Zaïssan: lugar da memória ou simples curiosidade local?“, que data da União Soviética, refaz a história da Mongólia e as relações russo-mongóis durante o século XX. Esse memorial não foi destruído após a queda da URSS como a maioria dos monumentos desse período.

(TSYRENOVA; AYUSHIEVA, 2011). Não visava tanto a reconstrução de eventos históricos, mas sim a construção de um conjunto de diversos procedimentos que permitissem o estudo do conteúdo dessa memória histórica sobre as repressões na Rússia e na Mongólia, e também, os meios de influenciar essa memória através da criação de diferentes comemorações, contribuindo elas próprias para a formação das memórias individuais das pessoas, oferecendo a oportunidade de discutir essas questões nas ciências históricas.

A participação em tais projetos, os quais colocam diretamente em contato com eventos históricos, leva ao desenvolvimento de um pensamento crítico, uma representação não monolítica do passado e do presente, a expressão de uma empatia genuína, tolerância e respeito pela diversidade histórico-cultural de seu país e do mundo.

As atividades por projeto não se tornam mais complexas à medida que elas passam de um objeto de estudo para outro na análise da formação da “memória histórica”, mas também, conseqüentemente, desenvolvem os problemas centrais do projeto geral: a localização e as características do espaço-memória, os diferentes tipos de fontes, as razões de sua escolha durante os “projetos memoriais” concretos, os diferentes níveis de análise das fontes, os mecanismos de formação “do inimigo típico” etc.

Como parte dessa expedição, os estudantes prepararam os seguintes projetos: “A memória familiar sobre repressões”, “A repressão tratada pela internet”, “O ponto de vista da juventude sobre a repressão na Rússia e na Mongólia”. A partir dos dados provenientes da expedição, foi criado o museu virtual das repressões políticas na URSS e na Mongólia.

Conclusão

Esses diferentes projetos provaram ser muito proveitosos para a formação dos pedagogos. Podemos deduzir que também é possível usar toda essa experiência para renovar o sistema de qualificação de professores de história, antes de tudo, nas formações de verão, realizadas sob forma de expedições para fins educacionais.

Por analogia com esses projetos, mais especificamente aqueles sobre a história e a cultura mongol, é possível criar projetos semelhantes em outros países e de outras formas (olimpíadas locais e regionais, competições, projetos), destinados tanto a estudantes universitários quanto a crianças em idade escolar. É igualmente concebível montar formas completamente novas de qualificação para professores e docentes universitários que se difundem nas diferentes disciplinas das ciências humanas e sociais.

Na obra original, traduzido do russo por Olivier Borre.
Revisão: Véronique Boy, Mélodie Gaessler, Sabine Montagne.

Traduzido do francês para o português
por Luana Costa de Farias

Referências

STRELOVA O. Yu., TSYRENOVA M.G., AYUSHIEVA I.G. *Atividade do projeto como uma maneira de formar competências profissionais de um aluno e professor (com base em materiais de um projeto educacional internacional)*, Ulan-Ude: editora da Universidade Estadual de Buriácia. 2009.

Tsyrenova M.G., Ayushieva I.G. *Repressões políticas na Rússia e Mongólia: memória histórica (com base nos materiais do III projeto educacional internacional)*, Ulan-Ude: editora da Universidade Estadual de Buriácia. 2011.

Tsyrenova M.G., Strelova O. Yu., Ayushieva I.G. *Lugar de memória Khalkhin-Gol (com base em materiais de um projeto educacional internacional)*, Ulan-Ude: editora da Universidade Estadual de Buriácia. (em russo e mongol). 2012.

EDUCAR ATRAVÉS DE PROJETOS... BURIÁCIA, REPÚBLICA DE SAKHA, PARIS 8: SÍNTESE E REFLEXÕES

Nicole Blondeau

Universidade Paris 8 Vincennes

Notas introdutórias

Esta parte sintetiza as comunicações dos colegas do primário e do secundário¹³⁷ de diferentes escolas da Buriácia (Echima Rintchinova, Galina Chatrovaia, Liudmila Tsidipova, Ian Melkov, Natalia Ivanova), que atuam nas regiões ligadas, mais próximas ou mais distantes, ao lago Baikal, assim como a comunicação de uma estudante de mestrado, Aleksandra Argunova (República de Sakha).

Todas as intervenções apresentam um projeto de educação que articula respeito às culturas ancestrais e abertura à modernidade para a promoção desses povos, que têm cuidado com o ambiente, a fim de preservar a riqueza, a diversidade, com o objetivo de transmitir um mundo habitável às gerações futuras.

137 N.T.: Optamos por manter as traduções de ensino primário e secundário, mesmo que seja possível fazer a correspondência, grosso modo, para os correspondentes brasileiros de ensino fundamental e médio.

Os projetos educativos dos professores da Buriácia e da República de Sakha devem ser lidos à luz dos esclarecimentos trazidos por Alexandre Kanychev, professor da Academia de Ciências da Educação da Sibéria oriental e de Svetlana Sandakova, professora da Universidade do Estado da Buriácia, que enfatizam a importância das particularidades históricas, culturais, geográficas dos povos da Sibéria. O primeiro¹³⁸ se baseia nestes elementos:

[...] os territórios siberianos da Rússia podem ser considerados, sem sombra de dúvidas, como os mais representativos da natureza. A título informativo, o lago Baikal e seu território natural possuem:

- 20% das águas da superfície da Terra;
- espécies únicas da flora (pelo menos 70% da taiga ‘selvagem’ e ‘semiselvagem’ que margeiam o lago são de bosques de coníferas e de florestas mistas) e da fauna – sistemas vivos endêmicos;
- os povos (os buriáceos, os russos, os soiotes, os toafalars, os evenkis e outros) que vivem em harmonia às margens do lago há muitos séculos.

A segunda¹³⁹, cuja intervenção é relativa principalmente aos povos siberianos não russos, antigamente nômades, que vivem na Buriácia, aborda a questão da “cultura ecológica e religiosa dos povos nômades da Ásia Central” pelo prisma da produção nômade: “[...] característica de muitas culturas que precisaram enfrentar ambientes naturais extremos. Uma maneira de viver como essa implica que as pessoas organizem a vida a partir do ciclo de vida de seu rebanho”. Sandokova acrescenta que “as circunstâncias exigem que o homem seja obrigado, desde o início, a procurar ter uma aproximação mais equilibrada com a natureza, mais justa que em outras regiões onde predomina um modo de vida sedentário”. A dimensão religiosa está em sintonia com as realidades objetivas da vida dos humanos, confrontados com os espaços, com as condições

138 Cf. a contribuição de A. Kanychev neste volume, parte II.

139 Cf. a contribuição de S. Sandokova neste volume, parte II.

climáticas que eles não podem ignorar, pois é uma questão de sobrevivência. Nesse contexto, o “homem é uma parte dessa natureza. Este é o motivo pelo qual resultou-se numa abordagem que procura não a sua domesticação, mas a sua interação harmoniosa com a natureza enquanto parceira no mesmo patamar. Isso explica o desejo natural do homem humanizar os espíritos, de dar-lhes um nome que tenha um sentido”. O xamanismo e o tangrismo¹⁴⁰, este que tem pontos em comum com o primeiro, mas que se diferencia dele pelos rituais, são duas religiões ancestrais às quais se junta o budismo, chegado mais tarde (em torno dos séculos XII e XIII, na Ásia Central, começo do século XVII na Buriácia).

Há milhões de quilômetros da Sibéria, em um outro continente e em um outro contexto histórico, inserida em outras culturas, Maria Aparecida Rezende¹⁴¹ aborda o problema da escolarização das crianças de comunidades indígenas do Mato Grosso, no Brasil. Por muito tempo e até recentemente, a educação ocidental era a que prevalecia (valorização da escrita em detrimento da fala e superioridade da língua portuguesa em relação às línguas autóctones¹⁴²). Diante dos fracassos, as experiências, vitórias “da educação autóctone” foram implementadas no lugar onde “[...] as festas tradicionais, as iniciações, os ritos e os mitos são considerados como elementos essenciais de formação do currículo escolar”. Esta citação não aborda a inserção da língua materna dos alunos no processo de aprendizagem, contudo essa problemática pode ser considerada como subjacente no artigo, uma vez que Maria Aparecida Rezende escreve que, atualmente, “no Mato Grosso, a maior parte dos professores que intervém nas escolas autóctones,

140 N.T.: O tangrismo ou tangraísmo era a principal crença dos Xiongnu, depois dos Xianbei que tinham populações turcas e mongóis durante a Antiguidade Tardia e a alta Idade Média.

141 Cf. a contribuição de M. Aparecida Rezende neste volume, parte III.

142 N.T.: Embora este termo seja pouco utilizado no português brasileiro, preferimos mantê-lo durante a tradução, uma vez que os estudos antropológicos mais recentes apontam sua utilização como mais adequada, ao se referir aos povos originários de uma determinada localidade.

em particular nas séries do primário, são autóctones e falantes da língua dos alunos. Em certas escolas, já existe material pedagógico na língua autóctone”.

Assim, em regiões antípodas umas às outras, as preocupações e compromissos são os mesmos: conceber uma educação que respeite as ecologias culturais, históricas, geográficas nas quais a diversidade dos povos está incrustada.

Pedagogia de/por projeto, fundamentos teóricos e rizomas

Os projetos educativos apresentados durante o colóquio, pelos professores das escolas da Buriácia e da República de Sakha, estão enraizados no ambiente deles, na História e nas culturas plurais siberianas. Eles se inspiram e se alimentam de elementos empíricos para levar os alunos a tomarem consciência dos meios onde vivem e, pouco a pouco, a entrarem num processo de reflexividade a partir da observação desses contextos.

A maioria das contribuições da presente obra se refere a pedagogos vindos de diferentes continentes que fazem eco à abordagem empírica dos professores do primário e do secundário¹⁴³ da Buriácia, da República de Sakha...

- Alexandra Ouchnitskaïa¹⁴⁴, professora da Universidade Federal Russa M. K. Ammosova, se apoia nos trabalhos do pesquisador Y. Bronfenbrenner (1917-2007), que propõe um “modelo ecológico do desenvolvimento humano” (1979). Quando ela evoca as organizações infantis pelas quais “estratégias de desenvolvimento foram estendidas em nível regional”, os “programas complexos [...] foram implementados em nível municipal, assim como os conselhos

143 N.T.: Os termos primário e secundário se referem ao ensino fundamental e médio, respectivamente.

144 Cf. a contribuição de A. Ouchnitskaïa neste volume, parte II.

escolares e das organizações infantis da República”, como não pensar em Janusz Korczak (1879-1942) e sua República das crianças?

- Maria Aparecida Rezende¹⁴⁵ se refere ao pedagogo brasileiro Paulo Freire (1921-1997), para quem “um verdadeiro diálogo” permite “atingir a dimensão de um estado compreensivo através da maneira de ser e de viver do Outro”;
- Josep-Lluís Rodríguez i Boch¹⁴⁶ apresenta Rosa Sensat (1873-1961), pedagoga catalã (Espanha), cujo objetivo era de “educar [as crianças] para se tornarem pessoas”. Como a italiana Maria Montessori (1870-1952), ela se apoia no “caráter natural” da criança a fim de que ela possa “aprender a viver” no meio que é o seu, com os outros;
- A contribuição de Nataliya Kutya Siebert¹⁴⁷ trata de Anton Makarenko (1888-1939), pedagogo ucraniano cujo eixo principal da educação consiste no desenvolvimento da “personalidade no interior de uma coletividade,” onde professores e crianças colaboram no seio de uma comunidade pedagógica.

Todos estes pedagogos têm em comum a preocupação do desenvolvimento da criança articulado à sociedade que lhe constitui, lhe configura, lhe obriga e na qual deve encontrar seu caminho de realização. Todos procuram os meios de emancipação, de ruptura com os determinismos iniciais.

As contribuições dos colegas do primário e do secundário da Buriácia, da República de Sakha (ou Iacútia), da universitária do Brasil também fazem eco aos pedagogos e pensadores da Escola Nova, para a França, em particular Célestin Freinet (1896-1966) pelo trabalho colaborativo, suas escapadas para fora da sala de

145 Cf. a contribuição de M. Aparecida Rezende neste volume, parte II.

146 Cf. a contribuição de J.L. Rodríguez i Bosch neste volume, parte III.

147 Cf. a contribuição de N. Kutya Siebert neste volume, parte III.

aula, a descoberta da natureza, suas hortas dentro dos muros da escola, John Dewey (1859-1952) para os EUA e seu famoso *learning by doing* (aprender fazendo ou aprender pela prática) e o projeto como possibilidade de educação democrática.

Pedagogia de projeto na Universidade de Paris 8

O colóquio aconteceu entre os muros da Universidade de Paris 8 Vincennes – Saint-Denis, e é importante ressaltar as ligações existentes entre essas práticas pedagógicas e aquelas colocadas em prática a partir dos anos 1970 pela professora-pesquisadora do departamento de Comunicação/Francês Língua Estrangeira, Annie Couëdel, “Pedagogia de Projeto. Inserção/intervenção”, e que se desenvolveram até 2013, data que marcou as resistências e combates individuais e institucionais contra essa pedagogia, associados à diminuição dos financiamentos destinados ao ensino superior, e que resultou em seu desaparecimento na universidade.

O dispositivo de “Pedagogia de projeto”, concebido por Annie Couëdel, apresentava aulas teóricas, que reuniam principalmente estudantes (nível Mestrado) de Ciências da Educação, de Ciências da Linguagem inscritos num percurso didático do Francês Língua Estrangeira (FLE), entre outros, oriundos de diversas formações e ateliers nos quais se encontravam estudantes estrangeiros e franceses/francófonos, e os estudantes de aulas teóricas, a fim de pensar os processos de aprendizagem da língua segunda e de confrontá-los com a prática.

A hipótese fundadora é que uma “língua não se ensina, mas que ela se adquire nas práticas sociais”. Com esta finalidade, os estudantes, franceses e estrangeiros participantes dos ateliers, eram levados a conceber os projetos ancorados na realidade social que eles queriam transformar. Com o passar dos anos, diversos projetos foram realizados: colaboração com os educadores de rua no Rio de Janeiro, criação do Centro Intercultural de Vincennes –

Saint-Denis que, no momento de escrita deste texto, continua suas atividades: apoio a projetos humanistas, artísticos, interculturais dos estudantes, organização anual do festival intercultural da Universidade de Paris 8, publicação de uma revista literária *Le matin déboutonné*, instalação de uma biblioteca na cidade de Akoumapé, no Togo, reparação de uma casa de saúde no Senegal, envio de computadores para crianças portadoras de miopia, no Kabylie (Argélia), de livros para uma escola da Sérvia, realizações de filmes sobre os ciganos, os sem teto, os estudantes estrangeiros da Universidade de Paris 8, encontros e trocas interuniversitárias, “O Triângulo do Escumador”, que reuniu as universidades de Bora-Bora, Irkoutsk, Atlanta, Paris 8. Os estudantes participantes do dispositivo Pedagogia de Projeto também elaboraram a revista semestral *ECHO-graphie*, na qual eles publicavam os textos produzidos por eles, bem como textos de pessoas que não faziam parte dos cursos... Os textos saíam dos muros da sala, encontravam outros leitores além dos professores, deixavam marcas.

No início da aposentadoria de Annie Couëdel, em 2007, antigos estudantes do dispositivo, contratados como professores no departamento de Comunicação/Francês Língua Estrangeira, continuaram animando os ateliês até 2013. Assim, eles perpetuaram, de toda forma, um projeto de educação baseado sobre uma práxis, engajado num processo de “conscientização” (Freire) dos participantes, estudantes-atores de seus trajetos formativos e existenciais, se autorizando a exercer poder sobre um ambiente social que lhes parecia injusto, conseguindo, às vezes, mudar a ordem estabelecida.

O dispositivo da Pedagogia de projeto foi levado à Argélia para a aprendizagem da língua kabyle pelos alunos do primário¹⁴⁸, para a formação dos trabalhadores sociais na Suíça e na Itália, e

148 Ait Ouali, N. (dir.), 2013, *La pédagogie de projet et l'enseignement de la langue amazighe en Kabyle*, Algérie : L'Odyssée.

foi objeto de experimentos numa escola primária de Dakar¹⁴⁹ e na Universidade de Ciências e de Tecnologias no Sudão (Khartoum¹⁵⁰).

Na Buriácia e na República de Sakha: uma educação por projeto em contato com os ambientes

O despertar para os meios ambientes começa cedo, desde a primeira infância. É disso que trata e que coloca em evidência Echima Rinthinova¹⁵¹, diretora de um estabelecimento pré-escolar municipal autônomo, na cidade de Kijinga (Buriácia). Os objetivos desse estabelecimento são os seguintes:

- modificar a maneira de ver o mundo e o comportamento das crianças e de seus familiares;
- formar um sistema de valores, fundamentado na importância do desenvolvimento sustentável, na salvaguarda dos recursos, e no senso de responsabilidade para com o meio ambiente;
- colocar em prática os direitos da criança a um ambiente saudável, nas condições da diversidade cultural e biológica, características da região de Kijinga¹⁵².

Para que isso possa ser feito, toda a equipe de ensino se engaja e uma colaboração é estabelecida com os pais, a fim de que a inflexão ecológica da educação irrigue toda intervenção pedagógica junto às crianças. Uma atenção particular é levada à articulação local/global na aprendizagem do respeito da cultura comunitária, na aquisição da língua da Buriácia, na transmissão dos costumes, das narrativas, contos e cantigas, ao mesmo tempo

149 Diakhaté, A. (2010), *Dispositifs adaptés aux grands groupes. Cas de l'école primaire élémentaire Unité 26 des Parcelles Assainies de Dakar au Sénégal*, tese de doutorado.

150 Maiga, B. (2018), *La pédagogie de projet et enseignement-apprentissage de français langue étrangère dans les grands groupes. Le cas d'une université au Soudan*, Dissertação de Mestrado (Master 2) em Didática das línguas estrangeiras.

151 Durante sua comunicação oral no colóquio.

152 Os excertos citados nesta seção, oriundos das comunicações apresentadas durante o colóquio, foram traduzidos pelos estudantes eslavos e revisados por Sabine Montagne.

em que são encorajados para a descoberta dos outros povos e a benevolência para com estes últimos. A atenção é colocada na partilha de um mesmo planeta, que pertence a todos e que compete a todos proteger. As crianças são, então, levadas a participar de múltiplas atividades articuladas com a natureza: plantar, cuidar, coletar, colher flores e legumes, preparar e apanhar as folhas do outono para decorar cartões, serem cuidadosos com os pássaros, despertar para os elementos, sobretudo o ar e a água, experimentar as técnicas de prevenção e de cuidados naturais e ancestrais... Fazer e refletir sobre o que é feito, coletivamente, com o objetivo de que as crianças se conscientizem da importância de cuidar de si, dos outros, dos espaços em que vivem, este é o projeto desta escola, elaborado em colaboração com o Centro de Informações do Baikal (Gran'), que acompanha professores e alunos em seus conhecimentos sobre a riqueza material e imaterial do lago e de seus entornos.

Projetos similares são implementados num outro jardim de infância, este da Companhia Nacional dos Caminhos de Ferro Russos em Ulan-Ude, capital da Buriácia. Eles são apresentados por Galina Chatrovaia¹⁵³, educadora do estabelecimento. Excursões são organizadas para as crianças, com a cooperação dos pais, para que elas observem e compreendam os recursos de Baikal, das regiões que lhe são ligadas, as populações que aí habitam, há séculos:

No jardim da infância, o contato com o ambiente passa pela criação de mini museus, a edição de revistas, de panfletos, de projetos de atividades, de pesquisas, a resolução de problemas contextualizados, de jogos de atuação temáticos, de excursões, pelo trabalho em ateliês de criação, feiras. As crianças aprendem a colocar em prática as regras de boa conduta durante as visitas, folhetos são distribuídos para convidar as pessoas a entrarem no “movimento dos Voluntários”.

153 Durante sua comunicação oral no colóquio.

A dimensão ecológica da educação é transversal e pode se referir a todas as disciplinas. Aleksandra Argunova¹⁵⁴, estudante do Instituto de Matemática e Informática da Universidade Nordeste de M. K. Ammosova, na República de Sakha, propõe exercícios de matemática inspirados na região onde os alunos vivem, a partir do que lhes é familiar a fim de passar “de uma memorização mecânica para uma memorização através do sentido”. Ela ressalta: “Podemos, inicialmente, resgatar o interesse do aluno se nos apoiarmos na experiência dele e em seus conhecimentos nas diferentes áreas da vida”. Eis um exemplo de exercícios que ela imaginou:

Na República de Sakha há 291 tipos de pássaros, 250 entre eles constroem um ninho. Um grande lago de água doce de *Nydjyly* é um lugar onde os pássaros selvagens de pântano fazem seu ninho. Neste lugar, há 174 tipos de pássaros, dos quais 117 constroem ninho. Qual é a porcentagem de pássaros construindo ninho na superfície da água do lago do *Nydjyly*?

Ela sugere também que se inspirem na literatura, sobretudo em *L'Olonxo* (*N'urgun Boouture Стремительный*) escrita nos anos 1920/1930 por P. A. Ounski, fundador da literatura soviética da República de Sakha, ou na cultura popular, em particular nas adivinhações, para criar problemas matemáticos que os alunos teriam para resolver, mobilizando, assim, conhecimentos literários e populares e disciplina escolar específica.

Na coerência do projeto educativo global, a atenção dada à natureza, à preservação do que existe, o esforço para levar os alunos a tomarem consciência da vulnerabilidade da fantástica biodiversidade que os cerca, se desdobra também no ensino fundamental e médio. No estabelecimento de ensino do Estado, ensino fundamental e médio de Goussinoozorsk, na Buriácia, de onde Lioudmila Martovna Tsidipova é diretora, os projetos

154 Durante sua comunicação oral no colóquio.

ecológicos¹⁵⁵, tanto da escola como fora dela, são abundantes. Muitos são centrados no lago Baikal e nas suas riquezas naturais, nos moradores e nas suas culturas. Numerosas excursões, das quais os pais participam, são organizadas assim como as caminhadas onde os alunos

[...] adquirem os conhecimentos indispensáveis à sobrevivência das condições isoladas de um ambiente de florestas e de montanhas: a escolha de um lugar de acampamento, a preparação de uma refeição, a organização de um espaço para dormir, os cuidados de primeiros socorros e a evacuação de um ferido, a travessia dos fluxos de água. Eles se iniciam igualmente em escalada. Assim, participando destas excursões, os aprendizes aprofundam seus conhecimentos ecológicos sobre o ambiente, adquirem os primeiros reflexos e o saber-fazer do trabalho de exploração, e compreendem a importância de proteger a ligação com a natureza e a região natal.

A problemática da ecologia também é tratada através diversas abordagens disciplinares:

Nas salas de aulas médias e grandes, a consciência e a cultura ecológica se formam nos cursos de biologia (ecologia biológica, ecologia global, ecologia do homem), de geografia (ecologia global, ecologia social, geoecologia, ecologia local), de primeiros socorros (ecologia do homem e segurança ecológica), de tecnologia (ecologia social, métodos de luta contra as contaminações do meio ambiente e o tratamento dos dejetos, ecologia do homem). Nas aulas de física e química, foram examinados os problemas distintos de ecologia social, de história e de ciências sociais, os problemas relativos à humanidade e aos problemas de desenvolvimento sustentável.

Os alunos do 10º ano seguem um curso de ecologia que tem por objetivo “construir, nos aprendentes mais velhos, um sistema de conhecimentos, de pontos de vista e de convicções, garantindo uma compreensão dos mecanismos da natureza e dos efeitos da ação do homem na biosfera”.

155 Projetos apresentados durante sua comunicação oral no colóquio.

Nesta dinâmica, são elaborados projetos de preservação da natureza (por exemplo: “Os problemas ecológicos em torno do lago Baikal”, “As migrações de populações como fator de desenvolvimento do país”, “A presença de iodo nos produtos de alimentação”) com a participação de estudantes do ensino médio e de professores. Para este fim, é desenvolvida uma abordagem pedagógica rigorosa que torna os alunos verdadeiros aprendizes pesquisadores. Ela se desenvolve em três etapas:

A primeira [...] é a atribuição de mini pesquisas a fim [...] de ensinar os alunos a utilizar os princípios do pensamento científico. As competências para o trabalho de pesquisa assimiladas pelos estudantes do ensino médio durante estes trabalhos práticos, através dos quais eles tomam conhecimento dos princípios metodológicos de base da pesquisa (enunciação de um problema, elaboração de hipóteses, análise de dados, argumentação teórica, conclusão em função dos resultados obtidos), os preparam para reconhecer, no trabalho de pesquisa independente, a forma mais completa de realização do potencial criativo, de desenvolvimento pessoal e de realização do indivíduo. Durante o processo de trabalho experimental, os aprendizes adquirem capacidades de análise e de síntese, de comparação, de escolha de métodos apropriados para o trabalho, bem como a capacidade de extrair informações por eles mesmos, a redigir uma bibliografia, preparar teses, exposições, aprender os princípios da discussão, etc.

A segunda etapa do trabalho se origina no ensino. Nas seções científicas, os alunos tomam conhecimento de uma lista de temas, os repensam, propõem suas formulações, ou formulam outros problemas que lhes interessam e escolhem um tema de pesquisa.

A etapa final do projeto, o cumprimento do trabalho de pesquisa dos alunos, é a comunicação dos resultados de suas pesquisas sob forma de exposição durante uma conferência em ciências práticas que acontece regularmente, em dezembro, na escola. O trabalho é organizado em seções. Os temas das apresentações da seção “ecologia” são os mais diversificados. Os vencedores da conferência participam das conferências em ciências aplicadas no nível da República da Buriácia: “Um passo para o futuro”, “Constelação”, o concurso russo de jovens

trabalhos científicos V. I. Vernadski, até mesmo em escala da Federação Russa: “Juventude. Ciência. Cultura”, “Primeiros passos na ciência”, “A riqueza nacional da Rússia.”

Além do rigor da conduta dos projetos e dos objetivos intelectuais ambiciosos, os alunos do ensino médio e do fundamental são encorajados a partilhar os resultados dos trabalhos deles sob forma de exposições em conferências anuais institucionais, onde jogam emulação e competição. Educações dentro e fora dos muros estão em sinergia, interdependentes, e tendem a produzir sentido. O ensino não está mais isolado, preso nos conteúdos a serem ensinados e posteriormente regurgitados no momento das avaliações. Ele está a serviço da compreensão das questões ecológicas e humanas, e tenta formar indivíduos conscientes das realidades contemporâneas, capazes de construir um futuro satisfatoriamente habitável.

Na comunidade local de Tankhoï (Buriácia), a experiência da educação voltada ao desenvolvimento sustentável, essa feita pelo estabelecimento de ensino público “Escola interna nº 21 da Companhia Nacional dos Caminhos de Ferro Russos”, faz parte do mesmo movimento de conscientização ecológica dos alunos. Mais uma vez, a proximidade do lago Baikal, as infraestruturas em termos ambientais são muitas: complexo etnográfico, museu da natureza, rede de sentidos e de itinerários diversos... Os projetos são inspirados em pesquisas pedagógicas russas (projetos de pesquisa individuais de exploração do meio ambiente levados pelos aprendizes, com o apoio dos professores que colocam à disposição deles instrumentos de pesquisa (microscópio...) e os iniciam no método científico (projeto Vernadski cujo encontro anual é aberto para todas as escolas que desejarem). Expedições de imersão também são organizadas nas localidades da Buriácia desconhecidas dos alunos. Ian Melkov¹⁵⁶, diretor dos projetos da

156 Durante sua comunicação oral no colóquio.

escola-internato, ressalta também a situação fronteira da Buriácia, de um ponto de vista “étnico cultural, político e geopolítico” que, de fato, leva a confrontações entre pessoas portadoras de traços culturais diferentes. Nesta dinâmica de descobertas científicas e de lugares próximos até então ignorados, levando em consideração as diversidades presentes num espaço considerado comum, a escola, cujo ensino se faz em russo, se abre levemente à colaboração de professores da Buriácia.

Enfim, o que Natalya Nikolaievna Ivanova, diretora da escola de ensino fundamental e médio de Novozagansk, uma cidade do Semeïskie (Buriácia), expõe da “parceria”¹⁵⁷ atravessa, às vezes de maneira implícita, as outras empresas de projeto apresentadas pelos colegas. Ela sintetiza esta opção, social e pedagógica, pela constatação, que não é nova, de que todos os atores do processo educativo são interdependentes e que, por consequência, suas relações devem se estabelecer num formato científico, que é de parceria, exigindo “uma cooperação ativa de quase todos os sujeitos da vida social”. Colaborações são estabelecidas entre a universidade agroalimentar da Buriácia, a Academia Agrícola da Buriácia e o estabelecimento de Novozagansk, que permitiram aos professores fazerem formações específicas e aos alunos se engajarem com sucesso nas especialidades de cozinheiro, confeitoiro e operário do meio agrícola. Estes últimos participaram de concursos, alguns foram laureados e os professores apresentaram seus trabalhos nos encontros conceituados. Aos poucos, os pais sensíveis aos projetos realizados e aos comentários positivos que lhes chegavam através de seus filhos, em termos de investimento e de auto estima, contribuem, a partir de então, para as ações realizadas pela comunidade educativa.

Os terrenos agrícolas, juntos dos estabelecimentos incumbidos às equipes pedagógicas e aos alunos para cultivar

157 Durante sua comunicação oral no colóquio.

flores, legumes e cereais com a preocupação ecológica de respeito à natureza, aos ritmos de trabalho, de atenção a si e aos outros.

O complexo escolar de Novozagansk, onde a maioria dos alunos e dos professores não falam a língua da Buriácia, possui, há três anos, um professor dessa língua, abre-se então à colaboração com uma pessoa autóctone e responde à exigência da Buriácia em que um professor da língua buriácia esteja disponível a todos.

Finalmente, um certo número de colegas se refere à “maleta” ou “caixa do Baikal” “feita por um coletivo de autores da Universidade do Estado da Buriácia, que permite conscientizar sobre a diversidade da natureza na região do Baikal”. Esse kit¹⁵⁸ é distribuído através de uma rede de escolas com tendência ecológica criada e coordenada por Nina Dagbaeva, professora de Ciências da educação da universidade do Estado da Buriácia e sua associação Gran”’.

Conclusão

Neste colóquio, muito mais colegas da Buriácia que da República do Sakha estavam presentes. Contudo, de todas as comunicações, é provável que inflexões comuns tenham sido partilhadas: consciência da fragilidade dos ambientes naturais e projetos pedagógicos ecológicos, com o objetivo de conscientizar os mais jovens para o mundo em que vivem, a fim de cuidar, preservar e transmitir as culturas originárias, particularmente desprezadas e maltratadas pelo regime soviético.

Se nenhuma reivindicação identitária aparece nas intervenções, a história pode permitir compreender o fato que, pouco a pouco, as línguas/culturas autóctones sejam, a partir de então, ensinadas nos estabelecimentos escolares:

158 O kit do Baikal permite aos alunos descobrirem todas as riquezas do Baikal e os incita a observar, em paralelo, o pequeno lago ou rio onde se situa o ambiente próximo deles, o que os leva a serem cuidadosos: <http://www.everydropmatters.ru>

De modo paradoxal, a época difícil da *parestroika*, em que a indústria estava muito em baixa, em que era necessário sobreviver e que a população vivia majoritariamente no campo, permitiu, talvez, resguardar uma parte da educação da Buriácia mais próxima da natureza. Ademais, ela foi o ponto de partida de iniciativas por parte dos buriácios para criar novos modelos de educação a partir de suas condições de vida, cultura e incerta situação sociopolítica da época. Algo que demanda um esforço para antecipar as aprendizagens necessárias aos futuros cidadãos buriácios do século incipiente (Dagbaeva, 2002). Nós encontramos estes elementos e a necessidade de rever a maneira de viver para sobreviver e permitir a vida na Terra na obra de Edgar Morin (2000). (BOY, 2014: 243-244¹⁵⁹)

Sem dúvida que em período de tensão política, em que a ideologia dominante vacila e que as condições de vida dos povos tornam-se insustentáveis, os dominados reúnem, coletivamente, as forças que possibilita-lhes se opor e garantir o que lhes parece essencial: suas línguas, suas culturas, todos os espaços simbólicos que dão sentido a sua vida. Assim, ligados às rupturas políticas, que abrem interstícios para o pensamento livre, outros modos de intervenção pedagógica podem ser implementados: pedagogias centradas em projetos coletivos, inclusivos, em que toda uma comunidade participa (alunos, professores do primário (fundamental), do secundário (médio) e da universidade, pais...). Estes projetos transcendem as suas origens, pois eles procuram realizar um objetivo que ultrapassa e liga os sujeitos/atores que os iniciam: pensar uma ecologia do meio no qual vivem as pessoas através dos dispositivos pedagógicos que lhes permitam salvar um ambiente fragilizado pelo neoliberalismo globalizado, que rouba as riquezas do planeta, logo, em nível local, a terra deles e os espaços simbólicos deles, sacrifica-lhe o pertencimento singular no mundo, sem que ninguém possa, objetivamente, intervir. Nesse caso, a

159 Boy, V., (2014), “A educação ao longo da vida na Buriácia”, em Meunier, O. (estudos reunidos por), *Cultures, éducation, identité. Recomposition socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras: Artois presses université.

escola que iria para além da sua função esperada, a instrução, e que proporia uma educação holística, indo de encontro às intervenções sequenciais habituais, é sem dúvida o último recurso para conseguir retardar o desastre ecológico e humanitário, que muitos cientistas nos anunciam.

Além de tudo, os participantes evocaram a beleza dos espaços em que vivem, a importância vital da biodiversidade e a força simbólica do Baikal e de seus entornos. Como salvar a beleza, que não tem nenhuma definição? Como preservar o inefável, o que é impossível de nomear? Provavelmente os colegas da Buriácia e da República do Sakha, e os que trabalham junto às populações indígenas do Mato Grosso, entre outros no mundo que se inspiram nas correntes da Escola Nova (Decroly, Montessori, Freinet...) e na pedagogia da conscientização de Freire participam, a nível local, da perturbação da ordem neoliberal do mundo. A ninguém é proibido sonhar, e considerar a utopia como possibilidade.

Traduzido do francês para o português
por Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos

POSFÁCIO

DO COLÓQUIO À OBRA. UM ESPAÇO DE REFLEXÃO

Véronique Boy
Universidade Paris 8

As reflexões nascidas em um colóquio podem ser difundidas durante muito tempo após sua realização. Valendo-se da distância decorrida entre o evento e a escrita desta obra, voltemos às questões que motivaram sua organização: regiões distantes, sejam siberianas ou amazônicas, com seus modelos de “escolas ecológicas”, inseridas predominantemente em espaços onde a natureza ainda desempenha um papel essencial, poderiam auxiliar escolas francesas a se abrirem para seu entorno? Seria possível estabelecer um diálogo entre aqueles que partilham desse mesmo propósito ainda que pertençam a mundos tão diferentes?

As trocas estabelecidas durante o colóquio mostraram que a “escola sem muros” é um objetivo partilhado por todos os participantes, ainda que representem uma minoria no mundo educativo institucional. Os exemplos de escolas inseridas no contexto ambiental, apresentados nas comunicações dos convidados vindos da Sibéria, da Amazônia etc., reverberaram inicialmente nos

pesquisadores de Paris 8 e seus parceiros universitários. Segundo eles, tais exemplos eram imprescindíveis de serem abordados no âmbito de uma “escola sem muros”. Esses trabalhos proporcionavam uma visão da educação que não separa a ação educativa “intramuros” e “além dos muros”, sustentada por uma filosofia agregadora de um todo indissociável dos valores buscados junto à criação de novos valores compartilhados por alunos e educadores. Assim, a escola poderia se reposicionar no espaço educativo ao longo de toda a vida, no tocante a crianças, adultos, educação formal, informal ou não formal. Essa reconfiguração lhe possibilitaria ter o apoio de pais e membros da sociedade civil, permitindo-lhe abrir-se para a sociedade e seu entorno além de prestar, por sua vez algum serviço... A escola não pode mais ser vista como uma instituição desprendida do contexto *hors sol*, ela deve integrar o lugar no qual está inserida (bairro, município...). A criança, assim como o professor, é ativa, e por isso, seus conhecimentos partilhados sobre o entorno e sobre o lugar que nele ocupam atribuem em troca sentido à escola e ao que ela deve ser capaz de oferecer aos jovens em termos de conhecimento, formação e recursos para construir esses conhecimentos.

O colóquio também deixou claro como os “projetos em educação” são pertinentes e até mesmo indispensáveis para transpor os muros e unir novamente os espaços. Sobretudo porque permitem aos aprendentes e aos educadores de agirem, de participarem e de colaborarem em um mesmo projeto e, assim, concretizarem gradativamente essa “escola sem muros”, quaisquer que sejam as restrições institucionais de partida do projeto. Encontramos frequentemente valores comuns, como aqueles divulgados pelo Unesco em sua rede de escolas associadas¹: a aprendizagem intercultural, o desenvolvimento sustentável, a cultura da paz, o conhecimento do sistema da ONU e os desafios mundiais a serem enfrentados.

Talvez fosse necessário nos aprofundar no sentido desses “muros” ou fronteiras que separam os tempos e os espaços de ação dos professores e dos educadores, a fim de utilizar essa sinergia entre eles, tal como com as costuras de uma colcha de retalhos que se entrelaçam para unir os tecidos em único coeso. Ou ainda como na definição das *fronteiras* para a geografia: espaços comuns a regiões limítrofes, que servem como ponto de encontro e trocas, de diversidades naturais e culturais, bem como de vegetações, animais e seres humanos, promovendo o conhecimento mútuo.

Como podemos ver, a educação baseada em projetos, tanto nas culturas “orientais” quanto nas culturas “ocidentais” é um campo de pesquisa experiencial comum a todos.

Por fim, após o tempo transcorrido desde o término do colóquio, gostaria de enfatizar que, graças aos acordos firmados por Paris 8 e quatro das universidades convidadas, as trocas e pesquisas puderam se diversificar, favorecendo o deslocamento de estudantes universitários e de pesquisadores, com destaque para a implementação das “escolas de verão franco-russas”. Nesse sentido, a continuação dos diálogos, com as instituições educativas conectadas a seus entornos, faz entrever que se reconectar à natureza e levar todas as crianças a também o fazerem, ao mesmo tempo coletiva ou individualmente, contribui para uma consciência ambiental. Esta, indispensável para atingir um dos objetivos centrais das escolas da rede Unesco: criar um ambiente sustentável. A razão esqueceu a importância vital dessa consciência ambiental: **“ciência do coração”**, uma reconexão com o mundo que por si só pode ajudar as gerações futuras a reconduzir a direção tomada pela humanidade, tendo em vista que há um ano o limite de utilização de recursos renováveis da Terra foi ultrapassado.

No período atual, que é altamente crítico, lugares por menores e longínquos que pareçam, conseguem manter a escola no seio do campo educacional ao longo de toda a vida, enriquecendo-se mutuamente de tradições (hospitalidade, abertura à diversidade)

e de modernidade (internet, pesquisas científicas). Tais lugares, poderiam levar essa vertente para além de suas fronteiras e juntar-se à voz de diversos movimentos educativos que, ao abordar nuances comuns, reivindicam essa mesma abertura. “Se abrir para si mesmo, para os outros e para o mundo!”, esse foi o convite lançado no início do colóquio por Didier Moreau, ao questionar sobre o momento em que a Escola francesa entraria em ação?

Traduzido do francês para o português
por Joice Armani Galli

SOBRE A OBRA E OS MUITOS ATORES DE SUA TRADUÇÃO PARA O PORTUGUÊS: ORGANIZADORAS DA OBRA; DA TRADUÇÃO; TRADUTORES E REVISORES

SOBRE AS ORGANIZADORAS DA OBRA *L'ÉCOLE SANS MURS: UNE ÉCOLE DE LA RELIANCE*¹⁶⁰

Nicole Blondeau

Nicole Blondeau é mestra de conferências em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8 e é membro do laboratório EXPERICE (Experiência, Recursos Culturais, Educação). Ela é associada ao Departamento de Comunicação/Francês Língua Estrangeira, que oferta os cursos de FLE e de metodologia da escrita e da oralidade aos estudantes estrangeiros. Blondeau é responsável pelo Diploma Universitário de FLE para os estudantes refugiados em inserção universitária. Suas pesquisas incidem sobre as problemáticas de plurilinguismo/ pluriculturalismo, inter/transculturalidade, identidades híbridas, dentro do contexto das migrações globalizadas. As suas pesquisas referem-se às literaturas de língua francesa e francófonas como campo da análise das elaborações identitárias socio-histórico-culturalmente alicerçadas. Os dispositivos selecionados fazem parte da pesquisa-ação e dos

160 As traduções das biografias dos autores foram feitas por Ana Paula Herculano Barbosa (do inglês) e Laís Vidal de Negreiros Batista (do francês).

mecanismos das biografias linguageiras, modo de intervenção susceptível de delinear um “imaginário das línguas” (Glissant), das culturas, de descerrar as crispações identitárias. Os procedimentos pedagógicos escolhidos são da pedagogia de projeto e da conscientização (Paulo Freire). A educação é projetada como uma práxis, que pode trazer os participantes a possíveis caminhos de emancipação.

Véronique Boy

Véronique Boy é pesquisadora em Ciências da Educação, afiliada ao laboratório EXPERICE (Universidade Paris 8). Russófona, ela realizou numerosas estadas na Rússia. É professora de FLE – francês como língua estrangeira – e de comunicação. Boy defendeu sua tese em 2017, se educou na Buriácia, antiga terra nômade. Em busca dos “elos perdidos”, que solicitam uma escola aberta ao ambiente natural, cultural e linguístico dos alunos, ela iniciou e organizou o Colóquio Internacional que aconteceu em Paris 8 em 2013, *A escola sem muros*. Durante o evento, reuniram-se professores, estudantes e pesquisadores da Sibéria, do Brasil, do Canadá, da Espanha, do Japão, da França cujo trabalho foi reunido no livro *École sans murs* traduzido para o português: *A escola sem muros. Uma escola da reliance* (L’Harmattan, 2019). Suas pesquisas estão em andamento e serão apresentadas em um novo Colóquio Internacional, em que ela também está à frente: “Desafios das línguas e culturas dentro de espaços plurilingues e pluriculturais”, inicialmente previsto para setembro de 2020 em Buriácia e prorrogado para 2021, redefinição ocasionada pela pandemia causada pelo Coronavírus.

Anthippi Potolia

Anthippi Potolia é professora adjunta da Universidade Paris 8, associada à seção das Ciências da Linguagem/ Didática das línguas e membro do laboratório EXPERICE (Experiência, Recursos Culturais, Educação, em Ciências da Educação). Ela faz parte do

Departamento de Comunicação/ Francês como Língua Estrangeira, que oferta apoio pedagógico aos estudantes não francófonos em mobilidade internacional bem como a todos os estudantes francófonos da Universidade Paris 8. Suas pesquisas incidem sobre a aprendizagem de línguas e as tecnologias digitais (comunidades de aprendizagem online, telecolaboração, educação à distância), no estudo das representações no que diz respeito ao digital e às redes sociais em meio a análise do discurso bem como, mais recentemente, sobre a consciência e valorização do plurilinguismo/ pluriculturalismo (desvalorizado, na maioria dos casos) através da escrita das autobiografias languageiras. Seus últimos trabalhos (co-orientados e em colaboração com E. Suzuki, S. Cambrone-Lasnes et al., dir. 2019), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations: idéologies, politiques, dispositifs*, Rennes : Presses universitaires de Rennes; (em colaboração com S. Stratilaki, dir. 2017), *Regards croisés sur la télécollaboration*, n° spécial de la revue *Alsic*. <https://alsic.revues.org/>

SOBRE OS AUTORES

Didier Moreau

Didier Moreau é professor emérito de Filosofia na Universidade Paris VIII. Suas pesquisas incidem sobre a filosofia contemporânea, a filosofia da educação e a ética educativa. Ele concentra seu interesse sobre o esquema da metamorfose que estrutura toda uma tradição na história das ideias educativas e pedagógicas e que se opõe à ideia de conversão, dominante historicamente, que promove um modelo essencialista, teológico e metafísico, atribuindo aos sujeitos à sua verdade mantida por instituições coercitivas educativas. Dentro dessa perspectiva, ele desenvolve uma caracterização de pedagogias de emancipação. Da mesma forma, ele analisa o que é a ética da formação de si mesmo, em ruptura com as morais coercitivas e compassivas. Moreau é autor de numerosas publicações orientados nestes campos temáticos.

Florent Pasquier

A síntese de suas iniciativas do desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo fez elaborar um paradigma humanista integral – corpo-emoção-pensamento-espírito, em conexão com a dimensão grupal – que se baseia nas contribuições da psicologia transpessoal (Pierre Weil, Marc-Alain Descamps), do pensamento complexo e transdisciplinar (Edgar Morin, Basarab Nicolescu) e que levam em consideração as dimensões axiológicas e existenciais (Gaston Pineau, René Barbier). Ele mobiliza os processos transversais desde ferramentas digitais até a dimensão da consciência. Professor

pesquisador na Universidade de Sorbonne, ele constrói e pratica a partir de seus fundamentos uma “Metodologia Integrativo para uma Pedagogia Implicativo”, de acordo com as pedagogias cooperativas e participativas da “escola nova”. Esses desenvolvimentos interessam plenamente à dimensão espiritual tanto na prática quanto para fins educativos e de formação. Seus trabalhos atuais desenvolvem a noção da tecnontologia (tecnologia+ontologia) e suas finalidades.

Remi Hess

Remi Hess foi professor de Ciências da Educação pela Universidade de Reims, depois da Paris 8 e foi membro do laboratório EXPERICE (Experiência, Recursos Culturais, Educação). De formação sociológica, ele evoluiu progressivamente para a antropologia histórica e filosófica. Discípulo de Henri Lefebvre e René Lourau, ele é especialista de análise institucional, de dança de salão, da prática do jornalismo de pesquisa e de etnografia intercultural. Legatário das obras de Georges Lapassade, ele organizou os arquivos da análise institucional à Saint-Gemme (Marne), centro de pesquisa que tem uma biblioteca de 12.000 volumes que acolhe em residência os pesquisadores institucionais. Seus trabalhos atuais referem-se aos papéis da família. Hess publicou *A inserção difícil da criança superdotada* (2020) [tradução livre].

Alphonse Yapi-Diahou

Geógrafo, professor emérito da Universidade Paris 8, antigo diretor da Escola de Doutorado em Ciências Sociais (ED 401), membro do LADYSS (UMR 7533).

Suas temáticas de pesquisa são centralizadas sobre as políticas urbanas, a periurbanização, a descentralização, as políticas fundiárias, o habitat. Principais áreas de pesquisa: a Costa do Marfim, Burkina-Faso, Mali. Entre suas publicações, “*Baraques et pouvoirs dans l’agglomération abidjanaise*” (2000); “*Périphéries abidjanaises en mouvements*” (2017). Ex-membro eleito do Conselho Acadêmico

da Universidade Paris 8 (2016-2020); Vice-presidente do Grupo de Estudos sobre a Globalização e o Desenvolvimento e membro do Conselho Científico do Instituto Convergência Migratória. Pesquisador associado ao IRD (1982-1998), tem atuado como consultor em instituições internacionais (UNICEF, US-AID, OCDE-CILS, UEMOA, UE, CODESRIA) e nacionais; acompanhou diversas equipes de pesquisa na África (2006-2016) nos programas do Ministério das Relações Exteriores (PARRAF, CORUS AIRES-SUD) e dirigiu o centro de pesquisa e publicações da ENS de Abidjan (2001-2004).

Jean-Louis Le Grand

Professor honorário da Universidade de Paris 8 em Ciências da Educação.

Co-autor com Gaston Pineau do *Qui Sais-je? Les Histoires de vie*. Paris PUF 1993, para a 1ª ed. 6ª ed. 2019 Trad do Brasil 2012. *As histórias de vida*. EDUFRN Editora da UFRN. Tradução. Carlos Eduardo Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi. Co-diretor do trabalho coll. *Education tout au long de la vie* com Lucette Colin. Anthropos 2008. Orientou aproximadamente trinta doutorados sobre os temas da educação popular, de ecologia, e da formação experiencial dos adultos. Foi diretor da Unidade de formação e de pesquisa da Universidade Paris 8 - Vincennes em Saint-Denis. E também, diretor da revista *Pratiques de formation/Analyses*. Foi um dos membros fundadores do laboratório EXPERICE (Paris 8, Paris 13, Pau).

Gaston Pineau

Sua formação e sua vida profissional beneficiaram a abertura do processo educacional a todas as idades e setores da vida. Foram realizados por alternância dos estudos e trabalho, na França e em Quebec: Doutorado, Paris-Sorbonne - 1973; Responsável de pesquisa na Faculdade de Educação Permanente da Universidade

de Montreal (1969-1985); Professor na Universidade de Tours (1985-2007); desde 2004 é pesquisador emérito do Centro de Pesquisa em Educação e formação relacionados ao meio ambiente e ao ecocidadania (Centr'Êre) pela Universidade do Quebec em Montreal (UQAM). Desenvolveu nas ciências da educação e da formação, uma teoria da formação permanente em duas fases, três movimentos, graças à abordagem das histórias de vida, de alternância, da engenharia de formação e da transdisciplinaridade. Sozinho ou em colaboração, Pineau publicou cerca de vinte livros, incluindo *Alternatives socioéducatives au Brésil*. Experiência de mestrado internacional, (2009. *L'Harmattan*); dois deles foram traduzidos para o português: *As histórias de vida*, 2012, Natal, EDUFRRN; e *Temporalidades na formação. Rumbo a novos sincronizados*. São Paulo, Triom. 2004.

Alexander Karnychev

Alexander Dmitrievich Karnychev é doutor em psicologia e professor na Universidade de Irkutsk, Rússia. Nessa instituição atua como diretor do laboratório interdisciplinar de pesquisas psicoeconômicas e transculturais do Instituto de Ciências Sociais. Possuindo mais de 450 artigos científicos publicados, incluindo, aproximadamente, 40 monografias e livros. Desde meados do anos de 1990, uma quantidade considerável dos seus trabalhos foi direcionada para o estudo de problemas etno-psicológicos relacionados à economia e à ecologia. No Instituto de Psicologia da Academia Russa de Ciências ele é reconhecido como fundador da linha de pesquisa: etno-psicologia econômica na Rússia. Ele explora as características da competência intercultural e da harmonia interétnica dos povos da Sibéria: buriatas, anciãos russos, evenks, khakas, tyvins, etc. Alguns dos artigos e livros publicados examinam a cooperação dos habitantes da Sibéria com os povos do Oriente: China, Mongólia e Japão. Nos últimos anos, muitas de suas pesquisas têm se dedicado a questões de economia ecológica e harmonia entre o homem e

a natureza. É autor de seis edições do livro *Baikal - misterioso, multifacetado e multilíngue*, uma delas publicada em inglês. Ele foi premiado com o título de “Professor Homenageado da Federação Russa”.

Svetlana Sandakova

É doutora em ciências biológicas, professora universitária com mais de 150 artigos científicos publicados, boa parte desses dedicados ao estudo da bioecologia animal, proteção de espécies raras e ameaçadas de extinção, microevolução das comunidades animais e biogeografia, seu nome consta na enciclopédia russa *Famosos cientistas da Rússia* [tradução livre]. Ela é uma pesquisadora da natureza no extremo Oriente, sudeste da Sibéria oriental, na região de Baikal, Mongólia e nordeste da China. Na parte teórica das ciências biológicas, ela descreveu aspectos do desenvolvimento de adaptações em pássaros que vivem em cidades e pequenos povoados na Ásia Central, formas tradicionais de coexistência da natureza selvagem e seres humanos, mudanças nos hábitos das aves na Sibéria sob a influência do desenvolvimento de paisagens antropogênicas e mudanças climáticas. A formação pedagógica e as experiências da professora possibilitam que esta trate de problemáticas tradicionais e modernas no que diz respeito à educação, participando de muitos fóruns sobre as características étnicas da educação na cultura tradicional dos povos nômades da Ásia Central. O principal conceito da sua pesquisa é que para os povos nômades, a natureza determina a consciência, a religião e as crenças, construindo, assim, as bases e tradições culturais. A educação nas famílias nômades é baseada na adoção do exemplo de comportamento dos membros mais velhos da sociedade.

Sabine Montagne

Ex-aluna da Escola Normal Superior de Fontenay, associada em russo, ela é professora adjunta no Departamento de estudos eslavos

da Universidade Paris 8 e responsável pela jornada da “tradução” do Mestrado em Letras, Interfaces digitais e Ciências humanas. Seus domínios de pesquisa dizem respeito à Eurásia e à Rússia antiga (até o século XVIII), bem como a Rússia contemporânea (após 1985). Suas publicações recentes são: *L'enseignement du russe en France: apprentissage et transculturation*, Filologiceskije Nauki, Moscou RUDN, N° 2, 2016 ; *Les maîtres bolchéviques à l'école des steppes, Actes du colloque international de SDE*, Irkutsk, IGGU, 2015; *La religion de l'espace dans l'œuvre littéraire d'Aïtmatov*, Filologiceskije nauki, N° 1, 2014, Moscou, RUDN.

Lioudmila Radnaeva

Radnaeva estudou engenharia agrícola, o que explica seu interesse pela preservação do meio ambiente. Ela é professora-psicóloga do Instituto Bouriata de Estudos Superiores para formação contínua de educadores e exerce na escola pública de Bortoï. Com seus alunos, ela trabalha sobre educação na saúde, ecologia em conexão com a história do povo bouriata, permeada por lendas fundadoras que ela transmite às crianças. O Ministério da Cultura da República de Bouriata concedeu-lhe uma bolsa para criação de um centro ecológico. Muitas premiações foram-lhe atribuídas como do “Certificado de Honra” do Ministério da Cultura da República de Buriácia e da Federação Russa e de orador cultural homenageado pela República de Buriácia.

Maria Aparecida Rezende

Doutora e Mestra pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde é professora. Especialista em Teorias e Métodos da Antropologia. Graduada em Pedagogia pela UFMT (1997). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação indígena, educação escolar indígena e educação de jovens e adultos. Pesquisa de doutorado sobre a organização social e educativa das mulheres Xavante. Trabalha com Projetos de Extensão e Pesquisa

ligados à temática Educação Escolar Indígena e Educação Indígena/formação de professores. Tem publicações como artigos completos em vários eventos científicos nacionais e internacionais, capítulos de livros e palestras referentes a essa temática. Trabalha com Educação a Distância, há 9 anos na Universidade Aberta do Brasil, com diversas temáticas - Antropologia, Currículo e Educação e Diversidade voltada para as questões indígenas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPG. Membro do Grupo de Pesquisa de Movimentos Sociais em Educação e do Grupo de Estudos Educação & Merleau-Ponty.

Olivier Meunier

Olivier Meunier é professor universitário, doutor em Antropologia e habilitado a dirigir pesquisas em Sociologia. Ele ensina na Universidade de Lille, onde é membro do Centro de Pesquisas “Indivíduos, Provas, Sociedade” (CeRIES – URL 3589) e pesquisador associado ao laboratório de etnologia e sociologia comparada (LESC – UMR 7186) de Nanterre. Realizou pesquisas em Nova Caledônia, Níger, Ilha da Reunião, Romênia, França, Brasil, México e na Guiana sobre as diferentes formas de conhecimento nas sociedades “tradicionais” e mais particularmente analisou seu confronto com os do mundo “ocidental”. Suas pesquisas mais recentes incidem sobre a relação entre culturas e educação, as abordagens interculturais que podem ser desenvolvidas para melhor responder aos desafios da diversidade, das culturas e das migrações, a análise dos mecanismos que permitem reduzir a distância sociocultural entre os alunos e a forma escolar. Domínio Universitário do Port de Bois 3 rue du Burreau, BP 60149 – 59653 Villeneuve de Ascq Cedex. <https://pro.univ-lille.fr/olivier-meunier/> Pesquisador associado do Centro EREA do Laboratório de etnologia e de sociologia comparada (LESC – UMR 7186) da Universidade Paris – Nanterre.

Henri Lecomte

Henri Lecomte (1938-2018) era produtor, realizador, músico, etnomusicólogo, pesquisador associado ao Centro de Pesquisa Europa-Eurásia (CREE, INALCO) e membro associado do Seminário de estudos etnomusicológicos de Paris-Sorbonne, Paris-IV. Especialista em músicas tradicionais, ele trabalhou na África, na China, no Japão, na Ásia Central e na Sibéria, lançou uma série de CD (ed. Buda-Música do Mundo) gravados na Sibéria entre os povos caçadores da tundra e da floresta. Amante da Sibéria. Ele participou da fundação, em 2004, em uma escola para as crianças nômades Evenks com a etnóloga Alexandra Lavrillier – projeto vencedor do Prêmio Rolex – contribuindo igualmente durante as filmagens do filme *L'École nomade* (La Gaptière Production, 2008). Lecomte é autor de várias obras monográficas e coletivas como *Les esprits écoutent: musiques des peuple autochtones de Sibérie* (Sampzon, Delatour, France, 2012).

Alexandra Uchnitskaïa

Alexandra Ushnickaya é candidata à pedagogia, diretora da escola secundária Iacutusque nº 6 (Iacutusque, Rússia), membro correspondente da Academia de Ciências Pedagógicas e Sociais da Rússia, membro do Clube Internacional Intelectual (GLYUON) em Moscou, uma ilustre trabalhadora da Educação e Política da Juventude e Educação Profissional da República de Sakha (Iacútia). Autora de 70 trabalhos científicos: a monografia “A Formação da Cultura Organizacional dos Jovens Alunos” (Moscou, 2008), o livro “Fundamentos da Psicologia” (Iacutusque, 2013), “A literatura científico-metódica: Cultura organizacional como base do desenvolvimento da escola moderna” (Moscou, 2011), “Socialização: sociedade, escola, personalidade” (Paris, França, 2013), “Da interação e cooperação aos novos resultados” (Iacutusque, 2016), “Monitoramento multinível é o indicador de desempenho do trabalho de instituições educacionais”

(2016), “Educação pré-escolar: interação e cooperação” (2018). Participante de conferências práticas científicas internacionais como “Through Games to Creativity” (Paris, 2013), fóruns internacionais “Gifted Children” (Grécia, 2010), Simpósio para psicólogos (Espanha, 2012).

Rikio Kimata

Professor emérito na Universidade de Soka, na área de Ciências da Educação na graduação e na pós-graduação, com 37 anos de pesquisa e experiência de ensino. Tem como áreas de atuação: pedagogia, educação de adultos e educação comunitária. A sua principal linha de investigação é “Educação criadora de valor (SOKA)” a partir da perspectiva de Tsunesaburo Makiguchi (doravante referida como educação Soka), olhando para o ensino na escola e fora da escola. Ele treinou educadores e assistentes sociais de uma excelente faculdade de ciências da educação no Japão e tem se envolvido ativamente em atividades científicas com as associações japonesas de Educação e de Educação Social. Nomeado membro do comitê de associações municipais e locais de educação em Tóquio e Hachioji, ele contribuiu para promover a melhoria da administração socioeducativa e da educação fora da escola. Rikio Kimata é autor de vários livros e textos sobre educação e pedagogia de T. Makiguchi.

Nataliya Kutya Siebert

Formada em História e Ciências da Educação pela Escola Normal Superior de Soumy (Ucrânia), Nataliya Kutya Siebert lecionou história no ensino fundamental e médio na Ucrânia, com base na pedagogia que Anton Makarenko desenvolveu no país durante a Primeira Guerra Mundial. É uma abordagem global do indivíduo em que a educação visa a tornar os aprendizes autônomos e capazes de se integrarem dentro do coletivo. Desde sua instalação na França, ela se trabalha para implementar e fazer repercutir a pedagogia de

Makarenko, em suas lições de história e de russo no ensino médio e também, através de sua tese de doutorado, em andamento, pela Universidade Paris 8, intitulado *Étude et utilisation du système de Makarenki en France et en Allemagne*.

Josep-Lluis Rodriguez I Bosch

Doutor em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) na Catalunha. Educador de adultos e professor universitário do Departamento de Teorias da Educação e Pedagogia Social (UAB). Suas especialidades de estudo são: judaísmo e pensamento, hermenêutica e educação e, teorias e história pedagógica. Ele é membro da Sociedade Francófona de Filosofia da Educação (SOPPHIED) e da Associação Edu21, entre outros. Além disso, recebeu menção honrosa pela pesquisa: *La lecture comme anthropogenèse dans l'oeuvre de Marc-Alain Ouaknin* (1991-2010) pelo júri do XXVII Prêmio Joan Profitós. Depois de uma estada como professor pela Universidade Nacional de Educação (UNAE) no Equador, seus últimos artigos publicados foram incluídos em: *Penser avec les lèvres. La philosophie contemporaine à l'épreuve de la langue* (Paris, L'Harmattan, 2019) e *Journées d'études franco-catalanes. Un nouveau regard sur la solidarité?* (Paris, L'Harmattan, 2020).

Marina Tsyrenova

Ela é Diretora do Instituto de formação contínua pela Universidade do Estado de Buriácia, onde ensinou história. Suas linhas de pesquisa dizem a respeito às metodologias de aprendizagem de história, as problemáticas da formação em tolerância interétnica e educação intercultural. Mais de 70 publicações estão em seu acervo.

Ela é presidente do ramo regional do movimento federal para a formação de professores em pesquisa (“professores-criativos”) desde 2007, presidente do Conselho Público do Ministério da educação e ciência da República de Buriácia desde 2015.

Ela foi homenageada com diversos prêmios incluindo o Prêmio do “Trabalhador da educação honrosa de ensino profissional superior da Federação Russa”, 2009, bem como o Prêmio nacional da República de Buriácia do domínio da educação, 2018, pelo trabalho científico *“Activités de recherche des enseignants et des élèves comme ressources pour le développement de l’espace éducatif de la République de Bouriatie”*.

SOBRE AS ORGANIZADORAS DA VERSÃO BRASILEIRA

Joice Armani Galli

Doutora em Estudos da Linguagem (2004) pela UFRGS; Mestre em Teoria da Literatura (1996), pela PUCRS. Atualmente é professora de francês língua e literatura na Universidade Federal Fluminense (UFF), docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PosLing) da mesma Instituição, além de ser líder do LENUFFLE desde 2012, ano de sua fundação na UFPE.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3464471075438633>

Josilene Pinheiro-Mariz

Graduada em Língua Francesa e Língua Portuguesa (UFMA); Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos (USP). Pós-doutorado na Université Paris 8, sob a supervisão de Nicole Blondeau. Professora associada do curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa (UFMG). Líder do grupo de pesquisa LELLIC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4945243844289619>

SOBRE AS TRADUTORAS E OS TRADUTORES

Ana Beatriz Aquino da Silva

Graduanda em Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Língua Francesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente é estudante bolsista do grupo PET-Letras da UFCG. Faz parte da atual gestão do CAlet- UFCG, ocupando o cargo de secretária da atual gestão.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4094114322630184>

Ana Paula Herculano Barbosa

Graduada em Letras - Língua inglesa, pela Universidade Federal de Campina Grande. Foi integrante bolsista do PET-Letras. É integrante da equipe técnico-científica de língua inglesa do periódico acadêmico Revista Letras Raras (LELLC/UFCG). Desenvolve pesquisas na área de literatura em língua inglesa e atua profissionalmente como professora de inglês.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0611404479709721>

Déborah Alves Miranda

Professora substituta de Língua Francesa na Universidade Federal de Sergipe. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Graduada em Letras- língua portuguesa e língua francesa pela Universidade Federal de Campina.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3392141463309428>

Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos

Graduanda em Letras, Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente, bolsista no Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET - Letras). Bacharel em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba e pós-graduada em Direito Civil e Empresarial pela Faculdade de Direito Prof. Damásio de Jesus.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5218564271113477>

Emerson Patrício de Moraes Filho

Atualmente, é doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (2020). Possui mestrado em Linguagem e Ensino pelo PPGLE-UFCCG (2020) e graduação em Letras - Francês pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Atua como professor de língua francesa.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4418601827864313>

Emily Thaís Barbosa Neves

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCCG). Especialista Lato Sensu em Docência no Ensino Superior e em Educação em Tempo Integral (FESL). Graduada em Letras - Português/ Francês (UFCCG).

Desenvolveu pesquisas no âmbito da poética feminina “francófona” e atualmente desenvolve pesquisas na área de Formação de Leitores no âmbito da dramaturgia.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5477389130608298>

João Leonel Farias

Graduado em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG), onde foi integrante bolsista do Programa de Educação Tutorial; participou como voluntário do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) do Programa de Iniciação Científica (PIVIC/CNPq). Atualmente,

trabalha como professor de língua francesa e tradutor do par linguístico Francês-Português.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8337691074346407>

Joice Armani Galli

Doutora em Estudos da Linguagem (2004) pela UFRGS; Mestre em Teoria da Literatura (1996), pela PUC-RS. Atualmente é professora de francês língua e literatura na Universidade Federal Fluminense (UFF), docente permanente do PosLing da mesma Instituição, além de ser líder do LENUFFLE desde 2012, ano de sua fundação na UFPE.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3464471075438633>

Josilene Pinheiro-Mariz

Graduada em Língua Francesa e Língua Portuguesa (UFMA); Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos (USP). Pós-doutorado na Université Paris 8, sob a supervisão de Nicole Blondeau. Professora associada do curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa (UFCEG). Líder do grupo de pesquisa LELLC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4945243844289619>

Laís Vidal de Negreiros Batista

Graduada em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG), tendo participado de Projetos de Iniciação Científica (Literatura e Didática) e Extensão (Ensino de Francês para crianças) pelo Programa de Educação Tutorial -PET-Letras- UFCEG.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0042425112015647>

Lino Dias Correia Neto

Doutor em Educação (UFPE), Mestre em Linguagem e Ensino (UFMG) e Graduado em Letras (UFPB). Professor de Língua Francesa no curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa da UFGG. Tem experiência nas áreas de Educação e Linguística Aplicada.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0671079079902869>

Luana Costa de Farias

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFGG). Tem experiência em Iniciação Científica sobre escritoras de língua francesa, faz parte do grupo PET - Letras (Programa de Ensino Tutorial) como bolsista. Atua como professora de Língua Francesa.

Link do currículo Lattes: [http://lattes.cnpq.](http://lattes.cnpq.br/5501526655835891)

[br/5501526655835891](http://lattes.cnpq.br/5501526655835891)

José Ribamar Carolino Bezerra

Graduação em Letras - Inglês e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Linguagem e Ensino pela mesma Universidade. Atualmente é Professor de ensino fundamental e médio da Rede Municipal de Ensino Fundamental e Médio. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas e Intercompreensão de Línguas Românicas

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8597749342263649>

Maria Angélica de Oliveira

Doutora em Letras, professora associada da UFGG, no curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa, é membro dos grupos de pesquisa LELLC (UFGG) e DISCULTI (URCA), desenvolve pesquisas nas áreas de Letras e Linguística com ênfase em leitura. Professora/ pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, UFGG.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6111110627092405>

Maria Rennally Soares da Silva

Possui Graduação em Letras Língua e Literatura Francesa pela UFCG (2010-2014), Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG (2015-2017) e é atualmente Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da UEPB (2018-2021) e professora de Língua Francesa na UEPB.

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5740645351907279>

Mariana de Normando Lira

Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós- Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Francesa) pela mesma instituição. Atua como professora de língua francesa em escola de idiomas.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4008735270449203>

Manuella Barreto Bitencourt

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista do grupo PET - Letras (Programa de Ensino Tutorial) durante a graduação. Trabalha como professora de francês e como tradutora (de língua francesa) de textos acadêmicos.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7269307388286171>

Natielly Rosa da Silva

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande e graduada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa (UFCG). Atua como tradutora de língua francesa e portuguesa e como professora de português para estrangeiros.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9563370581651616>

Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos

Graduado em Letras Língua Portuguesa e em Língua Francesa, tem Mestrado acadêmico em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Master 1 em Français Langue Étrangère et Seconde, pela Université Clermont Auvergne. É professor língua e literatura francesa na UFCG. Atua na área de Literatura, ensino do FLE e do PLE, com interesse em Literatura/ Artes e as suas relações com o inconsciente, área de estudo de seu doutoramento em curso.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0705308395568913>

Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento

Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa (UFCG), participou como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-Letras -UFCG) e interessa-se por estudos relacionados ao plurilinguismo. Trabalha como professora de língua francesa.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8314594363925590>

Thiago Jorge da Silva

Graduando em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande - PB. Atualmente integra o Programa de Educação Tutorial (PET-Educação: Conexão de Saberes), na mesma universidade. Atua como professor de língua francesa.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1908786562182223>

SOBRE AS REVISORAS DA TRADUÇÃO

Brenda Leilah Telles Dias

Possui graduação em Letras - Francês na Universidade Federal Fluminense (2019), Participante do LENUFFLE - LEtramento NUMérique da Fluminense para o Francês como Língua Estrangeira. Professora e tradutora, atualmente atua como professora de língua estrangeira na rede privada.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1942537975487207>

Fernanda Pôrto Corrêa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Professora de línguas estrangeiras da rede privada. Atua como pesquisadora de tradução e integra o grupo de pesquisa LENUFFLE.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1016433618710449lattes>

Larissa de Souza Arruda

Doutora (2020) e mestre (2016) em Letras Neolatinas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada (2013) em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Pernambuco. Integra o grupo de pesquisa LENUFFLE - LEtramento NUMérique da Fluminense para o Francês como Língua Estrangeira da Universidade Federal Fluminense.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/280699911360139>

Lis Helena Aschermann Keuchegerian

Doutora em Filosofia pela PUC-Rio. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, possui graduação – Licenciatura plena em Filosofia pela UFRN e Graduanda em Psicologia pela Faculdade Maria Thereza (FAMATH). Atualmente participa de projetos de tradução e revisão junto ao grupo de pesquisa LENUFFLE - LEtramento NUMérique da Fluminense para o Francês como Língua Estrangeira da Universidade Federal Fluminense.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3041868888274160>

Rahissa Oliveira de Lima

Professora da rede pública do Estado de Pernambuco e do município do Paulista (PE); Mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), possui graduação em Licenciatura com Dupla Habilitação Português e Francês e também no Bacharelado em Tradução de Línguas Modernas Francês ambos pela UFPE. Integra o grupo de pesquisa LENUFFLE - LEtramento NUMérique da Fluminense para o Francês como Língua Estrangeira da Universidade Federal Fluminense.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6513653303478994>

SOBRE AS REVISORAS E O REVISOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Anielle Andrade de Sousa

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/ UFPB). É graduada em Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Literatura e Ensino (IFRN) e atua como professora e revisora de língua portuguesa.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2427313591764136>

Antonio Naéliton do Nascimento

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG) e Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela mesma Universidade. Membro do Grupo de Pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” (UFCCG/CNPq).

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6918739744629384>

Clara Regina Rodrigues de Souza

Doutoranda (PROLING/ UFPB/ bolsista Capes). Mestre em Linguística Aplicada (PPGLE/ UFCCG). Especialista em texto e gramática (UEPB). Licenciada em Letras Língua Portuguesa e Inglesa (UFCCG). Foi professora substituta na UEPB, onde orientou trabalhos sobre escrita, leitura, oralidade, gramática e ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Pesquisa escrita acadêmica:

gêneros, argumentação e visão trinocular da língua (discurso, texto e gramática).

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9280186031588940>

Diana Barbosa de Freitas

Graduada em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande e Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial. Desenvolve pesquisas na área da Análise do Discurso pecheutiana, trabalhado com a relação entre mídia, política e discurso. Atua como professora de Língua Portuguesa.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4602741874679557>

Jéssica Pereira Gonçalves

Mestre e Doutoranda em Literatura e Interculturalidade (UEPB). Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Foi bolsista do Programa de Educação tutorial PET-Letras UFCG, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em 2017 e 2018, foi professora de assessoria, redação e gramática e, atualmente, é professora de redação do SESI- Campina Grande. Desenvolve, principalmente, pesquisas sobre literaturas africanas.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2422927681279407>

Marcella de Melo Cordeiro Eulálio

Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, e mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente, é doutoranda em Linguística na Universidade Federal da Paraíba, estando desenvolvendo sua pesquisa sobre as dificuldades dos alunos recém-ingressos no ensino superior no que diz respeito à escrita acadêmica.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6957825352918824>

Maria Eduarda do Nascimento Albuquerque

Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba em 2019. Atua na área de Aquisição da Linguagem e Ensino de Português como Língua Estrangeira. Trabalha como professora de Língua portuguesa- língua materna e estrangeira.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0080703729521950>

Paloma Sabata Lopes da Silva

Doutora em Letras (UFPPE), Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG), Especialista em Libras (Faculdade Única de Ipatinga), Graduada em Letras (UFCG), atua como Editora Assistente na MVC Editora. Confia no potencial da educação para o desenvolvimento intelectual e socioemocional do ser.

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/7628184699684334>

ÍNDICE ONOMÁSTICO

Co-nascimento;
Derrida;
Ecoformação;
Édouard Glissant;
Experice;
Hospitalidade;
Iacútia;
Lago Baikal;
Mato Grosso;
Mongólia;
Moreau;
Nicole Blondeau;
Reliance;
Remi Hess;
Roudinesco;
Territórios;
Universidade de Artois;
Universidade de Tours;
Universidade Federal de Campina Grande;
Universidade Federal de Santa Catarina;
Universidade Federal Fluminense;
Université Paris;
Vincennes-Saint-Denis;
Véronique Boy.

Lugares

Amazônia;
Anton Makarenko;
Aprendizagem;
Ásia Central;
Autogestão;
Brasil;
Budismo;
Buriácia;
Comunidade;
Contra-governamentalidade;
Criação de valores;
Criança;
Eco formação;
Ecologia;
Educação ao longo da vida;
Educação baseada na experiência;
Educação;
Escola das estepes;
Escola;
Ética da metamorfose;
Formação;
Hospitalidade;
Literatura;
Instituições coercitivas;
Lago Baikal;
Língua autóctone;
Meia jornada na escola;
meio ambiente;
Montes;
Música;
Natureza;
Paradigma Verde;

Paradigma;
Paráiba;
Pedagogia de/por projeto;
Pedagogo;
Prática de si;
Práticas emancipatórias;
Projeto educativo;
Reformulação de ensino;
Reliance;
Religião do espaço;
Religião;
Respeito;
Rio de Janeiro;
União Soviética;
Yakutia.

Campina Grande (UFCG) e na Universidade Federal Fluminense (UFF), sob liderança das organizadoras. Essa interlocução entre grupos de pesquisa estende à tradução a proposta de diálogo entre pesquisadores e programas de pós-graduação da Área de Linguística e Literatura, tão desejável em nossos dias.

Uma terceira razão está na obra em si. Em tempos em que as políticas públicas para educação e pesquisa em nosso país apresentam-se cada vez mais escassas, refletir sobre a escola e suas práticas torna-se ainda mais imperativo; torna-se um gesto de resistência.

Profa. Dra. Silmara Dela Silva
Coordenadora PosLing/UFF

Internacionalização, já! Esta é a ordem do dia e a palavra que está entre as três que direcionam os Programas de Pós-graduação avaliados pela CAPES no quadriênio 2017-2020. Surgida como uma voz que ecoa (não) se sabe bem de onde, nós, os coordenadores de Programa deste quadriênio, ouvimo-la como um “mantra” nas reuniões com a CAPES em 2018, juntamente com outra – avaliação multidimensional –, posteriormente, associada a uma terceira – acompanhamento de egressos.

A realidade da pós-graduação no Brasil era até a apresentação desse “mantra” a de que os programas deveriam se consolidar regionalmente e nacionalmente, primeiro, para buscar a internacionalização depois, sendo esta o reconhecimento do percurso por este caminho evolutivo em escala ascensional. Porém, essa realidade foi subvertida pelos ecos da pós-modernidade que se imiscuíram no processo de avaliação do quadriênio em andamento, alterando subsequentemente os padrões de classificação de Programas. O que vem antes: regionalização ou (inter)nacionalização? Não importa, desde que se consolidem! Isto foi um “tsunami” a ponto de a CAPES lançar o edital CAPES/PRINT com objetivo de fomentar o que somente os programas notas 6 e 7, que estão no topo do *ranking*, já tinham por que historicamente já haviam consolidado relações de cooperação e compartilhamento de saberes.

Programas como o Linguagem e Ensino (PPGLE), da UFCG, nota 4 na avaliação 2013-2016, viram-se em apuros com o “mantra” da internacionalização e ainda mais com a não aprovação da instituição na etapa final do edital CAPES. “E, agora José?” diríamos com Drummond, pensando que “a festa acabou, a luz acabou e povo sumiu...”, pois mal recebemos a nota 4 e já corremos o risco de cair outra vez no *ranking* porque não temos internacionalização. Mas temos, sim! Não aquela grandiosa, esperada pela agência de fomento, mas uma outra que se consolida com os fios do tempo e se mostra eloquente nesta obra traduzida de forma conjunta por pesquisadores, tradutores, professores e revisores ligados ao PPGLE e ao PosLing (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem) e a dois grupos de pesquisa ligados aos citados PPG. No caso em pauta, temos (inter)nacionalização na tradução de uma obra que em sua versão original já nasceu mestiça, preocupada com local e o global, como diria Boaventura Souza Santos, com o homem e a natureza, com a escola e os muros que a separam da sociedade.

Ler a tradução brasileira de *A escola sem muros: uma escola da reliance* enche-me de esperanças, bem no sentido paulofreireano dessa palavra, (aliás, o livro dialoga muito com toda a obra do educador brasileiro), visto que tenho em mãos um compêndio elaborado a muitas mãos que transitou, inicialmente, entre a França e a Rússia, o Japão e Brasil, e posteriormente, entre Paraíba e o Rio de Janeiro, para que leitores de língua portuguesa, não importa se da Europa, África, ou Ásia, tenham acesso a reflexões, questionamentos e experiências sobre a única instituição que pode de forma massiva contribuir para tornar as pessoas mais resilientes, mais compreensivas e mais co-laborativas.

Ao concluir a leitura, confirmo o que pensava lá atrás: (inter)nacionalização resulta de trocas multilaterais que se fazem por caminhos diversos ao longo do tempo de não de uma hora para outra. Precisamos de recursos para apoiá-la a fim de que floresça no futuro e não pereça agora o que se começou lá atrás.

Profa. Dra. Denise Lino de Araújo
Coordenadora do PPGLE/UFCG



ISBN 978-65-86302-32-5



9 786586 130232 5