
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)**

**INTERAÇÕES DISCURSIVAS COM ESTUDANTES EM UMA PRÁTICA DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A QUESTÃO AGRÁRIA EM POSSIBILIDADES DE
*DECOLONIZAÇÃO DE SABERES***

LISIANE ABRUZZI DE FRAGA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)**

**INTERAÇÕES DISCURSIVAS COM ESTUDANTES EM UMA PRÁTICA DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A QUESTÃO AGRÁRIA EM POSSIBILIDADES DE
*DECOLONIZAÇÃO DE SABERES***

LISIANE ABRUZZI DE FRAGA

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do
Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos para obtenção
do título de Doutora em Educação.

Orientadora: prof^a dr^a Dalva Maria Bianchini Bonotto

F811i Fraga, Lisiane Abruzzi de
Interações discursivas com estudantes em uma prática de educação ambiental : a questão agrária em possibilidades de decolonização de saberes / Lisiane Abruzzi de Fraga. -- Rio Claro, 2022
288 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Dalva Maria Bianchini Bonotto

1. Educação Ambiental. 2. Questão Agrária. 3. Teatro-Ação. 4. Discursos. 5. Pensamento decolonial. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA TESE: A QUESTÃO AGRÁRIA EM UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO:
DECOLONIZANDO NOSSOS DISCURSOS**

AUTORA: LISIANE ABRUZZI DE FRAGA

ORIENTADORA: DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:

Profa. Dra. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO (Participação Virtual)

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA (Participação Virtual)

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. NAJARA FERRARI PINHEIRO (Participação Virtual)

UFN / Universidade Franciscana - Santa Maria / RS

Profa. Dra. MARIA BERNADETE SARTI DA SILVA CARVALHO (Participação Virtual)

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ANGÉLICA COSENZA RODRIGUES (Participação Virtual)

Departamento de Educação. / Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora / MG

Título alterado para: INTERAÇÕES DISCURSIVAS COM ESTUDANTES EM UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: A QUESTÃO AGRÁRIA EM POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAÇÃO DE SABERES.

Rio Cla.ro, 25 de novembro de 2021.

**Dedico este trabalho aos(às) estudantes participantes desta pesquisa, que aceitaram
se aventurar em seu tempo livre
para viver uma experiência educativa “inútil” segundo o discurso hegemônico em nossa
sociedade,
compondo uma minoria que resiste à coisificação da vida humana.**

AGRADECIMENTOS

Li, em alguma espécie de manual, o que se deve e o que não se deve colocar nos agradecimentos. Segundo implícito nos discursos dos(as) autores(as), só deveríamos agradecer àqueles(as) aos(às) quais socialmente se espera que sejamos agradecidos, sem agradecimentos afetivos. E, não satisfeitos em apresentar “agradecimentos” como sinônimo de “obrigações” ou “deveres”, acrescentaram que nós, brasileiros(as), temos o hábito inadequado de agradecer até aos animais de estimação. Como este é um trabalho que se associa à perspectiva do pensamento decolonial e também a pensadores que trabalham com discursos apontando que nada do que produzimos é livre das marcas das práticas sociais em nossa vida, acredito que nós, brasileiros(as), estamos entre aqueles que sabem que os que menos contribuíram para “nosso modo de ver” e, conseqüentemente, para construção das análises são aqueles aos(às) quais somos “obrigados” a agradecer. Por isso, vou me colocar entre aqueles(as) que agradecem até aos animais de estimação.

Agradeço **ao Deus ou à Deusa presentes**

na minha **mãe Neiva** e no meu **pai Valter**, os quais me apoiaram incondicionalmente, nos momentos de concordância e de discordância, nos aspectos materiais e imateriais para realização desta tese;

na minha **irmã Liliane**, que dedicou tempo para leitura e contribuições com a escrita do texto, e seu **gatinho Pitoco**, que precisou dividir o tempo de atenção com o trabalho extra;

na minha **irmã Daniele**, que dividiu/compartilhou espaços de trabalho comigo, durante a pandemia, com as dificuldades do contexto;

no meu **cunhado Guilherme**, que ajudou com os problemas tecnológicos em HD(s) e computadores;

no **meu sobrinho Henrique** e na **minha sobrinha Isabela**, sempre nos lembrando das potencialidades e fragilidades da natureza humana;

nos(nas) **meus(minhas) ancestrais** [representados(as) por aqueles(as) com os(as) quais mais convivi: **bisavô Heitor, bisavó Assunta, bisavó Flor, vó Cecília, vô Pedro, vó Izaltina, vô Antônio**] e nos(as) **meus(minhas) demais familiares**, dos(as) quais recebi muito amor e saberes do mundo da vida;

na professora **Najara Ferrari Pinheiro**, que, no ensino fundamental, semeou no meu coração o desejo de ser professora e uma educação libertadora;

na professora **Maria Aparecida Segatto Muranaka**, que, no ensino superior, fez-me ver com seu modo de ser que não existe separação entre criticidade e sensibilidade;

na minha orientadora professora **Dalva** e no mini coletivo “local global” [com professora **Berna, Thais e Mari**], em que compartilhamos crises existenciais e conhecemos a lealdade;

nos(as) professores(as) [**Luiz Marcelo, Rosa, Luiz Carlos, Bernadete, Dalva e Luciano**] e nos(as) colegas [que represento por aqueles(as) com os(as) quais mais convivi: **Catarina, Thais, Mari, Day, Fer, Saúde, Leda, Dani, Laura, Laís, Fabi, Elisângela, Helu, Talita, Marco, Romualdo, Felipe**] que integram o **grupo de pesquisa “Ágora”**, ao qual pertence esta tese, que contribuíram para desconstruir meus preconceitos com relação à educação ambiental, mostrando não haver separação entre problemas sociais e ambientais;

na professora **Bernadete** e nos(as) colegas do projeto do núcleo de ensino, que me ensinaram que nossas dificuldades pessoais são só um detalhe quando trabalhamos coletivamente;

nas professoras **Laura e Maria Rosa** que ensinam a não ter medo da criatividade e dos pensamentos torturantes;

na **professora Jaqueline Girão** e no **professor Celso Sanches**, e nos(as) colegas [especialmente **Laura e Laís**] com os(as) quais cursei disciplina, por me aproximarem do pensamento decolonial;

no professor **César** e nos(as) colegas do **grupo de pesquisa “Imago”**, que compartilham comigo um coração meio anarquista que acredita mais nos agenciamentos dos nossos desejos do que na disciplina para potencializar a vida;

nos(as) **professores(as) Margareth, Sônia e Tarcísio** e nos(as) colegas do curso de extensão organizado pelo **grupo de pesquisa “Travessia”**, com os quais aprendi, com leituras pós-estruturalistas, que transformar não é fazer de uma língua menor uma língua maior, mas, a partir das línguas menores, colocar a língua maior em variação, de modo a impedir seu totalitarismo;

nas professoras que estiveram na banca de defesa deste trabalho (**Débora, Angélica, Najara e Bernadete**), compartilhando conhecimentos que afetaram significativamente este trabalho;

na **colega Ana Luísa Feiteiro Cavalari Lotti**, que, por sermos da mesma geração e compartilharmos o desejo de criar e experimentar “fora das nossas caixas”, desconfio tenha vivido práticas escolares, quando estudante da educação básica, semelhantes às que vivi, e que me ajudou com ideias, materiais e sua experiência de trabalho com teatro em aulas de língua portuguesa;

no colega **Daniel** – que emprestou o livro de Boal – e na colega **Janaína**, que levaram teatro para aulas da pós-graduação;

na colega **Kelly Marques dos Santos**, que me ajudou a superar um trauma com apresentação de trabalhos;

na colega **Débora**, sempre nos ofertando mais carinho do que merecemos;

nas amigas **Telma e Catarina**, que considero irmãs de coração;

na minha psicóloga **Daniela** e no **grupo de terapia**, sempre me acompanhando nas angústias da jornada;

na **professora Renata Torraca** e no **professor Marcelo Evangelisti**, com os quais fiz uma oficina de teatro no Senac/Ribeirão Preto que permitiu que eu me arriscasse, com presença e alegria, para compor com campos que não são minha especialidade;

nos(as) trabalhadores(as) da biblioteca e dos demais setores da universidade, com os(as) quais compreendi a interdependência de nossos trabalhos e que propor mudanças exige o entendimento dos impactos nas tarefas dos(as) outros(as) para agir coletivamente;

nos(as) teólogos(as) da libertação, que, na juventude, marcaram meu modo de ser de tal forma que, com ou sem religião, fossem quais foram ou viessem a ser minhas condições materiais, com meus conhecimentos e minhas ignorâncias, só poderia ser este que é o “espírito” desta pesquisa-experiência.

*“Sinto sincero respeito por todos(as) aqueles(as) artistas que dedicam suas vidas à sua arte
– é seu direito ou condição. Mas prefiro aqueles(as) que dedicam sua arte à vida.”*

[Augusto Boal – em A Estética do(a) Oprimido(a)]

RESUMO

A importância de processos educativos que abordem a questão agrária e os problemas socioambientais é evidente no momento político que estamos vivendo no Brasil, no qual ocorre intensificação das propagandas do agronegócio nas mídias, ocultando os problemas socioambientais. Enfatizamos ser responsabilidade dos(as) educadores(as) a democratização dos conhecimentos acerca dos conflitos socioambientais e da existência de outros modos de produção (de alimentos e de culturas) em nossas sociedades. Consideramos que o acesso aos conhecimentos acerca da multiplicidade de nossos modos de produção e de como afetam o ambiente e as pessoas que compartilham a vida neste planeta, não ocultando os conflitos socioambientais, pode potencializar a criação de sociedades socioambientalmente justas. Esta pesquisa teve como objetivo contribuir para compreensão desses processos educativos no campo da Educação Ambiental. Para isso, analisamos as interações discursivas durante uma prática educativa vivenciada junto a estudantes da educação básica (anos finais do Ensino Fundamental II e primeiro ano do Ensino Médio) em três escolas públicas do interior de São Paulo (uma rural, uma de assentamento rural e uma urbana). Para construção das atividades, selecionamos assuntos veiculados pelas mídias relativos à questão agrária ligados a problemas socioambientais. A partir desses pontos temáticos, utilizando como referenciais as propostas de teatro-ação de Augusto Boal, os trabalhos de Paulo Freire e as dimensões da Educação Ambiental elaboradas por Luiz Marcelo de Carvalho, construímos atividades de produção de dramatizações, de desenhos/imagens e de roteiros coletivos nos quais os(as) estudantes experimentaram, através dos(as) personagens, diferentes papéis sociais em situações envolvendo problemas socioambientais. Objetivamos, com isso, compreender junto aos(as) estudantes, a partir de análises das interações discursivas, as possibilidades e os limites de ação das pessoas visando o “bem viver” coletivo (na perspectiva do pensamento *decolonial*), constituindo uma pesquisa-ação-participante. Nossas análises, utilizando como referenciais textos escritos pelo círculo de Bakhtin e Norman Fairclough, apontam que, diferente do ocorrido nas escolas rurais, nos discursos dos(as) estudantes da escola urbana e nos nossos (falas da professora/pesquisadora) são atribuídas maiores possibilidades de ação às pessoas com maior grau de escolaridade. Além desse aspecto da colonização dos discursos, observamos outros que atravessam nossos modos de pensar e de ser, sustentando relações de poder que limitam os diálogos de saberes e as possibilidades de ações políticas transformadoras. Contudo, são perceptíveis transformações nos discursos dos(as) estudantes e nos nossos quando os pensamentos experienciados concretamente no teatro-ação são testados socialmente por nós no mundo da vida. Isso pode contribuir para a superação de visões subjetivistas e deterministas ou para a democratização dos conhecimentos/saberes através da movimentação de discursos entre os gêneros cotidianos e as formações discursivas estáveis, favorecendo processos de transformação social com vistas ao “bem viver” coletivo.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Questão Agrária. Teatro-Ação. Discursos. Pensamento *Decolonial*

ABSTRACT

The importance of educational processes that address the agrarian issue and socio-environmental problems is evident in the political moment that we are living in Brazil, in which agribusiness advertisements in the media are intensifying, hiding those problems. It is important to emphasize that it is responsibility of educators to democratize knowledge about socio-environmental conflicts and the existence of other modes of production (food and crops) in our societies. We believe that access to knowledge about the multiplicity of our modes of production and how they affect the environment and the people who share life on this planet, which does not hide the socio-environmental conflicts, can enhance the creation of societies that are socio-environmentally fair. This research aims to contribute to the understanding of educational processes in the field of Environmental Education. Thereunto, we analyzed the discursive interactions during an educational practice experience with students of Educação Básica (final years of Ensino Fundamental II and first year of Ensino Médio) in three public schools in the interior of São Paulo (one rural, one in a rural settlement and one urban). For the development of the practices, we selected subjects related to the agrarian issue that are frequently published by the media. From these themes, using as references the theater-action proposals of Augusto Boal, the works of Paulo Freire and the dimensions of Environmental Education designed by Luiz Marcelo De Carvalho, we developed activities of production of dramatizations, drawings/images and collective scripts in which students experienced, through the characters, different social roles in situations involving socio-environmental problems. We aim to understand together with students, from analysis of discursive interactions, the possibilities and limits of action of people aiming at the collective "well living"(from the perspective of *decolonial* thought), constituting an action-participant survey. Using Bakhtin and Norman Fairclough's circle as references, our analyzes indicate that greater possibilities of action are attributed to people with a higher level of education in the discourses of urban school students and in ours (teacher/researcher's speech), unlike what happens in schools rural. In addition to the aspect of the colonization of discourses, we observe other points that influence our ways of thinking and being, sustaining power relations that limit the dialogues about knowledge and the possibilities of transformative political actions. However, there are noticeable changes in the discourses of the students and in our own when the thoughts concretely experienced in the theater-action are socially tested by us in the world of life. It can contribute to overcoming subjectivist and deterministic views or to the democratization of knowledge through the movement of discourses between everyday genres and stable discursive formations, favoring processes of social transformation with a view to the collective "well-living".

Keywords: Environmental Education. Agrarian Issue. Theater-Action. Discourses. *Decolonial* Thought.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1. Caminhos da Pesquisa.....	21
1.1. Caminhos de uma experiência educativa.....	21
1.2. Caminhos de uma experiência de análise de uma prática social escolar.....	30
2. Relações entre pessoas e trabalhos.....	36
3. Juventudes rurais e urbanas, ideologias, subjetividades e escolas.....	41
4. A temática ambiental proposta: questão agrária, problemas socioambientais, movimentos agroecológicos e sua importância nos contextos escolares.....	52
5. Questão Agrária nas mídias e a experiência estética do teatro na Educação Ambiental.....	61
6. Encontro com as escolas: narrativas de nossas percepções.....	66
6.1. Escola do assentamento rural – Experiências entrelaçadas com as práticas sociais históricas dos movimentos sociais do campo.....	66
6.2. Escola rural – Sutil sugestão: Entre o necessário, o desejo e o controle, roube um gole de tempo.....	74
6.3. Escola urbana – Conhecimento à deriva.....	82
7. Pensamentos movidos pela experiência.....	88
7.1. Há requisitos para sermos ouvidos(as).....	88
7.2. Ele(a) atua no seu papel social.....	164
7.3. Hoje o mundo é capitalista, mas se pode pensar socialista.....	214
8. Considerações Finais.....	258
Referências.....	269
Anexo 1.....	283
Anexo 2.....	284

Introdução

As inquietações que nos motivaram a elaborar o projeto de pesquisa que resultou neste trabalho surgiram nas experiências de estudos envolvendo atividades de leituras e debates junto ao grupo de pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo” e de participação no projeto de extensão coordenado por minha orientadora em parceria com sua colega de trabalho, professora Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, intitulado “As esferas local e global dos problemas ambientais e a formação para cidadania: trabalhando com a questão agropecuária em uma escola pública de ensino fundamental”. A importância da temática socioambiental abordada, que será aprofundada teoricamente em capítulo posterior, é evidente diante do momento político que estamos vivendo no país.

Neste ano, no qual esta tese está sendo defendida, grupo ligado ao agronegócio foi recebido pelo Ministério da Educação para solicitar imagem positiva dos seus negócios no livro didático substituindo os debates acerca dos problemas socioambientais quando dizem respeito às suas práticas. Enfatizamos que o papel dos(as) educadores(as) não pode ser reduzido a ensinar técnicas para que seres humanos possam ser usados como máquinas num mundo visto como dado. Seres humanos atuam na sociedade com possibilidades de transformá-la em direção ao que desejam ver existir.

Refletir acerca de nossos modos de produção e como afetam o ambiente e, principalmente, as pessoas que compartilham conosco a vida neste planeta é o que nos potencializa a criar realidades outras mais próximas da sociedade justa e ambientalmente sustentável que desejamos. Neste trabalho, além de apresentarmos que, ao contrário do que enunciou o grupo do agronegócio no ministério, existem pesquisas científicas sim que apontam problemas socioambientais causados por seus modos de produção, mostramos o quanto os(as) jovens gostariam, em muitos aspectos, que nossas sociedades fossem menos desumanas. Negar a eles(as) os conhecimentos necessários para participarem na criação de realidades que não fomos capazes de construir até o momento é negar sua humanidade.

Iniciamos esta pesquisa partindo da ideia de que tratar de problemas socioambientais em práticas educativas, mais do que se constituir como um caminho a contribuir para reflexão dos(as) estudantes com relação a tais problemas, pode alterar nossos próprios modos de pensar, afetando nossas participações em nossos contextos de atuação para construirmos juntos(as) uma sociedade mais justa. E assim podemos afirmar que aconteceu conosco durante o percurso de construção desta tese, a partir da qual compreendemos que os problemas socioambientais

também colocam em questão nossos modos de ser como educadores(as) e o modelo de educação totalizante/universalizante historicamente reproduzido por nós. O adjetivo “ambiental” junto ao substantivo “educação” constitui, de certo modo, uma reivindicação por um conhecimento experimentado, com corpo, ambiente e validade contextualizada.

Começamos elaborando um processo de intervenção, acreditando que educar era fazer proposições para transformação da sociedade. E terminamos compreendendo uma¹ educação como um cuidado com a constituição humana, ao qual algumas pessoas se dedicam durante a vida. Essa mudança de compreensão em nada reduziu nosso compromisso com a luta pela desconstrução de sociedades de classes ou injustas, o que inclui o corpo social ao qual pertencemos. Trata-se apenas, em consonância com o pensamento de Santos (2002) acerca da *sociologia das emergências*, de reduzir a atenção ao futuro para potencializar, no presente, aquilo que pode estar em gérmen. Ou, como escreveu Freire (2017, p. 142), “Quanto mais investigo o pensar com [...] tanto mais nos educamos juntos(as). Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”, porque nunca sabemos exatamente de onde virá a transformação. Sendo assim, como apontou Resende (2019), nenhuma construção teórica deve tomar conceitos sem que as análises comprovem sua validade, pois somente a prática legítima conceitos.

A partir disso, é importante não confundirmos responsabilidade com controle, para não incorrermos na negação de outros modos de ser e de saber, o que fortaleceria práticas de poder moralizantes que impedem criações e transformações sociais. Por desejarmos a transformação social no sentido da justiça e da humanização (na multiplicidade que nos constitui como seres humanos), precisamos colocar-nos abertos(as) a mudanças nas dimensões indicadas por Carvalho (1999) dos conhecimentos, das ações políticas e dos valores éticos e estéticos. A imagem coerente do “eu” precisa ser secundarizada diante da vida. Pois, como apontou Goergen (2005), nós só vivemos e agimos em situação social, e nossas formas de pensar, agir e julgar são construídas em nossas relações com a natureza e outras pessoas. E, segundo o mesmo autor, é a convivência que abre as possibilidades e impõe limites e normas para nossas ações.

Como educadores(as) ou pesquisadores(as) na área de educação, somos herdeiros(as) do discurso político-pedagógico que, como afirmou Vieira (2019), diz respeito ao controle simbólico sobre o que é “pensável” ou “impensável”, distribuindo socialmente o que é

¹ Optamos pelo artigo indefinido como forma de evidenciar a tentativa de romper com uma visão totalizante/universalizante ou descontextualizada de educação.

legitimado. Ao mesmo tempo, é na experiência concreta de uma educação que acontecem encontros entre saberes acadêmicos e vivenciais. E nesses acontecimentos é que a colonialidade do saber e do ser se concretizarão através da colonialidade do poder ou que essas práticas de poder serão revistas (RESENDE, 2019), por meio de uma nova relação com os conhecimentos e de “procedimentos de tradução” (SANTOS, 2002). Segundo Torres (2007, p. 131):

[...] la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. [...] la colonialidad sobrevive al colonialismo [...] en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos [...] algunas identidades denotan superioridad sobre otras. Y tal grado de superioridad se justifica en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión.

Nosso comprometimento com a construção de pensamentos contra-hegemônicos dependerá de nossa disposição para conviver com incertezas, pois, como salientou Hooks (2017), sempre haverá momentos de caos e confusão durante as revoluções culturais, de modo que cometeremos enganos, especialmente porque precisamos romper com a constante avaliação de nós mesmos(as), para abrir espaço às mudanças. Afinal, como afirma a mesma autora, a tentativa honesta de comprometer-se com as revoluções culturais confronta não somente as limitações de nossos conhecimentos, mas, por vezes, indica a necessidade de perda de “autoridade”.

Quando elaboramos um projeto para o desenvolvimento desta pesquisa, por exemplo, fizemos ressalvas ao pensamento de Ferry (2013) quando sugeriu que a ecologia² pode ser o primeiro movimento político a concorrer com a dominação secular do liberalismo e do socialismo, na medida em que rompe com a simplificação feita nestes movimentos nos quais se tem desconsiderado historicamente as revoluções da vida privada, como se a expressão “sociedade civil” servisse apenas para limitar a dimensão política nas realidades que designa.

Esse autor apresentava que o problema das gerações futuras e a preocupação com o(a) outro(a) – presentes nas questões ambientais trazidas pela ecologia – abrem um espaço comum entre a esfera privada e a esfera pública, quando propunha não haver separação entre o mundo

² O termo ecologia na biologia refere-se à ciência que estuda as relações entre os seres vivos e destes com o meio em que vivem. Porém, o autor utiliza o mesmo termo para referir-se ao movimento ecológico. Optamos por manter o sentido atribuído pelo autor, não apenas por tratar-se de referência ao seu trabalho, mas porque estamos assumindo, nesta pesquisa, a importância de intersecção entre movimentos sociais e conhecimentos científicos, ou entre saberes acadêmicos e experienciais, ou entre teoria e prática, o que parece acontecer nessa apropriação que Ferry faz do termo ecologia.

que deixamos para nossos(as) filhos(as) e o que deixaremos para as demais pessoas. Nossa discordância inicial se apoiava no fato de que “nossos(as) filhos(as)” não necessariamente implica “filhos(as) da humanidade”, quando consideramos que estamos inseridos em uma sociedade de classes, em que se perpetuam desigualdades sociais pronunciadas e as consequências dos problemas ambientais são experimentadas de forma diferenciada. Reconhecer que as populações desfavorecidas economicamente ficam mais expostas em situação de escassez de recursos, além de residirem em regiões onde são mais afetadas pelas alterações do meio, resultaria, do nosso ponto de vista naquele momento, em não haver futuro comum.

No decorrer da pesquisa, com as questões suscitadas e as leituras decorrentes dos diálogos com os(as) estudantes participantes, fomos percebendo que a ilusão da liberdade não é apenas posta no liberalismo – no qual se ignoram as relações de dependência criadas pelo sistema capitalista. Mas que, mesmo em correntes do pensamento críticas, há uma promessa de liberdade produzida por uma narrativa tão ilusória quanto. E a questão posta a partir da ecologia, apontada por Ferry (2013), acerca das gerações futuras parte de um novo pressuposto: somos dependentes da natureza e uns(umas) dos(as) outros(as). Os conhecimentos podem nos ajudar a “bem viver”³ e a pensar ou construir compreensões para isso em diferentes sociedades, mas não nos libertar da dependência. E o reconhecimento ou a negação dessa dependência produzem diferentes cosmovisões, pouco refletidas por nós. Como expressou Santos (2002), a ignorância a respeito de outras formas de viver, saber ou ser, as quais escapam da lógica moderna, explicita a indolência ou preguiça dos(as) pensadores(as) da ciência moderna para efetivamente pensar. Opor-se à lógica produtivista, a qual tem ocupado todos os setores de nossas vidas, exige mais do que fazer uma crítica ao sistema econômico. Essa oposição requer, como apontou Ribeiro

³ “A expressão ‘bem viver’ se origina na América do Sul e pressupõe críticas e alternativas às ideias convencionais sobre desenvolvimento. Ela reúne um conjunto diversificado de questões e alternativas sobre as bases conceituais e práticas do desenvolvimento, que vão das mais superficiais às mais profundas. Os(As) precursores(as) diretos(as) do bem viver podem ser encontrados(as) em diversos conceitos de alguns grupos indígenas andinos. As primeiras referências com significados semelhantes ao presente apareceram na década de 1990, principalmente no Peru, e se tornaram muito mais importantes na Bolívia e no Equador nos anos seguintes” (Gudynas, 2016). Gudynas (2016) apresentou três usos para o conceito de “bem viver”: **genérico** (críticas genéricas a diferentes formas de desenvolvimento tradicional), **restrito** (em sua maioria ligado à tradição socialista, com críticas importantes ao capitalismo, mas que não necessariamente questionam o objetivo do crescimento econômico ou o uso utilitarista da natureza) e **substantivo** (crítica radical às bases conceituais do desenvolvimento, em defesa da construção de alternativas pós-capitalistas e pós-socialistas, considerando conhecimentos e sensibilidades indígenas em diálogo com vertentes ocidentais críticas, correspondendo mais de perto ao conceito de decrescimento). Nesta pesquisa, buscamos uma aproximação do uso substantivo, reconhecendo não podermos assumi-lo completamente por considerar que decolonizar nosso repertório de sentidos é um processo que se constitui na prática de construção desta tese.

(2014), estudar as experiências sociais evidenciando o que é resistência/alternativa ao *ethos* capitalista, pois as resistências/alternativas têm sido ocultadas em rótulos como “atraso”, “incompetência”, “ineficácia”, “esterilidade”, “pobreza”, “ignorância”.

Não é possível haver dicotomia subjetividade (singular) - historicidade (coletivo). Essa dualidade, muitas vezes construída em nossas interpretações, faz-nos oscilar entre o receio de nos vermos como fantoches das superestruturas e o medo da completa indiferença que tudo relativiza e nos reduz a aspectos psicológicos. No mundo real, não existe essa separação entre indivíduo e sociedade. Como apresentou Volóchinov (2017), a “individualidade criativa” vai sendo constituída no discurso interior após passar por uma espécie de teste com a expressão, palavras/ações amoldadas e polidas por reações e réplicas, pela reprovação ou apoio do auditório social. E, se estamos sempre nesse processo de constituição, não existe eu de identidade, predeterminado, coerente e acabado, mas sim pessoas em movimento, em constituição, inacabadas, ou, como afirmou Volóchinov (2017, p. 211), “a personalidade falante, tomada por assim dizer de dentro, é inteiramente um produto das inter-relações sociais”.

Desde o princípio desta proposta de pesquisa, reconhecíamos que os discursos, por serem construções sociais, estão marcados por contradições que expõem as relações de poder estabelecidas, havendo pensamento hegemônico e palavras outras apagadas, por vezes inclusive enunciadas pelo mesmo indivíduo. Além disso, no início do projeto, já havíamos assumido que a constituição de nossa relação com componentes subjetivos acontece na construção intradiscursiva em contatos estabelecidos com discursos disponíveis em nosso cotidiano. Sendo assim, como ressaltou Volóchinov (2017), é significativo compreendermos a dinâmica entre o discurso “alheio” transmitido e o discurso transmissor ou o contexto de transmissão. Ao propor compreender essa dinâmica, partimos da ideia de Volóchinov (2017) de que a consciência não é um ato individual interior, mas tem sua força na encarnação em determinadas organizações sociais e na fixação em expressões ideológicas estáveis nas ciências, nas artes, dentre outras.

Contudo, no transcorrer do trabalho de pesquisa, aparecem indícios de que essa dinâmica não ocorre simplificadamente no campo do discurso ou da palavra. O auditório social, bem como o contexto de transmissão, parece ser composto por mais do que uma aprovação ou desaprovação a determinadas falas, ou povoado por algo que, por vezes, subverte as relações de poder. Passamos a considerar aspectos afetivos, sentimento de pertencimento, imagem que se tem dos espaços onde circulam determinadas expressões ideológicas. Esses fatores se mostram presentes em alguns momentos nos quais aparecem palavras outras, mas também podem sustentar discursos hegemônicos. Por exemplo, a imagem que se tem da ciência ou

dos(as) cientistas, por vezes como aqueles(as) que podem salvar o mundo através de suas descobertas, ou noutras como aqueles(as) que desqualificam a palavra de outros grupos sociais aos quais se pertence, afeta a forma com que os discursos científicos são trazidos, em muitos momentos sem passar pelo que, nos paradigmas ocidentais, compreende-se como análise racional a respeito da temática em questão. Digo ‘nos paradigmas ocidentais’ atentando para o que apontou Shi-xu (2019) a respeito de não haver separação entre texto e contexto, discurso e sociedade, corpo e mente, na visão de mundo chinesa do yin-yang, por exemplo, em que o mundo consiste em uma unidade desses aspectos imbricados. Portanto, os afetos e as experiências sociais não estariam separados da razão.

É importante salientar que essas expressões ideológicas não são sustentadas apenas nas grandes narrativas científicas, artísticas, religiosas, dentre outras. Também operam na vida cotidiana no processo de constituição de territórios existenciais em situações singulares. Podemos pensar que, em qualquer desses campos, traz-se em si constantes diálogos entre os discursos ou a narrativa que produz para cada um(a) uma identidade, reconhecimento social, poder e a multiplicidade de experiências cotidianas que ora encontram espaço no discurso hegemônico, ora são apagadas, visto que as ciências, as artes, as religiões, dentre outras manifestações culturais são criadas por pessoas não abstratas.

É possível que, para alguns(algumas), a escola – aparelho ideológico do Estado – seja compreendida como um espaço de mais uma dessas grandes narrativas construídas no campo científico da Educação. Acontece que, se observarmos atentamente as disputas entre Estado e sociedade civil, público e privado, sociedade e núcleos familiares, Estado e movimentos sociais, cidade e campo, cientistas e grupos religiosos, global e local nos currículos, dentre tantas outras, talvez a Educação possa ser comparada a um banco onde pessoas adultas querem depositar heranças para jovens. Freire (2017) já falou acerca de uma “educação bancária” para referir-se a um método ou modo de transmitir conhecimentos. Mas talvez essa forma de educar não tenha relação apenas com o método, mas com um possível motivo de sua existência: deixar herança.

Há muitas razões para desejarmos deixar heranças. É possível que tenhamos a sensação de carregar um tesouro, o qual exigiu de nós muitos sacrifícios e que não pode ser perdido. De outro modo, há possibilidade de ser apenas um desejo de não morrer, de continuarmos vivendo naqueles(as) que seguem depois de nós. Ou ainda, um medo de que nossa vida não tenha tido qualquer sentido, nenhuma grande causa, para além da própria vida (como se a vida fosse pouco!).

A compreensão desses processos, bem como o movimento para romper com a visão de patrimônio/propriedade ou herança, ao contrário do que possa parecer, não nos coloca indiferentes diante das desigualdades e injustiças, bem como da própria crise socioambiental, que têm marcado a sociedade capitalista na qual estamos inseridos(as); assim como não menospreza quaisquer conhecimentos que possam ser significativos para transformação, e menos ainda nos coloca impotentes diante dessas realidades. Essa percepção apenas nos permite desviar nosso desejo de controle sobre a realidade ou de pacificação do “eu” assentado em determinados modos de pensar, para um desejo de que a transformação social ocorra conosco ou até apesar de nós, no movimento e diálogo entre as diferentes manifestações humanas desejantes do “bem viver”. Nesse sentido, como encontramos no trabalho de Acosta (2019), há relevância em reconhecer como categorias ontoepistemológicas a justiça de que trata o Ubuntu⁴ e as premissas da perspectiva do “bem viver” para compreensão dos atores sociais não mais como indivíduos, mas como seres humanos que só podem ser no momento em que outras pessoas também podem ser e vir a ser.

Como apontou Leff (2016, 139):

O destino da humanidade e do planeta se moldam nesta dialética da vida no terreno da complexidade ambiental. Não será resultado de uma construção teórica, mas do encontro de mundos de vida, de seus imaginários, cosmovisões e práticas; das estratégias de poder que conduzam a um reordenamento ecológico do planeta orientado por uma ontologia da diversidade, por uma política da diferença e uma ética da outriedade. Desta maneira, os imaginários tradicionais, a ciência moderna e o pensamento da pós-modernidade se decantam no campo da ecologia política para reinventar os modos de habitar o planeta e fertilizar novos territórios de vida.

Compartilhamos do pensamento de Ribeiro (2014) ao afirmar que a invenção do binômio modernidade/tradição, tendo sido dada primazia e prioridade ao primeiro, falseou a realidade, pois “não são as [sociedades] *modernas* apenas *modernas*, nem são as [sociedades] *tradicionais* somente *tradicionais*” (RIBEIRO, 2014, p. 76). E acreditamos que, se não simplificarmos a interpretação da vida à condição econômica, reconheceremos nas escolas a diversidade, a diferença e a multiplicidade de modos de pensar e de ser reivindicando sobreviver ou existir. Não há dúvida das relações da escola com a vida e da participação de educadores(as) na construção de diferentes visões de mundo, pois a experiência de comunicação social e encontro de palavras e afetos, pensamentos e modos de ser, intencionais ou não, conscientes ou

⁴ “Ubuntu, palavra existente nos idiomas sul africanos zulu e xhosa que significa ‘humanidade para todos(as)’, é a denominação de uma espécie de ‘filosofia do nós’*, de uma ética coletiva cujo sentido é a conexão de pessoas com a vida, a natureza, o divino e as outras pessoas em formas comunitárias. [*A filosofia baseada na categoria do ‘nós’, concepção de si mesmo(a) como membro integrante de um todo social, para se referir às tradições africanas, foi desenvolvida pelo filósofo Tshiamalenga Ntumba.]” (NASCIMENTO, 2014, p. 1)

não, produzem adesão ou aversão, indiferença ou desejo – inclusive pelos diversos conhecimentos, artes ou crenças. Assim, é a escola um espaço (como outros) com potencialidade para construir o que apontou Leff (2016, p. 13-14): “uma guinada da vontade de dominar a natureza e os(as) demais para a *vontade de poder querer a vida*”.

Para criar essa transformação no âmbito educacional, é necessário transferir a velha discussão sobre o lugar dos conhecimentos na escola para a questão: quais, dentre as multiplicidades de conhecimentos produzidos pela humanidade, potencializam desejo de vida? Como escreveu Leff (2016, p. 332-333):

Através de práticas milenares, os povos do milho – os(as) fitomelhoradores(as) indígenas e camponeses(as) – geraram 237 variedades de milho. Esta diversidade genética constitui o patrimônio histórico biocultural destes povos e da humanidade, se entendermos esta criação de diversidade genética não como um capital natural a ser explorado e um fundo de existências a conservar – como o foram os recursos fósseis para a apropriação capitalista da natureza –, mas como exemplo da capacidade das culturas humanas para gerar diversidade biológica e construir modos de vida diversos na imanência da vida, como uma *produção de existência sustentável* baseada nos potenciais ecológicos e na criatividade cultural.

Compondo com os pensamentos de Leff (2016) apresentados anteriormente e com a experiência no projeto de extensão realizado em uma escola agrícola pública citado no início deste texto, o qual envolveu a relação entre questão agrária e os problemas socioambientais, elaboramos este projeto de pesquisa.

Conforme já exposto, iniciamos esta pesquisa como uma proposta de intervenção para trabalhar no espaço escolar com problemas socioambientais a partir da questão agrária. As questões inicialmente estiveram voltadas à compreensão da dinâmica ou movimento entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos em enunciados cotidianos. Porém, posteriormente, movidas pelos caminhos da pesquisa, foram ampliadas para tornar possível a apresentação de campos da experiência social que escapam às palavras/falas em si e que compõem o auditório social, bem como aspectos da colonialidade e decolonialidade dos discursos em disputa, afetando a reprodução ou transformação dos mesmos no que tange aos problemas socioambientais relacionados à questão agrária.

Assim, a partir dos sentidos construídos nos discursos presentes em encenações⁵ realizadas e nos diálogos a respeito das mesmas estabelecidos entre nós e os(as) estudantes, propusemos as seguintes questões de pesquisa:

⁵ As práticas pedagógicas que envolveram as encenações estão explicadas no capítulo que explicita os caminhos de pesquisa; e as descrições das atividades envolvendo as encenações estão no anexo 2.

- 1) Quais as possibilidades e os limites para ações visando o “bem viver” coletivo, na perspectiva socioambiental, presentes nos discursos a partir dos papéis sociais experimentados nas encenações?
- 2) A maior ou menor possibilidade de ação atribuída aos(às) personagens se mostra relacionada aos papéis sociais encenados?
- 3) Que relações podem ser estabelecidas entre o processo educativo experienciado e as compreensões construídas a respeito de nossa participação nas transformações das sociedades humanas através das práticas sociais?

Partindo dessas questões, apresentamos como objetivo desta pesquisa contribuir para a compreensão de processos educativos no campo da Educação Ambiental quanto às possibilidades e limites de construção de práticas socioambientais transformadoras.

Após essa introdução, no capítulo 1, subdividido em dois itens, explicitamos os caminhos de construção das atividades pedagógicas e das análises. Nos capítulos 2, 3, 4 e 5, apresentamos as bases teóricas envolvendo temáticas que marcaram significativamente nossos diálogos, bem como a conjuntura na qual estamos inseridos(as) neste momento histórico no que tange à temática em questão. Ainda que superficialmente, é possível encontrar nesses capítulos algumas referências aos diálogos, num exercício de não fragmentar a construção dos pensamentos em nosso texto. No capítulo 2, refletimos acerca das relações entre pessoas e trabalhos, pois a questão agrária está diretamente ligada aos modos de produção. No capítulo 3, discutimos o que outras pesquisas apresentaram a respeito de juventudes rurais e urbanas. No capítulo 4, debatemos a questão agrária e os problemas socioambientais que foram tomados como foco das práticas pedagógicas que trabalhamos junto aos(às) estudantes. No capítulo 5, abordamos como a temática em questão tem sido apresentada nas mídias e a experiência estética do teatro na Educação Ambiental. No capítulo 6, subdividido em três itens, um para cada escola, expomos narrativas pessoais com os sentidos construídos por nós⁶ a partir do encontro com cada comunidade escolar. No capítulo 7, subdividido em três itens, apresentamos as análises. Por fim, no capítulo 8, registramos nossas considerações finais.

⁶ No capítulo 6, independente da pessoalidade das narrativas, optamos por manter o uso da primeira pessoa *do plural* (nós), considerando que os(as) interlocutores(as) desta tese compõem comigo (autora) uma mesma comunidade discursiva. Isso constitui, segundo Fairclough, uma forma de personalização sintética (PINHEIRO, 1997).

1. Caminhos da Pesquisa

Neste trabalho de pesquisa, analisamos e construímos compreensões para os discursos dos(as) estudantes do Ensino Fundamental II e início do Ensino Médio participantes das atividades propostas e para as alterações produzidas nos seus e nos nossos discursos a partir dos acontecimentos dialógicos vividos durante a prática educativa experienciada.

Este estudo se encontra no campo das Ciências Humanas, na área da Educação. Os caminhos que compõem a experiência educativa, bem como as perspectivas de análises, caracterizam-na como uma pesquisa exclusivamente qualitativa, por não ser passível de resultar em dados estatísticos/quantitativos. O foco das análises na construção de sentidos para materialidades discursivas possibilita pensar acerca dos processos ou das possibilidades de relações que estabelecemos com auditórios sociais ou com palavras outras, a partir desses encontros humanos.

Realizamos as atividades em três escolas no interior do estado de São Paulo, sendo duas delas situadas em áreas rurais (uma destas localizada num assentamento do Movimento dos(as) Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra/MST) e uma na área urbana. A idade desses(as) jovens variou entre 12 e 16 anos. Relatamos, a seguir, os processos por meio dos quais realizamos esta pesquisa, descrevendo as escolhas que orientaram as práticas educativas e caracterizando os procedimentos mobilizados para as análises das mesmas.

1.1. Caminhos de uma experiência educativa

As inquietações que motivaram a construção desta pesquisa surgiram durante nossa experiência de participação em um projeto de extensão, coordenado por minha orientadora junto à sua colega de trabalho professora Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, intitulado “As esferas local e global dos problemas ambientais e a formação para cidadania: trabalhando com a questão agropecuária em uma escola pública de ensino fundamental”. Essa proposta consistiu em uma pesquisa colaborativa junto a professores(as) de Ensino Fundamental de uma escola agrícola para trabalhar a temática ambiental e a questão agropecuária.

Quinzenalmente, os(as) professores(as), eu e mais duas colegas da pós-graduação (Thais Helena Degasperi e Mariana Nardi) participávamos dos ATPC(s) dos(as) professores(as) dessa escola agrícola propondo atividades que envolviam a temática em questão, trocando saberes e convidando-os(as) para que construíssem práticas educativas que abrangessem o que vínhamos

abordando nesses encontros (ou ampliassem suas propostas de trabalho quando a temática já fazia parte de suas rotinas).

Nas semanas nas quais não aconteciam os encontros com os(as) professores(as) na escola, fazíamos reuniões na universidade para dialogar sobre as experiências da semana anterior ou sobre as escritas de alguns(algumas) professores(as) da escola em formato de diário de bordo, além de nos voltarmos à preparação das atividades a serem realizadas na semana posterior.

Tivemos outras oportunidades de visitar a escola durante algumas práticas dos(as) professores(as) para as quais fomos convidadas, como uma feira de ciências. E eles(as) também tiveram oportunidade de participar de algumas atividades realizadas na universidade, como a que envolveu uma convidada para conversar a respeito de formas alternativas de produção de alimentos. A tese de Degasperi (2020), referenciada nesta pesquisa, foi produzida a partir dessa experiência e de sua participação em aulas de uma das professoras participantes.

Durante o projeto, conforme fomos vivenciando esses encontros, chamava-nos a atenção as descrições que os(as) professores(as) faziam dos(as) estudantes, sobre suas relações com a natureza não humana/com o ambiente, sua alimentação e suas experiências como consumidores(as), que nos pareceram muito diferentes dos relatos de educadores(as) que trabalhavam predominantemente no meio urbano com os(as) quais convivemos em versões anteriores desse curso de extensão. Os(as) educadores(as) da escola agrícola costumavam afirmar que, apesar das investidas da mídia, aqueles(as) jovens valorizavam o contato com a natureza, a alimentação não industrializada e os momentos de práticas agrícolas na escola. Simultaneamente, foram frequentes os comentários sobre a imagem social, mais especificamente os preconceitos, com relação aos(as) trabalhadores(as) do campo e de que forma isso afetava os(as) estudantes. Ou seja, as falas dos(as) professores(as) indicavam que os(as) estudantes valorizavam a vida no campo, mas, em alguns momentos, eram afetados(as) por essas imagens sociais construídas sobre si. Essas enunciações iam ao encontro da afirmação de Ploeg (2016) a respeito da ignorância da população urbana com relação à vida no campo.

Ao mesmo tempo, apesar das narrativas que buscavam, em alguns momentos, uma identidade romântica para a população camponesa, as experiências produziam conflitos interessantes. Recordamos várias manifestações quando o assunto do vegetarianismo ou do veganismo eram abordados, pois a criação de animais e, inclusive, o valor atribuído à carne em festividades camponesas é parte significativa da cultura. E, algumas vezes, essas falas não eram

apenas uma reivindicação por outro modo de viver, mas uma crítica que também criava caricaturas e estereótipos para vegetarianos(as) e veganos(as).

Durante esses encontros e debates, também fomos resgatando nossas experiências com a área rural. Se, para alguns(algumas) de nós, essa proximidade era grande, para outros(as) – como eu – a vida no campo estava nos livros, visto que nasci e cresci no meio urbano. Contudo, aos poucos, aquelas vivências também me trouxeram memórias de infância de quando meu avô materno queria criar um porco nos fundos de sua casa na cidade – o que gerava conflitos com a fiscalização sanitária, ou de quando buscávamos a carne de porco criado pela irmã de minha avó paterna para as comemorações de fim de ano. Recordei que, para meu avô materno, a vida que deixou no campo produzia sentimentos saudosistas – mesmo sabendo da situação econômica bem desfavorável na qual seus pais viveram, enquanto minha avó paterna não entendia o quanto sua irmã gostava de viver “lá fora” (utilizando as palavras que usavam para se referir à área rural). Meus antepassados experienciaram o êxodo rural. À medida que fomos dialogando durante o curso de extensão, refletimos a respeito do quanto temos uma visão fragmentada da realidade. Em geral, pensamos em partir do problema da produção de alimentos em escolas rurais e do consumo em escolas urbanas, como se o consumo não fizesse parte da vida dos(as) primeiros(as), nem o trabalho produtivo da experiência dos(as) últimos(as).

Parte dos saberes locais são apagados porque as experiências se tornam secundárias quando já temos as respostas, ou quando confundimos a intencionalidade (responsabilidade do(a) professor(a) em todo processo educativo), bem como a não neutralidade (própria de todo ser social), com a certeza do destino dos diálogos a determinado conhecimento, a determinado valor ou a determinada visão de mundo, a partir do que imaginamos de um papel social. Percebemos isso inclusive em uma das atividades propostas junto ao grupo de professores(as) envolvendo um debate, quando aqueles(as) que estavam colocados(as) para defender o ponto de vista no qual realmente acreditavam ocuparam-se menos da busca por argumentos. Não seremos capazes de ouvir atentamente a palavra do(a) outro(a), pensar a respeito desta e buscar argumentos para respondê-la se não considerarmos que essa palavra outra também pode nos afetar, exigir de nós outros conhecimentos para respondê-la ou até sermos alterados(as). Isso não significa completo relativismo. Ao contrário, porque não abdicamos da dignidade humana ou da justiça social, e do próprio conhecimento, nenhuma palavra nos encontrará sem ser sentida e refletida antes de receber resposta. Porque esses valores e conhecimentos não são fins, mas princípio.

Reforçando não se tratar de relativismo, é importante salientar que o discurso de autoridade através do conhecimento técnico-científico ou de certo modo de pensar as ciências

não se dissolverá no ataque à razão, nem na supervalorização da política e da moral em detrimento da construção de saberes. E, mais do que isso, esse ataque ao conhecimento contribui para imobilizar, quando não se compreende a realidade fora dos limites do local, recebida como fatalidade. A questão é a ampliação do que compreendemos como razão, percebendo-a como indissociável dos afetos e dos saberes das experiências (que incluem, para alguns, as científicas), que possibilita a toda pessoa participar intuitivamente da criação e reprodução da vida, favorecendo o desenvolvimento do que Sidekum (2002) denomina racionalidade substancial humana, ou seja, uma razão materializada em constante construção de conhecimentos inacabados.

Partimos dessas inquietações de nossas experiências na educação básica com um desejo, desde o mestrado da autora desta tese, de realizar uma pesquisa com estudantes. Com alegria, incentivo e contribuições de professores(as) e colegas do grupo de pesquisa na construção dessa experimentação e de conhecimentos, esta pesquisa foi realizada.

Inicialmente, fizemos leituras referentes a aspectos da questão agrária no Brasil, bem como de artigos que abordam o discurso da mídia acerca da temática na atualidade. Durante esse período, também acompanhamos noticiários (impressos e televisivos) atentando à presença do assunto. Então, construímos breves reflexões a respeito de como essa temática tem sido apresentada em alguns veículos de comunicação, que agora também compuseram a parte teórica deste trabalho.

Em seguida, elaboramos um questionário versando sobre o dia a dia dos(as) estudantes. Esse questionário tinha como objetivo caracterizar o contexto cotidiano dos(as) estudantes (por exemplo, nem todos(as) estudantes em escolas rurais são de famílias de pequenos(as) produtores(as) no campo). Infelizmente, a participação dos(as) estudantes na resposta a esses questionários foi ínfima. Eles(as) entregavam os termos exigidos pelo comitê de ética autorizando a participação na pesquisa, mas não o envelope lacrado com o questionário.

Assim, tivemos que desconsiderar os questionários para as análises. Acreditamos que talvez o fato de os grupos de estudantes serem muito pequenos, fazendo com que, apesar dos questionários serem anônimos, houvesse possibilidade de que identificássemos suas respostas, as quais versavam indiretamente sobre situações familiares, inibiu essa participação. No questionário, apresentado no anexo 1, tentei utilizar as referências à família de forma mais genérica possível, apagando termos como “pai” ou “mãe”, por exemplo, por sugestão de uma colega. Mesmo assim, a participação foi irrisória.

Em seguida, selecionando assuntos frequentemente veiculados pela mídia, ou de forte presença no âmbito do debate nacional no que tange às questões agrárias, elaboramos atividades nas quais os(as) estudantes produziram dramatizações, desenhos/imagens e roteiros coletivos que abordariam possíveis situações vividas por moradores(as) rurais e urbanos(as), bem como encenações de debates televisivos, cujas reflexões e ações pudessem mobilizar conhecimentos, valores e ações políticas. Esse roteiro de atividades, junto com o projeto, foi apresentado ao grupo de pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo”, ao qual este trabalho está vinculado, de modo que professores(as) e colegas contribuíram com a construção. Essas atividades estão descritas no anexo 2.

As dramatizações construídas pelos(as) estudantes não foram meras representações de situações fictícias, nem campanhas educativas de educação ambiental, mas trabalhadas a partir de propostas de “teatro-ação” do dramaturgo brasileiro Augusto Boal, que alia o teatro à ação social. Para Boal (2011, p. 182):

Aristóteles propõe uma Poética em que os(as) espectadores(as) delegam poderes ao(à) personagem para que atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o(a) espectador(a) delega poderes ao(à) personagem para que atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo(a), muitas vezes em oposição ao(à) personagem. No primeiro caso, produz-se uma ‘catarse’; no segundo, uma ‘conscientização’. O que a Poética do(a) Oprimido(a) propõe é a própria ação! [...] ele(a) mesmo(a) [espectador(a)] assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores [...]

Assim, os(as) participantes da pesquisa e nós estivemos também envolvidos(as) em uma prática educativa numa perspectiva freireana, a qual envolveu a percepção das contradições presentes em nossas posições acerca das temáticas abordadas. Segundo Freire (2017, p. 119):

[...] o empenho dos(as) humanistas não pode ser o de opor os seus slogans aos dos opressores(as), tendo como intermediários(as) os(as) oprimidos(as), como se fossem “hospedeiros(as)” dos slogans de uns(umas) e de outros(as). [...] pelo contrário, está em que os(as) oprimidos(as) tomem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo “hospedeiros(as)” [...] não estão podendo ser. Esta prática implica [...] diálogo [...] conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos(as) e do mundo *em* que e *com* que estão.

As oficinas são propostas de investigação, junto aos(às) estudantes, de nosso pensar e sentir acerca dos problemas socioambientais envolvendo a questão agrária e a produção de nossos alimentos. Nesse sentido, elas se aproximam de um processo de pesquisa-ação-participante. De acordo com Tozoni-Reis (2005), uma pesquisa-ação-participativa em educação ambiental refere-se “à necessidade de superar um modelo de ciência fundamentado na

separação entre o saber científico e o saber popular, entre a teoria e a prática, entre o conhecer e o agir, entre a neutralidade e a intencionalidade” (TOZONI-REIS, 2005, p. 275).

Para Tozoni-Reis (2005), algumas diretrizes importantes a serem observadas num processo de pesquisa-ação-participante em educação ambiental seriam: diálogo entre saberes acadêmicos e não acadêmicos, oportunidades concretas de envolvimento nas tomadas de decisões dos(as) participantes durante o processo, a produção de conhecimentos acerca da temática socioambiental em questão e do processo educativo no qual está inserida, a construção de ações educativas críticas e emancipatórias, a amplitude das temáticas socioambientais abordadas para tornarem-se temas geradores de reflexão e ação, e a perspectiva de continuidade por parte dos(as) envolvidos(as). Consideramos que, ainda que não completamente, parte significativa dessas proposições foram atendidas neste processo de pesquisa.

Consideramos que, embora a temática tenha sido inicialmente proposta por nós, a produção de alimentos está diretamente ligada à vida cotidiana (no campo e na cidade), e esta prática foi significativamente alterada durante o processo conforme o interesse e as problematizações feitas pelos(as) estudantes. Uma das atividades foi, inclusive, completamente modificada por perceber que a temática “comunidade que sustenta a agricultura (CSA)” constituía uma experiência alternativa mais próxima dos(as) estudantes participantes do que a relativa à criação de porcos e, ao mesmo tempo, era desconhecida pela maioria.

As proximidades com a proposta de pesquisa-ação-participante estão: 1) no diálogo entre conhecimento acadêmico e não acadêmico, o qual contribuiu para o aprofundamento e reelaboração de pensamentos e discursos dos(as) estudantes e nossos, a partir da percepção da colonialidade; 2) nas tomadas de decisão sobre os modos de interagir com os(as) colegas na construção coletiva dos jogos e dramatizações e sobre as possibilidades de criação da realidade a partir dos(as) personagens (ou dos diferentes papéis que poderiam ocupar socialmente); 3) na produção de conhecimentos acerca da temática socioambiental em questão e do processo educativo no qual os problemas socioambientais estiveram inseridos; 4) na construção de ações educativas críticas e emancipatórias; 5) na amplitude das temáticas socioambientais abordadas que constituíram temas geradores de reflexão e ação durante as dramatizações e em nossos diálogos posteriores. O único ponto de distanciamento da proposta de Tozoni-Reis (2005) ocorreu na ausência da perspectiva de continuidade, considerando o curto espaço de tempo de atuação (1 semestre) e a pouca ampliação das relações estabelecidas com as pessoas das comunidades escolares para além dos(as) estudantes participantes. Acreditamos que, se

tivéssemos envolvido outros(as) professores(as) ou o grêmio da escola, poderiam ter sido criados espaços para continuidade das atividades mesmo sem a nossa presença.

Como afirmou Lane (1989a), o processo de conscientização exige reflexão sobre as contradições e suas consequências no decorrer de experiências históricas, nas quais nossas práticas sociais – como educadores(as) – estão inseridas. E essa consciência não pode prender-se à mera compreensão racional, nem se referir à adesão a determinado modo de pensar para classificar pessoas por meio de um suposto “conhecimento” superior. É importante a ação para a construção do próprio pensar e consequente possibilidade de transformação. Por isso, também enfatizamos a potencialidade da experiência artística como aposta na corporificação de uma educação historicamente pautada no privilégio da dimensão cognitiva. Como expressou Boal (2011, p. 182), “o teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la”.

Além disso, considerando a Educação Ambiental um processo educativo que contém suas especificidades, as práticas propostas inicialmente como disparadoras de problematizações envolvendo questões socioambientais têm origem em nossa aproximação com a proposta de Carvalho (1999), contemplando a inclusão proposta por Degasperi (2020). Nessa perspectiva de Educação Ambiental, Carvalho (1999) defende o trabalho com as dimensões do conhecimento, da ação política e dos valores éticos e estéticos. Degasperi (2020) compreende ser a experiência que sustenta esse trabalho educativo, na medida em que sua realização implica a presença de pessoas afetadas e participantes do processo. A proposta está representada na Figura 1.

Figura 1: Proposta de Degasperi (2020) associada à proposta de Carvalho (1999) para trabalhar Educação Ambiental.



Fonte: Degasperi (2020)

Vivenciamos⁷ as oficinas com os(as) estudantes participantes da pesquisa em coletivos. Em cada escola participante, organizamos um grupo de trabalho de estudantes interessados(as) em se integrar à pesquisa. Porém, nas escolas rurais, houve maior alternância entre estudantes participantes durante a realização do projeto de pesquisa; a cada semana, o grupo se constituiu de forma completamente diferente, sendo que alguns(algumas) só participaram nos primeiros dias e outros(as) quando estávamos quase encerrando. Na escola do assentamento, substituíram colegas inclusive no dia da apresentação final para outras turmas. Após conversar com coordenadores(as) e diretores(as) das escolas, passamos nas salas de 9º ano do Ensino Fundamental II, considerando a proposta inicial do projeto, para conversar com os(as) estudantes. Apresentamos o projeto em que aconteceriam jogos teatrais e a associação entre as propostas de Boal para o teatro e a temática ambiental. Em todas as escolas, como já haviam previsto os(as) coordenadores(as) em nossas conversas, o teatro foi o ponto atraente da proposta. Isso reforça o que foi discutido no início deste trabalho sobre a importância da ampliação dos espaços artísticos nas escolas.

Apesar de o convite inicial ter sido feito aos(às) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, alguns(algumas) estudantes que iniciaram desistiram e outros(as) foram sendo convidados(as) por mim, por coordenadores(as), por inspetores(as) ou pelos(as) colegas. Percebemos que as construções e desconstruções dos grupos de estudantes a cada encontro era bastante dependente das amizades entre estudantes participantes. Além disso, observamos que na escola rural e na escola urbana os(as) estudantes participantes eram predominantemente do 9º ano e do 1º ano do ensino médio; enquanto na escola do assentamento os(as) estudantes nesta faixa etária, utilizando como justificativa o trabalho ou cursos técnicos que faziam no período oposto, desistiram, ocorrendo maior participação de estudantes do 7º e do 8º ano.

Na escola urbana, a convite de uma professora de ciências, a apresentação do projeto não foi apenas descritiva. Algumas das atividades propostas foram vivenciadas para que sentissem como seriam os encontros. Embora em todas as escolas, como já comentamos, o teatro tenha sido o ponto atraente da proposta, na escola urbana a temática ambiental também parecia interessar significativamente aos(às) estudantes. Percebemos, no período em que estivemos na escola, uma forte presença de atividades tanto artísticas como ligadas à temática

⁷ Embora durante as oficinas apenas eu (autora) tenha estado presente junto aos(às) estudantes, optamos novamente por manter o uso da primeira pessoa *do plural* (nós), considerando que os(as) interlocutores(as) desta tese compõem comigo (autora) uma mesma comunidade discursiva. Isso constitui, segundo Fairclough, uma forma de personalização sintética (PINHEIRO, 1997).

ambiental no período regular de aulas, o que acreditamos ter relação com a maior segurança que esses(as) estudantes demonstraram para falar a respeito dos principais problemas abordados.

Na escola do assentamento, no total, participaram em algum momento do projeto 27 estudantes. Tivemos por encontro um mínimo de 4 estudantes e um máximo de 12. Destes(as) estudantes, participaram com maior frequência 11 estudantes, sendo que nunca estiveram todos(as) presentes em um mesmo encontro. Destes(as) 11 estudantes que participaram significativamente, 8 eram meninos e 3 eram meninas. Na outra escola localizada no meio rural, participaram 11 estudantes, sendo que nunca estiveram todos(as) presentes em um mesmo encontro. Tivemos por encontro um mínimo de 3 estudantes e um máximo de 8 estudantes. Destes(as) 11 estudantes, 6 eram meninos e 5 eram meninas. Na escola urbana, embora também tenham participado em algum momento do projeto 11 estudantes (7 meninos e 4 meninas), envolveram-se efetivamente apenas 7 estudantes (6 meninos e 1 menina). Tivemos por encontro um mínimo de 3 estudantes e um máximo de 6. Destes(as) 7 estudantes que participaram significativamente, a menina ficou grávida e se afastou das atividades, e um dos meninos – por motivo de briga na saída do período regular de aulas – foi suspenso na etapa final do projeto.

Explicamos para os(as) estudantes que o projeto estaria associado à pesquisa, mas que, caso quisessem participar apenas das atividades educativas, seriam aceitos(as). Dos(as) estudantes participantes, ninguém demonstrou incômodo em participar da pesquisa. Alguns (algumas) fizeram brincadeiras a respeito de ter que assinar tantos papéis, seja porque a família ia achar que tinham “aprontado algo” na escola (fala de estudantes da escola urbana) ou porque se sentiam importantes assinando tantos documentos (fala de estudantes das escolas rurais). Essa relação com documentos, contratos, também apareceu de forma interessante depois em algumas encenações, quando em qualquer negociação, por mais simples que fosse, os(as) personagens assinavam papéis/documentos. Na escola do assentamento e na escola urbana, algumas mães ou pais nos procuraram para conversar antes de autorizarem a participação. Eles(as) expressaram não ter tido tempo para ler com calma e solicitaram que falássemos a respeito da proposta.

A câmera também foi algo que atraiu bastante. Por vezes, alguém pedia para ficar responsável pela filmagem das encenações naquele dia, ou queriam fazer da câmera parte da encenação. Outras vezes, nos intervalos, faziam caretas diante da câmera, ou falavam algo em tom baixo diante da câmera, como se estivessem contando o que estavam fazendo para alguém que fosse assistir depois. Em alguns encontros, quando esquecíamos de iniciar a filmagem,

alguém perguntava se não precisava ligar a filmadora para a pesquisa. Sentimos, em algumas situações, que, ao contrário de nossos receios de que se sentissem constrangidos(as), desejavam que alguém mais além de nós assistisse ao que estavam produzindo, mesmo com os riscos da exposição. Isso nos fez lembrar algo que Bakhtin (2010b) escreveu, que a vida só começa a ter vida quando estabelece relações com ideias outras, pouco importando serem aprovações ou reprovações.

Quase a totalidade dos encontros foi filmada, com exceção de alguns poucos nos quais utilizamos caderno de campo. A utilização do caderno de campo ocorreu algumas vezes por falhas que cometemos na utilização do equipamento de filmagem e nos primeiros encontros, nos quais demoramos para ligar a câmera quando percebemos que isso podia afetar a construção inicial do grupo. Fizemos essa opção de não filmar de início porque queríamos perceber como se sentiam nas atividades de teatro (em que há certa exposição que não vivenciamos na maior parte do tempo nas aulas) e construir um clima de confiança antes de começarmos as filmagens. Depois, no decorrer das atividades, fomos percebendo que a câmera incomodava mais a nós do que a eles(as), que até nos lembravam quando esquecíamos de ligar, além de ficarem perguntando quem iria ver (como se fazer parte da pesquisa os(as) valorizasse). Nossas anotações e transcrições das filmagens constituíram os materiais que foram analisados.

1.2. Caminhos de uma experiência de análise de uma prática social escolar

Optamos por iniciar a construção de compreensões das experiências educacionais vividas partindo de uma análise discursiva, tendo como referencial os textos de Bakhtin/Volóchinov e Fairclough. Como apontou Fairclough (2001), pensar discursos em pesquisas de investigação de práticas sociais nos permite pensar acerca dos processos de mudança discursiva mais amplos.

Primeiramente, realizamos as transcrições dos diálogos ocorridos durante as práticas educativas propostas. Segundo Fairclough (2001), a transcrição é teoria, pois a forma com que as falas aparecem, ou que os silêncios e sobreposições são representados, ou são descritas as emoções expressas no contexto, dentre outros aspectos possíveis de serem explicitados, já constituem parte da interpretação da fala. Em nossas transcrições, optamos por fazer essas demarcações sem utilizar simbologias, mas por meio de descrições entre colchetes. Assim, tudo que aparece entre colchetes em nossas transcrições constitui uma leitura de expressões ou tempos que não estão nas palavras em si, sempre representados por meio de descrições. Apenas

utilizamos reticências entre colchetes quando se tratava de trecho inaudível na filmagem ou para demarcar recortes em que utilizamos jogos teatrais para aquecimento que não trouxeram significativamente a temática ambiental.

No segundo momento, selecionamos trechos considerando dois aspectos: enunciações que dialogavam com nossas questões de pesquisa e que, variando seus sentidos através de seus movimentos em diferentes conteúdos e formas nas encenações, constituem ‘temas’ (na perspectiva de Volóchinov, 2017); e ‘pontos críticos’ ou ‘momentos de crise’ (na perspectiva de Fairclough, 2001).

Para Volóchinov (2017), o ‘tema’ é um complexo sistema de signos adequado ao contexto concreto produzido na reação da consciência em constituição e só é acessível a uma compreensão ativa e responsiva, pois compreender um enunciado significa orientar-se em relação ao mesmo. Sendo assim, a escolha desses trechos só pôde advir do quanto fomos (nossa imagem/papel social/proposições) afetadas pelos temas desses discursos na experiência (processo social), de modo a exigir de nós uma resposta.

De acordo com Boenavides (2015, p. 216):

[...] o tema de cada ato de fala é a porção de sentido existente no limiar entre o conteúdo (atualizado a cada ocorrência) e a maneira como esse conteúdo se dá a conhecer. [...] forma e conteúdo são entendidos como interdependentes e mutuamente influenciáveis num processo dialético cuja síntese é o tema de cada enunciação.

A partir disso, consideramos que o tema para o círculo de Bakhtin não se limita ao assunto ou conteúdo da enunciação, mas relaciona-se com os contextos amplos e imediatos de enunciação e com os gêneros discursivos/formas através dos quais se apresentam, produzindo variações de sentido para as mesmas palavras. Segundo Grillo (2005), o sentido de um enunciado é composto pela significação, pelo tema e pelo acento apreciativo. De acordo com a autora:

A significação se define pelos elementos reiteráveis e estáveis do sistema linguístico e o tema pelo seu caráter concreto, singular, sócio-historicamente determinado e irreduzível a uma análise totalizante. [...] Além do tema e da significação, toda palavra é constituída por “acento de valor ou apreciativo”, cuja manifestação mais evidente é a entoação expressiva. (GRILLO, 2005, p. 155)

Se o tema é o que coloca em variação o sentido do enunciado, desestabilizando a significação em contextos e gêneros discursivos singulares, é possível pensar que os ‘pontos críticos’ na metodologia de análise de Fairclough podem constituir momentos de expressão da função temática do discurso. Como afirmou Grillo (2005), o tema faz referência à relação entre

o enunciado e o objeto de sentido, sendo de natureza semântica, compondo-se de uma expressão valorativa.

Segundo Fairclough (2001), *'pontos críticos'* acontecem quando percebemos algum problema na comunicação, os quais poderiam ser solicitações ou ofertas de repetição, hesitações, a correção de um(a) participante por outro(a), silêncios prolongados, mudanças bruscas de estilo, dentre outros. Para Fairclough (2001), esses momentos, provavelmente, apontam para aspectos da prática apagados por sua naturalização e que, ao mesmo tempo, mostram formas reais com as quais as pessoas se relacionam com a problematização das próprias práticas. Pois, segundo Fairclough (2001, p. 91), o discurso é:

[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre as outras, como também um modo de representação. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Tanto Volóchinov (2017) quanto Fairclough (2001) pensam 'discurso' considerando o uso da linguagem ou as práticas sociais, sem cair em um subjetivismo que veria a fala como puramente individual, nem no objetivismo abstrato que a compreenderia como mero reflexo das determinações sociais. Ambos os autores reforçam a importância de atentar para a relação dialética entre discurso e estrutura social. Os *'pontos críticos'* para Fairclough (2001) e o *'tema'* para Volóchinov (2017) marcam momentos em que a ação/transformação na linguagem são perceptíveis através dos conflitos ou variações de sentido das palavras/expressões, respectivamente.

Para Fairclough (2001), podemos considerar como efeitos construtivos de discurso a construção de 'identidades sociais', de relações entre as pessoas e de conhecimentos e crenças, os quais correspondem a três funções da linguagem, respectivamente: identitária, relacional e ideacional. Os efeitos construtivos de discurso propostos por Fairclough estão diretamente ligados a nossas questões de pesquisa que objetivam pensar a mobilidade das pessoas em suas relações atravessadas pelas identidades sociais, por seus encontros (com pessoas, conhecimentos, contextos) e por suas crenças e ideologias.

Para realizar as análises, consideramos alguns aspectos das dimensões de análise discursiva apresentadas por Fairclough (2001): a) análise da prática social por meio da intertextualidade e da interdiscursividade; b) análise dos textos/falas por meio de aspectos como controle interacional, polidez, tema, metáforas, ethos; c) análise das relações da prática social

com as ideologias e com a hegemonia. Cada um desses possíveis pontos de estudo será descrito quando utilizado efetivamente nas análises.

Associamos essas dimensões das análises à perspectiva do círculo de Bakhtin, que também considera a heterogeneidade dos discursos e as interações sociais numa perspectiva dialógica. No pensamento dialógico, a palavra está sempre orientada a um(a) interlocutor(a) (indivíduo ou grupo social/auditório social) e marcada tanto por quem a pronuncia como por aquele(a) a quem se dirige, podendo aliar-se ou opor-se a palavras outras.

A análise dialógica propõe um movimento entre a empatia e a objetivação, em que a interpretação não surge dos(as) estudantes participantes nem de nós, mas de algo que é realizado na construção de sentidos no decorrer da relação estabelecida entre a pesquisadora e os(as) demais participantes da pesquisa. É necessário buscar compreender como os(as) outros(as) interpretam a realidade a partir de sua própria visão (e não de ‘nós’ nos(as) outros(as)), para depois observá-los(as) a partir do nosso modo de ver, e construir a partir dessa ação uma interpretação que considere ambas as vozes. Não uma mescla das vozes, mas algo que apresente claramente as vozes presentes no diálogo (em suas semelhanças e conflitos).

Para Bakhtin (2010a), “duas ideias já são duas pessoas, pois ideias de ninguém não existem, e cada ideia representa o homem [a mulher] em seu todo” (BAKHTIN, 2010a, p. 105) e “nunca leva à fusão das vozes e verdades numa verdade impessoal e una” (BAKHTIN, 2010a, p. 108). Consideramos importante apontar que o autor não afirma que pessoas são ideias, não as caracterizando de forma identitária; mas sim apresenta o fato de que ideias não existem separadas das pessoas que as constroem e acessam nas relações sociais. Assim como o ‘homem’ (a ‘mulher’) que a ideia representa não é o indivíduo, e sim um ser humano em sua experiência concreta com a palavra que aponta para uma visão e um sentimento de mundo.

Podemos pensar que as palavras que encontramos ou criadas a partir do encontro de palavras outras em experiências singulares vão constituindo a realidade mediante embates que se constroem historicamente a partir de questões que nos acompanham como humanos(as). Não interpretamos a ideia de consciência em Bakhtin como compreensão de “verdades” a respeito do real. Nós a compreendemos como a não indiferença à presença do(a) outro(a), às contradições, ou à percepção de presença no mundo, que produz a linguagem para comunicação e construção das práticas sociais. Como afirmou Volóchinov (2017), ‘a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana’ (VOLÓCHINOV, 2017, p.181), e é a única que compreendemos e à qual respondemos, sendo seus sentidos provavelmente

marcados por nossas culturas (globais e locais). Para ele, um enunciado só pode ser sentido e compreendido em relação com outros em unidades de uma esfera ideológica.

A partir disso, consideramos ainda nessas análises a presença de diferentes ideologias do cotidiano atreladas às experiências no campo e na cidade – as quais estabelecem relações com a ideologia hegemônica sem coincidir necessariamente com esta. Esses traços da ideologia do cotidiano⁸ aparecem quando passamos de discursos escolares para o que Bakhtin e Fairclough denominam discursos do ‘mundo da vida’ (Fairclough, 2001, p. 182; Bakhtin, 2010b, p. 43), ou que, para Volóchinov, seria ‘gênero cotidiano’ (Volóchinov, 2017, p. 222).

É importante destacar que, nas organizações das análises, os discursos não devem ser fechados em identidades ideológicas atribuídas aos diferentes grupos. Esses discursos devem apresentar-se heterogêneos. O contexto no qual as pessoas estão inseridas afeta seus modos de pensar e sentir, de maneira que atravessa seus discursos, ainda que nunca os constitua integralmente. A heterogeneidade dos discursos é realidade de nossa historicidade. Segundo o pensamento bakhtiniano, não existe ‘eu’ de identidade, perfeitamente coerente ideologicamente, assujeitado dentro de determinado grupo social ou classe. As pessoas são inacabadas, sempre participantes na construção de formações discursivas. Além disso, as contradições discursivas deixam expostas as relações de poder e/ou de classes, por exemplo, quando nossos discursos – mesmo ao assumirmos determinado posicionamento ideológico – aparecem mesclados por palavras outras nos diálogos que estabelecemos na vida concreta. É relevante marcar essa heterogeneidade do discurso.

Para evitar que isso seja compreendido como relativismo, é necessário registrar que a heterogeneidade dos discursos não é aleatória, sendo marcada pelas experiências singulares das pessoas com discursos dos diferentes cotidianos dos grupos sociais com os quais se relacionam e dos meios de veiculação do discurso hegemônico (mídia, por exemplo). Como apontou Fairclough (2001), a construção de identidades sociais para os membros das sociedades humanas acontece por meio da linguagem e está diretamente ligada à forma como se constituem as relações de poder. Portanto, compreender esses movimentos pode contribuir para o agir numa perspectiva reprodutora ou transformadora.

⁸ Compreendemos por ideologia do cotidiano aquela que se desenvolve nas interações sociais do dia a dia nas relações de proximidade social. (RODRIGUES; RANGEL, p. 1131)

Interessa-nos pensar uma ‘vivência do nós’ (Volóchinov, 2017) na prática social escolar quando abordamos a questão agrária e os problemas socioambientais experienciados por cada um(a) em diferentes contextos. Essa vivência, para Volóchinov (2017), não tem relação com vivências gregárias primitivas, mas com orientações sociais organizadas que constituem coletivos diversificados e complexos através dos quais podemos experimentar o reconhecimento social e desempenhar um papel na existência. Volóchinov (2017) exemplificou como camponeses(as) isolados(as) experimentam a fome como algo a ser suportado, enquanto em coletivos podem ressignificar a fome e sentirem-se compartilhando uma luta na qual não se encontram mais sozinhos(as).

Consideramos que são múltiplas as nossas vivências do nós, as quais disputam espaço nas relações em nossos cotidianos, ora aprisionando-nos em papéis sociais que nos acomodam às estruturas, ora criando outras experiências de compartilhamento que se opõem às mesmas estruturas de relações de poder e de exploração capitalista. Pensar essas múltiplas relações na experiência desta pesquisa junto a estudantes de escolas públicas constituirá o foco das análises a seguir. Esperamos que nossas conclusões contribuam com as compreensões das quais temos interesse em participar – no grande tempo, coletivamente – por meio da análise discursiva, a respeito da inter-relação entre discurso transmitido (alheio) e discurso transmissor (autoral), ou entre ideologia, hegemonia e discurso, no trabalho com temáticas socioambientais relevantes.

2. Relações entre pessoas e trabalhos

A necessidade de aprofundarmos essa temática é articulada a uma inquietação que nasce com a observação da reprodução de um discurso comum em nossos cotidianos e reproduzido nas falas dos(as) personagens criados(as) pelos(as) estudantes nas encenações: pouco ou nada há de sentido no trabalho que realizamos para além do dinheiro ou do status social que recebemos em troca. Esse dinheiro pode ser para subsistência, para comprar um modo de vida ou uma forma de poder sobre outras pessoas quando acumulado. Esse status pode conceder um direito à fala ou à participação social, ou também um poder sobre outros(as). Chama a atenção, em algumas falas que serão apresentadas, posteriormente, nas análises realizadas neste trabalho, a forma com que a própria atitude desumana dos(as) que ocupam um lugar de poder ou dos(as) capitalistas é justificada pela “necessidade” de manutenção da renda ou obtenção de lucro, vista como uma posição natural (diga-se: o que qualquer um(a) faria no seu lugar).

A partir da leitura de Leontiev (2004), é possível compreender que esse esvaziamento de sentido do trabalho, ou afastamento do seu real motivo, deve-se, historicamente, à mudança na estrutura interna da consciência produzida a partir do aparecimento e desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada, especialmente pela separação entre atividade intelectual e física, que acarretou a “desintegração” da vida humana. Segundo o mesmo autor, quando a propriedade era coletiva, “O produto do trabalho coletivo tinha o sentido comum de ‘bem’, por exemplo um sentido social objetivo na vida da comunidade e um sentido subjetivo para cada um dos seus membros” (LEONTIEV, 2004, p. 121). Para ele, a rápida separação entre trabalho intelectual e físico, ou espiritual e material, e a alienação do trabalho (compreendida a partir de Marx) têm como consequência a alienação do conteúdo da própria vida do(a) trabalhador(a). E ele amplia a discussão indicando que, semelhante ao que aparece nas falas dos(as) estudantes que serão analisadas, o capital assume, de certo modo, uma existência própria que também submete e domina a vida do(a) próprio(a) capitalista, desumanizando-o(a).

No que se refere ao status profissional associado ao trabalho intelectual (evidenciado nas relações de poder e exemplificado no valor atribuído à palavra do(a) cientista, ou à palavra do(a) professor(a) na escola – mesmo quando não remunerados(as) significativamente), acontece, historicamente, quando, para além da ruptura entre trabalho intelectual e físico, amplifica-se a oposição entre ambos, atribuindo-se ao primeiro o que nos caracterizaria como humanos(as) e, ao segundo, o que nos aproximaria dos demais animais. Esse constitui, como apontou Quijano (2013), um dos elementos fundamentais da “Colonialidade”/Modernidade

Eurocentrada na construção do pensamento ocidental dualista, que separa a “razão” e a “natureza”, justificando, em qualquer de suas vertentes, a exploração desta. E, além disso, segundo o mesmo autor, isso trouxe inerente a presença da ideia de “raça” como parte da “natureza”, justificando a exploração e o apagamento das visões de mundo das pessoas que foram tomadas por essa narrativa como inferiores. Conforme afirmado por Mignolo (2005), “en el siglo XVIII, muchos(as) intelectuales de la ilustración condenaron la esclavitud, pero ninguno(a) de ellos(as) dejó de pensar que el(la) negro(a) africano(a) era un(a) humano(a) inferior” (MIGNOLO, 2005, p. 13).

Esse dualismo que marcou a razão moderna não serviu apenas para manter um lugar de poder de fala às pessoas que exercem atividades intelectuais ou de governo nas sociedades organizadas por Estados-Nação, mas serviu também ao apagamento de outras cosmovisões que construíram outros modos de produzir e existir que escapam ao capitalismo global. Essas cosmovisões coexistem historicamente com a leitura de mundo capitalista que tem sido apresentada como se fosse universal, resistindo através de suas culturas e outros modos coletivos de produção. Essas outras cosmovisões trazem uma maior aproximação entre o sentido coletivo de seus trabalhos e o sentido subjetivo para as pessoas que compõem a comunidade. Estas populações, submetidas ao que Quijano (2013) denomina “racialização” de suas identidades, têm, historicamente, sua participação na construção das epistemologias modernas negada.

Para Quijano (2013), a hegemonia da narrativa da modernidade foi tão poderosa como mecanismo de dominação da subjetividade coletiva que, apesar das divergências entre a burguesia liberal e os burocratas despóticos oriundos de parte do campo socialista, ambos agiram no decorrer da história de forma repressiva aos movimentos sociais que buscavam direcionar o debate para a ética social com relação ao trabalho, às questões de gênero, à subjetividade ou às relações de poder.

A mesma negação de participação na compreensão do mundo em sua multiplicidade/diversidade/hibridez justificada pela ideia de “raça” acontece contraditoriamente para com os(as) camponeses(as) (por vezes de cultura europeia), ocorrendo, como apontado por Ploeg (2016), um pensamento hegemônico e ignorante que faz com que o “mundo moderno” se relacione com as realidades camponesas por meio da crença ou da aversão, considerando-as romanticamente ou como uma população atrasada. Ao que parece, essa visão tem uma raiz comum com as demais exclusões: a divisão entre trabalho intelectual e físico, endossada por uma leitura/interpretação da realidade, na visão eurocêntrica moderna,

pautada, desde seu princípio, na separação entre mente e corpo, atribuindo ao “espírito” – como dito anteriormente – nossa humanidade, e ao corpo e suas necessidades nossa “animalidade”/natureza, contra a qual estaríamos lutando desde nossas origens.

Se é fácil o reconhecimento de que existe outra compreensão acerca do trabalho em comunidades cuja propriedade da terra é coletiva (como muitas comunidades indígenas, quilombolas, ...), é necessária uma atenção maior às sutilezas na diversidade cultural para articularmos essas questões ao campo da agricultura familiar, a qual não deixa de estar alicerçada na propriedade privada. Ploeg (2016) defendeu em seus estudos que a compreensão acerca do trabalho em uma grande propriedade e em uma propriedade camponesa divergem significativamente. O autor defende que, na agricultura familiar, o trabalho não constitui custo nem capital, na medida em que funciona com base na “autoexploração”, considerando que a própria família (proprietária da terra) organiza o trabalho, buscando o que o autor denominou em seu estudo como um equilíbrio entre penalidade e utilidade para manter-se; ao contrário do que ocorre em latifúndios, que visam produzir excedente para o lucro explorando mão de obra, sendo inclusive comum a banalização do trabalho escravo.

Isso está mostrado em alguns trabalhos de pesquisa, como o de Mourad (2015), em que trabalhadores(as) rurais são aliciados(as), no Rio Grande do Sul, nas proximidades de localidades onde irão exercer trabalho escravo, situação ampliada e revestida de aparente legalidade com a terceirização da atividade, de modo a haver dificuldade inclusive de que esses(as) contratados(as) se reconheçam em contexto de exploração. Esse fato também permite comparação com situações vividas por indígenas em diferentes regiões do país, como vemos em registros da mídia⁹. Ambas as situações estão claramente ligadas à não socialização da terra, quando não à desapropriação para servir a interesses capitalistas, muitas vezes associadas absurdamente ao discurso da inclusão nas “benesses”¹⁰ produzidas na modernidade capitalista.

Como escreveu Mignolo (2005), é impressionante como só aumenta a população que se rende ao sonho de vida paradisíaca propagandeada pela cultura ocidental capitalista (sociedade de consumo) e pelo Estado neoliberal democrático, veiculada pela mídia e modificada pela

⁹ Ver reportagem em Carta Capital intitulada “Sem máscaras e endividados: 24 indígenas guarani são resgatados de trabalho escravo em fazenda do MS”, no link <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/sem-mascaras-e-endividados-24-indigenas-guarani-sao-resgatados-de-trabalho-escravo-em-fazenda-do-ms/>.

¹⁰ Escolhemos esta palavra por trazer em seu significado as contradições próprias da experiência com os bens produzidos pela ciência moderna, que se constituiu como uma promessa de redução de esforço físico como benefício para manutenção da vida, a qual só poderia ser concedida a alguns(algumas) à custa da exploração de outros(as) e da natureza.

tecnologia a cada segundo, enquanto os movimentos conservadores e de esquerda permanecem eternamente em disputa pela seleção de algumas pessoas (no caso dos movimentos conservadores) ou pela inclusão de todas (no caso dos movimentos de esquerda) na educação proposta pelos liberais, mantendo intacta a lógica da colonialidade.

Para esse autor, o marxismo tem apenas se mantido como necessária oposição discursiva para a própria manutenção do sistema em sua aparência democrática. E é possível estabelecer relação entre essa percepção de Mignolo (2005) e o que compreendeu Leontiev (2004) a respeito das transformações nas ações verbais que, com o isolamento da atividade intelectual, deixam de ter como foco a comunicação para orientarem-se igualmente para fins teóricos, dando-lhes uma forma exterior facultativa ou até supérflua, revestidas de imagem puramente interior, podendo manifestar-se apenas cognitivamente, sem produzir qualquer transformação imediata no mundo material. Assim, é compreensível como nos tornamos racionalmente críticos(as) e corporalmente disciplinados(as), acomodados(as) ao sistema que condenamos.

Leontiev (2004) sugeriu que a luta de classes poderia produzir um movimento prático de indignação nos(as) operários(as) capaz de uni-los(as) como indivíduos, de modo que criassem para si o “sentido da coletividade” através do qual reconstruiriam sua humanidade. Infelizmente, o que temos visto com o avanço do capitalismo neoliberal é a produção da competição entre trabalhadores(as), movidos(as) pela ilusão produzida pelo discurso da meritocracia de que a todos(as) está disponível a possibilidade de mobilidade social. É possível que isso tenha sua raiz na tradição ocidental de construção de pensamento centrado no indivíduo e a coletividade compreendida como essa junção temporária de indivíduos com interesses comuns. Ou, como dito anteriormente, o problema da negação da dependência de outras pessoas e da natureza como condição para ser.

Contudo, os povos da terra que, de alguma forma, têm resistido em organizações comunais às investidas do capitalismo, lutando para preservar sua cultura e cosmovisão, querendo diálogo sem abdicar de uma fronteira com o Estado neoliberal, podem trazer, historicamente (em disputa com a narrativa hegemônica que tem sido apresentada como se fosse universal), experiências de não ruptura entre mente e corpo, ou de não desintegração da vida humana. E, como apresentou Quijano (2013), a crise da “Colonialidade” Global de Poder trazendo a exacerbação de conflitos, fundamentalismos, violência, pode fazer com que essas populações implicadas percebam que não se trata mais de sua pobreza, mas de sua

sobrevivência, o que favorece a ampliação do “sentido de coletividade”¹¹, de modo que a resistência se volte para a construção de um novo sentido para a existência social.

Em vista disso, o movimento ecológico, bem como a educação ambiental, pode constituir-se em espaços com potencialidade para experiências de luta e reintegração da consciência, seja por reivindicar outra relação com a natureza (que solicita ou propõe outra vivência corporal e com o fazer nos processos de aprendizagem e produção), seja porque o motivo de sua existência – a defesa das condições de vida no planeta – é mobilizado nas lutas e nas práticas sociais alternativas nos processos históricos de criação humana.

No entanto, enfatizamos considerar esses movimentos como “espaços com potencialidade”, descartando qualquer relação de causa e efeito ou romantização inclusive quanto a outros modos de existência humana. Como reconheceu Quijano (2013, p. 56), “Todas essas populações, sem exceção, provêm de experiências históricas de poder”, que historicamente parecem constituir a principal motivação coletiva da espécie humana, sendo estas apenas distintas entre si. E refletiremos sobre isso em capítulos de análises das falas de estudantes em relação à opressão de gênero ou à naturalização de trabalhos infantis mesmo em experiências mais comunitárias em espaços de presença de um movimento social.

O que acreditamos, concordando com Quijano (2013), é que compartilharem da vivência comum de dominação/exploração frente à “Colonialidade” Global de Poder pode ter produzido desejos ou aspirações históricas comuns de lutar contra todas as formas de discriminação ou opressão, e que isso pode ser potencializado por experiências coletivas que favoreçam a percepção de que não há como defender a vida humana na terra sem defender as condições da própria vida. Pois, como defende Leff (2016), a crise ambiental não pede um novo sujeito autoconsciente, mas o ser que precisa ressignificar a vida ante a morte entrópica do planeta. Diga-se: um ser mente - corpo presente efetivamente no mundo, desejante da vida para apostar nela.

¹¹ Compreendida a partir de outras cosmovisões como do Ubuntu ou do Bem Viver, já mencionadas na introdução deste trabalho.

3. Juventudes rurais e urbanas, ideologias, subjetividades e escolas

A princípio, considerar juventudes rurais e urbanas pode parecer um reforço à separação entre campo e cidade, desvinculando as relações entre esses contextos – entre si e com a conjuntura global. Mas não se trata disso. Consideramos os meios rural e urbano como situação local ou imediata de experiência dos(as) jovens sendo influenciados(as) e influenciando o âmbito global, como pessoas determinadas e determinantes nas construções socioculturais no decorrer das histórias construídas pelas sociedades humanas. Esse entendimento dos(as) jovens como pessoas também ativas não se apoia em uma perspectiva neoliberal de culpabilização de cada um(a) por suas condições, muitas vezes explorados(as) e excluídos(as). Percebê-los(as) agentes é assentir a possibilidade de transformação social conforme a ampliação da consciência, que permita maior grau de organização para suas ações.

Nesses diferentes contextos, ocorrem as experiências particulares em que esses(as) jovens estabelecem prioritariamente relações com o mundo em sua materialidade, estabelecendo diálogos com outras pessoas, construindo suas percepções acerca da humanidade. Como apontou Oliveira (2005), a atividade humana se concretiza e se modifica¹² com o conhecimento que as pessoas elaboram a partir de suas práticas. Segundo a autora, quanto mais o pensamento, através da prática humana, se apropriar do conhecimento, mais a pessoa compreenderá o movimento da realidade de modo a poder transformá-la.

Embora não concordemos com Oliveira (2005) quando associou o cotidiano diretamente à espontaneidade, à casualidade, à fragmentação e ao inconsciente, nem com o uso do termo *universal* para referir-se à humanidade e suas produções, pensamos que sua construção de pensamento acerca da importância da particularidade/mediação durante a experiência social é muito relevante para refletir a respeito do movimento entre uma pessoa e seu pertencimento à humanidade. A autora apresentou o problema de representarmos a relação entre indivíduo e sociedade tomando o individual como singular e a sociedade como o espaço comum de realização da nossa humanidade, de modo que a meta máxima de se constituir humanamente ficaria restrita aos estreitos limites da sociedade. Para ela, não compreender que a sociedade está no âmbito da relação (particularidade) entre o que é singular e a constituição como ser pertencente à humanidade favoreceu uma visão de que a adaptação à vida em sociedade seria a coroação de desenvolvimento de cada pessoa, apagando o movimento entre singularidade e pertencimento à humanidade.

¹² Trocamos a palavra *desenvolve* por *modifica* para impedir uma interpretação evolucionista.

Na crítica construída por Oliveira (2005), foi apontado que ora o particular se confunde com o singular, ora com o universal. Fica explícito, em seu texto, o quanto esse apagamento da mediação contribui para uma alienação fazendo com que a sociedade seja compreendida como algo dado, com a qual cada pessoa busca relacionar-se da melhor maneira em uma sociedade historicamente produzida. É possível ainda ampliar essa reflexão numa perspectiva decolonial, se considerarmos que tomar a “sociedade” como universal contribuiu para que, mesmo nas perspectivas revolucionárias, os modos de ser, saber e produzir de sociedades europeias tenham sido compreendidos como “patrimônio da humanidade” a serem compartilhados, enquanto outros modos de saber, ser e produzir foram apagados. Pensar os modos de organização social ou sociedades como experiências mediadoras entre indivíduo e um vir a ser da realidade, sem negação das contradições próprias da dialética, como apontou Oliveira (2005), é interessante para pensar um vir a ser humano(a) que também não está dado.

Não é possível haver dicotomia entre subjetividade e historicidade. Por isso é tão importante pensarmos as práticas sociais em suas multiplicidades contextuais e de modos de produzir bens materiais, conhecimentos e maneiras de ser, bem como compreender as relações de poder através das quais se mantêm, se queremos mobilizar nossos pensamentos em prol da manutenção da vida e do rompimento com toda forma de opressão que impede o vir a ser humano(a). Considerando que a ‘individualidade criativa’ (Volóchinov, 2017), como apresentamos anteriormente, é constituída socialmente, nas relações com reprovações ou apoios coletivos, toda ação transformadora da sociedade só é possível quando indivíduos se agrupam (LANE, 1989b) para inaugurar ou fortalecer auditórios sociais.

A atenção às experiências grupais dos(as) jovens possibilita ampliar a compreensão dos processos de formação de agrupamentos que favoreçam a participação nas sociedades, com vistas ao bem-estar comum, ou à superação do individualismo, através da consciência com múltiplas determinações e contradições, na construção do vir a ser humano(a). Para pensar processos grupais como possibilidades de desconstrução da naturalização de fatos sociais, é importante compreender as relações entre infra e superestrutura através das ideologias presentes na linguagem que media pensamentos e ações nos cotidianos, ideologias estas também marcadas pela colonialidade.

Tanto Lane (1989a) quanto Volóchinov (2017) consideraram a linguagem como veículo da ideologia por meio de representações, significados e valores que dão condição à construção do pensamento. E, para Lane (1989a), no plano ideológico “o indivíduo pode se tornar consciente ao detectar as contradições entre as representações e suas atividades desempenhadas

na produção de sua vida material” (LANE, 1989a, p. 41). Nessa perspectiva, a conjuntura superestrutural influencia experiências e é influenciada por situações vivenciadas localmente. Cada contexto local é afetado conforme as particularidades de suas atividades de produção, de sua cultura e das relações sociais estabelecidas. Mesmo assim, são presentes representações e valores comuns, oriundos da ideologia hegemônica (através de políticas públicas, por exemplo).

Vivemos, há décadas, num contexto marcado pelas políticas neoliberais que, como caracterizado por Bock (2002) e Frigotto (2001), têm destacado, no plano ideológico, a desresponsabilização do Estado com relação ao social, deslocando essa responsabilidade para as pessoas individualmente – seja pela culpabilização de algumas pela situação de fracasso, de exploração ou de exclusão na qual se encontram, seja transferindo o compromisso para o campo moral, que aponta a doação/projetos de pessoas detentoras de capital (sob slogans de ‘responsabilidade social’) como solução para redução das desigualdades.

Essa ideologia é sustentada por duas ilusões: 1) da acessibilidade de oportunidades e bens para todos(as) por meio do esforço pessoal/mérito; 2) da naturalização dos fatos sociais. A primeira poderia ser facilmente desconstruída confrontando dedicação/experiência/conhecimento necessário e o desemprego ou descartabilidade dos(as) trabalhadores(as), não fosse o uso ideológico da educação associada diretamente à empregabilidade. Conforme explica Frigotto e Ciavatta (2003, p. 51-52):

Passa-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação [...], mas ao diferencial de escolaridade e saúde [...]. O ideário pedagógico vai afirmar [...] habilidades, competências e empregabilidade do(a) cidadão(cidadã) produtivo(a) (um(a) trabalhador(a) que maximize a produtividade) sendo um(a) cidadão(cidadã) mínimo(a).

A segunda ilusão é fortalecida pela tradição biológica da psicologia naturalizando comportamentos sociais aliada à crença ocidental na primazia de uma razão reduzida a seu aspecto cognitivo abstrato. A história do pensamento ocidental pauta-se na ideia de que o conhecimento abstrato nos libertaria dos instintos. Traços do idealismo platônico aparecem em nossas formas de interpretação do mundo (separação mente-corpo; métodos para que nossos sentidos não ocultem a verdade). As normas/regras sociais criadas a partir da razão permanecem prioritariamente dirigidas pelo anseio de proteger-nos de nós mesmos(as), ou seja, de nossa natureza. Nossa natureza é dicotomizada entre o que é sentido e o que é compreendido, o que se faz e o que se pensa (como apontamos ao abordar a temática do trabalho). Essa visão generalizante e negativa da natureza, associando os sentidos à escravidão e a razão cognitiva

abstrata à liberdade, justifica ideias de controle direto de nossos vícios (valor conservador) ou de motivação para abandonar uma suposta acomodação através do risco aliado à possibilidade de ‘crescimento’ (valor neoliberal) – sendo o esforço, ainda que subserviência em ambos os casos, compreendido como elevação/motivo de orgulho. Valores reproduzidos socialmente, tais como competitividade, consumismo, individualismo, são tidos como próprios da “natureza humana”, que deve conduzir racionalmente suas tendências (educação moral) ou ser contida caso ultrapasse os limites da sociabilidade (leis punitivas).

O problema não está na consideração de aspectos biológicos, nem na valorização da cognição abstrata, mas em dicotomizar esses aspectos de nossa natureza, além de apagar as emoções da razão humana, e principalmente em analisá-los fora de sua experiência concreta e sócio-histórica. Para ocultar as contradições da naturalização de comportamentos sociais – como a violência, por exemplo – outra vez encontramos nos discursos predominantes o uso ideológico da educação (familiar ou escolar) na defesa do ensino de valores morais abstratos. Atribui-se à pessoa “educada”¹³ a capacidade de transcender sua realidade material e sua natureza, através do autocontrole, tornando-se sociável pelo uso da razão.

Essa ideologia hegemônica é reforçada no cotidiano de jovens rurais e urbanos(as), afetando suas experiências locais, suas interpretações da realidade, seus desejos quanto ao futuro e suas ações. Valores como a medida do bem-estar com base no grau de consumo, a modernização e os hábitos culturais urbanos como sinais de desenvolvimento, o trabalho como mera ferramenta para melhoria de vida (por vezes apenas do núcleo familiar), o conhecimento como instrumental ou técnica para empregabilidade ou adaptação ao mercado, o ‘ter tempo’ como risco de desvio moral, acompanham as vivências desses(as) jovens. Essas experiências discursivas vinculadas às relações desiguais de produção nem sempre são percebidas em meio às atividades rotineiras. Pois, algumas vezes, as próprias organizações coletivas (sindicatos, movimentos sociais) aderem à rotina contribuindo com a alienação.

Por exemplo, quando, em resposta à opressão que era promovida por meio do conhecimento abstrato, alguns movimentos sociais assumem a prática como superior, sem romper com a dicotomia ação - reflexão, conduzem a um pragmatismo em substituição a um teorismo. O fundamental passa a ser não a compreensão, nem a transformação da realidade,

¹³ Utilizamos as aspas para marcar que a adjetivação de forma genérica apaga a multiplicidade nos processos educativos.

e sim “viver melhor”¹⁴ dentro do sistema. Isso acontece em alguns contextos como exteriorização do conflito interno entre um desejo de alcançar a transformação e outro de reconhecimento social, ambos expressão de nossa humanidade. Pois, como considerou Bakhtin (2011), o enredo da vida pessoal é construído por outros(as), sendo somente na própria vida exposta e em seus tons volitivo-emocionais que podemos nos tornar heróis (heroínas) nessa experiência singular de existência. Em outras palavras, não há eu sem outro(a).

Assim, por vezes, mantém-se a prerrogativa de que “o trabalho nos faz alguém” ou nos dará esse reconhecimento social, o que está bem distante do real. Martins (2002) relatou que, historicamente, houve redução de trabalho no setor agrário e incremento no setor industrial – o qual também se encontra em esgotamento atualmente. Produz-se cada vez mais – no campo e na cidade – com menos trabalhadores(as). E, como afirmou Bock (2002), ocorre uso irresponsável de mão de obra. O trabalho é transformado em serviço, sem carreira e desumanizante, com flexibilização dos contratos e dos salários que só beneficia aos(as) que detêm os meios de produção, e nenhuma qualificação dos(as) jovens é suficiente para sua estabilidade. Isso dificulta a construção de identidade a partir do trabalho. Mesmo assim, mantém-se a visão da valorização da pessoa pelo quanto ‘serve’, subserviência reforçada como valor pela moral religiosa, como apontou Santos, A. (2015)¹⁵, reapropriada pelo neoliberalismo como esforço/mérito, e interiorizada por muitas pessoas como dever de cada uma para com o coletivo que as faz dignas. Martins (2002) assinalou que “Tem-se primeiramente que as pessoas trabalham para suprir suas necessidades [...] Tem-se também que as pessoas trabalham porque [...] permite [...] serem vistas e percebidas como dignas, honestas, merecedoras” (MARTINS, 2002, p. 21).

Nesse contexto, é difícil pensar no ambiente de trabalho como possibilidade de experiência de processo grupal próxima à visão crítica. Na cidade, pesquisas como a de Martins (2002) apontam que jovens trabalhadores(as) (filhos(as) de operários(as), ou oriundos(as) do êxodo rural) enfrentam jornadas excessivas, sem tempo nem vontade para acreditar no coletivo, muitas vezes sindicalizados(as) que não participam efetivamente dos movimentos. No campo, pesquisas como a de Bezerra Neto (2010) indicam o apagamento de pautas que originaram os

¹⁴ Esse entendimento de “viver melhor” intrínseco à sociedade capitalista (fortemente ligado à ampliação do consumo) se opõe à compreensão de “bem viver” apresentada anteriormente pelo movimento de alguns(algumas) pensadores(as) da perspectiva decolonial.

¹⁵ Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nego Bispo, lavrador e intelectual formado por mestres(as) de ofícios, no Quilombo Saco-Curtume, no município de São João do Piauí/PI, discutiu em seu livro “Colonização, quilombos: modos e significados” a relação estabelecida na bíblia (livro do cristianismo) entre trabalho e castigo de Deus em contraposição a religiões de matriz afro-pindorâmicas, em que deuses(as) estão materializados(as) na natureza, de modo que o trabalho é a interação com os(as) mesmos(as).

movimentos sociais, as quais paulatinamente estão sendo desviadas ao objetivo de adaptação ou criação local de “melhores condições de vida”¹⁶ a núcleos regionais ou familiares.

Nessa conjuntura superestrutural, é perceptível também a influência da ideologia dominante nas experiências de processos grupais nas escolas dos meios urbano e rural. Em artigos acerca das relações dos(as) jovens com a escola, embora nos últimos anos a população do campo – através dos movimentos sociais – apareça fortemente engajada em lutas de reivindicação de educação pública, são apresentados resultados nos quais os sentidos atribuídos à escola por jovens rurais e urbanos(as) não apresentam significativas diferenças.

No contexto urbano, Martins (2002) descreveu a dificuldade de jovens operários(as) de serem inseridos(as) na escola por esta não lhes parecer atraente nem próxima do que precisam. Isso conduz à questão: ‘o que compreendem como sua necessidade?’. É possível que seu sentimento de inutilidade da escola esteja vinculado ao fato de não significar emprego. Assim como encontramos, na pesquisa de Pessoa e Coimbra (2016), jovens com passagem pelo tráfico argumentando que, apesar de não conseguirem permanecer na escola, reconhecem sua importância para o futuro das pessoas. Se as experiências dos(as) primeiros(as) lhes fazem perceber a não correspondência entre escolaridade e garantia de emprego, as experiências de fracasso escolar dos(as) últimos(as) fazem parecer que são responsáveis por sua situação, de modo que ambos(as) atribuem à escola a função (cumprida ou não) de educar para o mercado.

No contexto rural, Vendramini (2007) apresentou a origem da educação do campo na “organização coletiva de trabalhadores(as) diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos(as)” (VENDRAMINI, 2007, p. 123), atrelando seu objetivo à criação de condições materiais para a vida no campo, pressupondo sua sustentação econômica, social e cultural. Ainda que os estudos da autora mostrem vínculo significativo entre escola e comunidade e maior contextualização dos projetos pedagógicos, o papel que se concerne à educação formal restringe-se ao técnico ou instrumental. Em sua conclusão, a autora enfatiza o quanto os movimentos sociais prezam pela formação política, mas observa nas ações desses grupos que se constituem em educação não formal, separada da escola. Do mesmo modo, Gonçalves (2016), ao debater políticas voltadas para educação do campo, relaciona sua efetivação à reivindicação de movimentos sociais com foco no desenvolvimento econômico dos assentamentos. Apesar da integração entre escola e comunidade, a primeira é agregada como instrumento para obtenção das condições materiais e

¹⁶ Novamente, utilizamos aspas para indicar não haver relação entre “melhores condições de vida” (ligadas à ampliação do patrimônio e do consumo) com o “bem viver” apresentado pelas perspectivas de pensamento decolonial.

subjetivas para a permanência ou sobrevivência dos grupos.

Seja no meio urbano ou no meio rural, esses estudos demonstram que a maior ou menor aproximação dos conteúdos da realidade social dos(as) jovens nos grupos escolares não necessariamente implicarão maior ou menor grau de consciência. Pois, como afirmou Lane (1989a), o processo de conscientização exige vivência de pensamento sobre as contradições e suas consequências no decorrer de experiências históricas que transformaram ou mantiveram o *status quo*. Uma educação para jovens com o objetivo de incluí-los(as) (individual ou em pequeno coletivo) no mercado global sem questionar propaga a ideologia hegemônica. A reprodução dessa concepção instrumental de educação reforça a ilusão do mérito (individual ou cooperativo) no discurso dos(as) que conseguirem escapar da condição de vulnerabilidade, sendo usado absurdamente para justificar a segregação social.

Para integrar a força da ideologia hegemônica nos processos grupais em que jovens se encontram inseridos(as), no trabalho, na escola e na família, nos meios urbanos e rurais, há o ocultamento das vozes da juventude na construção de objetivos e nas tomadas de decisão, sob diferentes formas. Nas escolas rurais e urbanas, com simulacros de atuação, algumas inclusive com educadores(as) comprometidos(as) com a transformação, por vezes ocultam-se as palavras. As palavras, algumas vezes, são controladas inclusive por atividades que estimulam suas manifestações (liberdade de fala) a serem orientadas ou reconduzidas ao objetivo inicial, ou seja, a expressão de um direito de dizer que não apaga a indiferença. Isso decorre, provavelmente, do pensamento racionalista - desenvolvimentista no qual, como explicam Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), “à medida que se percorrem as diferentes etapas do desenvolvimento, haveria aprimoramentos, em especial o racional, que dariam [...] mais domínio e conhecimento sobre si e sobre o mundo” (COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005, p. 5), a partir do qual a juventude costuma ser compreendida como a transição entre a infância e a vida adulta, e estaria fortemente marcada pela incompletude. Isso supostamente exigiria modular seus modos de participação até serem capazes de participar, impedindo uma participação real.

Alguns estudos (Bock, 2004; Castro, 2008) analisam construções culturais que apresentam a juventude com características universais e inevitáveis, vinculadas à imaturidade em oposição à fase adulta, além dos estigmas sociais ligados à ‘rebeldia’, de modo a reforçar relações hierárquicas entre gerações. Essa dificuldade enfrentada pelos(as) jovens tem sido mais evidenciada no campo, como aponta Castro (2008), pelo peso da autoridade paterna nas relações familiares. Jovens participantes da pesquisa dessa autora explicitaram as dificuldades para que seus posicionamentos sejam considerados nos espaços de decisão, onde só passam a

ser ouvidos(as) quando não ocupam a posição de filhos(as), constituindo nova família. É provável que as relações patriarcais sejam explícitas no campo porque os espaços de produção/trabalho (com suas organizações de luta) não constituem nova experiência grupal quando tratamos de agricultura familiar. Mas também é importante observar como essas relações podem ser alteradas pelas relações econômicas. A mesma pesquisa aponta que adquirir um lote pode modificar essa relação, na medida em que mesmo um jovem menino solteiro passa a ser compreendido como um novo núcleo familiar se for um proprietário.

Considerando a realidade subjetiva de jovens sendo determinada e determinante nos seus comportamentos e atividades, concordamos com Lane (1989a) que para compreender a relação de jovens com a ideologia é importante confrontar o nível do discurso e o nível da ação. Segundo Volóchinov (2017, p. 113):

A classe dominante tende a [...] apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior [...] pois na ideologia dominante o signo ideológico é sempre um pouco reacionário, em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético da formação social, ou seja, enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje.

Dessa forma, se não estivermos atentos(as) aos movimentos das juventudes, é possível que, por meio das ciências humanas, permaneçamos reproduzindo a visão hegemônica a respeito dos(as) jovens, vendo-os(as) como adultos(as) incompletos(as), naturalmente manipuláveis ou bonecos(as) determinados(as) pelos discursos socialmente predominantes. E então atribuiremos às suas manifestações um status de ‘brincadeira’ ou de ‘rebeldia’ própria da idade, interpretação que contribui para ocultar embates ideológicos.

No início da construção desta pesquisa, procuramos alguns artigos que discutissem movimentos sociais de juventudes rurais e urbanas, buscando compreender um pouco mais a respeito das organizações políticas juvenis. A princípio, causou-nos muito incômodo perceber a predominância de movimentos na esfera cultural entre jovens urbanos(as). Takeuti (2012), por exemplo, ao estudar movimentos de jovens nas periferias urbanas, como o *hip hop*, denomina-os “processos inventivos de experimentação coletiva”, o que, para nós, naquele momento, não passavam de rotinas alienantes reduzindo a tensão diante das injustiças apresentadas a esses(as) jovens como imutáveis. Takeuti (2012) afirmou não estar preocupada em encontrar uma identidade que caracterizasse uma comunidade de valores com possibilidade de uma agenda comum de luta, mas compreender seus movimentos. Tentando nos afastar de nossas “certezas”, como é necessário a todo processo de compreensão ou de produção de pensamento, refletimos a partir do que escreveu Volóchinov (2017), que “Todo enunciado, por

mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Então, elaboramos a seguinte questão: A que esse movimento responde? É um discurso de obediência ou de contraposição?

Recordando o que foi apresentado anteriormente acerca dos valores hegemônicos, descritos por Frigotto e Ciavatta (2003), marcados por princípios voltados à multiplicação de cidadãos(cidadãs) produtivos(as) desumanizados(as), podemos ver no movimento *hip hop* um espaço de criação em que jovens reivindicam o reconhecimento de sua dignidade humana, ou, nas palavras de Takeuti (2012), experiências “às margens da dinâmica da produção”. A arte como forma de expressão pode constituir-se como parte de uma luta em resposta à educação para o mercado (instrumental, tecnicista). Relações solidárias e o reconhecimento do(a) outro(a) potencializam a consciência de si e a percepção das contradições sociais não mais justificadas em uma autoimagem negativa que tem contribuído para sustentação do jogo social meritocrático. Os(as) jovens expressam que seu valor não é proporcional ao sacrifício com que aceitam pagar pelo direito de existir, e através da produção artística demonstram que trabalho e conhecimento não precisam ser mercadoria.

Diferente dos movimentos culturais das juventudes residentes nas periferias urbanas, jovens do meio rural têm sido acionados(as), segundo Castro (2008), nos movimentos sociais tradicionais, com destaque ao Movimento dos(as) Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra (MST) – surgido em contraposição à passagem de uma agricultura camponesa para uma agricultura capitalista (Porto-Gonçalves, 2004). Isso, a princípio, pode se apresentar como experiência mais politizada que, para além da consciência de si como humano(a), caminha para a consciência de classe, abarcando pensamento e ação coletiva. Porém, segundo estudo de Castro (2008), encontra limitações quanto à participação devido às relações sociais patriarcais (já abordadas anteriormente).

A constituição da juventude rural como ator político acontece num cenário de institucionalização da temática ‘juventude’, a criação no âmbito federal da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional da Juventude (2005), e a promulgação do Estatuto da Juventude (2013), consolidando a juventude como categoria de direitos (CASTRO, 2016). Estimuladas pelas políticas públicas para maior participação, as juventudes rurais vivenciam significativamente as contradições ideológicas ao intensificarem as relações com as gerações anteriores dos movimentos sociais tradicionais e com os(as) jovens urbanos(as) nos encontros de juventudes. Como apontou Castro (2008), os(as) jovens do campo “são estigmatizados(as) em espaços urbanos através de identificações como a de ‘roceiros(as)’, e em casa são tratados(as) como ‘muito urbanos(as)’ para terem interesse pela terra” (CASTRO, 2008, p. 6).

E quais são suas respostas?

Algumas pesquisas (Castro, 2008; Ferreira e Nascimento, 2016) mostraram que os interesses culturais também aparecem nas reivindicações dos(as) jovens rurais, com acréscimo de debates críticos à homogeneização das atividades do tempo livre. Há sempre alternância entre atividades culturais e formação política nos movimentos juvenis do campo. Consideramos fundamental a dimensão da participação política na constituição desses(as) jovens, tendo inclusive feito referência ao receio de que os movimentos de juventudes urbanas estejam fragilizados neste aspecto. Porém admitimos nessas sutis expressões dos(as) jovens de interesse por direitos a experiências culturais, que são vistos por movimentos revolucionários tradicionais como secundários, a principal resposta contra-hegemônica. Assim como as pesquisas não são neutras, não importando o quanto os(as) pesquisadores(as) admitam isso, a arte sempre foi política, independentemente do ativismo dos(as) artistas. Pois, como afirmou Boal (2009, p. 170):

Nenhuma *estrutura* de dança, música ou teatro, no entanto, é inocente ou vazia: todas contêm a visão do mundo de quem a produz. Contêm sua ideologia, que, através da forma artística, é incorporada por quem as pratica... a menos que isso esteja consciente. [...] Somos seres rítmicos desde nossos corações e nossos pulmões, até a sede e a fome, o dia e a noite, o trabalho e o lazer... Somos seres musicais.

Voltando aos apontamentos de Frigotto (2001) sobre as formas que o trabalho tem assumido de escravidão, servilismo e mercadoria, junto às verificações de Bock (2002) acerca do excesso de mão de obra descartável, e aliado a estudos de Porto-Gonçalves (2004), McMichael (2016) e Ploeg (2016)¹⁷ afirmando que as unidades camponesas conseguiriam alimentar o mundo, à revelia da naturalização neoliberal das desigualdades e de falácias da falta de recursos, é possível estabelecer relações de resistência na reivindicação de tempo livre e arte como qualidade de vida.

O que as gerações anteriores muitas vezes veem como ‘preguiça’, irresponsabilidade ou consideram instabilidade emocional – que não parece servir nem para submeter-se à lógica do capital visando à sobrevivência, nem para lutarem como soldados por uma revolução – pode estar se constituindo como um processo corporal de resistência, o que iremos discutir ao longo das análises das experiências nas escolas participantes desta pesquisa.

¹⁷ Os três autores fazem essa afirmação por meio de análises dos equilíbrios interativos que compõem a produção na agricultura familiar e de seus possíveis rendimentos, especialmente se levarmos em conta a destruição dos impérios alimentícios.

Concordamos com Souza (2004) quando afirmou ser impossível pensar os processos de socialização de jovens contemporâneos(as), em que criam sentidos para suas vivências e vão se constituindo como pessoas, numa lógica determinista. Provavelmente, o que favorece a alienação não é a diversidade de experiências culturais, mas sua banalização ou uniformização. Quanto maiores as possibilidades de experiências com a diversidade de modos de produzir, de pensar, de ser, maiores as chances de tomadas de consciência em função do aumento de contradições expostas, as quais as padronizações e as rotinas não permitem perceber.

Como afirmou Paiva (2002), jovens são revolucionários(as) apesar dos estigmas que lhes atribuímos para que não exponham nossas próprias contradições, exigindo-nos a práxis. Com rótulo de ‘inofensivos(as)’, criam espaços de improdutividade, inutilidade¹⁸, solidariedade, ‘preguiça’, experimentando espaços artísticos, como reivindicação de reconhecimento/dignidade da vida humana.

De modo algum pretendemos romantizar os movimentos das juventudes. Não negamos o funcionamento das superestruturas que sustentam a realidade expressa por Bauman (1999), de que as riquezas são globais e a miséria local, referindo-se às desigualdades na distribuição. Nem deixamos de reconhecer os riscos constantes de apropriação desses movimentos no âmbito das ideologias hegemônicas, como discutiremos no capítulo no qual abordaremos as relações com a mídia. Entretanto, como refletido por Santos (2006), embora a ordem global costume impor-se como única racionalidade, utilizando a razão técnica e operacional, a ordem local funda a escala do cotidiano, com afetividade, cooperação e socialização. A experiência neste local, com suas contradições, pode abrir possibilidades para movimentação em direção a um novo projeto de sociedade.

Por vezes, reproduzimos o que chamamos forma ‘crítica’ de pensar pelo hábito, não nos deixando mais afetar pelo vivido contraditório. É preciso disposição para escutar os(as) jovens e responder com seriedade às suas palavras, que não são “do(a) jovem” (abstrato(a), generalizado(a) ou incompleto(a)), mas sim de pessoas que se constituem em diferentes tempos e espaços socioculturais, em acontecimentos singulares, agindo de diversas formas, em contato com distintos saberes, contradições e suas consequências. Essas respostas serão, então, construídas a partir da práxis. Pois, segundo Freire (2017), a libertação autêntica é humanização em processo e não coisa que se deposita nas pessoas. E, ao que parece, os movimentos juvenis têm buscado justamente, no campo e na cidade, experiências humanizadoras.

¹⁸ Referimo-nos ao sentido de produtividade e utilidade no modelo capitalista de produção.

4. A temática ambiental proposta: questão agrária, problemas socioambientais, movimentos agroecológicos e sua importância nos contextos escolares

A escolha pela questão agrária¹⁹ se justifica devido a sua relevância social no que se refere à produção de alimentos, além da forte presença do assunto no contexto atual em nosso país. Como analisou Santos, S. (2015), temos sofrido com a intensificação de campanhas ideológicas que buscam legitimar o agronegócio com a falsa ideia de que através das agroindústrias modernas teríamos superado os antigos e atrasados latifúndios para produzir alimentos sustentáveis e com responsabilidade social. A autora apontou que esse modelo de desenvolvimento econômico, tecnológico e científico permanece orientado pela divisão internacional do trabalho, na qual o Brasil está entre os países responsáveis por produzir matéria-prima para atender às demandas do capital na esfera global. Segundo Santos, S. (2015, p. 44-45):

[...] *commodities* como a cana, o eucalipto, a soja, a laranja, entre outros avançam sobre as diversas regiões do país com a aquisição de novas áreas para produção; isso significa a contínua expropriação de pequenos proprietários, agricultores familiares, indígenas, quilombolas ou na forma de fixação sobre terras devolutas pertencentes à União, especialmente através da grilagem. Onde o agro ainda não havia se expandido, agora já está em fase de territorialização, como é o caso da Amazônia como nova fronteira agrícola, mesmo com todo o impacto ambiental que isso representa.

Colocamo-nos entre aqueles(as) autores(as) que, como Santos, S. (2015) e Porto-Gonçalves (2004), opõem-se à ideia de que o desenvolvimento técnico-científico no campo e a produção organizada em grande escala tenham contribuído para a redução da fome no mundo. Segundo Porto-Gonçalves (2004), o ponto principal da agricultura para a vida humana – a segurança alimentar – foi deslocado para a lógica mercantil. Esse posicionamento é corroborado pelos estudos de McMichael (2016), que apontam que a estrutura política de mercado internacional estabelece baixos custos para alimentos exportados do sul global por meio da exploração de terras e de mão de obra barata e fazendo *dumping* de exportação de alimentos artificialmente barateados do norte global, ou seja, o favorecimento da agroexportação aprofunda padrões históricos de espoliação. Enquanto isso, absurdamente, como apontou Santos, S. (2015), o mote que perpassa o discurso que legitima as empresas agroindustriais são os da sustentabilidade e da responsabilidade social/ambiental.

¹⁹ Segundo Stedile (2011), o conceito “questão agrária” pode ser compreendido de diferentes formas, de acordo com a ênfase atribuída a diferentes aspectos relacionados à realidade agrária. Neste trabalho, utilizamos, prioritariamente, de acordo com as descrições do autor, o uso da expressão no campo da geografia, em que são pensadas “as formas como as sociedades [...] vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra” (STEDILE, 2011, p. 15).

Os(as) autores(as) enfatizam também a perda de autonomia dos(as) camponeses(as) por meio do controle de sementes na agroindústria, que amplia a concorrência desleal já imposta pelos ‘padrões de qualidade’ e inclusive pelo marketing dos produtos ecologicamente corretos. Esses aspectos, construídos por uma cultura moderna agroindustrial, mantêm-se por meio de discursos de autoridade técnico-científicos influenciando uma classe de consumidores(as) que desconhecem a origem dos próprios alimentos, rendendo-se à compra de processados a baixos custos. Outros(as) consumidores(as) são oriundos(as) da área rural, expulsos(as) do campo pelo que Porto-Gonçalves (2004) definiu aliança oligárquica entre membros de grandes corporações financeiras internacionais, de grandes laboratórios (de adubos, fertilizantes, herbicidas, sementes), de grandes cadeias de supermercados e de grandes latifúndios exportadores de grãos. Essa classe de consumidores(as) advindos(as) do campo passou a disputar mercado de trabalho urbano, muitas vezes em ocupações classificadas como subemprego. E, quando encontraram possibilidade de qualificação, passaram a vender sua mão de obra, o que faz soar como ironia a ideia de que as tecnologias no campo ampliam empregos na produção de maquinários.

Conforme assinalou Ploeg (2016, p. 8):

70% dos(as) pobres do mundo são de zonas rurais, vivem no campo e dependem, em diferentes graus, de atividades agrícolas. A escassez de alimentos é um fenômeno crescente [...] Contudo, nem a escassez de alimentos em curto prazo, nem a necessidade de crescimento agrícola em longo prazo resultam em oportunidades para esses(as) pobres do campo. Em vez disso, estimulam novos investimentos corporativos (usurpação de terras é o exemplo mais latente) que danificam e destroem ainda mais a subsistência de muitas pessoas das zonas rurais.

Segundo Porto-Gonçalves (2004), a transformação de uma agricultura camponesa para uma agricultura capitalista teve influência sobre o surgimento do Movimento dos(as) Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra – MST. O próprio autor nos mostra como, no decorrer de nossa história, fomos associando a luta por reforma agrária à desapropriação e distribuição de terras improdutivas sem questionar os latifúndios produtivos mantidos pelas oligarquias agrárias à custa de exploração de mão de obra e de uma concorrência desleal com os(as) pequenos(as) produtores(as).

Destacamos que, assim como os(as) autores(as) citados(as), compreendemos que a valorização do trabalho campesino passa por uma economia de mercado, ainda que não nos moldes de produção capitalista, em um projeto de sociedade que não se resume à dimensão econômica, em que a produção se volte para a sobrevivência e o cuidado com a qualidade de vida humana, numa organização social justa. E ainda, que esse zelo possa ser estendido à vida não humana ao passo que estamos em condições de experiência concreta que nos permite

consciência sobre os limites postos pela natureza ao desenvolvimento, entendendo-nos como parte da mesma.

A expansão do uso de terras para produção em grande escala sem necessariamente se preocupar com intensidade e coprodução, o uso massivo de agrotóxicos, além da construção de estradas para baixar o custo de produtos têm constituído riscos à biodiversidade, à saúde humana, à própria produção a longo prazo (desgaste progressivo dos solos, uso inadequado da água, fortalecimento de pragas, ...) e à diversidade cultural (por exemplo, ameaça às populações ribeirinhas, indígenas, quilombolas). No que diz respeito à saúde humana, para além dos problemas relacionados à contaminação dos alimentos e da água, a destruição de habitats naturais por atividades antrópicas aumenta o contato de animais silvestres com as pessoas não apenas pela atividade em si, mas também pela adaptação de algumas espécies ao ambiente antropizado, favorecendo mutações que ampliam o contágio de vírus na medida em que a seleção é facilitada pelo contato mais frequente (RABELLO; OLIVEIRA, 2020).

Temos vivenciado, desde o ano passado (2020), uma pandemia de COVID-19. E essa experiência também tem nos colocado diante de discursos negacionistas, não apenas de governantes que reduzem o grau de gravidade do problema que vivemos ou que buscam culpados individuais, mas por parte da própria comunidade científica que endeusa exclusivamente a descoberta de vacinas. Esta solução de curto prazo é fundamental para a proteção da vida humana. Porém, a longo prazo, se continuarmos negando os problemas socioambientais causados pelo modo de produção capitalista e tomando essa visão pragmática de ciência como modelo, a natureza poderá nos colocar, através de sucessivas pandemias, em situações semelhantes às de guerras.

Nossa posição está em consonância com os estudos de Ploeg (2016), conforme apontamos anteriormente, os quais indicam – por meio de análises dos equilíbrios interativos que compõem a produção na agricultura familiar e de seus possíveis rendimentos, especialmente se levarmos em conta a alternativa de desconstrução dos impérios alimentícios – que as unidades camponesas conseguem alimentar o mundo. Além disso, consideramos muito significativos os estudos agroecológicos em que são estabelecidos diálogos entre as práticas de produção de alimentos nas unidades camponesas, assentamentos, comunidades indígenas, quilombolas, dentre outras, e conhecimentos científicos acerca de agriculturas sustentáveis.

Para Caporal e Costabeber (2015), a agroecologia constitui um conjunto de estudos científicos que visam apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural por meio

da agricultura tradicional para estilos de agriculturas sustentáveis, com enfoques teórico e metodológico que consideram diversas disciplinas científicas e estabelecem diálogos com os saberes populares para compreensão da atividade agrária sob uma perspectiva ecológica. Para esse estudo, Caporal e Costabeber (2015) têm adotado agroecossistemas como unidades de análises para construção de bases científicas para apoiar a transição agroecológica. Um agroecossistema é uma unidade de estudo na qual busca-se compreender os ciclos minerais, as transformações energéticas, os processos biológicos e as relações socioeconômicas, com ênfase no conhecimento das relações entre pessoas, cultivos, solo, água e animais (CAPORAL; COSTABEBER, 2015).

Concordamos com Caporal e Costabeber (2015) quando apontaram que, embora exista um movimento significativo de vozes afirmando que o modelo de desenvolvimento rural de agricultura convencional é insustentável, há muitas correntes propondo uma “agricultura ecológica”, voltada para gerar nichos de mercado, com expectativas de ganhos econômicos individuais e de curto prazo que não consideram compromissos éticos e socioambientais. Esses autores enfatizam que, nessa perspectiva, poderíamos ter absurdamente monoculturas orgânicas, de larga escala, utilizando mão de obra assalariada, mal remunerada ou até escrava, o que não condiz com a proposta agroecológica. A corrente agroecológica incorpora uma ideia de relação entre justiça social e proteção ambiental, considerando a adequação às condições naturais locais antes do controle sobre o meio ambiente, bem como os conhecimentos e a cultura da população local em diálogo com os conhecimentos científicos (CAPORAL; COSTABEBER, 2015).

É interessante observar como esses princípios da agroecologia têm produzido movimentos interessantes. Vasconcellos (2015) salientou que o trabalho cooperativo junto à agroecologia tem contribuído para a inserção política de mulheres no campo, em espaços historicamente marcados pelo patriarcado (como já discutido anteriormente) e pela divisão sexual do trabalho. A autora apresentou que esse movimento em alguns locais tem favorecido não apenas a inserção de mulheres em esferas de ação política em suas comunidades, mas também espaços de reflexão e responsividade diante do problema da ruptura histórica entre trabalho produtivo e reprodutivo que tem estruturado o capitalismo patriarcal (VASCONCELLOS, 2015). Encontramos no artigo de Vasconcellos (2015) referência ao rompimento com barreiras entre privado e público no movimento agroecológico de mulheres, o que parece dialogar com a visão de Ferry (2013) acerca da potencialidade da ecologia apresentada anteriormente.

Como afirmou Stengers (2015), algumas pessoas já estão engajadas em construir um futuro que não seja bárbaro e criar uma vida ‘depois do crescimento econômico’, que explore novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar, não meramente preocupadas com suas ‘pegadas ecológicas’, mas experimentando opor-se ao papel social que lhes é atribuído no sistema capitalista. Essas experiências têm se constituído como revoluções cotidianas, pois instalam movimentos de resistência subjetiva na medida em que se apresentam como contraposição ao controle exercido pela mídia sobre nossos desejos e modos de ser. Resistência que se faz muito importante se considerarmos, como afirmou Brasil (2008), que para a manutenção do sistema capitalista interessa menos a criação de produtos do que a criação de mundos que modulam²⁰ a vida. O potencial de resistência da agroecologia, se pensada em um movimento social agroecológico, está em não produzir um sistema de produção reprodutível, mas exigir a compreensão, em sua singularidade, de agroecossistemas complexos em processos naturais e socioculturais locais, produzindo *estilos de agriculturas sustentáveis* (CAPORAL; COSTABEBER, 2015).

Pensamos que, para além da interrupção dos discursos hegemônicos, é importante que as novas construções discursivas não tenham pretensão de se tornarem hegemônicas, e sim de desconstruir a universalidade de quaisquer sentidos, posto que universalizar serve apenas para fazer passar por naturais construções humanas que são sociais ou realidades criadas por nós. Segundo Iasi (2007), o conceito de ideologia em Marx não apenas pressupõe a expressão da relação de dominação da classe dominante em um conjunto de ideias e o velamento da realidade, mas também a apresentação de ideias e concepções de mundo particulares como sendo universais. Nas palavras já citadas de Volóchinov (2017), a classe dominante tende justamente a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, o que significa que apostar na substituição da ideologia hegemônica não favoreceria a destruição da sociedade de classes, e sim meramente uma alternância entre grupos que ocupam a posição de dominação.

A princípio, pode aparentar-nos que a única solução possível seria destruir todas as ideologias, como concluiu Iasi (2007). Acontece que, mesmo reconhecendo que toda ideologia mascara a realidade e que o ideal iluminista seria que através da razão pudéssemos viver plenamente o real, não acreditamos que seja possível a vida social desprovida de ideologias, visto que, como afirmou Volóchinov (2017), “onde há signo há também ideologia”

²⁰ “A modulação é o procedimento que permite regular os fluxos, sem, contudo, fixá-los em uma forma rígida. Ela é o que faz variar para, por meio dessa variação, torná-la regulável.” (BRASIL, 2008, p. 96)

(VOLÓCHINOV, 2017, p. 93), todo signo é ideológico na medida em que recebe ênfase valorativa num sistema de valores criado por sociedades humanas. Assim sendo, consideramos que a superação da sociedade de classes não será acompanhada pela assunção de outra ideologia ao poder, nem pelo apagamento das ideologias, e sim pela interrupção dos processos que universalizam qualquer ideologia como critério para classificar a humanidade entre pessoas dignas ou não, merecedoras ou não do acesso aos meios para subsistência e criação da vida, ou seja, apresentando-nos absurdamente como humanos(as) ou não humanos(as) conforme nossos modos de produzir, pensar ou ser.

Desse modo, no campo da Educação Ambiental, concordamos com a perspectiva da Ecologia Política defendida por Leff (2016) como política da diferença, a qual remete a uma ética política da outridade. Segundo Leff (2016, p. 258-259):

A diferença cultural desloca o conceito genérico e abstrato do ser, concebido em uma ontologia essencialista e universalista [...] territorializando o pensamento [...] A outridade se transforma na raiz radical da diversidade e da diferença que dissolve a concepção ontológico-epistemológica unitária e universal do ser, da realidade, do mundo e do conhecimento. A ontologia política se funda [...] no direito do ser cultural à diferença.

Para que isso seja possível, o trabalho com os conhecimentos nas escolas não pode desconsiderar as subjetividades de estudantes e professores(as). Sabemos que os compromissos éticos e ações políticas das pessoas estão intimamente associados à subjetividade que Carvalho (2013) define como um modo de ser no mundo, o qual nos posiciona diante de nós mesmos(as) e dos(as) outros(as). E nosso modo de nos posicionarmos ou a construção de nossa subjetividade como pessoa e coletiva também está ligada às interpretações que fazemos do mundo através dos conhecimentos disponíveis.

Esse cuidado com as subjetividades dos(as) estudantes exige que, como educadores(as), estejamos atentos(as), no decorrer dos debates, ao risco de que uma visão romântica com relação à vida no campo na tentativa de valorização dos(as) pequenos(as) produtores(as) contribua para desmobilizar movimentos de luta das populações rurais, através dos quais reivindicam o acesso e *participação* na constituição de bens da humanidade que nos permitirão construir outro devir humano(a) que aproxime nossas sociedades do “bem viver”. Pensamos a respeito disso ao perceber o perigo de permanecerem naturalizadas, por exemplo, situações como o trabalho infantil - comum entre famílias rurais, como aparece discretamente sem reflexão no texto de Ploeg (2016), quando se refere ao trabalho artesanal colaborativo até mesmo entre vizinhos(as).

Por essa razão, enfatizamos que os pensamentos construídos nesta tese estão intimamente ligados à Ecologia Política proposta por Leff (2016), que não tem como perspectiva o negacionismo, mas a decolonização do conhecimento e a legitimação de outros saberes, outros modos de pensar-conhecer-sentir, em diálogos com conhecimentos científicos, para compreensão da realidade, da natureza, da vida humana e das relações sociais. Pois quem respeita e valoriza ausculta²¹ e coloca-se numa atitude responsiva e responsável diante da palavra outra sem impor-se.

Por partir dessa compreensão, interessa-nos pensar a escola como potencial espaço de trocas de conhecimentos e encontros de diferentes modos de produzir, os quais podem adaptar-nos ou germinar resistências. Primeiro, porque não há como negar a presença da escola em nossa constituição como pessoas, dado que a mesma é uma forma institucionalizada de sociabilidade e instrução obrigatória, marcando nossos modos de compreender, produzir e ser no mundo, naturalizando ou questionando o que fora socialmente construído. Segundo, porque, contraditoriamente, por mais que na sociedade capitalista neoliberal tenha se constituído historicamente uma separação de classes nas escolas para manutenção dos modos de produção exploratórios hegemônicos, a diversidade cultural tem se apresentado como resistência (consciente ou não) aos interesses do capital. Manter essa diversidade e desestabilizar as relações de poder contribui para impedir as capturas pela ideologia hegemônica do que se apresenta inicialmente como resistência à coisificação da pessoa ou à mercantilização da vida. Terceiro, porque, como afirmou Brasil (2008), para a reprodução do sistema de exploração capitalista interessa mais criar mundos através de modulações da vida do que a criação dos produtos em si, sendo importante desestabilizar essas construções. Quando a diferença é modulada, são criados estilos de vida (BRASIL, 2008), para os quais podem ser criados novos nichos mercadológicos, se não estivermos mobilizando outras experiências em nossos cotidianos (o que inclui as escolas em grande parte do tempo de vida de jovens).

Entendemos a resposta produzida pelo MST ao conservadorismo das escolas técnicas estaduais e federais, iniciando um processo de criação de suas próprias escolas de agroecologia (NOVAES; SANTOS; PIRES; FUZER, 2015). Nós presenciamos, inclusive, durante um curso

²¹ Auscultar é palavra utilizada na obra de Bakhtin (2010a, p. 100-101) para se referir à atenção à voz do(a) outro(a) além da palavra pronunciada, compreendendo-a em sua singularidade e no diálogo que estabelece com outras vozes (que compartilham ou que se opõem à sua) no decorrer da história. Vozes estas que, no plano da atualidade, podem confluir e polemizar o passado, o presente e o futuro. Ponzio (2010) compreende essa ausculta como uma escuta que não apenas reconhece a liberdade do(a) outro(a) para dizer, mas produz sentido à outra voz, colocando-se no diálogo significativamente afetado(a) por esta.

de extensão na Universidade Federal de São Carlos em Araras, em 2019, estudantes de um curso de graduação em agroecologia reclamando que grande parte dos(as) docentes do curso ainda foram formados(as) por cursos de agronomia tradicionais, o que dificultava os diálogos numa perspectiva agroecológica.

Porém, apesar de percebermos como significativa a crítica, acreditamos incorrerem em dois problemas ao deixarmos toda a discussão para escolas internas aos movimentos sociais. O primeiro foi observado por Novaes, Santos, Pires e Fuzer (2015): que, apesar da importante formação que alia a parte técnica à parte política, ainda acontece uma baixa apropriação teórica nessas escolas. O segundo tem relação com a dificuldade em estabelecer diálogos que legitimem essas palavras outras nos espaços de produção de conhecimento, o que obrigaria cientistas e educadores(as) constantemente a questionarem-se e recriarem-se, constituindo coletivamente outros modos de pensar-ser-agir. Essa separação entre educação alternativa e espaços formais de educação favorece que a identidade se transforme em certezas universalizantes que rapidamente passariam a somente movimentar a economia verde dentro do sistema capitalista.

O conceito da agroecologia foi proposto pelo inglês Albert Howard, no ano de 1930, iniciando estudos das relações entre ecologia e agricultura, apagados, nas décadas seguintes, pelo predomínio das ciências agrárias no modo de produção capitalista (PIRES; BLUM, 2016). A partir da década de 1960, começaram a ganhar força os debates ambientalistas, seguidos, na década de 1970, por discussões acerca dos desequilíbrios socioambientais, favorecendo o ressurgimento da agroecologia como alternativa (PIRES; BLUM, 2016). Segundo Pires e Blum (2016), as correntes que influenciaram o aprofundamento dos estudos agroecológicos, desde o final da década de 1970, têm suas origens no estado da Califórnia, nos EUA, e no movimento da via campesina em Córdoba, na Espanha. A corrente norte-americana, segundo Pires e Blum (2016), teria seguido uma vertente mais técnica, visando uma agricultura sustentável, valorizando os conhecimentos locais e produzindo em escala; enquanto a europeia apresenta uma via mais sociológica, em contraposição à modernização capitalista do campo. E, de forma notável, a agroecologia acaba concretamente se constituindo, segundo Pires e Blum (2016, p. 271):

[...] da interação articulada entre as disciplinas científicas em diálogo com as comunidades rurais e tradicionais, em particular na América Latina. Algo que talvez permita entender o porquê da sua penetração na Europa ocorrer por aquelas zonas onde a modernização agrária havia se dado de forma tardia [...]

O que movimenta a agroecologia, para Pires e Blum (2016), assemelha-se ao que mobiliza Santos (2007) para a construção das epistemologias do Sul, ou seja, legitimar

conhecimentos e experiências outras invisibilizadas historicamente, as quais têm demonstrado alternativas sustentáveis e de resistência ao modelo capitalista de produção. Parar de desacreditá-las e de ocultá-las, colocando-as em efetivo debate no campo social e de produção de conhecimentos como contraposição às ideologias hegemônicas, passa por trazê-las ao campo educacional, para além dos espaços onde podem se tornar apenas outra forma de obtenção de renda.

5. Questão Agrária nas mídias e a experiência estética do teatro na Educação Ambiental

Iniciamos este trabalho atentando para a impossibilidade de abordar ideologias sem considerar o papel das mídias na construção do pensamento hegemônico. Se, por um lado, reconhecemos a importância dos meios de comunicação como espaços de informações, campanhas de interesse público, possibilidade de ampliar acesso às temáticas da esfera macroeconômica/social/política que afetam nossa vida cotidiana e provocar a participação popular em debates públicos, por outro, observamos que a percepção ilusória de “verdade dos fatos”, de “cientificidade nas informações”, e, principalmente, de “neutralidade” contribui para o exercício de poder sobre a opinião pública. Como escreveu Brasil (2008, p. 124):

Se a mídia é impermeável aos acontecimentos não é apenas porque, muitas vezes, esteja comprometida com interesses políticos, econômicos e institucionais. Mas, porque, ao contrário do que apregoa o discurso do *tempo real*, ela está fora, distante da experiência, daquilo que nos acontece. O que a mídia busca é reduzir a experiência e o acontecimento ao fato, ou seja, adequá-los a uma informação, uma explicação, à enunciação de uma *verdade*. Com isso, distancia-nos do acontecimento e nos faz “turistas na realidade dos outros”²². [grifos e nota do autor]

De certa forma, é possível pensar que a mídia faz com que um interesse particular pareça universal e de cada um. Esse movimento pode ser observado na campanha publicitária promovida pela Rede Globo de Televisão, com o enunciado “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”. Segundo Santos, Silva e Maciel (2019, p. 59):

A campanha [...] conta com o grande poder de mercado, a audiência e o processo de constituição de formação de opinião de massa da Rede Globo de Televisão, que consegue construir uma imagem positiva de sistema produtivo, sendo o agronegócio propagado como a única saída para o dinamismo do campo e modelo de negócio de sucesso – não só para o rural, [...] “manteria o crescimento do Brasil” a partir da “indústria-riqueza do Brasil”. [...] esse processo encobre e destrói uma teia de relações existentes quanto ao modo de vida e de produzir no campo, que passa pelos(as) pequenos(as) produtores(as) rurais, os(as) quais exercem papel de destaque na produção agropecuária de abastecimento interno [...]

Com relação ainda às campanhas veiculadas na Rede Globo de Televisão, Calaça (2019) mostra como recursos estéticos são utilizados para associar o agronegócio (visto como única forma de produção agrícola) à natureza, através de imagens. A autora apresenta como um slogan que poderia ser uma denúncia ambiental – “Setor agrícola é o maior consumidor de água no Brasil” – transforma-se na ideia de que água é utilizada prioritariamente no agronegócio porque este, produzindo alimentos, está relacionado à manutenção da vida. A autora faz várias análises

²² A expressão é de GUIMARÃES, César. O documentário e os banidos do capitalismo avançado de consumo. In: Revista Cinética – Dossiê Estéticas da Biopolítica. Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/cesar_guimaraes.pdf Acesso em 20 de abril de 2008. [nota do autor da citação]

discursivas e das imagens que mostram o Brasil “rico” em recursos hídricos para ir construindo o modo como a propaganda consegue absurdamente ligar a imagem do agronegócio à sustentabilidade.

A pesquisa de Chã (2016) apontou para a presença da indústria cultural no oferecimento de uma imagem de espetáculo ao agronegócio. O espetáculo, segundo Brasil (2008), “tende a separar os domínios da linguagem e da experiência, em um processo crescente de abstração” (BRASIL, 2008, p. 8). Para Brasil (2008), quando a linguagem é dominada por especialistas por meio do domínio de técnicas, esta apresenta o que seria uma experiência no formato de um roteiro através do qual passa a modular a própria vida. Chã (2016) mostrou, em sua pesquisa, que, na narrativa midiática, o agronegócio é apresentado através de grandes plantações, grandes máquinas, megafeiras e shows, e a publicidade ainda estabelece pontes com a vida cotidiana do(a) cidadão(cidadã). A autora observou que, mesmo diminuindo o índice de pobreza absoluta por meio de políticas de transferência de renda (o que teve sua importância), os governos de esquerda também fortaleceram o modelo do agronegócio, priorizando a via do consumo, de modo que a propaganda adquiria um sentido social, enquanto a concentração de terras se mantém.

Gomes e Souza (2020) afirmaram, em sua pesquisa, que vivemos em um país que não resolveu a questão da reforma agrária, que permanece com altos índices de concentração de terras, e tem mídia fazendo apologia do agronegócio (como evidenciaram em estudo das reportagens de um jornal capixaba). A atuação das mídias em favor das elites agrárias no Brasil ultrapassa a esfera ideológica, impelidas a atrair maior número possível de leitores(as) que lhes assegure rentabilidade e influência, ou seja, fazendo da própria notícia uma mercadoria (GOMES; SOUZA, 2020).

Encontramos em uma coluna escrita para a revista *Agroanalysis* um exemplo do que seria a notícia como mercadoria. Nesta coluna, o autor, presidente da Sociedade Rural Brasileira em 2007, fazia referência à palestra realizada na USP por um jornalista – o qual ele denomina profissional com extensa trajetória no jornalismo do agronegócio –, apontando com naturalidade para a necessidade de o setor promover conhecimento que seja capaz de influenciar a percepção da população urbana, considerando que *os assuntos que despertariam maior atenção na mídia seriam agroenergia, sustentabilidade, créditos de carbono, meio ambiente, transgênicos, segurança alimentar*, a relação com os(as) consumidores(as), dentre outros. Como apontaram Gomes e Souza (2020), há uma junção entre o propósito de vender a notícia,

a mitificação do agronegócio com um viés desenvolvimentista, adicionando o apelo ao dia a dia dos(as) trabalhadores(as) e dos(as) consumidores(as); e, acrescentamos, um discurso de autoridade técnica ou científica.

Essas reflexões apontam para a importância de não separarmos mídia e escola. Baccega (1999) enfatizou que o mundo sempre chega até nós editado, seja pelo rádio, jornal, televisão, a fala de um(a) vizinho(a), as conversas de estudantes. Negar a possibilidade de presença das mídias na escola impede-nos de fazer a crítica compreendendo sua importância (por vezes em campanhas públicas de saúde como vivenciamos agora, durante a pandemia) e, ao mesmo tempo, percebendo-a como veículo ideológico. Além disso, uma visão simplista que demoniza as mídias pode naturalizar a ausência de pluralidade de pensamento nos veículos de comunicação, como se veicular o pensamento hegemônico em favor dos interesses econômicos dos(as) detentores(as) do capital fosse inerente ao trabalho com mídias. Um discurso conservador em que as mídias são meras opositoras de vivências com livros – cuja forma, por vezes, é automaticamente associada à criticidade, por exemplo, dificulta a constituição das mídias alternativas, bem como a reconstrução de sentidos para o papel social dos veículos de comunicação, bloqueando outras formas de divulgação de conhecimentos que possam ser criadas como resposta contra-hegemônica, inclusive na comunidade escolar.

É possível pensar esse trabalho com mídias de diferentes formas no ambiente escolar, seja priorizando o campo cognitivo na compreensão de seu funcionamento e poder ou por meio das próprias experiências estéticas. Acreditamos que não devemos contrapor essas formas de resistência, nem estabelecer hierarquias para as mesmas. As possíveis composições entre ambas, bem como a coexistência, ampliam as possibilidades de respostas que escapem dos discursos hegemônicos.

Priorizando a dimensão cognitiva na construção de conhecimentos, encontramos autores(as) como Baccega (1999, p. 178), compreendendo que:

Se é certo que a comunicação só se efetiva quando a “mensagem”, aquilo que é dito, foi apropriado por quem recebe, por nós, então torna-se fundamental conhecer como funcionam os meios, para que tenhamos condições de conhecer melhor o mundo, buscando desvendar os mecanismos usados na sua edição. Só desse modo poderemos, por um lado, trabalhar adequadamente esses meios em nossas atividades educacionais e, por outro lado, o que é fundamental e dá origem às ações sociais, conhecer (e não apenas informar-se sobre) o mundo no qual vivemos e, assim, operarmos [...]

Nessa mesma perspectiva, Calaça (2019) propõe, ao final de sua pesquisa, que as escolas trabalhem com essas campanhas publicitárias (no caso do seu trabalho, uma das campanhas

veiculadas pela Rede Globo em defesa do agronegócio), mostrando o funcionamento da edição das informações, aspectos discursivos, estéticos, contrapondo conhecimentos omitidos, etc.

Ainda que, como já dissemos anteriormente, essas reflexões críticas sejam importantes, não devemos limitar-nos ao campo cognitivo. Primeiro porque, se apostamos completamente na cognição, estaremos alimentando a visão moderna de que tudo que nossos sentidos têm a nos oferecer são falsas percepções da realidade. Esta visão contribuiria com o processo de separação entre humanos(as) e natureza ou entre nós e nossa própria natureza, ou ainda, como discutimos anteriormente, entre o fazer corporal e o mental. O segundo problema em prender-nos apenas na criticidade cognitiva está na maior fragilidade disso diante dos processos de captura do próprio modo crítico de pensar. Se há notícia produzida para ser vendida aos ruralistas, há aquelas colunas jornalísticas que serão produzidas para o pensamento crítico, de modo a vender o conforto às nossas consciências sem transformar nada.

Como afirmou Brasil (2008), por meio dessa dicotomia produzida pela ciência moderna, não houve apenas uma separação entre campo cognitivo e sensível, mas uma expropriação da experiência, controlada de modo a exercer domínio também sobre nossas vidas humanas. Essa expropriação aconteceu quando cientistas se apropriaram das experiências colonizando-as como o lugar do empírico e metodológico do conhecimento (BRASIL, 2008). Como questionou Benjamin (1987), “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1987, p. 115) e, acrescentamos, se as experiências de grande parte da humanidade também foram, desde o início, apagadas desse patrimônio. Como escreveu Boal (2009), a posse da Palavra, da Imagem e do Som oprime antes que se faça pelo dinheiro ou pelas armas. Segundo Boal (2009, p. 19):

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos(as) oprimidos(as) como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. [...] O caos é inteligível *para nós* se não o analisarmos de todos os meios de que dispomos, não apenas com teorias e palavras. O Pensamento Sensível é necessário e insubstituível tanto para entendermos as guerras mundiais como o sorriso de uma criança.

Como escreveu Boal (2009), “Não basta pensar! A ação é necessária, ou sobrevém a nefasta e mortal Melancolia!” (BOAL, 2009, p. 33), essa sensação de impotência que pode condenar um pensamento crítico a uma mera redenção das imagens que os indivíduos têm de si. Ou, nas palavras escritas por Benjamin (1987), tristemente temos aspirado, na modernidade, libertar-nos da experiência para ostentar nossa pobreza, esperando alcançar a humanização através da subtração do que nos constitui como humanos(as).

Pensando a partir disso, é importante considerar que resistir à colonização midiática não envolve apenas compreender as técnicas que são utilizadas para persuadir ou controlar a vida humana, mas exige a reapropriação da experiência estética. Como analisou Silveira (2009), historicamente, houve, no campo educacional, uma aposta exagerada na ideia de que uma nova visão de mundo promoveria as mudanças necessárias na sociedade, perpetuada no campo da educação ambiental. Para Silveira (2009), sem a experiência estética não haverá discurso que dê conta dos desafios da educação ambiental, pois:

O mundo que as sociedades industriais nos oferecem hoje é um mundo inóspito e, a todo momento, estamos utilizando de anestésicos, de deturpadores dos fatos, de máscaras da realidade embrutecida. É dessa nossa busca incessante por distanciamento do concreto que a mídia se serve para nos convencer a viver mais nas hiper-realidades que no mundo concreto. As imagens, tão restritamente trabalhadas pela educação, são os meios por ela tão eficazmente utilizados para esse fim. Entendemos, assim, por que é mais fácil apregoar um discurso que fale em dimensões planetárias e omita os problemas locais. (SILVEIRA, 2009, p. 68)

A construção de hegemonia da qual têm participado os meios de comunicação, como observou Marin (2006), é alheia à diversidade cultural e apaga as manifestações populares fundadas na criatividade. A arte, segundo Marin (2006), pode permitir a emancipação da pessoa humana, libertando-nos daqueles valores que foram incutidos no imaginário social como necessidades, superando uma moral condicionante. Nas palavras de Boal (2009), Estética (perceptível pelos sentidos) e Noética (perceptível pela inteligência) sempre estão juntas, sendo a Estética também inteligente, como a Noética sensível. Pensamento Sensível e Pensamento Simbólico coexistem em nossa percepção do mundo (BOAL, 2009).

Nessa luta pela construção de resposta ao controle e uniformização produzidos pela indústria cultural midiática, Silveira (2009) estudou as proximidades entre os princípios do teatro do(a) oprimido(a) e os fundamentos de uma educação estética ambiental. Compartilhamos da compreensão de Silveira (2009) de que o teatro do(a) oprimido(a) não tem qualquer intenção de criar um mundo ideal a ser alcançado por meio da ação, mas restabelecer nossa experiência com a concretude da vida. Experiência esta que permite compreender, atuar e criar outros mundos possíveis. Ou, nas palavras mais radicais de Boal (2009), ao se referir à experiência política: “política não é a ‘arte de fazer o que é possível fazer’ [...] mas sim *a arte de tornar possível o que é necessário fazer*” (BOAL, 2009, p. 22).

Partindo dessa perspectiva de que, mais do que refletir acerca dos modos como a mídia exerce poder sobre nós, é importante nos reapropriarmos da experiência estética para criarmos realidades outras, experienciamos esta pesquisa.

6. Encontro com as escolas: narrativas de nossas percepções

Neste item, apresentamos narrativas que relatam a chegada às escolas e expressam o que, de certa forma, marcou a nós no encontro com cada uma das comunidades escolares, em especial com os(as) estudantes participantes desta pesquisa. Sentimos que, ainda que pautadas em nossas próprias anotações a respeito do vivido, é uma memória. E, como aponta Spigolon (2016), “em toda memória, entrecruzam-se o objetivo e o subjetivo; o registro e a criação; a lembrança e o esquecimento; o silêncio e o dito” (SPIGOLON, 2016, p. 259). Desta forma, foram construídas as narrativas deste item.

6.1. Escola do assentamento rural²³ – Experiências entrelaçadas com as práticas sociais históricas dos movimentos sociais do campo

Como chegamos a esta escola? Estávamos escutando a apresentação do trabalho de uma colega que estudou a presença dos movimentos sociais em teses e dissertações, no grupo de estudos “A temática ambiental e o processo educativo”, na universidade. Então, sua orientadora disse em um comentário que nós fomos educados ouvindo críticas ao Movimento dos(as) Trabalhadores(as) sem Terra (MST), ou que, de certo modo, ensinaram-nos a desacreditar esse movimento social cuja importância hoje (no grupo de estudos) reconhecemos. Uma de nós (autora desta tese) ficou incomodada com o comentário, pois, como afirmou na ocasião, suas memórias são de sempre ter valorizado o MST. Dias depois, estive na casa de sua mãe e seu pai revirando cadernos antigos, preservados pelo hábito de sua mãe de guardar algumas lembranças de escola.

Encontrou algumas apostilas, de quando era adolescente e ainda morava no RS, nas quais era contada a vida de um sindicalista do Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) sem Terra apoiador do MST que fora assassinado, além de trazerem reflexões e propostas de debate acerca do problema da exploração do trabalho decorrente da organização da nossa sociedade, e abordarem a importância da política para a construção de uma sociedade justa. Acontece que não eram livros de escola, mas apostilas de encontros de catequese utilizadas na preparação

²³ Consideramos que a identificação ou não das escolas não afeta o sentido ou valor desta tese, visto que estão no texto os aspectos contextuais que participaram de nossas análises. Assim, para agir eticamente, em razão de algumas pessoas das comunidades escolares [diretores(as), coordenadores(as), professores(as)] poderem ser identificadas a partir dos nomes das escolas associados ao período de construção da pesquisa, optamos por apresentar os contextos sem identificar especificamente as escolas.

para a Crisma, com todas as suas contradições. Materiais que trabalhavam na perspectiva da teologia da libertação.

Alguns meses adiante, participando de um evento, conheceu um colega do MST que trabalhava em uma escola do assentamento do qual ele próprio é morador. Ele estava apresentando um trabalho acadêmico realizado na escola. Durante essa comunicação de trabalho científico com múltiplas atividades interessantes desenvolvidas na escola, de repente, ao falar do momento do acolhimento que acontece diariamente na comunidade escolar com apresentações de estudantes e de visitantes, e que dentre as muitas questões, por vezes, realiza atividades envolvendo um pouco de mística, ele disse: “Alguns iam dizer que é bruxaria, superstição com certeza, mas...”. Aquela experiência de espiritualidade tocava lembranças e fez com que uma de nós se perguntasse por qual razão fazia aquele discurso se aquelas práticas, historicamente, não se afastavam da igreja católica (que, historicamente, foi atuante no MST junto à pastoral da terra).

Para pensarmos a partir das contradições e da heterogeneidade dos discursos, não podemos negar nossa história. Acontece que, numa perspectiva bakhtiniana, podemos pensar que o jovem professor estava agora na universidade em um tempo histórico com movimentações importantes de críticas ao movimento religioso hegemônico (cristianismo), onde outros movimentos sociais que trazem fortemente discussões envolvendo a cultura reivindicam o reconhecimento das religiões afrodescendentes, por exemplo, oprimidas pelos estereótipos aos quais o professor fez referência. Isso produz certa negação (ainda que provavelmente inconsciente) das relações estabelecidas com a igreja católica em sua construção histórica.

Não queremos dizer, de forma alguma, que o movimento tenha se limitado à relação com a igreja. Mas que esses encontros afetam (com suas contradições) a constituição das pessoas. Assim como não podemos negar que muitas manifestações das religiões afrodescendentes encontraram espaços em momentos de extrema opressão por meio do sincretismo religioso (também com suas contradições).

A teologia da libertação, com suas contradições, marcou as vidas de alguns(algumas) de nós, a vida dos(as) integrantes do MST, assim como a família Freire – que também teve muita participação nos movimentos educacionais do MST. Sabemos da amizade entre frei Betto e Paulo Freire. E, quando lemos no trabalho de Spigolon (2016) alguns escritos de Elza Freire, memórias de nossos próprios embates interiores são suscitados, como se, mesmo em épocas

diferentes, tivéssemos compartilhado ideais e conflitos em nossos discursos internos. Os escritos de Elza – analisados por Spigolon (2016, p. 262) – diziam:

[...] A igreja não é neutra... A igreja na caminhada. A igreja é política... Deus é uma presença na História... Não ser manobrado por Deus... Fazendo História é que faz o reino... A palavra de Deus deve ser recriada... [...] A briga é contra o Capitalismo [...] A igreja estava ao lado do poder [...] apoia o golpe. A maioria dos padres estrangeiros deram apoio – à medida que eles iam vendo o único espaço em que era possível falar – a ouvir o povo iam se despojando do elitismo e o povo reeducou os Padres e Freiras. A História exigiu que tudo se transformasse. O profeta D. Hélder [...]

Ao que parece, com todos os problemas que isso traz junto, a esquerda se aproximou do povo através de grupos religiosos, como intelectuais pouco têm conseguido fazer no decorrer da história. Precisamos refletir acerca disso. Lembramo-nos de um professor de psicologia em uma palestra (infelizmente, não recordamos seu nome – o que tem relação com a crítica que ele fez a nós, com razão). Uma de nós (autora desta tese) perguntou se ele não achava que as mulheres – sem condições materiais para deixarem suas casas onde sofrem violência – tinham necessidade de acreditar no discurso religioso para suportar o que viviam, já que não viam perspectiva real/material de mudança. Ele nos disse que pastores(as) sabiam os nomes das pessoas na comunidade, a data do seu aniversário, pensavam sobre o que elas diziam, e perguntou se nós já tínhamos parado para pensar o que acontecia quando alguém que teve oportunidade de estar na universidade através dos programas dos governos voltava para casa, que espécies de conflitos aconteciam. Admitimos que, no dia, não entendemos o que ele queria dizer. Até que fomos tentando pensar a respeito da pergunta que ele fez.

Apesar da maioria de nós ter tido situação privilegiada com relação às oportunidades de estudos, nossos(nossas) avós ou tios(as) não viveram o mesmo. Uma de nós (autora) lembrou-se de quando os(as) mais jovens (primeiras pessoas a fazerem faculdade em sua família) voltavam para casa, ridicularizando os jornaizinhos populares que as pessoas mais velhas liam, considerando-as ingênuas por sua fé ou por falarem bem de algum patrão que lhes doava roupas ou levava seus(suas) filhos(as) ao médico quando jovens (caso do bisavô de uma de nós/autora desta tese). E foi lembrada a fala do avô materno de uma de nós (autora desta tese), quando ele disse que, nas situações de maiores conflitos, sempre se perguntava o que ensinavam nas universidades. Ele nos perguntava quem deveria entender quem. Ele acreditava que o conhecimento deveria nos fazer, além de críticos(as), mais humanos(as) e sensíveis para transformar. Justamente por entendermos a constituição sócio-histórica das pessoas, deveríamos dialogar de outra forma. Afinal, quando isso não acontece, de que adianta tanto conhecimento?

Uma de nós (autora desta tese) também recordou quando trabalhava na educação de jovens e adultos(as), sempre angustiada em relação a que sentidos a escola poderia ter para eles(as), e uma senhora lhe disse que a escola tinha significado muito para seu marido, porque agora conseguiam conversar, discutir sobre alguns assuntos importantes a respeito da sociedade em que vivemos, em parceria. Porque antes era como se ele não acreditasse que ela tinha coisas significativas a dizer.

Os escritos de Elza apresentados por Spigolon (2016) deixam para nós, nas entrelinhas, esse sentimento das pessoas oprimidas de que também afetam aquelas que acreditam que as conduzem/controlam, quando conseguem interagir. E esse sentimento, independente do grau de veracidade, possibilita transformações; enquanto o discurso das “saídas das cavernas”, que veem os(as) “moradores(as) das cavernas” como desprovidos(as) de saberes e consciência (“menores”), impossibilita. Aliás, pensamos que Paulo Freire encontra muitas resistências ainda na academia – entre muitas pessoas críticas – por sua percepção e linguagem popular aliada às pesquisas. Como afirmou Spigolon (2016), “Elza Freire foi professora, associa a escuta e a escrita da pesquisadora, como possibilidade de aprendizagem sobre o passado e sobre o presente” (SPIGOLON, 2016, p. 266).

Quanto ao movimento social presente no assentamento do qual a escola em estudo faz parte, segundo Bauer (2016, p. 32-33):

O MST surgiu fortemente ligado à Igreja Católica, não sem contradições e implicações à sua própria autonomia política [...] as comunidades eclesiais de base (CEBs) [...] produziram um lugar social no qual os(as) trabalhadores(as) encontraram condições para se organizar e lutar contra as injustiças e por seus direitos. Em que pese muito em sua história o fato de ter apoiado o golpe de 1964, a partir de 1973 a Igreja Católica começou a mudar sua posição sobre o regime militar.

A partir dessa citação, deixamos explícito que não se trata de romantizar a atuação da igreja, mas de abrir espaço para refletir acerca das contradições, que nunca serão pensadas a partir da negação de nossa história que geralmente acontece quando nossas leituras são reduzidas à perspectiva da luta entre o “bem” e o “mal” (o que também se familiariza com essa tradição religiosa).

O mesmo autor apontou que o movimento radical das ligas camponesas – que constituía outra vertente de luta no campo da questão agrária brasileira – acabou não sendo defendido pela esquerda, a qual apoiou a nacionalização da economia com reforma agrária progressiva, que terminou sendo apagada por não ter obtido aliança com a burguesia como pretendia. Esse autor, assim como Pereira (2008), apresentou que a união da esquerda para fortalecer sindicatos de

trabalhadores(as) rurais favoreceu o apagamento da luta dos(as) camponeses(as) contra os latifúndios para transformar em negociações institucionalizadas por melhores condições de trabalho no campo, influenciados(as) pelo Estado que combate as ligas camponesas e passa a controlar os movimentos através de interações complexas.

A isso pode ser acrescido o posicionamento de Bertero (2006): o MST acabou, diferente das ligas camponesas, adquirindo uma visão socialista cristã, pequeno-burguesa e agrária, a qual – diferente da visão camponesa proposta nos trabalhos de Ploeg (2016) – nada tem de produção camponesa, mas de pequenas propriedades privadas, as quais continuam extremamente dependentes do mercado capitalista.

Não podemos ignorar essas análises, ainda que com suas contradições, se quisermos compreender alguns dos discursos que atravessaram as falas dos(as) estudantes do assentamento, assim como as nossas. Sem colocar na perspectiva do “bem” e do “mal”, é necessário que consideremos esses posicionamentos para os diálogos, partindo do princípio de que todos(as) somos constituídos(as) histórico-socialmente.

Junto às constantes inquietações subjetivas que nos acompanham neste trabalho, também encontramos obstáculos externos. Quando buscamos, pela primeira vez, aproximarmos da escola, ainda que tenhamos sido tratados(as) com muita atenção e respeito pela coordenação naquele momento (em contatos por e-mail, telefone e celular), era necessário que submetêssemos a proposta de trabalho à secretaria municipal de educação antes de irmos até a comunidade escolar. Precisávamos encaminhar nosso projeto detalhando o que seria realizado na escola, com documento da universidade, para ser avaliado por uma equipe da secretaria e, posteriormente, ser assinada pela secretária a autorização para que o trabalho pudesse ser apresentado para a escola.

Foi um atraso de mais de um mês com relação às outras duas escolas (estaduais), para as quais apresentamos o projeto diretamente à coordenação e à direção. Encontramos a burocratização e o controle que nos fizeram pensar a respeito dessa presença forte do Estado mediando nossos trabalhos, mesmo quando nossos(as) companheiros(as) de lutas ocupam esses espaços. A nós pareceu que, assim como é verdade que o neoliberalismo desmontou os espaços de organização coletiva enfraquecendo os movimentos de participação popular ou de resistência, deixando toda decisão no âmbito individual, a esquerda também não conseguiu construir participação coletiva efetiva, ancorando suas lutas em figuras de líderes desde a micro até a macropolítica. Assim, ouvimos ao telefone que demorava porque, diferente dos(as)

diretores(as), a secretária tinha muitos compromissos, o que, além de reduzir o valor do trabalho dos(as) primeiros(as), pode ser resultado real de uma absurda centralização do poder de decisão.

Como afirmou Santos (2016, p. 203):

O poder é sempre expressão de relações desiguais que permitem a quem o tem representar o mundo como seu e transformá-lo de acordo com suas necessidades, seus interesses e suas aspirações [...] O poder só é democrático quando é exercido para ampliar e aprofundar a democracia. Em seu sentido mais amplo, a democracia é todo o processo de transformação de relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada.

Quando chegamos à escola, as contradições se multiplicaram. Primeiro, encontramos o colega que havia apresentado o trabalho e fomos muito bem recebidos(as), o que nos coloca a necessidade – como também descreve Degasperi (2020) em sua pesquisa – de desenvolver uma análise implicada, em que a responsabilidade com nosso crescimento mútuo e o respeito àqueles(as) que nos recebem dispostos(as) a pensar juntos(as) não nos permitem reduzi-los(as) a análises teóricas que desconsiderem seu ponto de vista e experiência, nem pactuar com a indiferença. Como afirmou Degasperi (2020): “os afetos fazem parte do diálogo e do mundo que criamos. Os afetos que invadem o(a) outro(a) na dialogia são cercados de amor, um amor que não é cego e nem avassalador, mas um amor implicado, preocupado com o(a) outro(a), em sua transformação” (DEGASPERI, 2020, p. 222) e na nossa. Então, começamos refletindo acerca de desapontamentos e aprendizados, sem ordem.

Assim que conversamos com a coordenação da escola, conhecemos uma professora de língua portuguesa que também estava trabalhando com teatro junto aos(às) estudantes. Ela se mostrou muito animada com o projeto e considerou a possibilidade de trabalharmos juntas. Imaginamos o quanto isso seria rico. Nós levaríamos as propostas com a temática ambiental e ela trabalharia com a linguagem. Mas nos foi negada essa possibilidade. A alegação foi que a professora precisava cumprir o currículo. A forma com que foi dito, considerando que a professora também estava trabalhando teatro, soou inclusive como uma repreensão. Ainda pensamos que o trabalho teria sido outro (mais significativo) se estivéssemos juntas. Neste momento, percebemos que, embora as relações da comunidade com a escola fossem outras (porque membros da comunidade trabalham em diferentes funções na escola), alguns traços da instituição escolar (independente inclusive de estar sob um governo de direita ou de esquerda) eram comuns às experiências que tivemos nas escolas estaduais nas quais trabalhamos (no caso da autora desta tese, durante 16 anos). Isso nos fez lembrar Contreras (2012, p. 37, 39):

A tese básica da proletarização de professores(as) é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os(as)

professores(as) à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. [...] *a separação entre concepção e execução* [grifos do autor] no processo produtivo, onde o(a) trabalhador(a) passa a ser um(a) mero(a) executor(a) de tarefas sobre as quais não decide[...]

Contudo, não atribuímos essa postura rígida da coordenação e gestão da escola a características pessoais. Pensamos que esse controle externo e algumas posturas reproduzidas em determinados cargos dizem respeito a construções históricas em nossa sociedade (e algumas serão refletidas neste trabalho). Principalmente porque, ainda que os movimentos de direita sejam os que expõem em seus discursos defender os autoritarismos, não vemos em partidos neoliberais e nem na esquerda, quando ocupam o poder, mudanças reais a esse respeito. Não queremos dizer que sejam iguais! Apenas que, no fundo, todos(as) partem do princípio de que precisam proteger o povo de si mesmo, depositando a transformação na figura de líderes – seja de moral inatacável (para conservadores), seja experts ou especialistas (para neoliberais), seja intelectuais ou trabalhadores(as) militantes (para a esquerda) – os(as) quais ocuparão o poder através de muita disciplina e transformarão a vida dos(as) outros(as).

Apesar dessa pressão externa e da nossa educação (que sempre reproduzimos um pouco, por mais críticos(as) que possamos ser), vimos movimentações ou fugas interessantes na escola. Apresentamos algumas.

O colega de quem falamos trabalhava com educação infantil. E vimos muitos professores homens trabalhando com educação infantil. Historicamente, vemos a predominância de mulheres nessa fase do ensino. Pesquisas, como de Ramos e Xavier (2012) e de Monteiro e Altmann (2014), têm indicado preconceitos vivenciados pelos homens na educação infantil. E, neste período, no qual vivemos uma onda conservadora no país – onde uma deputada propôs um projeto de lei para proibir homens de dar banho e trocar fraldas em creches, ou de dar assistência às crianças com hábitos de higiene na pré-escola, consideramos algo significativo que tenhamos visto mais professores homens acompanhando as turmas de crianças menores.

Algo a respeito da estrutura da escola também abriu nossa mente a muitas reflexões positivas. O ambiente com muito verde. Ouvimos mais os pássaros do que nossas vozes nas gravações. Os(as) estudantes deixam seus materiais na sala de aula enquanto fazem atividades em outras salas, as quais estão sempre abertas. A merenda tem opção para quem não come carne. O acolhimento de todas as pessoas que trabalham na escola e a confiança às vezes até nos causa espanto ou incompreensão. Lembramo-nos de uma mãe de estudante que trabalhava

na escola e foi perguntar sobre o projeto, disse que o filho estava gostando de participar, mas que ela estava tão cansada que assinou o termo de consentimento sem ler.

Diferente das escolas onde trabalhamos, todos(as) podiam compartilhar da merenda. Conversamos com uma professora que estava almoçando com os(as) estudantes quando fomos convidar as turmas para participar do projeto, e acabamos almoçando também. Os(as) estudantes, mesmo nós levando lanche que compartilhávamos com eles(as), sempre fizeram questão de buscar a merenda e levar para nós também. E recordamos quantas viagens interpretativas fizemos pela surpresa quando nos disseram que as pessoas que trabalhavam na escola utilizavam o mesmo banheiro dos(as) estudantes. Em todas as escolas onde trabalhamos, o banheiro para os(as) estudantes era separado dos demais membros da comunidade escolar (em algumas até com chaves). E mais do que isso, em geral, a limpeza do banheiro e utensílios como papel higiênico e sabonete (ainda que variem sutilmente de uma escola para outra) não são igualmente mantidos. Independentemente de quaisquer interpretações ou razões para essa realidade, a primeira coisa que veio à nossa memória foi um discurso ridículo de um deputado ruralista de uma das regiões onde uma de nós (autora desta tese) residiu no interior de São Paulo que disse que podiam aumentar seus salários porque eram poucos(as), não impactando tanto na verba necessária, enquanto os(as) demais servidores(as) públicos(as) eram muitos(as). Ver pela primeira vez em uma comunidade escolar um banheiro coletivo nos fez refletir que o discurso repulsivo do deputado está sendo vivido e naturalizado em nossos cotidianos, mesmo que nunca digamos em voz alta. Lutamos muito pouco ou quase nada por mais trabalhadores(as) nas escolas, nos hospitais, e tantos espaços mais, porque há uma naturalização da ideia de que não é possível ter qualidade onde há muita gente.

A coordenação da escola, ainda que não autorizasse o trabalho conjunto com a professora, apoiou o projeto, conversou com os(as) estudantes, sugeriu um dia na semana com lanche diferente para animá-los(as) a participar e solicitou mudança nos horários tentando encaixar os(as) estudantes em outros ônibus (pois muitos(as) dependem de ônibus escolar). Permitiu que os(as) estudantes e turmas não se mantivessem fixos(as). Alguns(algumas) desistiam e outros(as) que observavam na porta acabavam aderindo. Além disso, há estudantes do período matutino e outros(as) do período integral. Às vezes, estudantes do período integral se interessavam, mas estavam em aula. Como as atividades do período da tarde não fazem parte (pelo que entendemos) do núcleo rígido do currículo comum, a participação só dependia da autorização do(a) professor(a) da atividade eletiva. E todos(as) sempre autorizaram os(as) estudantes que queriam participar do projeto e da pesquisa que acontecia uma vez por semana.

Gostaríamos de deixar registrado, antes das análises mais específicas, esse acolhimento e compromisso de todos(as) que trabalham na escola com a educação, de modo que alguns questionamentos que aparecerão não constituem críticas pessoais. Ao contrário, dizem respeito a dilemas, reproduções e criações dos quais todos(as) participamos como educadores(as), em meio às contradições próprias de quem deseja transformar a sociedade e, ao mesmo tempo, teme pela vida de cada um(a) em meio ao que temos hoje de concreto.

Muitas vezes, nossas crenças são elaborações de nossas tragédias. Ou as criam? Pensamos no que Degasperi (2020) apreende na compreensão de mito para a professora participante de sua pesquisa: “vejo que, para Helena, assim como a linguagem cria nossa realidade, [...] o mito é constituído pela linguagem – contado e recontado ao longo dos tempos (narrativamente *navega*), ele também é capaz de criar nossa realidade” (DEGASPERI, 2020, p. 166).

Assim sendo, uma de nós (autora desta tese) lembrou-se de uma vez em que sua mãe disse que gostava de se dirigir à imagem de Maria (ícone cristão) porque ficava pensando como foi possível uma mãe ver seu filho, que só desejou e viveu o amor, ser crucificado. E, a partir daí, voltamos ao início deste capítulo, recordando que essas narrativas nos marcam, que vivificam dilemas em nós. O dilema do ícone cristão nos assombra em todo processo educativo, é aquela pergunta sobre adaptar para reduzir o sofrimento ou apostar na dor de resistir. Mas será que não haverá mesmo outra trilha? Outras histórias que podemos narrar para criar realidades outras?

6.2. Escola rural - Sutil sugestão: Entre o necessário, o desejo e o controle, roube um gole de tempo

Esta escola chegou até nós... Uma de nós, estudante da pós-graduação, quando conheceu a proposta de pesquisa e soube que nós gostaríamos de trabalhar em uma escola rural, logo lembrou-se dessa comunidade escolar. Ela já havia realizado projetos em parceria com a escola e falava com imenso carinho e admiração das pessoas que estavam lá (estudantes, professores(as), trabalhadores(as) de outros setores, direção).

Quando ainda estávamos bastante inseguras se seria possível concretizar a proposta de trabalho, ela foi conosco até esta escola, onde fomos recebidos(as) com alegria e entusiasmo pela diretora, sempre disposta a abraçar tudo que pudesse contribuir com a formação ou a vida

dos(as) estudantes. A escola é pequena, e isso talvez favoreça a proximidade impressionante entre todos(as) que ali trabalham ou estudam.

Lembramos que, no primeiro dia em que estivemos lá, ficamos um curto tempo em frente à escola esperando nossa colega chegar e observando. Duas coisas foram marcadas em um caderno de campo. Duas imagens que, infelizmente, não foram registradas fotograficamente, apenas em palavras. A primeira imagem... A escola ficava no alto de uma escadaria e, de um lado e outro da escada, havia área verde. Em meio ao gramado, havia uma mesinha semelhante a algumas que há na universidade em meio às árvores próximas à biblioteca. Uma professora estava sentada lá, corrigindo trabalhos. Pensamos que gostaríamos de trabalhar ali.

Dentre nossas memórias (o que, para a autora, significa 16 anos nos quais trabalhou na rede pública), o ambiente físico não costuma ser parte das melhores lembranças. Geralmente, são prédios bastante fechados, com grades, raramente tendo uma árvore ou outra em recortes no meio do cimento, sempre havendo a necessidade de tocar algum interfone para alguém abrir o portão (o que, muitas vezes, transforma-se em situação de conflito entre professores(as) e trabalhadores(as) da secretaria – uns(umas) controlando os(as) outros(as) quanto aos horários de trabalho ou por necessidade de sair e entrar durante o intervalo), e os(as) estudantes só podem entrar pelo segundo portão. Ao contrário de tudo isso, essa escola pequena, com espaço menor, parecia muito maior, simplesmente por ser aberta!

E a segunda imagem... Um estudante saindo pelo portão, não estando em fuga. Cumprimentou, buscou algum alimento em uma mercearia do outro lado da rua e retornou. Sorriu novamente, abriu o portão e entrou na escola. Ninguém saiu gritando atrás dele. Dias depois, veríamos no horário do intervalo outro estudante pedir à diretora para buscar algo na rua, e ser autorizado sem nenhuma alteração de voz nem ênfase sobre ser rápido.

Havia uma horta e um galinheiro na escola. Havia trabalhos nas paredes de entrevistas que estudantes fizeram com pessoas que trabalham na comunidade escolar. Tinham um projeto premiado em 2018 de preservação de nascentes e recuperação de mata ciliar. E alguns(algumas) estudantes formavam times esportivos. Isso fez uma de nós (autora desta tese) recordar a primeira escola na qual trabalhou. Em ambas as escolas, estudantes amavam jogar e ganharam campeonatos dos quais se orgulhavam. No caso desta escola, ganharam mais de uma vez os Jogos Escolares do Estado no handebol. Na última atividade que realizamos (teatro que iriam apresentar para uma turma da escola), tivemos de fazer um acordo: poderiam falar sobre o time

da escola na metade do tempo, desde que abordassem um assunto que envolvesse a temática ambiental na segunda parte. Isso os(as) fez sentirem-se animados(as) e se dedicarem a ambas as partes.

Diferente da escola urbana (onde a turma se manteve a mesma), nesta escola – como na escola do assentamento – essa liberdade de ir e vir por muitas vezes causava inquietação. Em um encontro estavam alguns(algumas) estudantes, em outro eram outros(as), depois convidavam um(a) colega de outra turma que vinha um dia, pulava três e depois aparecia. No início, ficávamos tentando pensar nas atividades da semana anterior buscando entender as causas do aumento ou da redução de estudantes. Aos poucos, fomos percebendo que isso fazia parte de outro modo de existir, de pensar a participação ou o tempo. Por mais que em nossa mente existisse uma sequência ou algo a cumprir, para os(as) estudantes a experiência do teatro era aquela tarde. Sentiam como estavam naquele dia, se não tinham outra coisa mais interessante ou para resolver, se estavam com vontade ou não, e então ficavam ou não. E na outra semana talvez preferissem fazer o oposto.

Essa postura se diferenciava bastante da que observamos tanto na escola urbana quanto em uma experiência que uma de nós (autora desta tese) teve cursando uma oficina de teatro no Senac. Durante a oficina, ela foi assistir à apresentação de outra turma. Nesta turma que apresentava, estudantes eram bem mais jovens do que a maioria em sua turma e, ao serem questionados(as) sobre o valor que aquelas aulas tinham para si, quase todos(as) falavam de quererem ser famosos(as) ou estar em novelas televisivas. Ao que os(as) professores(as) responderam, com certo desânimo, que ocupar esses lugares não lhes parecia estar muito ligado a questões de conhecimento/técnica. Da mesma forma, observamos que na escola urbana havia sempre necessidade de cada estudante destacar suas próprias habilidades – ainda que em tom de brincadeira – e um viés sutil de disputa/competição. Enquanto nas escolas do meio rural, mesmo em brincadeiras, era raro acontecer. Os(as) jovens das escolas rurais participantes da pesquisa – como na turma dos(as) mais velhos(as) na oficina do Senac (pessoas em outra fase da vida) – transpareciam estar ali para se divertir, no dia e tempo que isso durasse. O que admirávamos, ao mesmo tempo, gerava em nós angústia, porque exigia negociações constantes para que não se esquecessem da temática ambiental. O que, na ansiedade de construir conhecimentos, demoramos para apreender é que essa exigência de necessidade, de sentido ou de desejo para colocar sua energia está intimamente ligada à relação com a natureza – outra e nossa própria.

Carvalho e Souza (2020, p. 31) registram:

O trabalho – a “lida” – com a terra não define profissionais do campo [...] camponês(a) não é apenas cultivar a terra, mas é cultivar a terra com outros parâmetros de produção, que envolvem uma relação de temporalidades distintas, *no sentido de que o tempo não tem uma linearidade, há outra racionalidade daquela imposta pelos ritmos do capital, de observação dos ritmos da natureza*, há afetividade, respeito à vida, ao(à) outro(a), com perspectiva de continuidade, de preservação dos recursos naturais. [grifos nossos]

Mas não haveria o risco de que esses outros ritmos ou modos de ser e relacionar-se favorecessem assumir um lugar de indiferença aos conhecimentos que, por vezes, dificulta a resistência para manter justamente o direito de outros jeitos de existir? Se acreditarmos que o conhecimento só se constrói na radicalidade da seriedade, da disciplina e do sacrifício, a resposta seria sim. Porém, se considerarmos que a alegria, o tempo e a vontade de saber também mobilizam conhecimentos, não teremos medo de criar possibilidades outras e nem mediremos o valor pelo produto. Assim percebeu Degasperi (2020) em sua pesquisa. Ela narra uma experiência acompanhando uma professora que resolve fazer uma atividade embaixo de um pé de amora e que, ao contrário do que a pesquisadora esperava, os(as) estudantes pareciam alheios(as), dispersos(as), distantes enquanto a professora lia e comentava suas redações; até que, próximo do final da aula, quando como pesquisadora tinha a visão de que a professora nada teria alcançado, um estudante resolve fazer comentários instigantes a respeito do assunto. Degasperi (2020, p. 105-106, 100) conclui:

Por que esperamos tanto, quando o que pode acontecer não depende de nós? É o(a) outro(a). É a resposta do(a) outro(a). Ela depende de quê? Somente de nós? A partir desse momento passo a refletir que depende de nossa eterna e atenta escuta, de nossa abertura ao inesperado. [...] foi por essa leveza que a aula ocorreu, por ela é que houve a resposta, por ela é que havia atenção, onde em mim havia dúvidas. [...] o movimento é a chave para o entendimento do processo vivido [...] é necessário leveza para atentar-se [...] [grifos da autora]

É o exercício de outro tempo, da natureza e não da produção capitalista. Da experiência e não do controle. Da práxis e não da verdade abstrata. Do sabor de conhecer e não vontade de dominar. Como aconteceu com Degasperi (2020), nessa escola precisamos questionar nossa prática rigidamente alicerçada em antecipação e previsibilidade e medida pela realização da expectativa.

Lembramos que nos últimos encontros, devido a feriados e avaliação externa, precisamos cancelar alguns encontros. Eles(as) já haviam montado o teatro que queriam apresentar para algum grupo de colegas da escola como finalização das atividades. Mas os últimos ensaios demonstravam certa desorganização e que ainda não conseguiam falar sem o papel. Após o SARESP (avaliação externa) – que geralmente ocorre em fins do mês de novembro – é difícil encontrar nas escolas estudantes que não estejam lá em razão de atividades

de recuperação. Por esse motivo, depois desses dias de interrupção, só conseguimos marcar uma data para apresentação (propondo que houvesse um rápido ensaio minutos antes de apresentarem). Perguntamos à diretora como estava a movimentação na escola, e ela disse que o 9º ano e o ensino médio já estavam faltando (após terem concluído os exames finais). Então conversamos com eles(as) pelo grupo de whatsapp, quando disseram com muita firmeza que não queriam cancelar, que no dia da apresentação já haviam combinado de ir à escola. Recordamos que naquele dia uma de nós (autora desta tese) estava na estrada, voltando de outra escola onde teve alguns problemas para a apresentação final (incluindo ausência de estudantes, ainda que não fosse a única questão), e imaginando o desastre que seria – considerando que, diferente de como ocorreu nas outras escolas, fazia três semanas que nós não encontrávamos esse grupo de estudantes. A tensão era grande. Então chegamos e os(as) encontramos muito animados(as).

Organizaram rapidamente a sala, perguntaram se poderiam usar nossa internet móvel para colocar a música do jornal (porque seria um noticiário) e os(as) jogadores(as) colocaram as camisetas do time da escola. E como uma de nós (autora desta tese), descrente do que iria acontecer, nem lembrou que tinha prometido levar uma gravata para o jornalista, rapidamente aderiram à ideia de produzir uma gravata de papel, sem nenhuma crítica a ela ou amargura. Ensaíamos e a última parte, que abordava a agroecologia, ainda gerava insegurança. Então pediram para não apresentar aquela parte. Como havia outro aspecto da temática ambiental (a demarcação de terras indígenas), concordamos que fizessem só o que estava tranquilo para eles(as).

Quando tínhamos elaborado juntos(as) o que iriam apresentar, um dos estudantes perguntou se não podíamos fazer como nas aulas e “jogar” em vez de decorar muitas falas. A partir dessa pergunta, sugerimos que houvesse uma parte curta em que jornalistas e repórteres fariam as perguntas, e outra com participação da plateia. Na primeira parte do noticiário, apresentaram os(as) jogadores(as) e, em seguida, o repórter buscava a opinião de quem estava assistindo. Na segunda parte, dentre os assuntos da temática ambiental, escolheram noticiar o assassinato de um ativista ambiental, e interromperam a entrevista com o irmão para que quem estivesse assistindo participasse enunciando o que seriam as palavras do repórter e do entrevistado – que eles foram representando.

Consideramos que quatro pontos talvez contribuíram para o envolvimento e persistência para apresentar (ou ânimo e vontade), os quais seriam: 1) não terem se apegado aos papéis (de modo que aceitaram as experiências de troca e percepção de onde cada colega se sentia mais

confortável para atuar – não existiam personagens de destaque); 2) a ideia de “jogar” para escapar da avaliação sobre o que iriam falar (fugir do “certo” e “errado”); 3) as relações entre as pessoas na escola (sabiam que não seriam ridicularizados(as) e que as crianças e professores(as) iriam participar); 4) a sinceridade com que expressaram que preferiam não apresentar o assunto sobre o qual ainda não se sentiam seguros(as). Queriam fazer e pensar sem ter de acertar, mover-se.

Segundo Rancière (2014a, p. 27, 29, 62):

[...] os conceitos e procedimentos da tradição crítica não são de modo algum obsoletos. Funcionam ainda muito bem, até no discurso daqueles(as) que declaram sua superação. Mas seu uso atual demonstra a completa inversão de sua orientação e de seus supostos fins. Precisamos, portanto, levar em conta a persistência de um modelo de interpretação e a inversão de seu sentido, se quisermos empreender uma verdadeira crítica da crítica. [...] não há evidência de que o conhecimento de uma situação provoque o desejo de mudá-la. [...] para os(as) dominados(as) a questão nunca foi tomar consciência dos mecanismos de dominação, mas criar um corpo votado a outra coisa, que não a dominação.

A atitude ativa e de resistência desses(as) estudantes expõe o quanto, embora fosse nosso desejo, a nós era difícil experimentar a proposta que elaboramos no planejamento das atividades. Escolhemos o “teatro do(a) oprimido(a)” defendendo romper com a dicotomia pensamento-ação, mas não conseguimos nos desprender da “lição”, do “ensinamento”, da “moral da história”, do “aprendido”, que esperávamos que estivesse na apresentação final. Na escola do assentamento, onde exercemos maior influência no roteiro, aconteceram as ausências, as vozes baixas, os papéis nas mãos e o silenciamento dos(as) estudantes. Ao contrário, os(as) estudantes da escola rural tomaram para si (nos diálogos que estabelecemos, em que opinavam mais) priorizar o “como”, secundarizando o “o que”. A peça não tinha lugar a chegar.

Nesta mesma escola, duas experiências políticas extraclasse também desestabilizaram a pretensão de mantermo-nos seguros(as) em algumas convicções. Uma ocorreu quando um político que atua em defesa da manutenção da escola fez uma visita. Foi a única vez em que vimos alguns (algumas) professores(as) se manifestarem, com discrição, contrários(as) à decisão da direção. A escola vive sob constante ameaça de fechamento com o argumento de ter um baixo número de estudantes. Pensamos que qualquer professor(a) concordaria que esse argumento para fechar a escola é ridículo, especialmente porque, muitas vezes (como observamos aqui), são esses espaços que permitem outras relações humanas e comunitárias. Essa luta é importante e exige ação política. Porém, a presença do vereador para homenagear a escola foi algo desconfortável. Todos(as) tivemos de ir ao pátio da escola para ouvi-lo. Ele contou sobre quando seu avô chegou à região e, pelo discurso, pensamos que seria um produtor

rural; mas não é. É um funcionário público da Esalq que trabalhava em atividades voluntárias – principalmente ligadas à igreja católica – e que há poucos anos está na política partidária.

Devido à sua história junto a atividades voluntárias na igreja, o vereador em questão é alguém bastante popular e, ao que parece, próximo das pessoas. Intermediou diretamente para manter aberta uma turma da escola que estaria sendo fechada por não atingir determinado número de estudantes. E, posteriormente ao período no qual estivemos na escola, encaminhou um pedido para uma indústria de automóveis para doar computadores para a escola e foi atendido. Tiraram fotos nos dois eventos e a assessoria parlamentar divulgou. Não julgamos a escola que, na atual situação, encontrou um caminho de resistir. Nem duvidamos que alguns(algumas) acreditem que defender a escola significa que o vereador tem valores comuns aos da comunidade ou tem alguma preocupação com a coletividade. Mas não podemos negar que causa sofrimento perceber que não pensamos na política como possibilidade de transformações sociais mais profundas, que não nos coloquem mais dependentes de usar o voto como instrumento de barganha. Segundo Veloso (2006, p. 44, 45):

Sem incentivos, tanto econômicos quanto morais, para se preocupar com o bem-comum, resta ao cidadão(cidadã) voltar-se para as questões mais pertinentes ao seu mundo individual, ao mesmo tempo em que é estimulado(a) e estimula uma lógica de custo-benefício, altamente racional, em suas escolhas políticas. [...] O problema encontra-se no empobrecimento cívico do(a) eleitor(a), pois focaliza as regras do mercado político única e exclusivamente em trocas racionalizadas pela relação custo/benefício individual, que nada mais são do que respostas aos interesses mais imediatos.

Podemos pensar aqui quantas escolas estão vivendo a mesma pressão desta comunidade, massacradas por políticas que matematizam as decisões e desconsideram – por menor número que seja – os(as) jovens que terão de aumentar seu deslocamento, os(as) professores(as), demais pessoas que trabalham em outros setores da escola e direção, que são trabalhadores(as) – alguns(algumas) deslocados(as) para qualquer outro lugar e outros(as) sendo tratados(as) como descartáveis. E como não temos conseguido nos organizar coletivamente para lutar contra essas políticas, às vezes – no desespero – tem-se à mão o clientelismo para sobreviver.

A segunda experiência ocorreu quando já havíamos realizado mais da metade dos encontros e a diretoria de ensino resolveu informar à escola que os(as) estudantes não poderiam mais utilizar o ônibus escolar no período contrário. Não conseguíamos acreditar que pudesse ser real tamanho absurdo. Principalmente porque, quando chegamos à escola para fazer os últimos acertos com a diretora, a supervisora estava lá e fomos apresentadas. A diretora comentou a respeito do trabalho. E os(as) estudantes participavam de outras atividades no contraturno, como atividades esportivas. De repente, estava tudo suspenso. Como não

conseguíamos acreditar que o motivo realmente fosse que os(as) estudantes não poderiam mais utilizar o ônibus, perguntamos à diretora se poderíamos ir à diretoria de ensino conversar. Ela disse que sim, com certeza. Foram inacreditáveis as explicações que ouvimos, meramente burocráticas. Não havia um argumento minimamente racional, apenas que não era permitido. E então escutamos algo da pessoa que nos atendeu na diretoria de ensino que nunca imaginamos que alguém trabalhando na educação pública, num país desigual como o nosso, falaria: “se estudantes quiserem participar das atividades, precisam arrumar um jeito de ir”. E o ônibus ia estar na porta e eles(as) não poderiam subir. A diretora tentou contato diretamente com a empresa de ônibus e, o que é compreensível, ficaram com medo de descumprir as ordens. Então uma professora se ofereceu e íamos nos organizar para levar os(as) estudantes embora nos quatro últimos encontros. Mas, no encontro seguinte, uma mãe – que acompanhava os(as) estudantes no ônibus – conversou com o motorista e os(as) levaram. O nosso “jeitinho brasileiro” usando as amizades para nos protegermos dos autoritarismos. E depois, nos últimos três encontros, alguns(algumas) professores(as) cederam espaço em algumas aulas para finalizarmos durante o período regular.

Sentimos muito na correria não termos conversado mais com os(as) professores(as) no início. Muitos(as) se interessaram e a professora de artes disse que podia ter contribuído com vestimentas. Nós tínhamos medos. No início, medo de que interferissem de modo que perdêssemos o controle sobre o que tínhamos planejado. Depois, medos quando sentíamos que algumas pessoas da escola queriam que divulgássemos o que estávamos fazendo e não queríamos publicidade (que posteriormente entendemos o quanto significava para a escola). E mais para o final, medo da exposição dos traços de uma experiência nada produtivista. Eles(as) viviam, todos os dias, dilemas bem maiores do que os nossos e nos receberam com suas incertezas. Lembramo-nos de um dos jogos teatrais que os(as) estudantes fizeram, em que uma professora (personagem), em resposta ao estudante que lhe questionava, disse que não tinha culpa porque tinha de ensinar aquela lição que estava no livro. Às vezes, somos esta e, de repente, outro(a).

Analisando sua experiência junto a uma professora de língua portuguesa, Degasperi (2020, p. 224) conclui:

[...] o diálogo e as enunciações não se dão somente no plano da igualdade, mas também no embate, no confronto de ideias [...] Essa faísca é o “e”, é quando assumo que o(a) outro(a) me constitui e, por ser outro(a), deve também continuar a existir, mas que ao mesmo tempo deixo-o(a) invadir tendo minha própria experiência dele(a) e com ele(a). [grifo da autora]

Talvez ainda descubramos esses “e” e “outros(as)” existindo simultaneamente dentro do que parece ser um “eu”, entre condicionamentos e fugas, entre a “leveza” que queremos ser e a “seriedade” que ainda somos.

6.3. Escola urbana - Conhecimento à deriva

A esta escola chegamos por uma aparente conveniência. Dizemos “aparente” porque acabamos não ocupando o espaço que imaginamos que fosse favorável. Através de colegas que trabalhavam lá em um cursinho popular, sabíamos que essa escola estava entre as poucas que ainda conservavam o projeto “escola da família”. Por essa razão, acreditamos que fosse mais fácil que, quem sabe aos sábados, houvesse espaço disponível (porque, em geral, é difícil encontrar salas livres durante os períodos regulares em escolas urbanas) e que alguns(algumas) estudantes participassem. Enviamos e-mail e a coordenação marcou um horário para conversarmos.

Nesta escola, havia um interfone e grades. Fomos bem recebidos(as) na secretaria da escola e pediram que aguardássemos porque chegamos um pouco adiantados(as). Era o período noturno e, às vezes, chegava algum(a) estudante solicitando a entrada atrasada. Noutras, algum(a) estudante vinha pedir para que alguém abrisse uma sala que seria utilizada por um(a) professor(a) para atividades que necessitavam de algum equipamento tecnológico. Ou apareciam para pedir algum documento. Os gestos, as falas, os barulhos... A memória. Parecia que estávamos em cada uma das escolas onde lecionamos na rede estadual. Dias depois, quando já estávamos realizando as atividades, esperando que o sinal tocasse ao final da manhã (término das aulas regulares) para iniciarmos, vimos alguém conversando com uma pessoa da família de um estudante, dizendo que talvez a atitude do menino na escola fosse porque ele estava mal acostumado na escola onde estudava antes, habituado a fazer o que queria, e ali tinha regras. A memória. Tivemos novamente a sensação de estar voltando às escolas onde trabalhamos. E há uma mistura de sentimentos nessas horas. Ao mesmo tempo que sentimos incômodo com o quanto reproduzimos, há certo conforto provocado pelo que é conhecido. Podíamos concordar ou discordar de uma coisa ou de outra, mas ali tinha, na maior parte do tempo, a sensação de que sabíamos como agir.

Aconteceu um dia que a coordenadora veio até nós para fazer uma reclamação a respeito da organização da sala. Ficamos mal com a forma com que falou conosco, como se estivesse ensinando. Uma de nós (autora desta tese) respondeu a ela. Depois, conversando com uma

colega na universidade, ela riu e disse que estávamos na escola como pesquisadoras e que isso implicava outra relação, como sermos estrangeiras; e que estávamos sentindo e agindo como se fôssemos professoras na escola. Talvez. A familiaridade da escola urbana fazia mesmo com que a professora (autora desta tese) estivesse presente, mais do que a pesquisadora. Vários encontros só não ficaram sem ser filmados porque estudantes perguntavam se não íamos ligar a câmera para o nosso trabalho. Era como se estivéssemos chegando para a aula.

A coordenadora e a diretora foram muito receptivas quando apresentamos a proposta. Porém, não consideraram a ideia de utilizar o espaço no fim de semana. Gostariam que trabalhássemos junto com a professora de ciências. Explicamos que, mesmo trabalhando com a professora, precisávamos de um espaço no contraturno porque não seria viável realizar a proposta em aulas de 50 minutos. Cederam o espaço da sala de leitura, mesmo dificultando um pouco seu trabalho (porque os(as) professores(as) que têm uma parte de trabalho pedagógico coletivo e outra individual, a coordenadora e outros(as) não dispõem do espaço neste dia; e, como já comentamos, os espaços físicos costumam estar sempre aquém do número de pessoas na comunidade). Sabemos que fizeram esforço para viabilizar o trabalho. E, depois, compreendemos também que – por experiência – estavam preocupados(as) que os(as) estudantes não participassem e, por isso, sugeriram a integração com a professora.

Conhecemos a professora de ciências e percebemos que ela também achava difícil que participassem sem que isso representasse algum ganho concreto (como nota). Com cuidado, tentamos explicar que os(as) estudantes não poderiam ser valorizados(as) de forma diferenciada na aula por estarem participando da pesquisa. Pela questão ética, mas também porque isso afetaria os resultados de forma negativa, visto que estariam ali sem vontade. Então, ela sugeriu que fizéssemos uma atividade com os(as) estudantes nas aulas de ciências em uma semana, para convidá-los(as) e conhecerem a proposta. Achamos boa ideia.

Realizamos a atividade junto com a professora em todos os 9^{os} anos. Algumas turmas participaram mais, outras menos. Algumas se divertiram e outras foram punidas (voltar para a sala de aula) porque não estavam envolvidas. Depois disso, seguimos passando listas para organizar quem gostaria de fazer parte da pesquisa. Mesmo sabendo que as listas não expressam a realidade e que a professora tinha motivo real para dizer que poucos(as) ficariam na escola fora do horário regular, assim procedemos. A própria professora, que havia dito que estaria em alguns encontros, nunca “pôde” ficar. Talvez um pequeno conflito entre nós no início a tenha afetado de forma que, ainda que não expressasse verbalmente, não se sentiu à vontade para estar conosco. Como sempre, nossa excessiva “*rigidez*” bloqueando possibilidades. Quando

concluímos as atividades juntas nas aulas de ciências, ela enviou uma mensagem para uma de nós (autora desta tese) perguntando se podia postar no facebook, mas já havia postado. Nós comentamos que havíamos dito que eles(as) podiam participar sem medo de exposição (principalmente porque o teatro pede uma liberdade maior em nossa participação), e estava lá uma série de fotos e imagens na internet. Para nós, havia dois problemas: a quebra da confiança e o sentimento da propaganda. Por vezes, sentimo-nos incomodados(as) com a publicização das práticas pedagógicas. Em alguns momentos, sentimo-nos impotentes para reagir (diante de coordenação e direção) e, em outros, encontramos formas de resistir a isso. O sentimento de propaganda é quando olhamos para a imagem e para o texto e sabemos que aquilo nunca foi o que está ali. Vem à nossa mente o processo, as dificuldades e as alegrias também, as dúvidas e as descobertas, potencialidades e destruições. E na narrativa publicitária é o “produto perfeito”. Sabemos que a maioria não compreenderia, mas uma de nós (autora desta tese) chorou sozinha naquele dia. As redes sociais fazem parecer que só o que “não é” é digno de admiração ou até amor.

Além disso, lembramo-nos de alguns (algumas) estudantes que ganharam prêmios por alguma atividade escolar (na mesma comunidade) tentando dizer que não queriam tirar foto e sendo induzidos(as) a isso. Como se fosse só uma vergonha que precisava ser superada. Vejam só: há jovens que não querem ser lembrados(as) por uma foto de primeiro(a) colocado(a). Da mesma forma, no encerramento de nossas atividades, os meninos que tinham feito o teatro queriam apresentar somente para uma turma específica (de colegas) porque acreditavam que se sentiriam à vontade naquele espaço. Mas outra professora que estava realizando um projeto envolvendo arte na escola insistia para que apresentassem para todos(as) os(as) estudantes da comunidade. Como os meninos manifestaram a nós que se fosse no pátio para a escola toda não iriam apresentar, precisamos trabalhar bastante com a argumentação para convencer a professora de que seria apenas para uma turma.

Convidaram essa professora do projeto para estar na classe onde fariam a apresentação e, quando abriram o jornal televisivo (que encenavam) para as perguntas dos(as) telespectadores(as) (plateia), a professora foi quem mais fez perguntas. Ficamos tensos(as) com a situação. Quando ela começou, imaginamos que afundariam. Porém justamente o menino que costumava produzir o riso de colegas por não estar sempre concentrado trouxe conhecimentos, ideias, questões que jamais pensaríamos naquele contexto. Quando terminou, a professora os elogiou dizendo que não entendia por que não quiseram apresentar para todos(as). É como se a professora dissesse que não acreditavam no próprio potencial, mas eram capazes. Então os

pensamentos borbulharam em nossa mente. Os(as) jovens premiados(as) já tinham provado sua “capacidade” na prova e, mesmo assim, não queriam essa identidade. Será real essa imagem social de que os(as) que são “incompetentes” ou “inseguros(as)” é que não querem se expor? Ou será que quem foge da multidão são os(as) que resistem à “imagem de si” que rouba a liberdade e o prazer naquilo que fazem? Destacamos que, quando terminamos, os meninos que costumavam ser aplaudidos e que se sentiram um pouco mais acuados, muito alegres elogiaram o colega que, como diria Degasperi (2020) – com *leveza*, simplesmente continuou falando o que pensava a respeito da temática ambiental. “Brincaram” (sendo verdadeiros) que ele tinha incorporado o ativista ambiental (que era seu personagem). Isso nos faz recordar Freire (2017, p. 59):

Os opressores, violentando e proibindo que os(as) outros(as) sejam, *não podem igualmente ser*; os(as) oprimidos(as), lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão.

Enfatizamos que não estamos criticando os(as) professores(as), até porque estaríamos condenando a nós mesmos(as). Identificamo-nos – no papel de professores(as) – com a experiência do dilema que vivenciam entre adaptar os(as) estudantes para competirem e sobreviverem nesta sociedade, e a simplicidade do prazer de conhecer e criar na escuridão, especialmente porque no capitalismo o trator passa sobre os(as) invisíveis. Vimos isso no exemplo da escola rural que vive sob ameaça de ser fechada. E os(as) próprios(as) estudantes da escola urbana, em várias atividades, expressaram sentirem-se algumas vezes impotentes para transformar o que não condiz com o que gostariam de ver no mundo. Isso será abordado adiante nas análises.

Além disso, também percebemos que carregamos o peso de sermos avaliados(as) (mesmo neste projeto extraclasse, em que não precisávamos cumprir currículo). Acreditamos que estivemos mais tensos(as) do que os(as) estudantes com a pressão. Na escola do assentamento, por exemplo, onde uma situação semelhante ocorreu (quando o grupo não estava completo e admitiu naquele momento não se sentir preparado para a apresentação final, e fomos forçados(as) a apresentar porque estava agendado com a coordenação), atuamos impedindo os(as) estudantes de responderem às questões ao final. Respondemos por eles(as), agradecendo o espaço, com medo de que fôssemos ridicularizados(as), porque ainda não se sentiam confortáveis.

Queremos refletir acerca das instabilidades que surgem nos espaços entre nosso papel social e nossas experiências singulares, tentando não estancar as feridas ou as brechas por onde

rachaduras podem acontecer no sistema que nos oprime e impede a vida ou a multiplicidade de modos de ser ou de existir. Algo que reforçou isso, principalmente na escola urbana, é o quanto os(as) estudantes gostam dos(as) professores(as) e, quando percebiam uma atitude autoritária, chegavam para o encontro contando com risos o que tinha acontecido – como se, de algum modo, soubessem que o(a) personagem “professor(a)” dispunha de algumas respostas prontas no seu baú para os momentos de cansaço.

Durante todas as atividades, os(as) estudantes demonstraram que os problemas ambientais estão bastante presentes nas aulas dos(as) professores(as) que atuam nesta escola. A presença da temática ambiental no planejamento de professores(as) fez com que, ao contrário do que esperávamos, os(as) estudantes da escola urbana sentissem maior segurança para se envolverem com os assuntos propostos. Inclusive, na elaboração do trabalho final, diferente das outras escolas onde negociamos para que uma parte da encenação trouxesse a temática ambiental, nesta escola quiseram trazer mais de um assunto ligado às questões ambientais e produziram um roteiro com o qual contribuímos apenas fornecendo alguns materiais que poderiam auxiliar no aprofundamento das argumentações.

As meninas, infelizmente, permaneceram por pouco tempo. Duas participaram apenas de 2 encontros e uma que estava bastante empolgada e até indicou para nós onde sua mãe trabalhava para buscar o lanche para nosso intervalo, segundo os meninos, engravidou e se afastou um pouco da escola.

Algo que também chamava a nossa atenção era a relação dos(as) estudantes com trabalhadores(as) de outros setores da escola (na secretaria, na cozinha, na limpeza, inspetores(as)). Perguntaram a nós, uma vez, se podiam convidá-los(as) para o lanche. Concordamos e, a partir desse dia, sempre iam perguntar se queriam algo. Certa vez, quando um moço que trabalhava na secretaria não podia sair de lá, levaram lanche para ele. Duas inspetoras conversaram conosco algumas vezes sobre o projeto e sobre estudantes participantes. Uma delas até incentivou participantes que estavam sempre presentes a convidarem um colega que ela achava que andava desanimado/deprimido. E ele realmente participou.

Apesar de ser um número pequeno de estudantes e da decepção com a desistência das meninas, o envolvimento de quem participou nessa escola fazia com que, mesmo nos dias de cansaço ou com outros problemas em mente, saíssemos de lá com ânimo e refletindo. Estavam sempre com disposição e abraçavam quaisquer atividades. Ajudavam a organizar o espaço no início e no fim do trabalho. Tinham cuidado inclusive para pensar na limpeza das mesas, caso

derramassem algo durante o lanche. O trabalho no contraturno produz um cansaço bom, jamais fatigante. Além da vontade deles(as) para participar, tínhamos a tarde para fazer, refletir, parar para o lanche e conversar; não tinha resposta certa a encontrar. No horário regular, tudo precisa acontecer em 50 minutos e toda aula começa com uma dívida, uma moeda a distribuir, um lugar a chegar. Essa experiência foi diferente.

O encontro com estudantes desta escola nos fez sentir o contentamento de aprender outras coisas e também poder tantas vezes sair sem resposta, além do retorno ao cuidado com as pessoas (tão raro!). E, em vez de nos culparmos pelo que não cumprimos, desejamos esse outro tempo. Sentimos por essa não ser a nossa “rotina”. Segundo Rancière (1988, p. 32, 33):

Para que o(a) proletário(a) se insurja contra “aquilo que se prepara para devorá-lo(a)”, não é o conhecimento da exploração o que lhe falta, mas um conhecimento de si que lhe revele um ser voltado para outra coisa além da exploração: revelação de si próprio(a) que passa pela via do segredo dos(as) outros(as), esses(as) intelectuais e esses(as) burgueses(as) com os(as) quais mais tarde dirão – e nós em seguida repetiremos – que não querem ter nada a ver, nem, principalmente, com sua distinção em bons e maus. [...] não para tomar conhecimento de sua situação, mas para manter essas paixões, esses desejos de um outro mundo que a sujeição ao trabalho rebaixa continuamente para o nível do simples instinto de sobrevivência, que faz do(a) proletário(a), embrutecido(a) pelo trabalho e pelo sono, o(a) servidor(a) cúmplice do(a) rico(a) cheio(a) de egoísmo e de ociosidade.

Temos esperança de que tenham também percebido, em qualquer instante, que seu ser se voltava para outra coisa, e que não consigam ficar paralisados(as) no conhecimento que expressaram em algumas atividades de que “é o capitalismo”. Desejamos que esses momentos se multipliquem a tal ponto que simplesmente não suportemos mais o capitalismo. E então, em alguma época, apenas não será mais, porque não há sustentação.

7. Pensamentos movidos pela experiência

Para analisar os discursos mobilizados durante a prática social educativa vivenciada por nós e os(as) estudantes participantes desta pesquisa, selecionamos os momentos dos diálogos nos quais ocorrem “pontos críticos” ou “momentos de crise” (FAIRCLOUGH, 2001), conforme explicamos no capítulo 1, item 1.2. A partir desses pontos, as análises versam acerca de “temas” ou variações de sentidos construídos por nós ou pelos(as) estudantes nos diálogos através de conflitos diretos, repetições, hesitações, incompreensões, silêncios, ambivalências, dentre outros aspectos, nos quais produzimos uma desestabilização ou desnaturalização do que está sendo enunciado. Os “temas” foram construídos na perspectiva de Volóchinov (2017), para quem o tema constitui “o sentido da totalidade do enunciado”, o qual só pode ser apreendido por meio da “compreensão ativa”, ou seja, no momento em que nos orientamos em relação ao que foi dito. Os subtítulos constituem enunciados que atravessaram nossos diálogos de diferentes formas nas encenações e nas conversas informais, com diversos conteúdos, variadas entonações ou acentos apreciativos.

7.1. Há requisitos para sermos ouvidos(as)

Neste primeiro item de análise, percebemos a recorrência implícita deste enunciado que aparece dito de diferentes formas, na abordagem de múltiplos conteúdos, variando seu acento apreciativo, de modo a ser dito por vezes com uma orientação valorativa positiva e noutras, negativa. Analisamos, a partir dos pontos críticos, esse movimento.

O primeiro ponto crítico que destacamos aconteceu quando propusemos que os(as) estudantes encenassem um debate televisivo entre alguém que defendesse a utilização de agrotóxicos como necessária e outra pessoa que fizesse a crítica. Na escola rural e na escola urbana, os(as) estudantes assistiram – como forma de aquecimento – a um debate apresentado pela Rede Cultura²⁴ envolvendo o assunto “uso de agrotóxicos”. Tomamos essa decisão na escola rural porque, quando apresentamos a proposta, houve, reiteradas vezes, perguntas a respeito do que seriam os agrotóxicos. Desconfiamos que ouviam falar dos agrotóxicos, provavelmente, com outras nomenclaturas, como defensivos agrícolas, pesticidas.

²⁴ Programa: Panorama/assunto: novas regras para a produção de agrotóxicos no Brasil/data de exibição: 03/07/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hTESR1tF1Qk>.

Na escola urbana, precipitamo-nos ao apresentar o debate, por acreditarmos que no meio urbano debateriam menos tópicos ligados à produção agrícola. Quando trouxeram para o debate argumentos não utilizados no programa de televisão a que assistiram, percebemos que esse nosso imaginário não era real. Nessa escola, a temática ambiental, especialmente problemas socioambientais, eram bastante presentes nas aulas regulares. Percebemos isso não apenas pelos conteúdos trazidos pelos(as) estudantes para as encenações, mas também por fazerem referências às aulas.

Na escola do assentamento, não houve necessidade de apresentação do debate, porque o assunto já havia sido esporadicamente trazido pelos(as) estudantes em atividades anteriores, citando os próprios agrotóxicos ou possibilidades alternativas de produção como a agroecologia, indicando estarem familiarizados(as) com o assunto. Havia alguns cartazes também na escola que abordavam a questão ambiental. Mas, diferente da escola urbana, posteriormente observamos poucas relações estabelecidas entre os problemas sociais e ambientais. Mesmo quando defendiam a agricultura familiar ou a agroecologia, estas apareciam como “ajuda” ou complemento de renda de forma naturalizada. Ao término, observamos que teria sido interessante se tivessem assistido ao debate para estabelecerem alguns diálogos com as questões macroeconômicas e sociais.

Assistimos pela primeira vez o debate apresentado pela Rede Cultura em um curso de extensão intitulado “Agrotóxicos: visões, discussões e controvérsias”, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus de Araras. Consideramos o debate pertinente para o aquecimento nesta atividade por abordar aspectos ligados à saúde, questões sociais e macropolíticas. Além disso, permite observar como são valorizadas de formas diferentes as ciências agrárias e as ciências humanas na constituição de discursos de autoridade. Também é possível refletir questões de gênero, pensando como nos relacionamos com os discursos enunciados por homens e por mulheres.

Antes ainda de apresentarmos os diálogos do ponto crítico destacado, algo que consideramos importante de ser descrito é a forma com que os(as) estudantes organizaram o cenário. Nas três escolas, assim que foi apresentada a proposta, procuraram uma mesa onde posicionaram a pessoa que representaria o(a) jornalista. Na escola do assentamento e na escola rural, estávamos em salas de aula, onde puxaram uma carteira e colocaram quem representava o(a) jornalista atrás da mesa, estando duas cadeiras – uma do lado direito e outra do lado esquerdo – para os(as) entrevistados(as). Na escola urbana, estávamos na sala de leitura da escola, onde havia uma mesa do(a) professor(a) próxima de um computador, um sofá comprido

à esquerda, mesas longas e cadeiras ao redor das mesmas. Neste espaço, escolheram a mesa do(a) professor(a) ao lado do computador e colocaram as pessoas entrevistadas uma ao lado da outra no sofá. Em algum momento, chegaram a cogitar colocar uma cadeira do lado oposto ao sofá, de modo que o(a) apresentador(a) ficasse no meio. Mas, neste momento, fiz uma pequena intervenção, porque alguns(algumas) ficariam de costas para a câmera. Então, como não queriam retirar o(a) apresentador(a) do jornal da mesa onde estava o computador (que não podia ser removido), voltaram a ocupar o sofá. Toda vez que iniciavam, quem assumia o papel de jornalista virava a cadeira giratória da frente do computador em direção à mesa e iniciava a fala dirigindo-se aos(às) telespectadores(as).

Consideramos as descrições da construção dos cenários relevantes para nossas análises. Como afirmou Pinheiro (2013) – analisando uma entrevista televisiva – a importância do ambiente ou do cenário para construir o estilo do programa jornalístico está relacionada à observação de Fairclough (2001) de que a variação estilística está em estreita relação com as interações entre os(as) participantes. Essas organizações de cenários e disposições dos corpos das pessoas, as quais compõem a cena criada pelos(as) estudantes para iniciar o debate, lembram a conformação de estúdios de telejornais, centrados no(a) apresentador(a). Para Lage (2001), uma pessoa colocada diante das gavetas de uma mesa de escritório é um indício de uma posição de mando. Acrescentamos que, em diferentes momentos nos quais trabalhamos com debates, houve disputa pelo papel de jornalista. Este(a) personagem parece ser percebido(a) como alguém que controla as discussões sem ter responsabilidade com as argumentações, reduzindo o risco de exposição. Esse controle interacional pode ser observado em vários momentos dos diálogos que serão analisados.

O primeiro ponto crítico que apresentamos a seguir se repetiu, ainda que de diferentes formas, nas três escolas. Este momento de crise ocorreu durante as apresentações dos(as) entrevistados(as) nas encenações de telejornais, transcritas a seguir. A utilização da cor azul marca os diálogos que não fazem parte da encenação, quando sentimos necessidade de intervir ou os(as) estudantes interrompem para fazer uma pergunta a nós. Os nomes dos(as) estudantes são fictícios e o “P” refere-se a nós (falas da autora da tese).

Diálogo construído na escola do assentamento:

Eduardo: jornalista

Carmela: agricultora/agricultura familiar (produção orgânica)

Cícero: grande produtor (utiliza agrotóxicos)

(Alguns diálogos pedindo concentração e respeito aos colegas que iriam apresentar antecederam a encenação.)

Eduardo: - Olá, telespectadores da meia-noite. Estamos aqui com dois sujeitos que eu achei na praça pra contar um pouco sobre...

P: - Dois sujeitos que você achou na praça?

(Os(as) estudantes riem.)

P: - Dois minutos de pausa, vocês vão combinar...

Cícero: - Pera aí... Nós vamos combinar. Dois senhores que eu encontrei por acaso...

Carmela: - Eu por acaso sou um senhor?

Cícero: - ... eu encontrei eles brigando porque um defendia a agricultura e o outro é...

Carmela: - Por acaso sou um senhor?

Cícero: - Dois senhores importantes federais milionários que não é o meu caso... (com ironia)

Heloísa: - Um senhor e uma senhora!

Cícero: - É. Dois senhores. Um senhor e uma senh...

Carmela: - Um senhor e uma senhorita!

Cícero: - Um senhorito, não... (com riso) Um senhor e uma senhorita, que estão aqui é, discutindo sobre, é...

Carmela: - Um defende o agrotóxico e o outro não.

Cícero: - É, é. Um defendendo agrotóxico e o outro não. E eu sou o que não defende. Ou, o que defende o agrotóxico!

Carmela: - O que critica, é...

P: - Tudo bem. Mas por que vocês estão discutindo isso? Vocês são agricultores, vocês são...(?)

Carmela: - Não, eu apenas sou, é... eu faço parte da agricultura familiar.

P: - E você?

Cícero: - Eu, eu defendo o agrotóxico.

P: - E você é um agricultor também?

Cícero: - Eu acho que, eu acho que as vendas ficam melhores.

P: - Então você também é um agricultor.

Cícero: - Não, ela é uma dona de casa que tá discutindo comigo!

Carmela: - Não, eu sou a...

Cícero: - Você é uma dona de casa qualquer!

P: - Primeiro, não é uma qualquer. O que que é isso, né? Aliás, deixa eu só comentar uma coisa com vocês. Porque como o tempo tava curto... Mas a gente ainda vai conversar daquele dia, daquelas brincadeiras racistas babacas que foram feitas aquele dia do desenho. Já não teve graça nenhuma. Esse tipo de brincadeira também. (Lembraram e concordaram.) Então, olha só, já não teve graça nenhuma. (Há conversas paralelas.) Agora, olha só, isso é a mesma coisa, se referir à pessoa dessa maneira... Não importa, não é? É um trabalho também que a pessoa faz.

Cícero: - Então, tá, dona. Eu defendo o uso de agrotóxicos. E eu trabalho vendendo produtos com agrotóxico e ela...

Carmela: - E eu sou uma produtora de agricultura familiar que... agricultura familiar orgânica!

P: - Tá. Então o Eduardo vai apresentar vocês. Tudo bem?

Retomada:

Eduardo: - Olá, telespectadores da meia-noite. Estamos aqui com um agricultor e uma dona de casa. (A menina expressa com o rosto que não foi o combinado. E ele diz que esqueceu. Ela diz baixinho ‘agricultura familiar’.) Que faz a agricultura familiar. (Percebe-se esta fala como um adendo.) Eu vou fazer umas perguntas pra eles, ver o que eles acham sobre o uso de agrotóxicos. Cícero, o que você acha sobre o uso de agrotóxicos?

[...]

Diálogo construído na escola rural:

[Os(as) estudantes assistiram ao debate da Rede Cultura de televisão citado anteriormente.]

P: - Na verdade, por quê? [explicando a opção por assistirem a um debate antes de criarem] Você precisa ter argumentos. Se você não lembra nem o que é um agrotóxico, como é que você vai discutir com seu colega, montar um jornal, se você não sabe? O que vocês fizeram lá na aula de ciências, representar os personagens, como vocês tavam falando ali, se você não sabe sobre o assunto... você deve ter estudado em ciências pra poder fazer. Sem (estudar), tem como fazer aquele personagem?

[Estêvão disse que não e Joaquim que sim.]

P: - Sem ter conhecimento nenhum sobre o assunto? Claro que não! Então a ideia foi pra ajudar vocês a dar uma aquecida no assunto, pra vocês poderem montar o jornal. [...] Vocês vão criar um nome fictício pra vocês.

Estêvão: - Tem que ser mulher? [porque quem criticou os agrotóxicos na reportagem que assistiram era uma mulher]

P: - Não. Quem você quiser. [...] O nome e qual que é a sua formação [...] ou que área você trabalha, com que que você trabalha. Tudo bem?

[Os(as) estudantes concordam com gesto.]

Joaquim: - Eu fiz doutorado em agricultura.

Estêvão: - Eu sou aquela pessoa que limpa o mercado, sabe?

Joaquim: - Não. Você tem uma faculdade! Você vai querer limpar o mercado e vir dar uma entrevista? Eu fiz medicina e agricultura.

Estêvão: - Eu fiz enfermagem e... medicina. Não, medicina não.

P: - Pode ser. Vocês dois querem ter feito medicina, tudo bem. [...] Então, aí você pode complementar, só pra dar a dica, que [...] que ele também trabalha na campanha contra os agrotóxicos, porque senão não vai fazer sentido o porquê que ele tá ali.

[...]

Tiago: jornalista

Joaquim: defensor do uso de agrotóxicos

Estêvão: critica o uso de agrotóxicos

Tiago: - Olá, boa tarde! Estamos aqui com os entrevistados de hoje. José, que se formou em medicina e fala também sobre os agrotóxicos. E aqui com o Jacinto que, também convidado que fala sobre os agrotóxicos. Pode começar. [olhando para Estêvão]

[apesar de Tiago ter dirigido a fala para Estêvão, Joaquim toma a frente]

Joaquim: - Boa tarde! [acena aos(as) telespectadores(as)] Os agrotóxicos são... Sem o agrotóxico, as verduras não ficam tão boas. As frutas é... Precisamos do agrotóxico para... praticamente pra quase tudo. Para as verduras, para plantações e para nossos alimentos.

Estêvão: - Sim, mas agrotóxicos na verdura causam é... causam doenças nas pessoas, causam câncer, é... têm mau desenvolvimento...

Tiago: - E por que você pensa isso?

Estêvão: - Porque no exame de uma mulher constatou que no leite materno dela tinha algumas resinas de, de, de... esqueci o nome!

Joaquim: - Não, mas eu não acho isso. Sem o agrotóxico a gente praticamente não seria nada. O agrotóxico, ele elimina todas essas doenças, esses... doenças de frutas. Esses... essas pragas, que atrapalham nas verduras.

Tiago: - E por que você acha isso, Jacinto?

Joaquim: - Como você já fez a mesma pergunta... pra mim agora. Eu achei, por causa que eu estudei muito, sou um agricultor, fiz agricultura. O senhor não citou isso, mas, lembrando... É... E como eu estudei muito isso, eu sei claramente que a... o agrotóxico faz bem a verduras, frutas.

Estêvão: - [...] não faz muito bem pra saúde, mas não sei como que a gente pode combater isso, né? Estamos fazendo um grupo contra agrotóxicos. É, mas...

[Joaquim ri ironicamente]

Joaquim: - É, cada um tem a sua opinião. Eu não sei, se o senhor estudou medicina, eu estudei agricultura, eu sei mais sobre o tema.

Diálogo construído na escola urbana:

[Os estudantes assistiram parte do mesmo debate da Rede Cultura como aquecimento.]

Quando o vídeo termina e vão se organizar para o debate:

Vítor: - Olá, pessoal da emissora. Estamos aqui hoje com dois poetas da agricultura. [...] Ah, e a professora do instituto da USP também, claro.

[...]

P: - Só pra gente dar uma conversada. Daí a gente vai fazer esse exercício mesmo de novo, da semana passada [...] pra gente repensar agora que a gente vai discutir um pouquinho mais sobre o assunto. Mas eu queria trazer duas coisas, (pensar) dois aspectos diferentes. Primeiro o que que vocês acharam, o que vocês refletiram sobre o que foi colocado nos dois pontos de vista sobre a questão dos agrotóxicos. E a segunda... Tanto faz a ordem. [...] E a segunda, sobre como eles apresentaram as pessoas. Que tem, por exemplo, esse fato aí que você acabou de dizer do “quem é quem” [indicando aspas com gesto]. Como que eles apresentaram na reportagem? Então, tanto faz, se vocês quiserem começar dizendo as coisas que vocês entenderam que um ou outro falou, de pontos de vista diferentes. Que eles pensavam o oposto, né?

Silas: - Que um tá contra e o outro tá a favor, é óbvio.

P: - E a outra questão é sobre como que foram colocados eles na reportagem...

Vítor: - Sim, claro.

P: - Agora é com vocês. Eu não vou falar antes de ouvir vocês, porque senão a gente influencia. E a gente quer pensar de verdade. Não tem certo e errado.

[Esperava conversar com eles sobre o que compreenderam durante o debate. Mas, nenhum deles parecia sentir-se à vontade para falar. Então, arrisquei que fossem direto para a encenação.]

P: - A não ser que a gente fizesse uma coisa, se vocês se sentem mais tranquilos assim, pode ser uma coisa legal. Só que aí a gente vai ter que fazer um exercício de vocês fazerem mesmo a reportagem, um representando quem tá contra e um representando quem tá a favor num debate aqui.

Silas: - Contra! [levantando a mão]

Rodrigo: - A favor.

P: - Só que... Só não esquece que a gente assistiu e eu quero justamente ver se vocês prestaram atenção em alguma coisa de quem pensa contra e quem pensa a favor, pra poder fazer a discussão. Pode ser? [...] Talvez seja um jeito legal.

[...]

Silas: - Tem que, tipo, falar a mesma coisa que eles tavam falando ali? Ou a gente pode dar a nossa opinião?

P: - Não, cê pode dar a sua opinião também. Só que eu quero que tenha argumentos, tudo bem? Por isso que eu passei o vídeo, pra não ficar assim “ah, porque eu acho que é ruim”, e ficar [enrolando]... Tudo bem? É só nesse sentido.

[...]

Vítor: jornalista

Rodrigo: defensor do uso de agrotóxicos

Silas: defensor da produção sem agrotóxicos

Vítor: - Hoje, senhores, estamos apresentando o jornal de todos os dias. Estaremos hoje discutindo sobre o tema agrotóxicos e seus subtemas que são riscos, as vantagens, os problemas à saúde, e a contaminação da água, claro! Queremos hoje receber o nosso querido e ilustre convidado, o senhor Rodrigo, mais conhecido como Clebinho²⁵. E o senhor Silas, conhecido mais como Esquilo²⁶.

Silas: - Boa noite. [acena para os(as) telespectadores(as)]

Vítor: - O senhor Rodrigo está a favor dos agrotóxicos, certo?

[Rodrigo concorda com gesto]

Vítor: - Seus benefícios, do seu ponto de vista, o que você acha?

Rodrigo: - Ah, que ele cresce rápido.

Vítor: - Sim, mas...

[Silas expressa em seus gestos desânimo com as falas dos colegas]

Vítor: - E o seu contra, senhor Silas? Seu contra...

Silas: - Ah, os benef... é, os malefícios do agrotóxico é... a má qualidade de vida, os alimentos duram mais, mas também traz um grande risco pra saúde.

Vítor: - Sim, claro.

Silas: - Inclusive até uma amiga falou ali que tava, eles tavam passando com o avião, e passaram perto da casa dela e aí [expressa com o rosto o quanto é ruim]... foi triste. Isso é muito ruim. Eu acho, tipo, que devia ter que banir o agrotóxico do país, né?

Iniciamos a reflexão observando a organização das interações entre os(as) participantes nesse diálogo, que Fairclough (2001, p. 192) denomina “controle interacional”. No diálogo ocorrido na escola do assentamento, há indícios de que, neste momento, estamos controlando a interação de forma pouco dialógica. Quando Eduardo apresenta os(as) entrevistados(as), ficamos incomodados com a não identificação das pessoas que irão falar. Embora, no lugar de

²⁵ Apelido fictício.

²⁶ Apelido fictício.

dizer que a proposta não é essa, tenhamos apresentado a ele uma pergunta: “Dois sujeitos que você achou na praça?”, ela assume um tom de avaliação/correção do que foi dito por Eduardo, e não um movimento de quem quer saber sua resposta. Isso pode ser percebido pela entonação com que enunciamos a pergunta e pela sequência, após os risos, quando dizemos “Dois minutos de pausa, vocês vão combinar...”, indicando que precisam identificar os(as) entrevistados(as). Se considerarmos a “ênfase valorativa” por meio da “entonação expressiva” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 233) que aponta em nossas palavras a avaliação que fizemos a respeito do que foi dito pelos(as) estudantes, a pergunta “Dois sujeitos que você encontrou na rua?” poderia ser substituída por “Que absurdo!” ou “Vocês não estão levando a sério a atividade.”, sem alterar o sentido do diálogo.

Esse movimento de controle foi produzido a partir de uma ansiedade em controlar os tópicos a serem trazidos na encenação. Nosso papel era abordar temáticas socioambientais específicas e pensar acerca das experiências dos(as) estudantes com os papéis sociais que costumam ser colocados em evidência nesses debates. Quando sentimos um desvio com relação a essas proposições, tomamos o turno do diálogo para retomada do tópico escolhido por nós. Para Fairclough (2001, p. 197):

Essa avaliação sistemática dos enunciados dos(as) outros(as) é uma forma poderosa de policiar agendas. Seu uso em sala de aula não só sublinha o poder dos(as) professores(as) sobre os(as) alunos(as), como também demonstra até que ponto a prática rotineira de sala de aula coloca os(as) alunos(as) em uma situação de teste ou exame: nessa forma de discurso de sala de aula, virtualmente tudo o que eles(as) dizem é verbalmente ‘marcado’.

Alguém poderia, precipitadamente, justificar esse policiamento de agendas afirmando uma prática educacional responsável como aquela em que o(a) professor(a) assume sua intencionalidade, de modo a não ceder a um relativismo em que tudo é válido. Mas o que caracteriza o relativismo não é a permissividade com referência ao que pode ser dito, mas a indiferença ao que está sendo dito, seja por parte do(a) enunciator(a) do discurso ou daqueles(as) aos(às) quais se dirige. O fato de alguém se calar diante de uma repreensão, por exemplo, não impede que cada um permaneça interiormente com suas supostas verdades. Quando lemos a afirmação de Fairclough (2001, p.156): “Um(a) entrevistado(a), em uma entrevista da mídia, que desafia uma pressuposição do(a) entrevistador(a) pode aparecer facilmente como quem está se esquivando do problema.”, somos instigados(as) a pensar em que momentos esse controle dos tópicos apagou palavras que desafiavam nossas pressuposições. Passamos a olhar com atenção os enunciados dos(as) estudantes que dialogaram com nossos enunciados.

Para Volóchinov (2017), todo enunciado pressupõe a existência de dois indivíduos socialmente organizados, o que indica sua orientação para um(a) interlocutor(a), esteja este(a) presente ou não. Isso significa que os sentidos dos enunciados não estão em si, mas nas relações estabelecidas com outros enunciados. Fairclough (2001), analisando encontros em que ocorrem relações de poder desiguais, como no caso de diálogos entre professor(a) e estudante, observa que a ambivalência é um dos recursos utilizados como um mecanismo de defesa. Atentamos a isso na sequência do diálogo.

Antes que pudéssemos concluir a explicação a respeito do que precisavam combinar, Cícero tomou o turno respondendo indiretamente ter compreendido o que estávamos esperando que fizessem quando disse “Pera aí... Vamos combinar.”, e reelaborou o enunciado do colega. Nesta reelaboração, substituiu “sujeitos” pelo pronome de tratamento “senhores”, substituiu o adjunto adverbial “na praça” pela locução “por acaso”, e trocou o verbo “achei” pelo verbo “encontrei”; mas permaneceu não identificando os(as) entrevistados(as). Cícero faz uma tentativa de passar de um estilo informal ou “conversacional do mundo da vida” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 166) para um estilo formal, expressando ter interpretado nossa pergunta como uma crítica à inadequação da linguagem de Eduardo ao gênero jornalístico. Apesar de dizer “Vamos combinar.”, Cícero não olhou para os colegas enquanto reelaborou o que Eduardo disse. Ele permaneceu olhando para a professora (autora desta tese), como se buscasse uma aprovação para o que estava falando. Uma única vez olhou para Carmela quando o interrogou pela segunda vez e, voltando a olhar para a professora, que permaneceu séria, falou “Dois senhores importantes federais milionários que não é o meu caso...”, e rapidamente desvia o olhar com um riso discreto.

Para Fairclough (2001), a ironia é uma forma de expressar uma atitude negativa a respeito de um enunciado. Esse recurso que compõe a “intertextualidade manifesta” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152) foi utilizado por Cícero para satirizar nossa solicitação. A fala de Cícero indica que compreendeu nossa expectativa de que as pessoas entrevistadas preenchessem alguns requisitos, ainda que tenha considerado como quesito a posição econômica, enquanto para nós os conhecimentos a respeito da temática proposta seriam as exigências. A palavra “que” utilizada por Cícero aparece como uma partícula de realce para enfatizar que, considerando os requisitos, ele não era importante o suficiente para participar do debate. Cícero nos lembra ainda, por meio dessa resposta, o fato de nós termos ocupado naquele momento uma posição dirigente que impedia o acontecimento da proposta de Boal (2011, p. 237), em que o teatro é “um ensaio da revolução!”, referenciada na construção de nossa

proposta de trabalho. Os(as) entrevistados(as), “dois sujeitos que eu achei na praça” ou “Dois senhores que eu encontrei por acaso”, subvertem a lógica das relações de poder que impõe barreiras à participação democrática em debates de interesse público, como é o caso das discussões que envolvem a temática da utilização ou não dos agrotóxicos.

Seguindo para o diálogo construído na escola rural, no início do recorte encontramos uma justificativa que estávamos apresentando aos(as) estudantes para termos pedido que assistissem ao documentário da Rede Cultura (já referenciado) antes de realizarem a encenação. Diferente da experiência na escola do assentamento, vários(as) estudantes em encontros e atividades anteriores pediram que explicássemos ou até repetíssemos explicações a respeito do que seriam os agrotóxicos. Nesta explicação, na afirmação “Você precisa ter argumentos.”, a locução verbal “precisa ter” indica mais uma vez a necessidade de requisitos para participar do debate. Porém, o complemento verbal “argumentos” não determina a identidade social ou profissional do sujeito “Você”, nem sugere um modo de ser para que sua palavra seja considerada. Do mesmo modo, quando recordamos o que haviam contado a respeito de suas participações em outro debate na aula de ciências, assinalamos “você deve ter estudado em ciências para poder fazer”. Embora “deve” na linguagem escrita seja compreendido como uma modalidade ‘objetiva’ que, segundo Fairclough (2001), tem uma base subjetiva implícita, que pode não ser percebida quando “o(a) falante está projetando seu próprio ponto de vista como universal, ou agindo como um veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200), na linguagem oral se torna menos assertivo, funcionando com o sentido de “pode”, como se dissesse “é provável/pode que você tenha estudado na aula para o professor propor aquele debate”.

Joaquim expressa com gesto não concordar que “ter estudado” seja um requisito para falar a respeito do assunto, enquanto Estevão concorda com nossa opinião. Na continuidade da conversa, repetimos a pergunta com tom avaliativo a respeito da discordância de Joaquim: “Sem ter conhecimento nenhum sobre o assunto?”, à qual nós mesmos(as) respondemos: “Claro que não!”. Seguimos fechando o tópico, explicando novamente a necessidade de terem visto algo acerca do assunto para iniciarmos a encenação. Neste trecho, observamos uma “estrutura de troca” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 193) do tipo pergunta-resposta-avaliação, em que iniciamos o tópico, ouvimos as respostas e validamos ou não as mesmas. Além disso, ainda que tenhamos iniciado enfatizando a importância dos argumentos, pouco adiante afirmamos que precisam indicar a formação das pessoas entrevistadas.

No diálogo com os(as) estudantes da escola urbana, logo que terminam de assistir ao debate televisivo, antes que façamos qualquer comentário, as palavras de Vítor, com as quais queria expressar aos colegas que gostaria de fazer o apresentador, demonstram sua percepção da forma com que os(as) entrevistados(as) foram apresentados(as) naquele programa de televisão. No debate a que assistiram, o entrevistado que defende o uso de agrotóxicos foi apresentado como “professor doutor em ciências agrárias da USP”, enquanto a mulher que fez a crítica é apresentada como “geógrafa da campanha permanente contra os agrotóxicos e pela vida”, enfatizando mais seu ativismo do que sua formação (visto que não fora citado pela apresentadora que ela também é doutora na área de ciências humanas, tendo trabalhado em sua pesquisa com questões ligadas ao assunto que estavam discutindo, à qual a entrevistada se refere em vários momentos do programa). Vítor disse “Olá, pessoal da emissora. Estamos aqui hoje com dois poetas da agricultura. [...] Ah, e a professora do instituto da USP também, claro”.

Vítor utiliza o feminino “professora” porque está apontando para a pesquisadora ocupante do papel de professora durante as atividades, sugerindo que também participasse do debate no lugar dos(as) especialistas, enquanto seus colegas representariam os “poetas da agricultura”, ou seja, o mundo da vida ou do cotidiano. Ao utilizar a palavra “poetas” para se referir aos que fariam a crítica ao uso de agrotóxicos, ainda que não possamos identificar o quanto Vítor concordou ou não com isso, verificamos que ele sentiu o estereótipo produzido pelo programa de televisão, que reduziu aqueles(as) que criticam o uso de agrotóxicos a pessoas com uma visão romântica ou pouco realista. Tentamos fazer com que falassem o que entenderam ou perceberam no debate televisivo, querendo que refletissem a respeito antes de encenar. Mais uma vez, nosso receio de que o debate ficasse esvaziado demonstra nossa incredulidade na possibilidade de irem construindo o pensamento junto à ação (proposta originária do trabalho).

Quando sentimos que realmente não iam falar, optamos por deixar que iniciassem a encenação, porque não queríamos explicar a respeito do que assistiram antes de ouvi-los. Expressamos isso a eles por meio da fala: “Agora é com vocês. Eu não vou falar antes de ouvir vocês, porque senão a gente influencia. E a gente quer pensar de verdade. Não tem certo e errado”. A conjunção adversativa “senão” pode ser substituída por “do contrário”, significando que acreditávamos que não falar a respeito evitaria nossa influência sobre as opiniões ou percepções que iriam apresentar. A conjunção “e” indica uma oposição entre “ser influenciado” e “pensar de verdade”. Podemos reescrever “senão a gente influencia e a gente não quer influenciar para poder pensar de verdade”. Ainda que não tenha sido intencional, nossa fala

veiculou o discurso da possibilidade da neutralidade do(a) pesquisador(a), alicerce da perspectiva de fazer científico positivista, contrária ao que estamos defendendo nesta tese.

Existia uma realidade concreta de que fomos até a escola para realizar atividades de educação ambiental, conforme fora explicitado a eles(as) antes de optarem por participar. Isso indicava que, independentemente de apresentarmos ou não explicitamente nossos posicionamentos, sabiam que a nós importavam as questões ambientais. Suas falas, concordando ou simulando concordar, discordando ou questionando explícita ou implicitamente, dirigiram-se à professora que valorizava a educação ambiental. Além disso, não existe palavra dita por nós que não tenha sido construída a partir de influências dos meios sociais que experimentamos. Não existe pensamento fora da experiência social. Como escreveu Volóchinov (2017, p. 129), “Todo signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior”.

Contudo, ao considerar o *ethos* (FAIRCLOUGH, 2001), podemos identificar uma contradição neste momento, de modo que compreendemos nosso discurso não apenas determinado por uma visão positivista de ciência. Para Fairclough (2001), o *ethos* está associado ao tipo de identidade social que construímos, nesse caso como professores(as), através de nossos comportamentos verbal e não verbal. Para o autor, “A questão do *ethos* é intertextual” e está ligada à “modelagem” das interações. Por meio da análise dessa intertextualidade, observamos dois aspectos que corroboram para escapar de uma visão meramente positivista ou de “neutralidade científica”.

Primeiro, a afirmação “Não tem certo e errado” logo após a ideia de que nos interessa realmente pensar pressupõe que a resposta não está pronta como uma meta a ser atingida no processo educativo; ao contrário, queremos pensar a respeito do que irão dizer. Além disso, se não há certo ou errado, nossas respostas podem ser consideradas contextuais, temporais e inacabadas, visões que compõem um discurso científico alternativo ao positivismo. Segundo, as expressões “a gente”, “se vocês se sentem mais tranquilos”, “cê pode dar a sua opinião também”, enquanto estamos sentados(as) no chão conversando, aproximam nossos diálogos do gênero discursivo apontado por Fairclough (2001) como sendo “do mundo da vida” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 207).

Se aliamos o discurso do mundo da vida, o cenário e os gestos em nossa conversa à fala “Eu não vou falar antes de ouvir vocês, porque senão a gente influencia” com o reforço “Não tem certo e errado”, também é possível reescrever “Não vou falar antes de vocês para que não

repitam o que eu disse. Suas falas não serão avaliadas”. O que, de certa forma, é reforçado quando dissemos um pouco adiante que as opiniões eram bem-vindas desde que argumentassem, não sendo limitadas por uma visão de ser bom ou ruim. Para Fairclough (2001, p. 251), a passagem do discurso conversacional da esfera privada para a esfera pública constitui “uma tendência de eliminar marcadores explícitos de poder [...] [tendência] intimamente ligada à informalidade”, que contribui para o que o autor denomina “democratização do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 248).

Concordamos com Fairclough (2001) quando escreveu não se tratar de uma visão romântica acerca dessa democratização, posto que o fato de relações de poder permanecerem entre os papéis sociais faz alguns marcadores de assimetria ficarem apenas encobertos; mas também não reduzir a importância da reestruturação de fronteiras entre o público e o privado. Compreender a ambiguidade de nossos discursos atravessados por nossa intencionalidade de democratização e por nosso papel social de professores(as) na esfera pública educacional, na qual as relações de poder são assimétricas, permite-nos ampliar a consciência acerca de nossas ações.

Percebemos que, ao mesmo tempo, em alguns momentos, a proximidade do discurso do mundo da vida permitiu que os(as) estudantes se manifestassem quando discordavam de nossos posicionamentos, o que aparecerá explicitamente em análises de outros assuntos; noutros, delimitamos algumas resistências que intencionavam criar outros modos de ser socialmente através do controle interacional. Compreendemos isso quando atentamos à sequência dos diálogos apresentados anteriormente. Os(as) estudantes, nas três escolas, queriam identificar-se com pessoas comuns que tinham uma divergência a respeito do uso dos agrotóxicos. Nossa persistência para que identificassem profissionalmente os(as) personagens gerou o segundo ponto crítico, quando os(as) estudantes estão escolhendo os papéis sociais que irão representar.

Na escola do assentamento, esse momento de crise inicia com nossas perguntas “Mas por que vocês estão discutindo isso? Vocês são agricultores, vocês são...(?)”. A segunda pergunta detalha a primeira, delimitando que o interesse pelo assunto estaria ligado ao seu envolvimento profissional com o mesmo. A resposta de Carmela representou uma resistência, ainda que sutil. Ao dizer “Não, eu apenas sou, é... eu faço parte da agricultura familiar”. Rapidamente ela nega nossa proposição. A expressão utilizada por ela “apenas sou”, se vista isoladamente, poderia ser interpretada como uma redução de valor ao seu papel no debate. Porém, no contexto de interação discursiva, seu enunciado “apenas sou” constituiu uma resposta, uma resistência aos nossos requisitos, buscando se aproximar das pessoas comuns.

Em seguida, ao se colocar pertencente à agricultura familiar, o que pode parecer num primeiro momento que aceitou o papel de agricultora que propusemos, estava enfatizando em qual modo de produção se sentia pertencente como mulher. Nos momentos anteriores do diálogo, Carmela várias vezes interrompeu Cícero interrogando “Por acaso sou um senhor?”. Carmela, provavelmente, não encontrou em sua experiência cotidiana um exemplo que lhe permitisse dizer “sou uma agricultora”, o que compõe com o que apresentamos anteriormente acerca da força com que a estrutura patriarcal aparece nas relações estabelecidas nas comunidades rurais.

Após a escolha de Carmela, Cícero persiste em caracterizar seu personagem por seu posicionamento quanto à temática dos agrotóxicos, sempre respondendo à nossa questão sobre o papel social que ele assumiria com uma possível fala do personagem com relação ao uso dos agrotóxicos “que as vendas ficam melhores”. Tomamos o turno concluindo e fechando a discussão ao afirmar “Então você também é um agricultor”. A palavra denotativa “também” inclui Carmela como agricultora, ao que Cícero rapidamente respondeu “Não, ela é uma dona de casa que tá discutindo comigo”. Carmela discorda e, antes que ela argumente, Cícero completa “Você é uma dona de casa qualquer!”. A utilização do pronome indefinido “qualquer” para adjetivar o substantivo “dona de casa” constitui uma tentativa de desqualificar a palavra da dona de casa e, conseqüentemente, o que seria dito por Carmela no debate. Interessante observar que nessa escola não foi apresentado o debate da TV Cultura e, no entanto, de forma semelhante, Cícero considera a palavra feminina como não portadora de conhecimentos significativos.

Embora nós tenhamos feito uma intervenção neste momento criticando a forma machista com que Cícero se posicionou, e tenhamos afirmado o trabalho doméstico como uma atividade significativa socialmente ao dizer “É um trabalho também que a pessoa faz”, não adentramos na questão do direito à fala. Ainda que tenhamos reivindicado o respeito ao trabalho da dona de casa, deixamos passar de forma naturalizada a voz comum de que ela não seria a pessoa mais adequada para debater o assunto. Além de ter reforçado a ideia de legitimação apenas do discurso do(a) especialista, não explicitamos o contrassenso de não reconhecer a palavra de quem se ocupa provavelmente da preparação de alimentos em um debate a respeito da qualidade dos mesmos que abrange o uso ou não de agrotóxicos.

A predominância do discurso de autoridade sobre a argumentação é reforçada na fala dos(as) estudantes enquanto, em um intervalo, contavam a respeito de um debate que participaram na aula de física. Quando começam a contar, entram em um conflito a respeito de qual era a verdade, se seres humanos foram para a lua ou não. Fechando a discussão, Cícero

concluiu “O professor disse que o Homem foi pra lua, mas quem ganhou o debate foi quem disse que não foi”, ao que Eduardo completa “Até a pessoa mais burra sabe”. Se aqueles(as) que defenderam que seres humanos não chegaram à lua ganharam o debate, podemos considerar que os argumentos não foram convincentes, alguns(algumas) não compreenderam, inclusive porque alguns(algumas) destes(as) estudantes ao contar foram ridicularizados(as) por outros(as) porque não sentiram segurança para afirmar o fato. No entanto, mesmo sem compreender, consideram a palavra do professor de física e de cientistas como verdade. O “saber” não foi construído por meio da racionalidade/argumentação/compreensão, mas foi legitimado por estar sendo veiculado através de professores(as) e cientistas.

Na escola rural, diante da nossa persistência para que digam “O nome e qual que é a sua formação [...] ou que área você trabalha, com que que você trabalha”, Joaquim, que anteriormente havia resistido à ideia de que precisava ter estudado para falar a respeito do assunto, não somente identifica sua profissão, como enfatiza sua titulação “Eu fiz doutorado em agricultura”. Estevão, que havia concordado conosco a respeito da importância de ter estudado o assunto, de forma interessante, identifica-se “Eu sou aquela pessoa que limpa o mercado, sabe?”. Se no início do diálogo vimos que Estevão concordava com a necessidade de conhecer o assunto abordado para argumentar e agora se identifica como uma pessoa que limpa o mercado, podemos concluir que para ele não são os títulos que expressam o conhecimento.

Esse poderia ter se constituído um ato subversivo criado na ação teatral, caso tivéssemos refletido isso naquele momento e apoiado sua sugestão. Ao contrário, Joaquim responde “Não. Você tem uma faculdade! Você vai querer limpar o mercado e vir dar uma entrevista? Eu fiz medicina e agricultura”. A pergunta de Joaquim é uma reelaboração da exigência que fizemos ao pedir que indicassem a formação do personagem. Ainda assim, num primeiro momento, Estevão resiste, sugerindo que seu personagem seja um enfermeiro e não um médico. No momento vivenciado, não percebemos esses movimentos, interpretamos sua hesitação em ser um médico como causada pelo fato de que esse também seria o papel de seu colega, e fechamos o diálogo dizendo que os dois poderiam ser médicos. Mas, analisando posteriormente as interações, observamos a persistência de Estevão em escolher personagens oprimidos(as) nas relações de poder, lutando para desassociar conhecimento/capacidade de argumentar do papel social/formação.

Logo no início do debate, como vimos no recorte, Estevão se esforça para construir argumentos e demonstra ter estado atento às falas da entrevistada do programa de televisão que assistiram, quando traz a observação de que estudos mostraram a presença de traços de

agrotóxicos no leite materno. Ao contrário, Joaquim pareceu pouco preocupado com o que estava sendo dito, reforçando sua ideia inicial de que não precisava conhecer o assunto para falar, e utiliza o discurso de autoridade para se proteger dos questionamentos dizendo “É, cada um tem a sua opinião. Eu não sei, se o senhor estudou medicina, eu estudei agricultura, eu sei mais sobre o tema” (lembrando que seu personagem tinha as duas formações, na área da saúde e da agricultura).

Na escola urbana, uma criação inusitada, com tom de brincadeira, afetou-nos de modo que não interrompemos para solicitar que identificassem a profissão dos personagens. A referência que Vítor faz a Silas, que criticaria o uso de agrotóxicos, “conhecido mais como Esquilo”, utilizando o nome de um animal, fez com que ríssemos e compreendêssemos que queriam apresentá-lo como um ambientalista, deixando o debate seguir.

Os conflitos ocorridos nessa construção de quem seriam os(as) personagens no debate acerca dos agrotóxicos nos fazem refletir a respeito do problema de atribuirmos legitimidade exclusiva aos discursos de especialistas. Se trouxermos para o debate a fala acadêmica popularizada: “conhecimento é poder”, é interessante explicitar a ambiguidade presente nessa afirmação, trazida pelos pontos críticos presentes nos diálogos. Essa ambiguidade presente em nosso discurso quando tentamos defender a importância de conhecer para construir argumentos, ao mesmo tempo que negamos a participação das “pessoas comuns” no debate, foi tensionada pela forma com que os discursos de Estevão e Joaquim responderam à nossa fala na escola rural. Considerando o discurso de Estevão, tomamos os saberes e compreensões do assunto em questão como possibilidade de posicionar-se e tomar decisões socialmente relevantes. Ao contrário, no discurso de Joaquim, conhecimento se constitui em poder por funcionar como autorização para participar e decidir, através de titulações.

Segundo Stengers (2015, p. 64-64):

Alguns(algumas), ainda hoje, repetem o juízo lapidar de Gaston Bachelard: “A opinião está, de direito, sempre errada. A opinião pensa mal, ela *não pensa*: ela traduz necessidades em conhecimentos”. O fato de esse juízo ter sido emitido em um livro intitulado *A formação do espírito científico* só tem sentido por oposição ao que seria “não científico” [...] Nem todos(as) os(as) cientistas aderiram à encenação “Ciência contra Opinião” [...] Entre aqueles(as), porém, que sabem que a encenação é apenas propaganda, alguns(algumas) pensam que isso era “infelizmente necessário”, que sem isso a importância dos trabalhos científicos não teria sido reconhecida [...] O desprezo pelas “pessoas” [...] assume então formas amenas – “elas” não podem compreender o que fazemos -, entretanto esse desprezo ainda está presente aqui [...]

Esse apontamento de Stengers, junto ao que observamos nas encenações dos(as) estudantes que minam sua própria participação na compreensão e criação, enfatiza os sérios

riscos que corremos de perder as oportunidades de transformação, apagando todas as críticas que temos construído ao “cientificismo”, especialmente quando fortalecemos os discursos de autoridade científica para responder ao obscurantismo (como o momento que estamos vivendo em nosso país). Ao contrário do que imaginamos, as pessoas não são reduzidas a bobos(as) manipulados(as). Apenas, muitas vezes, sentimentos reais, como nesse caso, a percepção de que somos diminuídos(as) pelo discurso de autoridade, são acionados de diferentes formas nas interações discursivas.

Como apontou Santos (2016), a direita tem se movimentado por meio de intelectuais orgânicos(as) nas mais diversas áreas, enquanto a esquerda não construiu mecanismos de reflexão junto aos(as) não militantes. Segundo Santos (2016, p. 206), “a esquerda política tem sido em seu melhor anticapitalista, mas quase sempre racista e sexista”. O autor aponta que o que legitima socialmente o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado são a naturalização da dominação da natureza e da dominação do conhecimento acadêmico. O autor enfatiza, em suas reflexões, que a social-democracia europeia, que universalizou alguns direitos, o fez às custas do colonialismo no passado e hoje mantém-se por meio do neoextrativismo, expulsando camponeses(as) e indígenas de suas terras e seus territórios com as antigas promessas desenvolvimentistas (SANTOS, 2016). Cada vez que alimentamos uma imagem sobre os povos que constituem nossas terras como “mal educados”, “atrasados”, “incultos”, estamos contribuindo para justificação de nossa exploração, através de discursos meritocráticos sustentados pelo racismo e pelo sexismo.

É real que o trabalho de persuadir faz parte das mídias e que há para isso, desde o início da publicidade, interesse em nossos sentimentos. Chama nossa atenção, por exemplo, após terem realizado o debate sobre os agrotóxicos, a fala de Eduardo para finalizar: “O que vocês acham? Vão na descrição do youtube e coloquem sua opinião”. Essa sensação de participação sem marcadores de assimetria contribui para a opção pelas redes sociais inclusive em detrimento das mídias oficiais. Isso tem produzido o movimento de algumas mídias oficiais para não mais limitarem-se à aproximação com o discurso conversacional, mas também, como mostraram Albarello e Pinheiro (2017) ao estudarem reportagens do programa Globo Ecologia, trazerem com equipolência vozes de especialistas e não especialistas (dona de casa/vendedor/costureira/dentre outros(as)).

Sabemos que, na maioria das vezes, independente do posicionamento do veículo de comunicação em questão, a perspectiva de mediação nas mídias busca traduzir um conhecimento para a linguagem cotidiana ou persuadir, usando do que Albarello e Pinheiro

(2017), com base na Teoria do Dispositivo Pedagógico de Bernstein, denominaram “discurso pedagógico”. Este discurso se caracteriza por um movimento de tradução ou “de retirar um discurso do seu contexto de origem e realocá-lo em outro contexto” (ALBARELLO, PINHEIRO, 2017). Nessa compreensão de mediação, pode ocorrer uma simulação de participação na medida em que, ainda que alguns(algumas) convidados(as) não especializados(as) possam recontextualizar o conhecimento científico, as autoras observaram que é o saber especializado que está no programa de televisão representando a autoridade que legitima o que está sendo dito.

A construção midiática não acontece sem suas contradições. Seja com o intuito de informar, persuadir ou vender o seu produto, ocorre que os(as) produtores(as) de mídias precisam estabelecer diálogos com os(as) consumidores(as), de modo que a linguagem se transforma. Assim, “A conversação está colonizando a mídia” (FAIRCLOUGH, 2001), forçando movimentos de abertura para democratização. Como apontaram Albarello e Pinheiro (2017), o trabalho de desespecializar a linguagem do conhecimento científico apropriado pelo jornalismo, recontextualizando-o, contribui com os processos de popularização das ciências. Analisaremos a presença e importância desses conteúdos midiáticos em outro item que abordará o papel do(a) cientista nos discursos dos(as) estudantes. Ao mesmo tempo, a apresentação desses conteúdos científicos como fatos pode ocultar sua não neutralidade, suas marcas ideológicas.

Como Fairclough (2001), acreditamos que a eficácia dessas ideologias ocultas nas práticas sociais discursivas depende de que sejam naturalizadas ou se tornem ‘senso comum’. Segundo Fairclough (2001, p. 117):

[...] essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque [...] a ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação.

Compondo com a resistência dos(as) estudantes da escola do assentamento e da escola rural a identificarem seus(suas) personagens profissionalmente, encontramos falas de estudantes da escola urbana que expressam suas percepções a respeito da colonização dos modos de ser produzida pela mídia ao selecionar modos de dizer e imagens humanas que credenciam a fala independente do conteúdo. Esses processos, mais do que valorizar determinadas falas, também podem servir para desqualificar outras, ou até intimidar alguns(algumas) entrevistados(as).

No dia em que realizamos a encenação deste debate, apenas Silas, Vítor e Rodrigo estavam presentes. Por essa razão, consideramos interessante fazer uma experiência de trocarmos os papéis sociais. Assim, encenaram três debates, sendo que os três tiveram oportunidade de vivenciar os papéis de jornalista, de crítico dos agrotóxicos e de defensor do uso de agrotóxicos. Nas duas primeiras encenações, os estudantes trouxeram muito conteúdo para a argumentação, inclusive pontos não apresentados no debate televisivo que assistiram, envolvendo modos de produção, problemas ambientais, sistemas econômicos e a qualidade de vida da população. Na última encenação, quando Vítor fez o personagem que critica os agrotóxicos, pareceu acontecer um esvaziamento com relação aos conhecimentos. Apresentamos a seguir alguns pontos críticos durante esta última encenação, bem como os diálogos conosco após o término da encenação para ampliar nossas análises. Localizamos algumas falas (sublinhando) para facilitar o retorno durante a leitura das análises, por ter sido nossa opção colocar a transcrição a seguir com poucos cortes (quase completa), intencionando que na leitura se possa experimentar as sensações produzidas pelas excessivas repetições.

Diálogo construído na escola urbana:

Rodrigo: jornalista

Silas: defensor do uso de agrotóxicos

Vítor: defensor da produção sem agrotóxicos

[...]

Rodrigo: - Vamo lá, Lobo. Vamo lá. Vamos ao tema! Agrotóxicos! [expressa-se como em um programa de auditório] Você é a favor ou contra, meu caro? [aponta Silas]

Silas: - Eu sou a favor do agrotóxico porque ele dá mais desenvolvimento, mais empreendedorismo, de certa forma, né? Mais sustentabilidade e a fertilização do solo, né? E a qualidade dos alimentos... duram mais, né? Isso então é bom.

Rodrigo: - Algo a acrescentar?

Silas: - Não. Só isso, por enquanto.

Rodrigo: [dirigindo-se a Vítor] - E, meu caro, você é a favor ou contra?

Vítor: - Contra! Ele é a favor, eu sou contra. É, eu sou contra os agrotóxicos porque, tipo, querendo ou não, tendo uma maneira certa de usar ou não – vamos importar [aqui importar parece ser usado como “dar importância”] porque todo mundo tem esse argumento. Eu não sou a favor porque não faria bem pra mim nem pro próximo. Digamos que, por mais pequeno que seja, se você for consumir uma fruta que foi usado no pomar um pouco de veneno a cada cinco minutos e depois juntar tudo isso em anos, você já vai ter consumido isso aqui em cinco [expressa quantidade com as mãos]. E pode aumentar. Claro, que pode dar, não doenças fatais! Não falando de doenças fatais, mas querendo ou não, ele pode dar uma virose e um problema na barriga.

Rodrigo: - Vamos começar com o tema que é saúde humana e ambiental! Primeiro eu vou falar contra... Opa [todos riem] Contra não!

Silas: - Você é neutro! [continuam rindo]

[...]

Rodrigo: [dirigindo-se a Silas] -Você, tipo, tem a saúde humana e a saúde ambiental. O que você acha disso?

Silas: - Eu acho que o agrotóxico pode não afetar em nada na saúde humanitária e também dos animais... São feitos para matar pragas. Não matar humanos e espécies de outras... é, outras espécies.

[Rodrigo olha para Vítor como quem está passando a palavra]

Vítor: - Digamos que, como todo mundo fala, o raio x. O raio x é uma radiação neutra que você pode usar, mas digamos que se toda vez... se eu tivesse que tirar um raio x por dia, e aquele pouquinho...

Rodrigo: - De radiação, né?

Vítor: - ... ficasse em você! Querendo ou não, em um curto período de tempo, você poderia desenvolver alguma doença. Mas com o agrotóxico, não é a doença que você desenvolve, é virose, problemas no organismo.

Rodrigo: - E o que isso tem a ver com agrotóxico?

[Silas ri e Rodrigo ri discretamente]

Vítor: - Porque o agrotóxico, querendo ou não, tendo uma certa quantidade de veneno, você pode pegar uma virose...

Rodrigo: - É como uma radiação?

[Silas olha para Rodrigo incrédulo; mas este está olhando sério para Silas]

Vítor: - É, mas digamos que é uma radiação que não vai te matar. Você só vai pegar uma virose ou alguma coisa do tipo.

Silas: - Quer dizer então que o agrotóxico mata aos poucos?

Vítor: - É, pode isso.

Silas: - Sem ninguém perceber?

Vítor: - É, quase isso.

Rodrigo: - E você está defendendo, mas, ao mesmo tempo está sendo contra?

[Silas começa a rir]

Vítor: - Não estou sendo contra e nem defendendo muito. Eu só tô falando que no meu ponto de contra...

Rodrigo: - Mas você não é contra?

[Silas está rindo e Rodrigo tenta segurar o riso]

Vítor: - No meu ponto de contra não adianta muito falar porque, querendo ou não, se você parar de usar, vai dar ruim, entendeu? A fome!

Rodrigo: - Só isso?

Vítor: - Não, e várias outras questões como... Virose. Você vai pegar uma virose. Esse é um ponto.

Silas: - Você falou cinco vezes.

Vítor: - Outra é que...

Rodrigo: - Você falou cinco vezes que...

Vítor: - E também uma dor de barriga.

Silas: - Duas vezes. [rindo]

[...]

Vítor: - Digamos que se você for capitalista você não vai se preocupar porque você vai tá ganhando dinheiro [...] Se você for socioambientalista, você vai pensar que se você tacar o agrotóxico você pode matar um animal, prejudicar uma planta ou tirar o desenvolvimento de outra. Mas como o pessoal pensa que dinheiro é tudo, e o tempo que você perde é uma grande quantia de dinheiro que você vai perder... Digamos que você vai tacar fertilizante, mas o certo é você esperar amanhã porque vai chover. Se tempo é dinheiro pra você, você vai tacar agora, porque você vai estar perdendo dinheiro se você não fizer. Mas você pode prejudicar e prejudicar um outro lugar depois. Então, é por isso que o socioambientalista pensa...

[Silas larga com força um enfeite de mesa sobre a mesa do apresentador e faz cara de quem está desapontado com o esvaziamento do debate]

Vítor: - ... que você não deve usar, e parar de usar em lugar que já foi muito colocado.

Rodrigo: - Em relação agora, vamos pro outro tema.

Vítor: - Sim, claro.

Rodrigo: - Em relação à fome. O agrotóxico acaba com a fome que tem nos países?

Silas: - O agrotóxico é bom, de certa forma, por causa que dá mais rendimento ao alimento, mais tempo de duração! E, possivelmente, mais alimentos. Dentro de alguns anos assim, possivelmente, a gente pode acabar com a fome no planeta, entendeu?

[Rodrigo expressa primeiro incredulidade com o rosto; depois concorda com a cabeça como se disfarçasse seu posicionamento]

Silas: - Com isso, vai ser bom pra todo mundo, né? E possivelmente não terá mais classes sociais, eu espero.

Rodrigo: - Claro. Meu caro, agora fale sobre isso. [dirigindo-se a Vítor]

Vítor: - Você não pode pensar que só porque você vai acabar com a fome no mundo, não recusando a sua parte, nem já tirando o ponto de vista dos outros... você não vai acabar com a fome no mundo! Porque querendo ou não, se o país cresceu em cima do agrotóxico, ele vai seguir aquela linha. Praticamente, ele vai plantar, matar, pra perder pouco, e comer. Mas, no caso, lugares que tem muita fome, ou porque eles não usam agrotóxico e perdem muito da plantação com a praga...

Rodrigo: - Não! [demonstra ficar irritado com a colocação do colega] Isso não tem nada a ver. Às vezes é por causa. Espere! [interrompe o colega] Às vezes é por causa do clima seco! Não tem nada a ver agrotóxico...

Vítor: - Não, por exemplo...

Rodrigo: - Não é pela falta de uso de agrotóxico.

Vítor: - Sim, claro.

Rodrigo: - É porque o clima é seco! Você acha que tipo, se a plantação vai dar, tipo, demora! Cê acha que eles não iam jogar agrotóxico, cara? Os cara tá com fome, véio? Cê acha que não?!

Vítor: - Mas, por exemplo, os caras...

Rodrigo: - Não, espera, espera!

Silas: - Pera aí. Cê tem que lembrar que você é neutro. Você não vai ficar em nenhum dos lados, tá?

[Rodrigo sorri e concorda com a cabeça]

Rodrigo: - Não, mas, tipo, destacando. Você acha o que disso que eu falei? Vamos lá. [dirigindo-se ao Vítor] E a opinião do meu caro amigo. [indicando também querer ouvir Silas]

Vítor: - Na opinião do seu caro colega [referindo-se a Silas] é que ele fala que o agrotóxico seria usado para aumentar. Do que adianta você aumentar e prejudicar uma certa parte do que você aumentar e saber que vai acabar em alguma coisa, mas você quer cobrir o problema. Não tirando o seu ponto, mas, digamos, certo? Vamos supor que o clima do lugar é ótimo pra plantar. Só que é muita gente. E o pessoal acaba plantando e pode esperar. Mas do nada dá uma praga e eles perdem metade, e aquele tanto só seja possível pra alimentar uma parte da população. É isso que eu tô falando!

[Rodrigo concorda com gesto]

Vítor: - A gente usa o agrotóxico pra diminuir a perda, aumentar o ganho, produzindo fábricas, aumentar o rendimento...

Silas: [rindo e dirigindo-se a mim] - Ele não decide se defende ou se é contra.

Vítor: - Eu tô tentando um mundo sem fome, né? Mas não vai adiantar muito!

[Rodrigo e Silas disseram que não fazia sentido o que o colega disse e pediram que reformulasse.]

[...]

Vítor: - [...] Quando você faz sem, você não vai conseguir alimentar toda a população. [...] Então a indústria não vai ter como pegar, fazer muito pra suprir todo mundo. É isso que eu tô falando! Mas, do ponto de vista do meu colega, ele usa o agrotóxico pra não perder muito e ganhar mais. Mas prejudicando muito mais pessoas e tudo que está em volta.

Silas: - Em nenhum momento eu falei que estou pisando em pessoas pra subir de nível. Eu falei que as pessoas deviam usar de forma consciente o agrotóxico.

[...]

Silas: - ... de, né, usar o agrotóxico. Eu usaria, mas de forma consciente. Tipo, eu colocaria sondas no solo pra ver se tinha lençóis ou algo que possivelmente pudesse prejudicar a vida animal ou a vida do ser humano, né?

Vítor: - Mas digamos, eu não estou falando de você, eu estou falando de alguns que usam inconscientemente. Vamos supor que você use isso. É um jeito de burlar essa parte de contaminação da água. Mas se seu amigo do lado não faz, e acaba usando demais, contaminando a água de baixo...

Silas: - Eu denuncio! Eu denunciaria ele porque ele tá sendo imprudente e causando mal à vida ambiental...

Rodrigo: - À vida humana!

Silas: - E à vida humana. E, casualmente, possivelmente, provavelmente, à vida dos animais também.

Vítor: - Claro... digamos que você denuncia. Se o cara tem muito dinheiro e os caras chega pra fiscalizar, ele só vai fazer isso daqui [expressa com as mãos que está passando dinheiro] Quanto eu coloco no cheque se o senhor sair da minha propriedade?

Rodrigo: - Espera, espera, espera. Deixa eu falar uma coisa aqui. Tem pessoas que não são assim! Mas vamos escutar sua posição. Continue.

Vítor: - Pensa que você, que o cara... que você denuncia! O cara que vai ver, ele é meio assim, olho gordo no dinheiro. Se ele chega, o cara percebe, o cara só puxa o cheque e fala “quanto você quer pra sair da propriedade e falar que tá tudo certo?”, entendeu? É isso que eu tô falando!

Silas: - Bem, eu acredito que a polícia do Brasil seja bem competente pra não aceitar suborno de pessoas desse tipo.

Rodrigo: - É verdade. E também tem mais um detalhe. O que você faz contra a natureza volta mais forte.

Silas: - Pra você, de certa forma.

Vítor: - Então, como eu falei, eu sou contra pelo fato de que, querendo ou não, você poderia... Alguém, sem ser você, podia estar prejudicando. Não tirando quem usa certo. Mas tem quem usa errado, e alguns que vão ser fiscalizados, mas pelo fato de ter muito dinheiro e o olho gordo, não colocando aqueles honestos, a pessoa que não é honesta vai fiscalizar, acaba aceitando aquela quantia e... vaza!

Silas: - É como eu disse, tem policiais que não... creio que não... porque isso, de certa forma, obviamente, é suborno! E suborno é crime!

Vítor: - É, mas digamos que se todo mundo que tá lá junto receber, ninguém vai... [faz gesto de colocar um zíper na boca]

Silas: - Se eu fosse ter uma plantação, ou algo do tipo, eu ia fazer num lugar isolado.

Rodrigo: - Sem prejudicar ninguém.

Silas: - Pra não prejudicar ninguém.

Vítor: - Não tem como, porque se você faz num lugar isolado, a parte de transporte vai ficar muito difícil pra você. Você precisa de transporte rápido.

Rodrigo: - Mas se for pra consumo próprio.

Vítor: - Pra consumo próprio. Mas se você tá abastecendo alguma coisa... você revende pra uma empresa e a empresa tem urgência pra poder levar pro mercado? Então, querendo ou não, se ele estiver em algum lugar isolado, a parte de transporte dele vai ficar muito difícil...

Silas: - Pera aí. Eu acredito que o meio de transporte seria caminhões. Então seria muito mais rápido. Não seria eu pessoalmente levar grão por grão.

Rodrigo: - Exportaria em quantidade.

Silas: - Seria em grande quantidade. Pra não ter que correr esse risco.

Vítor: - Isolado. Mas, isolado em quanto, em qual lugar? Como você vai fazer pra alcançar o mundo tirando as balsas?

Silas: - Eu estaria em um lugar tipo sem lençóis freáticos ou algo do tipo embaixo da terra, ou rios ou pessoas perto sem ser eu pra utilizar o agrotóxico, claro. Porque, senão, consequentemente, pode prejudicar pessoas, trazer doenças [...] pras pessoas e morte aos animais.

Vítor: - Mas como diz o senhor Jair Bolsonaro, se tem dinheiro, se você tem dinheiro...

Silas: - Então, no caso, você faria por dinheiro?

Vítor: - Não! [...] Isso é o presidente, entendeu? Eu não posso falar que eu não sou a favor... Se eu falo “não, eu não sou a favor, é errado”, mas o presidente aprova, você acaba optando por usar já que é permitido no mercado.

Rodrigo: - Mas é questão de consciência.

Vítor: - É, então, o presidente! O presidente! [...] Você pode ter competência, ser consciente, mas e o resto?
[...]

Silas: - É como você ter uma arma pra se defender, mas usa para um assalto. Isso é não usar com consciência.

Rodrigo: - É... você tem aquilo pra seu bem e você usa pro seu mal.

Silas: - Sim. Tipo assim: você pegou aquilo para o seu bem, para sua autodefesa, mas usa aquilo pro mal das pessoas. É, tipo, contraditório.

Vítor: - Digamos que se a lei fosse tão justa... Vamos supor, o traficante vai preso, em dois dias tá solto! E o juiz dá uma desculpa... Quem vai acreditar? Se você leva pro lado da lei [...] o juiz lá todo justo vai pegar a causa, certo? Mas, de um lado, essa pessoa vai lá e dá um jeitinho desse juiz sair fora [expressa com a mão que seria pagando] e entrar outro.

Silas: - Como eu já disse, possivelmente, tem policiais e juízes competentes que não aceitam suborno.

Rodrigo: - E consciente!

Vítor: - Sim, não tem suborno, vamos supor, que o cara tá lá, o cara ficou... Não, o cara fala “não, é aquele juiz que vai ajudar”. [o “ajudar” parece se referir a ser honesto] Sem querer, o juiz, na hora que tá faltando dois dias do julgamento, ele sofre um acidente, um exemplo! E entra outro.

Silas: - Entra outro juiz competente.

Vítor: - Mas, o dinheiro fala mais alto, né, meu amigo? Vai entrar outro, vai entrar outro que pegou o cara. [faz gesto com a mão indicando que irá rolar dinheiro]

Silas: - Caráter, sinceridade e competência não é comprada.

Vítor: - Então você tem que falar isso pro juiz que julga os traficantes. Porque, pelo que eu sei, quem é traficante não fica nem dois dias presos. Tem que falar pros juízes que julgam esses. E os agrotóxicos também tem!

Silas: - Você esqueceu de falar uma coisa importante que é do... advogado! A culpa não é do juiz que esteja julgando errado. Mas sempre o advogado que tá defendendo o vagabundo!

Vítor: - Mas a culpa não é dele. Se ele tivesse se formado por aquilo ali, ele não ia ter renda.

Rodrigo: - Um advogado, se ele arranjar brechas na lei, ele acha brechas pra tirar o cara dali.

Vítor: - Mas, querendo ou não, o juiz muitas vezes dá som e voz a essas leis [faz sinal com as mãos de aspas como se 'leis' fosse referência a um modo social de funcionar e não à legislação]

Silas: - Infelizmente, sem provas não há como prender o vagabundo!

Rodrigo: - Agora, calma, vamos para o próximo tema. Modo de usar.

Silas: - Eu já falei do modo de usar, então... [faz gesto de ombros, indicando que não vai repetir]

Vítor: - Eu tô pouco ligando. Porque, querendo ou não, muita gente fala, muitos outros falam o modo que usam. Mas, todo mundo sabe que a vida é tipo uma máscara, quando você solta [tira a máscara] de um, você sabe quem é a verdadeira pessoa. E eu não tô falando de você, meu colega, mas sim de uma outra pessoa.

Silas: - Então você tá dizendo que... pessoas que mentem são todas iguais.

Vítor: - Não, porque, tipo... vamos supor que o seu colega lá diz pra você “não, eu não uso agrotóxico errado, eu uso consciente”.

Silas: - Por isso que existe detetive pra investigar.

Vítor: - Mas se você vê, por trás da máscara, ele não pode tá usando certo, ele pode tá usando errado. Ou ele pode tá usando de outro modo, entendeu?

Rodrigo: - E, eu vou dizer uma coisa aqui, ressaltar que é falta de conhecimento.

Silas: - Sim.

Vítor: - É...

Rodrigo: - Tem pessoas que não sabem ler. Porque, não é porque não querem. É porque às vezes não teve a oportunidade!

Silas: - E podem acabar sendo enganadas por outras pessoas que...

Rodrigo: - Isso. Influenciar.

Silas: - Então pode não ser... Ela pode não saber o que está fazendo. Tipo, tá usando agrotóxico em um monte de plantação... É... em regiões populosas. Ele pode não saber o que tá fazendo.

[Vítor retoma a questão anterior de suborno e corrupção]

Vítor: - É, mas, como eu falei, não estou julgando ninguém especificamente. Eu tô falando quando seu vizinho usa. O seu modo de usar todo mundo conhece. O seu modo de usar todo mundo conhece. E como todo mundo fala, tem advogado certo e errado. E o certo sempre vence. Mas, quando você chega no julgamento, digamos que... o advogado. Você fala “errado é o advogado e o juiz que roubou contra”. Mas, se o juiz tá com um bom dinheiro, ele vai roubar contra. Presta atenção no raciocínio. Aí você fala que o advogado tá errado por tá do lado, certo? Mas ele não se formou pra isso? Se ele se formou pra isso...

Silas: - Não. Ele escolheu se formar pra isso.

Vítor: - É, se ele se formou pra isso e escolheu...

Silas: - Isso significa que desde criança, ou desde pequeno, o caráter dele foi muito ruim.

Vítor: - É...

Rodrigo: - Não necessariamente! Às vezes o cara precisa...

Vítor: - O cara é bom, mas ele tá ganhando.

Silas: - É, não necessariamente, o cara pode estar fazendo isso por necessidade. Eu não acredito que seja por necessidade porque ele estuda quase 5, 6 anos pra...

Vítor: - Não, não é necessidade. A gente fala não é necessidade... É uma necessidade do cara ter um emprego bom pra ganhar bem.

Silas: - É o que eu falei.

Rodrigo: - E também tem aquele detalhe. Às vezes a gente não sabe quem que tá defendendo, até que depois que descobre.

Silas: - É, depois que descobre que fez a merda, se arrepende.

Vítor: - Então, é o que eu tô falando. Se o juiz tá sendo comprado pra tá do lado do advogado, o advogado tá sendo errado. Querendo ou não, se ele não quer, mas ele tá fazendo isso porque ele tira o sustento dele. Ele não pode ser errado. Ele tá fazendo o que ele foi pedido pra fazer. Ele não vai chegar e dizer “eu quero sair daqui”...

Silas: - Se o cara fosse inteligente, ele não seria advogado. Ele seria engenheiro, que também ganha muito dinheiro. Médico!

Rodrigo: - É, mas também...

Silas: - Digamos que você faz o que você gosta.

Rodrigo: - Mas, tipo... destacar uma coisa aqui.

Silas: - Se fosse por dinheiro, ele escolhia uma dessas [outras] profissões.

Rodrigo: - Alguns advogados fazem porque gostam da profissão e sabem quem são as pessoas...

Silas: - Mas, como meu amigo já disse tem os advogados competentes, tem os não competentes. Podem ser aqueles que só, é... tipo... defendem ladrões, esse tipo de coisa.

Rodrigo: - Os advogados, no caso... no caso, os advogados eles defendem aqueles que eles conseguem burlar a lei.

Vítor: - É, mas digamos que se o juiz for comprado pra agir contra a lei. O cara faz uma pergunta... O juiz fala lá “negado”.

Silas: - Cê falou isso cinco vezes!

Rodrigo: - Eu vou dizer uma coisa. O que que isso que você falou tem a ver com agrotóxico?

Vítor: - Praticamente que, se você denunciar o cara, e o cara tiver um advogado criminalista muito bom [...] que pode te defender na parte do agrotóxico, e se você dá uma graninha, entre aspas, vamos supor que o juiz é aquele lá que aceita tudo. Cê dá uma graninha pro juiz... Mas o cara sabe que você foi errado, mas ele precisa do dinheiro pra sobreviver e ele é obrigado a defender...

Silas: - Ninguém é obrigado. Os advogados pegam os casos que eles querem. Ninguém é obrigado!

Vítor: - Pega pra sobreviver, você quer falar, né? Porque hoje em dia tudo subindo.

Rodrigo: - Mas, meu caro, a gente quer falar de agrotóxico, não de juiz!

Vítor: - Eu acho errado, eu acho errado [...] você falar que usa certo sendo que os outros usam errado.

[...]

Rodrigo: - Mas aquele lado que é importante, que é assim: você parece que tá fugindo do tema. Parece que não tá sabendo o que falar do tema.

Silas: - Por mim parece que... tá procurando maneiras de fugir disso.

Rodrigo: - É, então... Você quer continuar com isso?

Vítor: - Não, pra mim é errado porque...

Rodrigo: - Não, só tô perguntando uma coisa. Você quer continuar ou não? Sim ou não?

Vítor: - Sim, porque eu acho que...

Rodrigo: - Então fale sobre o agrotóxico!

Vítor: - Então, é o que eu tô falando. Não importa se meu colega usa certo e o vizinho usa errado, entendeu? Tanto faz. Pra mim é errado. Pra mim é errado e pronto!

[neste momento, Silas simula com as mãos que o colega não está aberto a discussões]

Rodrigo: - Agora, vamo falar do outro assunto além. O agrotóxico tem a ver com isso, é saúde do país por causa dos agrotóxicos.

Vítor: - Então, se você tá...

Rodrigo: - Calma! [faz gesto com a mão para o colega parar de falar] Eu tenho que olhar pra você e falar. Ainda não é a sua vez. Pode falar meu caro [e aponta para Silas]

Silas: - De um lado, se usar de forma consciente até é bom. Porque pode dar mais rendimento, mais tempo de duração dos alimentos, boa qualidade e boa saúde. Se as pessoas que estão produzindo o alimento usarem o agrotóxico com consciência.

Rodrigo: - Meu caro, fale agora a sua opinião. [olha para Vítor]

Vítor: - Sim. Mas em que sentido você quer saber?

Rodrigo: - Você tava prestando atenção na opinião?

Vítor: - Sim. Mas quero saber o seu sentido, o que você quer saber no certo. O ponto-chave que você quer saber com a sua pergunta.

Rodrigo: - Você sabe o que eu realmente perguntei?

Vítor: - Sim.

Rodrigo: - Explica pra ele. [pede para Silas]

Silas: - É, pera aí. Vamos, é... Vê se ele, né, prestou atenção!

Rodrigo: - Saúde.

[Rodrigo e Silas estão rindo e Vítor está de cabeça baixa.]

Silas: - Qual foi a pergunta que ele fez? [olhando para Vítor]

Vítor: - Sobre a saúde, o que o agrotóxico...

Rodrigo: - De que?

Vítor: - A saúde, a saúde do país.

Rodrigo: - Isso!

Vítor: - Entendeu? Você falou da saúde do país.

Silas: - Da saúde humanitária, mais especificamente.

Rodrigo: - Isso!

Vítor: - É, mas aí você falou do país. Em que sentido você quer saber do país, entendeu? Isso que eu quero saber!

Silas: - Detalhes.

Rodrigo: - Então, humanitária, tudo! Eu quero saber o que isso causa. Ele já mostrou a opinião dele sobre isso. Agora é a sua vez.

Vítor: - Digamos que pra mim é errado.

Rodrigo: - E não fuja do tema!

Vítor: - Não estou fugindo do tema. Pra mim é errado porque, querendo ou não, você está contaminando alguém. [...] E no caso da balança alguém tem que sair perdendo pro outro sair ganhando.

Rodrigo: - Ah, então quer dizer que sempre tem que ter um ganhador e um vencedor? Por que não pode ter só os dois sendo iguais?

Silas: - E pra começar, isso não é uma competição. É só um debate.

Rodrigo: - É só um debate.

Vítor: - Uuuu... Não tô debatendo, nem xingando. Eu tô falando.

Rodrigo: - Calmem, calmem.

[parece haver um desentendimento breve, mas logo riem]

Rodrigo: - Calma! Espere. Rexona não te abandona. E também o livro do meu caro amigo, Star Wars.

Silas: - Compre o meu livro que eu mesmo escrevi [...] tá em todas as livrarias do mundo, em qualquer lugar do país. [...] É bem baratinho.

[...]

Silas: - Não teria que calcular as pessoas afetadas se você usasse conscientemente.

Rodrigo: - É.

Vítor: - É o que eu estou falando.

Silas: - Porque se você usar conscientemente, não vai ter nenhuma pessoa afetada.

Rodrigo: - É.

[Vítor permanece de cabeça baixa]

Rodrigo: - Uma pergunta que eu quero perguntar pra ele: que lado você tá?

[Silas começa a rir e de repente os três estão rindo]

Vítor: - No meu. No meu, gente.

[os três continuam rindo]

Rodrigo: - Ele tá confundindo.

Vítor: - E o jornalista... e o cara que... Tem que ver que o jornalista tá ajudando o cara, o meu querido colega.

P: - Vocês precisam fechar.

Vítor: - Mas antes de fechar, sora, cê tem que ver que ele tá ajudando ele. Como eu fico nessa?

P: - Mas isso aconteceu nas três vezes. A gente vai conversar sobre isso. Mas você realmente não tá representando aquilo que você precisa representar.

Vítor: - Não, sora, exemplo. [permanecem rindo] Se eu falo que sou contra pelo fato tipo... Eu falo “não, é errado”. Daí o cara vai lá e taca uma pergunta que esse aqui vai conseguir responder e eu não vou ter argumento, como que fica?

Silas: - Você tem que prestar atenção no assunto.

Rodrigo: - Você tem que entender o assunto, mano.

[...]

Rodrigo: - Colocações finais.

[...]

Rodrigo: [dirigindo-se a Silas] - Agora fale as suas considerações finais.

Silas: - O uso do agrotóxico é bom, como eu falei, conscientemente. E é isso, porque é bom rendimento, mais comida... Acabar com a fome mundial é a meta do agrotóxico. [expressa-se e faz gestos como de políticos em campanha]

Rodrigo: [dirigindo-se a Vítor] - Sua opinião, meu caro.

Vítor: - Pra mim, não vai favorecer muito porque alguém vai sair ruim aqui no meio dessa. Então eu sou contra o uso. [os colegas estão rindo] Eu sou contra! [ênfatisa]

Rodrigo: - Agora acabamos o programa com o senhor [aponta para Silas]

Silas: - Globinho.

Rodrigo: - Globinho. E o senhor Leão!

P: - Então, assim ó... Isso que você colocou, primeiro que é uma coisa que acontece na mídia às vezes mesmo. Porque, essa coisa da imparcialidade é muito difícil. Vocês viram na questão até de trocar de lugar. Quando você tá num lugar onde você também pensa daquela maneira ou não já afeta a maneira que você coloca.

Silas: - É que eu fechei o cerco dele. Olha aqui. Eu catei e falei assim “ah, eu vou agir como certinho”, vou falar assim “vou usar como modo consciente”. Ele não ia ter argumento nenhum... [começa a rir]

Rodrigo: - Ele ficou foi acuado, cara. Ele tava fugindo do tema, cara.

Silas: - Ele começou a falar de juiz, cara.

Vítor: - Não, sora, cê, vê, se o vizinho dele tá usando irregularmente. O vizinho dele vai pra justiça. Mas alguém paga o juiz e paga um bom advogado, ele não vai sair de boa?

Silas: - Ele podia simplificar tudo isso. Ele podia falar assim “e se o cara pagasse um suborno pro policial?”.

Rodrigo: - O cara que faz a fiscalização [concordando com Silas], acabou! Ele empurrou lá político, juiz.

Vítor: - Esse daqui [jornalista] ajudava esse. E ele tacava uma pergunta que eu não conseguia responder.

Rodrigo: - Não, lembrando que quem tá naquela mesa [do jornalista] é neutro!

P: - Pra vocês verem como que isso é meio... fantasioso. [...] Porque conforme a pergunta que você faz, você acaba sendo mais incisivo ou mais provocativo com um do que com outro.

[...]

Rodrigo: - É verdade. Mas eu tava falando aquela hora pra você falar alguma coisa a ver com o tema. Você tava falando de juiz!

[Eles riem.]

P: - E eu queria comentar uma coisa com vocês, a primeira coisa com relação ao vídeo que tem a ver com isso que vocês tão falando [a respeito da não imparcialidade da mídia]. Por exemplo, aquela professora ali [do vídeo que assistiram antes de fazerem o debate], ela também falou durante a entrevista sobre a pesquisa de doutorado dela. Mas não sei se vocês prestaram atenção como eles foram apresentados. Ela era geógrafa e ele era o professor doutor não sei o que. Na verdade, os dois eram doutores.

Silas: - Sim.

P: - Mas a forma com que foi colocado...

Silas: - Sim, é que nessa parte a gente não teve um nome específico, tipo um nome específico, tipo “Silas...

Rodrigo: - Doutor...

Silas: - ... o criador de gados não sei da onde”, entendeu?

Rodrigo: - Agropecuária, isso!

Vítor: - Entendeu, sora?

P: - Sim. Eu não estou punindo [corrigindo] o que vocês fizeram. Mas é pra mostrar como que se relaciona com o que vocês falaram que a forma com que o jornal, tipo... Essa ideia de que o jornal é neutro, independente de ser um ou outro, é muito fantasiosa.

Silas: - Não, é que tipo... Eu falei que o que tava fazendo pergunta era neutro porque possivelmente ele não podia nem ir contra e nem a favor...

P: - Não ser tão explícito.

[...]

Vítor: - [...] E eu não tinha argumento suficiente! Os caras acabaram me ferrando.

Rodrigo: - Mano, você tem que pensar, cara!

Silas: - Eu fechei o cerco dele pra ver se ele ia conseguir ter argumento! Porque tipo se você vai ter é... Tipo, vamos supor, um riquinho e um pobre. Ah, eu chego lá no riquinho “ah, tal, tal, isso, você é isso”... Ele vai sair ganhando porque ele tem dinheiro ou porque ele é mais gentil... tipo isso! Tipo “o certinho” e “o errado”.

P: - Da imagem que foi passada da pessoa...

Silas: - Isso. Aí em vez de fazer o errado, eu fiz o certinho, só que com o agrotóxico! Tipo uso consciente, sonda...
[...]

Rodrigo: - Tipo, o malzinho e o bonzinho!

[...]

Rodrigo: - E uma pessoa que vai olhar, cara. Tipo, assim, a gente tá num jornal de verdade. Aí uma pessoa que vai olhar fora, olha o Vítor e fala “mano, ele não tem argumento, cara”.

Silas: - Ele podia, em vez dele ficar fugindo do assunto, ele podia falar “tô sem argumento, não tenho resposta”...

Rodrigo: - ... pra isso eu não tenho argumento.

Vítor: - Eu respondia o argumento, cê dava outro pior, igualzinho a esse...

Silas: - Não ficar fugindo, tipo “ah, o juiz...”

[...]

P: - E vocês usaram um argumento que acontece muito... Agora, só pra eu discutir com vocês sobre o tema mesmo. Que é essa questão de tocar para os indivíduos... de parecer que é porque as pessoas não sabem usar, ou porque as pessoas são ignorantes...

Silas: - São inconscientes.

P: - Que, na verdade, a gente sabe que a questão não é bem essa, né? Porque, como ela [a entrevistada na reportagem que assistiram] mesmo colocou, muitas vezes não tem incentivo pro pequeno produtor que produz alimentos... foi uma questão que eu vi que vocês prestaram atenção...

Silas: - Se ele tivesse prestado atenção, ele teria, é... ele usaria este argumento.

Rodrigo: - Ele ia ganhar ainda, cara! Mano, sem agrotóxicos você consegue, cara, ganhar o assunto. Ele conseguiu perder! ...[criticando] o agrotóxico! Cê conseguiu perder, mano. Eu fiquei olhando, mano... Ô, mano... Mano, toda vez eu olhava pra sua cara e falava assim “mano, como é que tem como perder?”.

P: - Mas, você quer ver como que tem a ver com isso também, essa questão mesmo, é... Vamos ver se eu vou conseguir, do como que a gente é acuado colocado numa situação... Porque quando ele [Vítor] era o entrevistador... Você [Vítor] foi o único que tocou um pouquinho... Vocês viram que aquela hora ele disse que o agrotóxico ia mais na soja, quando ele [Vítor] era o apresentador! Que era pra ser exportado, que na verdade não era pra produzir alimento.

Silas: - É. Sim!

P: - Só que quando você [Vítor] tava lá pra falar isso [criticar o uso de agrotóxicos], você não falou isso. Você sentiu que o apresentador tava do lado do cara...

Rodrigo: - Mas é isso, cara, a gente tem que saber sair da situação, mesmo que o cara tá do lado do cara.

[Rodrigo e Silas insistem que faltou argumentos para o colega.]

P: - Ele mostrou em outros momentos que ele tinha algum conhecimento. Só que naquele momento, acuado, ele não soube buscar os argumentos dele. Ele ficou tão nervoso...

Rodrigo: - Vai ter realmente. Em rede nacional tem, cara. E tem pessoas que conseguem, tipo, sair de situações dessas. Mas tem pessoas que fica acuada, que fica na mesma situação que ele[...] A pior coisa é a pessoa ficar acuada e fugir do assunto.

Silas: - Cê tá falando de agrotóxico e a pessoa “ah, cê tá ligado no assunto aqui da lua”.

[Vítor indica que já passamos bastante do horário de término do encontro e começamos a recolher os materiais.]

Ainda que também houvesse ocorrido nas duas primeiras encenações do debate, Vítor, Silas e Rodrigo experienciaram nesta última encenação de forma mais intensa a ilusão da imparcialidade ou neutralidade dos(as) jornalistas nos debates televisivos.

Ao iniciarem, Silas utilizou um jogo de palavras que remetem a diferentes ideologias. Passeia desde o “empreendedorismo” empresarial, pelo “desenvolvimento” nacionalista, até a “sustentabilidade”, ainda que em uma vertente pragmática. Esses atravessamentos de palavras oriundas de diferentes ideologias, misturadas à ideia moderna de uma ciência por meio da qual podemos controlar a natureza e com potencial para resolver todos os problemas, contribuem para ocultar no discurso os antagonismos existentes entre os interesses capitalistas e o bem viver social e ambiental das sociedades humanas. Além disso, a serenidade e seriedade com que Silas fala (forma) associada à ideia de que bastaria usar o necessário de maneira consciente (conteúdo) produz um tom de racionalidade que o aproxima do discurso do especialista, mesmo quando faz afirmações questionáveis do ponto de vista científico, como dizer “Eu acho que o agrotóxico pode não afetar em nada na saúde humanitária e também dos animais... São feitos para matar pragas. Não matar humanos e espécies de outras... é, outras espécies”. Se analisarmos essa fala, ainda que saibamos não ser verdadeira, ela poderia ser lida numa perspectiva do “uso consciente” ou dos “danos controlados”, como se falássemos de um remédio, o qual não foi pensado para matar pessoas, embora traga alguns riscos ou efeitos colaterais que os supostos benefícios justificam.

Diferente disso, o personagem construído por Vítor apresenta em sua linguagem o discurso do mundo da vida, aproximando-se do discurso de pessoas não especialistas. Ele quer se expressar a respeito do prejuízo à saúde humana, mas não se sente seguro para falar que consequências ou doenças seriam essas. Então, acaba trazendo a palavra “virose”, comumente usada no cotidiano para se referir a doenças que não sabemos denominar. Em seguida, compara os agrotóxicos com os raios X. Embora os raios X sejam ondas eletromagnéticas, enquanto os agrotóxicos são produtos químicos sintéticos materiais e visíveis quando aplicados sobre a plantação, Vítor está usando uma apresentação metafórica para mostrar a perspectiva do consumidor que não enxerga os agrotóxicos nos alimentos que consome e que estão causando prejuízos à sua saúde. Rodrigo, em certo momento, consegue compreender essa metáfora do colega. Quando Vítor diz “É, mas digamos que é uma radiação que não vai te matar. Você só

vai pegar uma virose ou alguma coisa do tipo”, Rodrigo reelabora o que foi dito por Vítor por meio da pergunta “Quer dizer então que o agrotóxico mata aos poucos?”. A referência à dor de barriga como efeito do uso de agrotóxicos ou a problemas no organismo de forma genérica causou certo incômodo, uma sensação de não haver conteúdo no que estava sendo repetido por Vítor. Expressamos corporalmente desapontamento com o rumo do diálogo, assim como os colegas de Vítor.

No momento que estavam construindo os papéis, observamos pouco o quanto as interações discursivas estavam contribuindo com as falas inseguras, ambíguas e, por vezes, esvaziadas de Vítor. Posteriormente, durante o processo de análise, refletimos com relação à estética e à hierarquia que afetam as percepções das referências aos possíveis efeitos dos agrotóxicos. Em encenações anteriores, quando Silas e Rodrigo experimentaram o papel vivenciado neste recorte por Vítor, citaram como possíveis doenças causadas pelos agrotóxicos (considerando exposições diretas e consumo) cânceres, doenças degenerativas e alguns problemas respiratórios, reconhecidos por nós como conhecimentos. Acontece que, assim como existem estudos associando agrotóxicos a essas doenças (CASSAL, AZEVEDO, FERREIRA, SILVA, SIMÃO, 2014), muitos apontam problemas como dores abdominais, diarreia, vômito, náuseas, baixa imunidade (CARNEIRO, AUGUSTO, RIGOTTO, FRIEDRICH, BÚRIGO, 2015; INCA, 2021). Ainda que percebêssemos em Vítor um pouco de ansiedade e falta de argumentos para ampliar o debate nesse momento, o que nos fez identificar a baixa imunidade e a dor de barriga como desconhecimento ou uma resposta simplória? Usar palavras que se afastam dos termos técnico-científicos e se aproximam dos sintomas que expõem a fragilidade de nosso corpo de forma direta pode ter contribuído para uma rápida identificação de sua fala como senso comum.

O segundo aspecto que observamos ter contribuído para gerar apreensão em Vítor, dificultando que trouxesse argumentos que ele mesmo havia utilizado anteriormente, quando estava no papel de jornalista, foi a ausência de polidez por parte de Rodrigo na condução da entrevista. Segundo Fairclough (2001), a polidez acontece em uma relação dialética que reconhece algumas regras sociais e de poder quando uma pessoa se dirige a outra e, ao mesmo tempo, permite aos(às) participantes do diálogo criarem estratégias voluntárias de proteção à sua face²⁷ e à face do(a) outro(a). As falas de Rodrigo “E o que isso tem a ver com agrotóxico?”,

²⁷ Fairclough (2001) se baseia em Brown e Levinson para apresentar o conceito de face. Segundo essas autoras, conforme descrito por Fairclough, as pessoas têm ‘desejos de face’, uma seria positiva – queremos ser amados(as), respeitados(as), compreendidos(as); e uma negativa – não queremos ser controlados(as) pelos(as) outros(as).

“E você está defendendo, mas, ao mesmo tempo está contra?”, ou “Você falou cinco vezes que...”, constituem-se para Vítor como “um ato potencialmente ameaçador à face” (FAIRCLOUGH, 2001). A partir desse momento, Vítor sente a ameaça e a posição desigual de poder, posto que a entrevista se organiza em torno das perguntas de Rodrigo, e suas respostas ficam cada vez mais ambíguas.

Em determinado momento, Vítor, que deveria apresentar uma visão crítica da utilização dos agrotóxicos, apresenta sua crítica apenas ao uso irresponsável ou não consciente dos agrotóxicos. Ele parece considerar não conseguir sustentar a ideia de interrupção do uso de agrotóxicos. Dois fatores parecem ter provocado esse movimento de Vítor. Um relacionado ao que já discutimos a respeito da interação discursiva. Vítor sente necessidade de construir estratégias para proteger sua própria face e acredita que ponderar as argumentações do colega que está defendendo o uso dos agrotóxicos pode transformar o tom competitivo em algo que se aproxima dos diálogos repentistas (nordeste) ou trovadores (sul), em que são feitos improvisos cantados em formato de diálogo. Fazemos essa comparação por acreditar que esses jogos da cultura popular contêm a disputa e a proteção da face simultaneamente, num movimento em que o assunto é abordado em tom de brincadeira, contando menos o que é dito do que o jogo rápido de composição com a palavra do(a) outro(a) participante. Em muitos momentos, essa tentativa de jogar e compor com Silas e Rodrigo parece mais presente nas falas de Vítor do que a preocupação com o conteúdo.

O segundo fator foi nossa intervenção na primeira encenação que fizeram a respeito da temática. Como queríamos ouvir o que tinham a dizer a respeito de algumas questões antes de nos posicionarmos explicitamente, resolvemos ocupar o lugar de repórter que apresentava perguntas dos(as) telespectadores(as). Sabemos que, em grande parte das plantações que utilizam agrotóxicos, não são produzidos alimentos, e que, como apresentamos na parte teórica deste trabalho, a maior parte da produção de alimentos vem do trabalho de camponeses(as)/pequenos(as) produtores(as). Estes(as) últimos(as) têm, historicamente, perdido suas terras, que são integradas a grandes latifúndios. Isso tem feito com que essa população expropriada se apresente como mão de obra para a agroindústria, quando não passando situações de miséria. Alguns(algumas) – para não perder suas terras – colocam sua pequena propriedade e trabalho também a serviço dos interesses das usinas, por exemplo, deixando de produzir alimentos. Por essa temática ser considerada importante no campo da Educação Ambiental Crítica e devido às discussões que estavam apresentando na primeira

encenação não diferenciarem pequenos(as) e grandes produtores(as), resolvemos apresentar a questão como uma pergunta de um telespectador que denominamos José.

Queríamos fazer a pergunta de forma que não explicássemos todos esses pontos que apresentamos aqui, mais uma vez movidos pela ilusão de que poderíamos ser neutros(as) na elaboração da questão. Pensamos que o fato de estarmos na escola propondo atividades de Educação Ambiental fazia com que, automaticamente, identificassem-nos como alguém que critica o uso dos agrotóxicos. Por isso, acreditamos que, se apresentássemos a pergunta como sendo de alguém que defende o uso de agrotóxicos, não considerariam como uma elaboração pessoal, mas a tomariam como parte do jogo de criação de argumentações para os diferentes papéis sociais. Mas não foi assim que aconteceu o diálogo com Vítor. A pergunta do telespectador foi apresentada da seguinte forma: “O seu José enviou a pergunta. E ele está colocando aqui que muitas vezes se aponta a questão de que os agrotóxicos são ruins, mas que não existe outro jeito pra alimentar toda a população que existe no mundo. Então, nós gostaríamos de saber a opinião dos entrevistados. O seu José que enviou a pergunta gostaria de saber o que eles pensam”. A partir desse momento, nos diferentes papéis ocupados por Vítor durante as três encenações que fizeram dos debates, ele não conseguiu mais se sentir seguro – como no início – ao criticar o uso dos agrotóxicos. Vítor expressa com frequência certo receio de que, do modo como estamos organizados socialmente, uma mudança brusca, abolindo o uso de agrotóxicos, pudesse causar aumento do número de pessoas sem acesso aos alimentos no mundo.

Consideramos três aspectos que contribuíram para que Vítor em nenhum momento questionasse a veracidade da pergunta que colocamos na voz do telespectador. O primeiro aspecto é que a questão não foi apresentada no formato de uma pergunta que comportasse como resposta um sim ou um não. O primeiro enunciado que criamos para seu José foi apresentado como afirmação de um fato. Se os agrotóxicos são ruins, a conclusão que se esperaria seria de que não devemos utilizá-los. No entanto, o conector “mas” que utilizamos para ligar as orações desvia dessa conclusão que estava implícita e segue a afirmação de que haveria necessidade de utilizá-los para alimentar a população. Desse modo, “saber o que eles pensam” não parece perguntar se concordam ou não com a afirmação, apenas uma solicitação de que comentassem como lidar com o dilema apresentado como dado. O segundo é que, embora esse argumento (ainda que irreal) costume ser utilizado por aqueles que defendem a utilização de agrotóxicos, essa discussão ainda não fazia parte do repertório de Vítor antes que nós propormos. Assim, ele estava interagindo pela primeira vez com esse ponto. E o terceiro, ainda que uma de nós (autora

desta tese) estivesse no papel da personagem, Vítor se perguntou o porquê de a professora estar fazendo aquela pergunta, especialmente porque na experiência escolar é comum a prática de perguntas dirigidas com o intuito de atingir um objetivo/conhecimento específico, simulando a participação.

Essa inquietação de Vítor nos fez pensar também sobre as primeiras afetações e reações dele diante do posicionamento apresentado. Parece-nos evidente que, para Vítor, a vida humana se constitui valor maior. Ele foi afetado pelo questionamento que o fez colocar em dúvida se sua crítica aos agrotóxicos estaria realmente priorizando a vida humana. Sua inquietação nos faz pensar ainda sobre o recurso do qual dispôs para se apropriar, elaborar ou responder ao argumento. Vítor não tinha uma experiência concreta com a produção no campo (o que se produz ou se deixa de produzir/as possíveis formas de produção), nem com pessoas camponesas ou possíveis expropriados(as) da terra, o que o fez usar o raciocínio lógico separado da realidade concreta. Para ele, que vinha argumentando que os agrotóxicos permitiam produzir em grande escala e atender ao desejo de lucro de proprietários(as) de terras, a conclusão lógica seria que não utilizar significaria reduzir a produção, o que só poderia encaminhar à conclusão de que a consequência seria menos alimentos no mundo.

Isso reforça a ideia de Santos (2016) que comentamos: temos sido eficientes em criticar o capitalismo, mas outras questões ligadas ao colonialismo foram apagadas. O discurso anticapitalista (importante!) está bastante presente na escola urbana, mas outros modos de se organizar socialmente, outros modos de produção não estão sendo significativamente abordados por nós. Experiências de outras formas de viver e produzir concretas (camponesas, indígenas, quilombolas, agroecológicas, ...) permanecem à margem de nossos debates. E estas formas alternativas de viver e produzir abriam caminhos não para cópias, e sim para reconhecer que a realidade não está dada como fatalidade, que é criada por nós e que podemos criar outras possibilidades por meio do diálogo de saberes.

A importância da experiência concreta ou dos diálogos com quem vivencia consequências das ações que estão sendo debatidas é reforçada no momento em que, ainda discutindo o problema da fome, acontece um novo ponto crítico, um conflito entre Vítor e Rodrigo. Isso acontece quando Vítor, além de sair do seu papel e estar concordando com a ideia de uso consciente, começa uma fala que sugere que algumas populações passam fome por não utilizarem agrotóxicos em suas plantações. Primeiro, em uma fala confusa, Vítor demonstra não querer assumir uma posição radicalmente oposta à visão de Silas, “não recusando a sua parte, nem já tirando o ponto de vista dos outros”. Ele, que vinha fortemente colocando o

problema da fome no mundo como central, diz, contraditoriamente: “Você não pode pensar que só porque você vai acabar com a fome no mundo”, apresentando a fome como um problema dentre vários quando aponta que sua resolução seria um foco restrito: “só... acabar com a fome no mundo”. Neste enunciado, também reafirma acreditar que os agrotóxicos poderiam contribuir para acabar com a fome no mundo: “você vai acabar com a fome no mundo”. Em seguida, ao falar do modo de produção predominante nos países – com agrotóxicos – compreendemos a totalidade de seu raciocínio, a fome ou o uso de agrotóxicos significariam igualmente um ataque à vida, substituir uma forma de agressão por outra, pois Vítor descreveu “vai plantar, matar, pra perder pouco, e comer” como uma tragédia humana. Quando prosseguiu tentando considerar alguns motivos para ocorrência da fome, foi interrompido por Rodrigo.

Vítor sugeriu que um dos motivos para a fome seria a resistência ao uso de agrotóxicos: “lugares que têm muita fome, ou porque eles não usam agrotóxico e perdem muito da plantação com a praga...”. Neste momento, Rodrigo ficou nervoso e abandonou completamente a imagem de “neutralidade” do jornalista que, ainda que ilusória, estavam tentando manter. Rodrigo interrompe Vítor, dizendo “Não!”, expressando irritação. Falando de forma incisiva “Isso não tem nada a ver. Às vezes é por causa. Espere! [impedindo a tentativa do colega de tomar o turno novamente para responder] Às vezes é por causa do clima seco! Não tem nada a ver agrotóxico”. Rodrigo é nordestino e já havia trazido o problema da seca desde o primeiro debate. Nas três encenações, ocupando diferentes papéis, Rodrigo não apenas citou o problema da seca como afirmou não ser possível acabar com a fome no mundo. Quando, no momento anterior, Vítor também afirmou “você não vai acabar com a fome no mundo”, estava se apropriando do que havia sido dito nos debates anteriores por Rodrigo. Este é um ponto muito interessante para reafirmação da importância do diálogo de saberes sem hierarquizações entre conhecimento do mundo da vida e conhecimento científico, ou entre experiência prática cotidiana e teorias. As indagações na sequência apresentadas a Vítor por Rodrigo respondem à irreabilidade da afirmação de Vítor a partir de sua experiência concreta, mas a considera de forma isolada, não estabelecendo relações fora do âmbito local, as quais poderiam ser pensadas a partir de conhecimentos sistematizados por cientistas.

Rodrigo diz com ímpeto, quase levantando da cadeira “É porque o clima é seco! Você acha que tipo, se a plantação vai dar... tipo, demora! Cê acha que eles não iam jogar agrotóxico, cara? Os caras tá com fome, véio! Cê acha que não?!”. Primeiramente, há uma resposta à ideologia dominante que costuma apresentar as populações submetidas à miséria como ignorantes, pouco esforçadas ou radicais em seus modos tradicionais de viver. Segundo,

ênfatiza que a luta pela sobrevivência antecede quaisquer orientações ideológicas. Terceiro, expõe que o pensamento racional não é uma propriedade de cientistas, na medida em que todos o exercitamos para encontrar soluções para nossas necessidades, desde a primeira: sobreviver. Mesmo quando Silas sugere a Rodrigo que ele precisaria se manter neutro, por ser o jornalista, Rodrigo insiste em ouvir a opinião de Vítor a respeito das questões que apresentou. Porém, um simples deslocamento da afirmação anterior de Vítor, restringindo sua colocação às regiões onde o clima não é seco, parece conformar Rodrigo, que concorda com gesto diante das palavras de Vítor “Vamos supor que o clima do lugar é ótimo pra plantar. Só que é muita gente. E o pessoal acaba plantando e pode esperar. Mas do nada dá uma praga e eles perdem metade, e aquele tanto só seja possível pra alimentar uma parte da população. É isso que eu tô falando!”.

Rodrigo expressou uma experiência de coletividade na identificação com o sofrimento de seus conterrâneos que vivenciam a seca, produzindo enunciados orientados a partir de uma “vivência do nós” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 208). Porém, essa consciência firme e orientada socialmente não encontra uma experiência concreta de organização material, o que, para Volóchinov (2017), favorece uma visão fatalista a respeito da realidade. Nesse ponto, retorna a problemática da separação entre prática e teoria. Vemos que a ausência de alguns conhecimentos sistematizados no campo científico favorece a crença na fatalidade da fome em decorrência do clima; e o afastamento da educação [dos(as) professores(as)] ou, por vezes, da própria produção de conhecimentos [dos(as) cientistas] do fazer ou experimentar formas alternativas de produção e de outras relações com a natureza humana e não humana acaba alimentando uma visão de que tudo que escapa do capitalismo é utópico.

Comentamos, ao término, que a maior parte dos agrotóxicos não vai para a produção de alimentos, mas para produzir grãos que são exportados, e tivemos oportunidade de conversar brevemente sobre haver possibilidades de recuperação de solos degradados, quando trabalhamos uma atividade envolvendo um capítulo de novela no qual havia diálogos com a temática da agricultura sintrópica²⁸. Sabemos que, como apontou Porto-Gonçalves (2015, p. 213):

Josué de Castro chamara a atenção que, no Nordeste, ao contrário da ideia já consagrada da fome associada à seca, é na Zona da Mata de solos férteis de massapê e de chuvas bem regadas que a fome é endêmica, isto é, estrutural, enquanto no semiárido do Sertão a fome é epidêmica, isto é, restrita a períodos críticos de escassez

²⁸ Segundo Hamelak (2021, p. 79), Agricultura Sintrópica “é um conjunto de sistemas de cultivo que buscam imitar, na sua dinâmica e funcionalidade, os ecossistemas originais de cada local”, tendo sido a proposta trazida para algumas regiões do Brasil, na década de 1990, pelo agricultor e pesquisador suíço Ernst Götsch.

de chuvas. A razão, para ele, estava na estrutura agrária de latifúndio e em seu caráter de monocultura de exportação.

E vimos, em vários momentos, na escola urbana, serem trazidas críticas muito importantes ao sistema capitalista. Apesar disso, percebemos certa fragmentação desses conhecimentos, nem sempre permitindo compreender as relações entre o modo de exploração capitalista e as opções por determinados modos de produção de alimentos em detrimento de outros. A partir dessas percepções, consideramos imprescindível valorizar experiências de produção de conhecimentos junto a agricultores(as), bem como de educação envolvendo novas práticas de produção e de relações com a natureza humana e não humana. Citamos um exemplo de trabalho concreto realizado por Cosenza, Silva, Reis (2021) como forma de enfatizar movimentos que têm tirado essas proposições do campo imaginário/utópico. Neste artigo, as autoras abordam um trabalho realizado com agroecologia na escola, possibilitando vivências e encontros de aprendizagem e produção de conhecimentos entre professores(as), agricultores(as) e estudantes.

Voltando ao diálogo apresentado no recorte, na sequência, Vítor, que parece estar convencido de que os agrotóxicos usados adequadamente servem para reduzir a fome no mundo (mesmo estando no papel de quem deveria criticar o uso dos agrotóxicos), transfere a responsabilidade da aceitação ou não do uso de agrotóxicos para os(as) produtores(as). Mais uma vez, independente dos efeitos no meio ambiente e para a população, se o(a) produtor(a) estiver usando os agrotóxicos para produzir alimentos – pensando no coletivo –, do ponto de vista dele, estaria correto(a); e se estiver utilizando visando exclusivamente aumentar seu lucro, estaria errado(a). E, como precisa se opor ao colega no debate, mas não está conseguindo defender a não utilização do agrotóxico, resolve acusá-lo moralmente de estar apenas interessado no lucro. Silas, em sua resposta “Em nenhum momento eu falei que estou pisando em pessoas pra subir de nível. Eu falei que as pessoas deviam usar de forma consciente o agrotóxico.”, não nega a realidade de ter um negócio ou visar o lucro, optando por enfatizar que utiliza de forma responsável. E, com um imaginário ficcional, Silas criou um futuro de tecnologias modernas sendo usadas para controlar a ação sobre a natureza em áreas isoladas e restritas: “Tipo, eu colocaria sondas no solo pra ver se tinha lençóis ou algo que possivelmente pudesse prejudicar a vida animal ou a vida do ser humano, né?”. Ainda que de forma exagerada, ele trouxe algo comum no discurso hegemônico, a ideia de que inovação tecnológica resolveria nossos problemas.

A partir desse momento, iniciaram um embate ideológico. Vítor, ao dizer “Mas digamos, eu não estou falando de você, eu estou falando de alguns que usam inconscientemente. Vamos supor que você use isso. É um jeito de burlar essa parte de contaminação da água. Mas se seu amigo do lado não faz, e acaba usando demais, contaminando a água de baixo...”, começa a enunciar que não se trata de cada um fazer a sua parte. Como resposta, Silas apresentou um enunciado muito comum na atualidade: “Eu denuncio!”. Vítor seguiu tentando argumentar que não se trata de uma decisão individual, mas sim coletiva e política, em falas como: “querendo ou não, você poderia... Alguém, sem ser você, podia estar prejudicando. Não tirando quem usa certo. Mas tem quem usa errado”, “Mas como diz o senhor Jair Bolsonaro, se tem dinheiro, se você tem dinheiro...”, “Se eu falo ‘não, eu não sou a favor, é errado’, mas o presidente aprova, você acaba optando por usar já que é permitido no mercado”. Silas mantém a posição de que se trata da escolha responsável, em falas como “eu acredito que a polícia do Brasil seja bem competente pra não aceitar suborno”, “você faria por dinheiro?”. Rodrigo apoiou esta posição mesmo não estando em um papel que o obrigasse a defender o uso consciente; ele o fez por meio de complementação a esta última pergunta, na posição de jornalista: “é questão de consciência”. Rodrigo também orienta seu discurso para o campo ecológico quando afirma “E também tem mais um detalhe. O que você faz contra a natureza volta mais forte”.

Há três questões muito importantes quando pensamos esse jogo entre papel social, ação dos indivíduos e as consequências que aparecem neste momento. A primeira é a ideia trazida nesta última fala de Rodrigo, que poderia ser representada pelo ditado popular “colhemos o que plantamos”, quando indica que nossas ações sobre a natureza têm consequências. Sabemos que há certa razão em sua argumentação (especialmente porque o atual momento, da pandemia, permite-nos perceber isso). Porém, a curto prazo, entendemos que não seremos atingidos(as) igualmente (como também temos observado durante a pandemia); que a Terra, como apontou Stengers (2015), não agirá como justiceira voltada a atacar aqueles(as) que atuaram mais significativamente nos processos de degradação. Aliás, ao contrário, quem primeiro sofre as consequências são os(as) que menos contribuíram com os desequilíbrios ambientais.

A segunda questão é o reconhecimento de Vítor da importância das políticas públicas, pois, segundo ele, se o presidente da república autoriza em seu discurso (como temos visto em nosso país) e a lei permite o uso, fica complicado ficar discutindo a adesão ou não dos(as) produtores(as). Mas o que poderia ter encaminhado a um debate a respeito das políticas públicas termina explicitando a descrença dos estudantes nas instituições democráticas. Em discussões que passaram por possíveis arbitrariedades de juízes(as) às influências de advogados(as) e

dos(as) capitalistas, os estudantes reforçam que a lei pouco significa diante das corrupções. Vítor chega a afirmar “Infelizmente, sem provas não há como prender”, colocando em xeque as instituições democráticas. Não podemos negar completamente a percepção de realidade por parte desses estudantes, pois, como afirma Rancière (2014b, p. 69):

[...] a representação nunca foi um sistema inventado para amenizar o impacto do crescimento das populações. Não é uma forma de adaptação da democracia aos tempos modernos e aos vastos espaços. É, de pleno direito, uma forma oligárquica, uma representação das minorias que têm título para se ocupar dos negócios comuns.

De certa forma, quando começam a discutir as funções de juízes(as) e advogados(as), ainda que nos assuste perceber que não estão considerando que as injustiças também podem ocorrer em sentido inverso [quando a ausência do direito de defesa poderia condenar inocentes por falta de recursos, ou perseguidos(as) políticos(as)], eles estão questionando os meandros da utilização dos “conhecimentos” dos(as) especialistas para ocultar as reais responsabilidades. Isso nos faz refletir que, em vez de nos escandalizarmos com essas falas, poderíamos suscitar o debate sobre possíveis formas de participação democrática para interagir com as instituições, através de pressões populares. Essa persistência em debater por longo tempo sobre juízes(as) e advogados(as) traz indícios da relevância da terceira questão: a judicialização da política.

Engelmann (2017) discute a polêmica que se instaurou no campo das ciências políticas a respeito dessa judicialização quanto à predominância de sua positividade ou de sua negatividade. Para o autor:

A visão “otimista” destacou o caráter contramajoritário do poder e sua capacidade de tutelar as demandas das minorias sociais e políticas, agindo, nesse sentido, como um potencializador da cidadania e dos direitos sociais e como um espaço legítimo para mediar demandas coletivas que não encontram respaldo no Legislativo e no Executivo. [...] Entretanto, uma visão mais “pessimista” alertou para o sentido contrário. Ou seja, a possibilidade de as instituições judiciais reproduzirem as lógicas de tradições de autoritarismo bloqueadoras da participação e da representação política presentes de forma recorrente na história política do país. (ENGELMANN, 2017, p. 4)

O autor identificou as demandas coletivas em questão principalmente no campo da saúde, da educação e ambiental; e afirmou considerar que os posicionamentos “otimistas” e “pessimistas” não são excludentes, compondo de forma contraditória a atualidade de nossa experiência democrática. Essas contradições estiveram presentes no debate construído, predominando na voz de Vítor uma visão negativa, denunciando a realidade de que as leis costumam ser usadas para condenar grupos oprimidos socialmente enquanto prevalece a impunidade aos grupos que ocupam o poder. Observamos isso em “Digamos que se a lei fosse justa”, “o dinheiro fala mais alto”, “Tem que falar pros juízes que julgam esses. E também os agrotóxicos”. Historicamente, no Brasil, as fiscalizações têm sido pautadas em ações policiais

e burocráticas, o que em geral serve não à ampliação da qualidade dos alimentos consumidos, mas à opressão através de processos de inviabilização de pequenas produções, especialmente as artesanais. Segundo Fischer, Marini e Winck (2016, p. 113):

[...] há um impasse entre o caráter intrínseco do alimento artesanal e as tentativas de adequá-lo à legislação vigente para potencializar sua participação no mercado: programas de estímulo ao desenvolvimento das agroindústrias familiares propõem um conjunto de investimentos em instalações e equipamentos para obter o aval do poder público [...] além de extrapolarem a capacidade financeira dos(as) pequenos(as) agricultores(as) [...] inviabilizam a produção artesanal, pois requerem escalas de produção superiores à demanda local. A vigilância sanitária trabalha com conceito de qualidade estrito, limitado ao aspecto sanitário e legal [...] não aborda outros elementos fundamentais, como o aspecto ecológico, social, cultural [...]

Vítor trouxe sua percepção de uma realidade bastante preocupante, ainda que, por vezes, de forma dispersa, exemplificando em outros contextos não diretamente ligados à questão agrária, mas que explicitam a descrença da população no poder judiciário. Esse ponto permite compreender alguns aspectos das situações que temos vivenciado nos últimos anos no país. Encontramos pessoas que identificam na democracia representativa burguesa uma simulação da justiça usada para justificar decisões marcadas pelo racismo, patriarcado e colonialismo. Existe uma raiva justa contra o sistema que, algumas vezes, é apropriada e reorientada por grupos que deveriam ser ameaçados por essa consciência popular.

Os enunciados de Vítor trouxeram que as mesmas leis que costumam ser usadas para oprimir pequenos(as) produtores(as) são pouco aplicadas aos(às) latifundiários(as) por um sistema judiciário licencioso com os(as) donos(as) do capital. Esse discurso deixa exposto o problema que a crítica sem construção de possibilidades de organização e atuação coletiva e solidária dos(as) pequenos(as) produtores(as) acaba gerando, também percebido nas encenações das escolas anteriores, uma descrença completa no “espírito da lei” (que apresentaremos no próximo item de análise). Quando isso acontece, seja porque vemos como único propósito da lei a defesa das grandes propriedades, ou porque acreditamos que a corrupção está institucionalizada, os espaços começam a ser abertos para flexibilização das leis ambientais como se fossem indiferentes para as lutas sociais e ambientais, ou até como se só existissem como ataque aos(às) mais fracos(as) no sistema. Se as leis não afetassem em nada o agronegócio, não estaríamos vivenciando, nos últimos anos, a pressão da bancada ruralista contra leis ambientais como a demarcação de terras indígenas. É porque, com todas as contradições, essas leis ainda constituem papel importante nas lutas socioambientais. Se precisam ser ampliados os debates acerca de aspectos socioculturais como apontado na citação, não podemos acreditar que isso seria resolvido pela extinção das leis ambientais que

desprotegeriam completamente as comunidades e o meio ambiente na concorrência com a expansão da produção agroexportadora.

Nas vozes de Silas e Rodrigo, vimos mais presentes traços da visão “otimista”, que apareceu num tom de confiança com relação ao cumprimento das leis ambientais através das fiscalizações e ações judiciais. Enquanto discutem a respeito da profissão de advogado(a) e suas possibilidades ou não de escolhas, chamou nossa atenção uma afirmação de Rodrigo: “Mas também [...] alguns advogados fazem porque gostam da profissão e sabem quem são as pessoas”. A princípio, essa afirmação de Rodrigo pode se apresentar para nós como uma visão romântica. Porém, se observarmos o que apontou Engelmann (2017), um estudo americano indicou que a judicialização política desenvolveu um ativismo político-judicial que fez emergir uma advocacia militante em espaços de movimentos sociais encarregada de demandas políticas. Uma “vivência do nós” e um sentimento de pertencimento que mobilizam profissionais da advocacia em prol de determinadas causas, como as ambientais, envolvidos com as causas que defendem, como apareceu no enunciado de Rodrigo.

Talvez precisemos reconstruir, integrar ou fortalecer os movimentos sociais, favorecendo essa “vivência do nós”, pois, como apontou Rancière (2014b, p. 106), referindo-se às greves de 1995 na França:

Para além dos interesses particulares das corporações em greve e dos cálculos orçamentários do governo, o movimento “social” mostrou ser um movimento democrático, porque colocava em seu centro a questão política fundamental: a competência dos “incompetentes”, da capacidade de qualquer um de julgar relações entre indivíduos e coletividade, presente e futuro.

Consideramos que a comunidade escolar é um espaço muito propício a experiências de participação efetiva que rompam com as hierarquizações e com a representatividade compreendida na perspectiva de outorga de poder. Recordamos um momento no qual um dos estudantes, nessa escola urbana, estava sendo incentivado pelos colegas a ser um dos responsáveis pelas músicas em uma festa da escola, ao que ele respondeu que não sabia se seria possível, porque precisava de autorização do grêmio estudantil. Esse discurso chamou nossa atenção, pois o grêmio estudantil, que deveria representar a voz dos(as) estudantes para maior participação coletiva dos(as) mesmos(as) nas atividades escolares, parecia exercer sobre estes o controle com a justificativa de “organização” ou de “garantir a efetividade” dos projetos. Mas esta foi apenas uma suspeição instigada pela enunciação de insegurança do estudante para dizer que gostaria de participar, demonstrando acreditar que havia grande chance de não ser aceito. Não podemos afirmar a realidade ou não dessa percepção, visto que não aprofundamos o

diálogo e nem pesquisamos essa questão. E também não podemos negar que a manutenção de um grêmio estudantil já tem muita significação em um momento histórico no qual as atividades de formação política têm sido pouco estimuladas nas escolas.

Entremeio à discussão da responsabilidade de juízes(as) ou de advogados(as), Vítor repete que “por trás da máscara [...] ele pode tá usando errado”. Neste momento, Rodrigo trouxe, pela primeira vez, a ideia de que nem todos(as) os(as) produtores(as) estariam nas mesmas condições de escolha, de modo que não poderiam ser culpabilizados(as). Ele apresenta a seguinte resposta: “E, eu vou dizer uma coisa aqui, ressaltar que é falta de conhecimento”. Se tomássemos o enunciado de Rodrigo isoladamente, diríamos que ele está afirmando que o uso incorreto ocorre não pela falta de caráter, mas pela falta de conhecimento. Essa conclusão decorre do fato de não haver modalização “pode ser”, nem utilização de artigos indefinidos como “alguns”, mas a afirmação de que isso “é” falta de conhecimento. É comum encontrarmos esse discurso veiculado por ideologias hegemônicas que publicizam a sustentabilidade em sistemas agroindustriais apontando para o acesso ao conhecimento de tecnologias de ponta que favoreceriam a responsabilidade ambiental. Contudo, isso não significa que esse era o discurso de Rodrigo, e compreendê-lo é o que nos permite pensar mecanismos que possam tornar explícita para ele a forma com que suas palavras podem ser mobilizadas.

Sabemos que o discurso de Rodrigo não tinha intenção de fazer parecer que a contaminação do meio ambiente ou da população é maior nas pequenas propriedades devido à ignorância dos(as) trabalhadores(as), como é comum em vozes hegemônicas, ocultando que o “peso” maior do problema, ao contrário, está nos grandes latifúndios (como abordamos anteriormente). Consideramos dois aspectos para argumentar que Rodrigo não está compactuando com o discurso hegemônico.

No primeiro argumento, resgatamos a ideia de Fairclough (2001) a respeito do *ethos* compreendido, além do que já apresentamos, como “um ponto no qual podemos unir as diversas características, não apenas do discurso, mas também do comportamento em geral, que levam a construir uma versão particular do ‘eu’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 209). Atentando para o tom e as orientações valorativas dos enunciados de Rodrigo durante as três encenações do debate, em que assumiu diferentes papéis, é recorrente que faça críticas ao sistema de exploração capitalista (tendo sido o primeiro, durante a primeira encenação, a trazer esse assunto), bem como sua preocupação em defender as populações que vivenciam situações de sofrimento devido às desigualdades sociais. E, mesmo quando naturalizou o problema da seca como uma fatalidade, sua tensão e revolta com relação à possibilidade de culpabilização das pessoas que

residem nesses locais foi uma expressão de sensibilização com o sofrimento humano. Essa construção do ‘eu’ indica que sua afirmação no tocante à falta de conhecimento não compartilha da visão de que entregar a produção para agroindústrias em nome do meio ambiente seria uma solução.

O segundo argumento é que, pouco adiante, Rodrigo prossegue sua argumentação dizendo “[...] Tem pessoas que não sabem ler. Porque, não é porque não querem. É porque às vezes não teve a oportunidade!”. A negação, como considerou Fairclough (2001), funciona como uma contestação ou rejeição de outros textos que afirmam o que está sendo negado. Ao utilizar a negação “não é porque não querem”, Rodrigo está respondendo ao discurso neoliberal que atribui ao esforço pessoal, ou à sua ausência, a condição na qual a pessoa se encontra. A negação pressupõe que existem pessoas que acreditam que os(as) trabalhadores(as) não têm conhecimento porque não quiseram, com as quais Rodrigo não concorda. A ênfase com que Rodrigo exclama “às vezes não tem oportunidade!” tem um tom de protesto, denunciando as desigualdades sociais entre produtores(as).

Na sequência do diálogo, Vítor reafirma sua crítica à justiça brasileira repetindo as discussões sobre juízes(as) e advogados(as). Então, Rodrigo questiona: “Eu vou dizer uma coisa. O que que isso que você falou tem a ver com agrotóxico?”. Infelizmente, temos de reconhecer que a pressão exercida a partir daí por Rodrigo e Silas sobre Vítor pode ter sido influenciada por nossas expressões de angústia com a impressão que sentimos de que estivessem mesmo desviando o assunto. Ainda que não tenhamos dito em palavras, sabemos que aquela de nós que estava coordenando as atividades junto aos(as) estudantes (a autora desta tese) tem dificuldades em conter suas expressões corporais, seja quando está empolgada ou muito incomodada com o que está sendo falado. E ela estava incomodada com as repetições de Vítor ao redor do papel do judiciário. A leitura de Fairclough (2001) para realização das análises nos fez olhar com maior cuidado para esse acontecimento. O autor salientou que uma das características dos pontos críticos são as repetições que desestabilizam a comunicação, por vezes perturbando a agenda estabelecida para o diálogo, como ocorreu nesse momento.

Assim, analisando num tempo posterior, percebemos a insistência de Vítor em afirmar que não importa se usamos certo, se nosso(nossa) vizinho(a) está autorizado(a) a usar errado, ou, em outras palavras, que pouco importam as decisões individuais se, no coletivo, o capital é que manda, incluindo a permissão do uso movida por interesses. Ele tentou levar para o debate a dimensão política, enquanto nós e seus colegas, apesar de termos um posicionamento político e querermos abordar problemas socioambientais, só legitimamos as discussões científicas

(sejam no campo das ciências naturais ou humanas). Só percebemos a sutileza da presença desses posicionamentos no momento das análises. Pensar os papéis de juízes(as) e advogados(as), assim como debater o modo complicado como Silas e Rodrigo afirmaram não haver problemas em ter armas se soubermos utilizar, que pareceu numa interpretação precipitada uma fuga do assunto, era trazer a dimensão política que compõe a proposta de Carvalho (1999) apresentada em nossos capítulos teórico-metodológicos. Este último ponto, acerca do debate sobre o armamento, por exemplo, está diretamente ligado à questão agrária, pois sabemos que o porte de armas era uma pauta da bancada ruralista, que representa médios(as) e grandes proprietários(as) no campo, os quais costumam agir com violência contra movimentos sociais, comunidades e ativistas ambientais.

Criticamos a visão moralizante e cientificista que apresentaram, mas, quando Vítor fez aparecerem questões políticas, não as legitimamos porque esperávamos que essa dimensão aparecesse recheada de conhecimentos específicos das ciências humanas (a respeito do poder do agronegócio, ou sobre as produções alternativas, etc), e não falando a respeito de como se sentem com a postura de juízes(as) e advogados(as), ou questionando as instituições “democráticas”, conforme analisamos anteriormente.

É importante sublinhar como a atitude autoritária do jornalista foi sendo justificada pela ideia de que o entrevistado não tinha conhecimento sobre o que estava falando. Ao ouvir Vítor repetir seu argumento mais uma vez, Rodrigo diz “Mas aquele lado que é importante, que é assim: você parece que tá fugindo do tema. Parece que não tá sabendo falar sobre o tema”. E, obtendo a concordância de Silas: “tá procurando maneiras de fugir disso”, abandona completamente a polidez, expondo Vítor explicitamente: “Você quer continuar com isso?”, “Não [cortando a fala de Vítor], só tô perguntando uma coisa. Você quer ou não? Sim ou não?”. Ao decidirem seguir o debate com um novo assunto, Vítor tenta responder a uma pergunta feita por Rodrigo, e este o interrompe: “Calma! [faz gesto com a mão para o colega parar de falar] Eu tenho que olhar pra você e falar. Ainda não é a sua vez. Pode falar, meu caro. [e aponta para Silas falar primeiro]”. O controle interacional por parte do jornalista que organiza o programa em um sistema de pergunta e resposta deixa de ser implícito, expressando inclusive um tom de agressividade.

Segundo Fairclough (2001), o policiamento de agendas começa em uma entrevista no momento em que o(a) entrevistador(a) diz ao(à) entrevistado(a) qual a razão da sua presença naquele programa, delimitando o que pode fazer parte do diálogo. Para o autor, é possível que o controle aconteça por meio de pressuposições, sendo comum que um(a) entrevistado(a) que

desafie uma pressuposição do(a) entrevistador(a) seja visto(a) como alguém que está se esquivando do problema. Esse posicionamento antidemocrático nos remete a algumas experiências escolares (como a vivida neste exemplo) e outras como pesquisadores(as), quando nossa disposição para questionar ou nos posicionarmos é freada pelo discurso de que você pode falar desde que esteja muito fundamentado(a). Não se trata de desvalorizar os fundamentos/conhecimentos, ao contrário, trata-se de valorizar que sejam trazidos para o diálogo no lugar do discurso de autoridade, ou seja, deixarem de ser requisitos para a participação e comecem a ser trazidos nas vozes daqueles(as) que têm acesso aos mesmos sem hierarquias de saberes para nossos problemas comuns.

Para isso, é relevante considerarmos o que foi exposto pelos(as) estudantes em diferentes momentos das atividades que realizamos quando se referem a quem estava com a razão do ponto de vista deles(as) não ter convencido. Recordamos também termos observado isso em atividades realizadas no curso de extensão com professores(as) citado no início deste trabalho. É comum, quando vamos defender o que pensamos, sermos menos dedicados(as) a pesquisar a respeito do assunto, menos preocupados(as) com a construção da argumentação. Isso acontece especialmente quando nos sentimos confortáveis na perspectiva de ser “o bem” ou “o(a) certo(a)”. Temos por hábito, às vezes, buscar pouco as razões de nossos próprios pensamentos. Quando alguém nos interpela, se não nos escondemos atrás de discursos de autoridade, somos colocados(as) diante do benéfico exercício da pergunta: “por que acredito ou por que defendo isso?”.

É interessante ainda perceber a postura de Vítor quando percebe que está sendo ridicularizado. Ele começa a pedir que a pergunta seja detalhada: “Mas em que sentido que você quer saber?”. Rodrigo e Silas tentam afirmar que Vítor não estava prestando atenção com as respectivas questões: “Você tava prestando atenção na opinião?” e “Qual foi a pergunta que ele fez?”. Vítor explicita que sabe qual é o assunto, mas quer entender sobre quais aspectos se espera que ele fale. Antes de detalhar que quer saber o que os agrotóxicos causam na saúde, Rodrigo faz uma afirmação genérica: “Então! Tudo!”, e quando Vítor começa a falar, completa: “E não fuja do tema”. A palavra “tudo”, pronome indefinido, faz referência de forma vaga à terceira pessoa, deixando em aberto a possibilidade de qualquer tema. Embora isso irrite os colegas, Vítor compreende a armadilha e evidencia que uma pergunta aparentemente ampla pode mobilizar diferentes respostas que não respondem ao que era esperado na cabeça de quem a formulou. Era como se dissesse aos colegas e a nós “o que vocês querem que eu responda?”, ou “expliquem para que eu possa fornecer a resposta ‘certa’ para ser aprovado”.

Próximo da finalização do debate, Vítor expressa seu sentimento com relação à atitude dos colegas, e este pareceu-nos profundamente ligado a todo seu discurso com relação à sociedade: “E no caso da balança, alguém tem que sair perdendo pro outro sair ganhando”. Rodrigo, que durante todos os discursos, nos diferentes papéis, criticou as desigualdades e o sistema de exploração capitalista, toma esta afirmação dentro do jogo do debate e responde: “Ah, então quer dizer que sempre tem que ter um ganhador e um vencedor? Por que não pode ter só dois sendo iguais?”. Então, Silas, percebendo o que estava implícito na afirmação de Vítor, responde: “E pra começar, isso não é uma competição. É só um debate”. Contraditoriamente ao que Rodrigo e Silas afirmaram nessas palavras e em seus posicionamentos, seus personagens evidenciaram as relações de poder não apenas dentro do jogo da encenação. Isso parece corroborar a afirmação de Rancière (2014a, p. 29): “[...] não há evidências de que o conhecimento de uma situação provoque o desejo de mudá-la”. E, acrescentamos, ainda quando provoca o desejo de mudança, são necessárias experiências outras que nos permitam vivências fora do que se tornou hábito/rotina em nós.

Quando os três se dão conta do conflito, amenizam com a chamada da propaganda, em tom de brincadeira começam a encenar anúncios. Então, Vítor se dirige a nós para dizer que não está certo, narrando que está muito explícito que o jornalista está contra ele. Em sua última fala no debate “Pra mim, não vai favorecer muito porque alguém vai sair ruim aqui no meio dessa. Então eu sou contra o uso [os colegas estão rindo de sua fala] Eu sou contra! [ênfatisa]”. Acreditamos que a ênfase ao fato de representar a opinião contrária não faz parte do seu processo de reflexão, mas a cobrança que sente sobre si para representar esse papel. Olhando o conjunto de seus enunciados, destacamos neste último “porque alguém vai sair ruim”. Alguns(algumas) pensadores(as) do campo da Educação Ambiental concordam com Vítor sobre a impossibilidade de, em nossas construções sociais desiguais, haver a elaboração de um consenso ou de uma racionalidade global. Como escreveu Leff (2018, p. 408):

A racionalidade ambiental abre assim novas perspectivas para uma transição democrática, gerando novos direitos humanos vinculados com a preservação da diversidade cultural e ecológica e articulando as exigências da sociedade e de participação numa política plural de descentralização econômica baseada na reapropriação social da natureza por parte das comunidades, capaz de integrar a população marginalizada em projetos de autossuficiência produtiva.

Após o término do debate, enquanto dialogamos, algumas das reflexões que fizemos anteriormente se repetiram para pensarmos a respeito do vivido. Destacamos dois pontos, um com relação ao discurso e outro com relação aos modos de ser.

No primeiro, ainda que Rodrigo e Silas tenham enfatizado durante o debate não estarem em uma competição, observamos construções metafóricas na fala de Rodrigo que apresentam o debate como uma competição: “Ele ia ganhar ainda, cara! Mano, sem agrotóxicos você consegue, cara, ganhar o assunto. Ele conseguiu perder! ...[criticando] o agrotóxico! Cê conseguiu perder, mano! Eu fiquei olhando, mano... Ô, mano... Mano, toda vez eu olhava pra sua cara e falava assim ‘mano, como é que tem como perder?’”. Segundo Fairclough (2001, p. 241):

Algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação, mesmo quando se chama sua atenção para isso.

O autor apontou, baseado em Lakoff e Johnson, que as construções metafóricas não constituem uma mera lexicalização, mas muito de nossas práticas são estruturadas a partir delas. Podemos perceber isso quando analisamos a proximidade entre os discursos do “ganhar ou perder” no debate e o que Dardot e Laval (2016) descreveram como a transposição da concorrência para fora dos mercados, moldando nossos modos de fazer e ser, para sustentar o capitalismo neoliberal. Segundo os autores, nossas formações, de modo geral, têm tido como foco nos educar para concorrer por toda nossa vida, mantendo o espírito da competição no campo social e político, de modo que os valores de nossas práticas vão sendo medidos quantitativamente pela sua potencialidade estratégica para “vencer”.

Percebemos isso também na conclusão a que Rodrigo chega após termos conversado sobre a não neutralidade dos(as) jornalistas na mídia e o quanto as relações estabelecidas dificultaram a participação de Vítor. Rodrigo concluiu: “Vai ter realmente. Em rede nacional tem, cara. E tem pessoas que conseguem, tipo, sair de situações dessas. Mas tem pessoas que fica acuada, que fica na mesma situação que ele [...] A pior coisa é a pessoa ficar acuada e fugir do assunto”. As relações de poder foram naturalizadas como parte do jogo, inclusive por nós quando não os questionamos se poderia ser de outra maneira. E, a partir dessa naturalização, em vez de pensarmos outras formas de fazer jornalismo, Rodrigo trouxe implícita em seu discurso a ideia de que o indivíduo que precisava criar estratégias para não ser afetado pelas agressões, argumentar friamente, ser esperto e ter autocontrole para ter chance de vencer. Segundo Dardot e Laval (2016, p. s/n):

Essa guerra, guerra pela vida, pela existência, por tudo [...] não apenas coloca em enfrentamento as diferentes classes da sociedade, mas também os diferentes membros dessas classes; cada um(a) fecha o caminho para os(as) outros(as); cada um(a) tenta afastar todos(as) que estão em seu caminho [...] Os(as) trabalhadores(as) concorrem entre si do mesmo modo que o faz a burguesia.

No segundo ponto, chama nossa atenção a explicação de Silas para sua representação e para o quanto ela pode ter contribuído para a insegurança de Vítor. Nas palavras de Silas, “É que eu fechei o cerco dele. Olha aqui. Eu catei e falei assim ‘ah, eu vou agir como *certinho*’, vou falar assim ‘vou usar como modo consciente’. Ele não ia ter argumento nenhum... [começa a rir]”, e retoma um pouco adiante no diálogo, “Eu fechei o cerco dele pra ver se ele ia conseguir ter argumento! Porque tipo se você vai ter é... Tipo, vamos supor, um riquinho e um pobre. Ah, eu chego lá no riquinho ‘ah, tal, tal, isso, você é isso’... Ele vai sair ganhando porque ele tem dinheiro *ou porque ele é mais gentil*... tipo isso! Tipo ‘o *certinho*’ e ‘o *errado*’”. Há um modo de ser que o credencia como educado, sensível ou como modelo de humanidade (mesmo que suas palavras ou atitudes em nada se ocupem eticamente com outras pessoas). Gentil se opõe socialmente a rude, enquanto “*certinho*” o coloca dentro dos padrões morais de forma abstrata, sem estabelecer uma relação direta com a outra pessoa concreta que pode sofrer com suas ações.

Silas iniciou sua fala apresentando uma pessoa riquinha e uma pobre de forma genérica; mas, no enunciado seguinte, ao utilizar o pronome pessoal na primeira pessoa (eu) para identificar quem é a pessoa inferiorizada no diálogo com uma pessoa rica, Silas se identifica com a pessoa pobre. Quando Silas afirma que “ele” (terceira pessoa) ganha não necessariamente pelo dinheiro, mas por uma suposta “gentileza” ou “moralidade”, está indicando que essas características não seriam atribuídas a si ou a uma pessoa pobre. Podemos afirmar que Silas percebe na experiência vivida que, se não bastasse o sofrimento material imposto pela injustiça social, em vez de se questionar a humanidade de quem oprime, há uma caracterização estereotipada que identifica a pessoa pobre como menos civilizada/humana.

Streva (2016) apresentou como, desde a Grécia Antiga, a noção de *humanus* produz a contraposição entre *homo humanus* e *homo barbarus*, na qual a imagem deste último está ligada à ideia de alguém sem “cultura”, de modo que não seria *humanus*. Para a autora, a hierarquia para nos classificar como mais ou menos humanos(as), imposta aos povos colonizados pelos “homens brancos ocidentais”, opera por meio do binarismo, por exemplo, civilizado(a)-não civilizado(a), modernidade-tradição, razão-emoção, negro-branco, mulher-homem, etc. Streva (2016) enfatizou ainda que, a partir dessa dicotomia, colonizadores(as) e colonizados(as) são apresentados(as) como opostos(as) no imaginário social, sendo a identidade construída para o(a) primeiro(a) marcada pela bondade, racionalidade, limpeza, civilização, e a identidade do(a) segundo(a) vinculada ao mal, à barbárie e à selvageria. Se usássemos as palavras de Silas no discurso do mundo da vida, poderíamos dizer as pessoas “*certinhas*” e as “*erradas*”.

Segundo Torres (2007), uma das questões que marcaram o início do pensamento decolonial é o quanto o discurso e as práticas coloniais propagam a inferioridade de algumas pessoas ou grupos de pessoas e a exploração da natureza como algo natural, justificando a opressão e as desigualdades no decorrer da história. Para compor com a reflexões de Silas na experiência vivida e com a questão apontada por Torres (2007), apresentamos o próximo momento crítico vivido em uma encenação proposta pelos(as) estudantes na escola rural.

Primeiramente, foi proposto aos três estudantes/meninos que estavam presentes no finalzinho do encontro deste dia²⁹ que apresentassem imagens através das quais pudessemos pensar se há alimentos para todas as pessoas no mundo.

Estêvão mostrou uma imagem com alimentos da terra (verduras, legumes, ...). Segue o diálogo:

Tiago: - Um alimento saudável que não só faz bem pras pessoas, mas também para o coração.

P: - Mas o que ele tá respondendo pra você sobre a pergunta?

Plínio: - Aí mostra que tem alimentos para todos porque esses alimentos são naturais.

Estêvão: - É, essa imagem fala que tem alimentos pra todos porque aqueles que são pobres, por exemplo, que quase não têm o que comer, também têm! Uma comida!

[Expressamos dúvida com gesto e Estêvão responde sorrindo com um gesto de dúvida também, talvez esperando uma resposta.]

P: - Essa é a sua posição. Lembra que eu falei que não tem certo e errado. Esse é o seu posicionamento por enquanto.

Plínio mostrou uma imagem de um pão. Segue o diálogo:

P: - Tem alimentos pra todos? Ele respondeu com um pão. O que que cês acham que ele tá querendo dizer?

Estêvão: - Tem alimento pra todos. O mais poderoso que tem é o pão da vida.

P: - O que que cê acha... que ele tá querendo responder, né?

Tiago: - Que... há alimentos pra todos porque... de manhã acho que a maioria das pessoas come pão.

P: - O que que você quis falar?

Plínio: - Que tipo... o alimento dá pra ser pra todos porque tipo... todo mundo consegue pelo menos ter um pão.

Tiago mostrou uma imagem de uma família de classe média sentada à mesa, e abaixo tinha uma imagem de trabalhadores(as).

Estêvão: - Mostra uma família comendo. E uns trabalhadores que não têm o que comer. Tem duas pessoas trabalhando que não têm o que comer. E mais em cima mostra que tem outros que tão na mesa e têm o que comer, né?

Tiago: - A imagem de baixo não tem nada a ver.

Estêvão: - Eu vi a de cima e a de baixo.

P: - E o que que você... Desculpa. O Plínio não opinou, só o Estêvão.

[Um tempo de silêncio.]

²⁹ Neste dia, havia quatro meninos presentes e Joaquim precisou sair mais cedo.

Plínio: - Ah, eu não sei esse daí.

Tiago: - É uma família que trabalha muito... que trabalhou e tem alimentos e sua própria casa. Que serve pra todos.

P: - Que serve pra todos. Então a sua resposta é que sim, que tem alimentos para todos. É essa a resposta?

Tiago: - É!

[Estêvão concorda com gesto.]

Na semana seguinte³⁰, iniciamos com alguns jogos teatrais envolvendo a retomada da questão através dos quais representamos diferentes formas de produzir. Os(as) estudantes trouxeram situações de exploração. Conversamos brevemente a respeito do que estava sendo efetivamente perguntado naquela última questão sobre haver ou não alimentos para todas as pessoas. E depois criaram uma encenação para abordar o tema da fome. Seguem trechos de diálogos anteriores à encenação:

P: - Vocês tinham dito que tem alimentos para todos. [...] Mas por que que nem sempre é assim?

Estêvão: - Porque muitos não têm onde plantar.

[...]

Joaquim: - Tá perguntando se todas as pessoas têm alimentos, se todas elas têm pra comer.

P: - Isso. [...] Quer saber se todo mundo tem o que comer, que tem a ver com algumas coisas que vocês tavam fazendo aí, com algumas coisas que vocês já colocaram [sobre nem todos terem comida]. [...] Isso. E se a gente quisesse, tem como? [...] Daí a gente poderia se perguntar, será que tem jeito de ter? Como, né? Essa é outra pergunta. Se a gente tem o suficiente no mundo e tem outras questões (para a fome) ou se... É como se a gente se perguntasse “por que nem todos recebem?”. Tudo bem? Ou não? Pode ser sincero. [...] porque senão a discussão vai ficar muito só naquilo “ah, a pessoa não tinha, então eu ajudei a pessoa...”. [...] É como se a gente se perguntasse assim, como o Estêvão falou, se não, por que que não? Essa é a pergunta. Tudo bem? Aí vocês vão fazer uma discussão. Algumas pessoas vão achar [...] que tem como, e outras pode ser que achem que não. [...] Vocês vão fazer esses debates dentro da discussão de vocês. Agora, quem são os(as) personagens de vocês, como que esse assunto vai surgir, vocês que vão criar.

Segue recorte da encenação:

Joaquim: pai

Dora: mãe

Estêvão e Tiago: filhos

[Inicia com o pai e os filhos sentados à mesa enquanto a mãe parece estar na cozinha preparando a janta.]

Joaquim: - Traz a comida aí. [em tom baixo e gesticulando com o braço]

[Dora se dirige à mesa levando a comida, e os meninos começam a brigar por causa do celular.]

Joaquim [retirando o celular da mão de um dos meninos]: - Chega! Chega!

[Dora permanece colocando os alimentos na mesa.]

Dora: - Para. [em voz baixa]

Tiago: - É meu!

Joaquim: - Cê já jogou. E agora a gente vai comer. Vão lavar as mãos.

[Estêvão e Tiago vão lavar as mãos se empurrando e discutindo]

[Dora senta à mesa]

³⁰ Na semana seguinte, Joaquim e Dora também estão presentes.

Joaquim: - Para de brigar os dois! Volta, Pedro³¹.

[Estêvão e Tiago voltam para a mesa]

Estêvão: - Pai. Deixa eu tirar uma dúvida aqui. Existe comida pra todos?

Tiago: - Ai, rapaz, para de ser burro. Claro que existe!

Joaquim: - Calma, filho, calma. Deixa que eu respondo. Filho, claro, claro que existe. Tem muitas pessoas que exageram na hora de fazer compras, compram fora do necessário.

[Tiago está brincando com uma bolinha sobre a mesa.]

Dora: - Para de brincar. É hora da comida.

Joaquim [virando para Tiago rapidamente]: - Pode parar, moleque. Deixa isso aí, por favor.

[Tiago coloca a bolinha embaixo da mesa rindo.]

Dora: - Você não respeita eu, né?

Joaquim [voltando a se dirigir a Estêvão]: - É... Tem muitas pessoas que exageram na hora de comprar, compra o desnecessário, compra muita coisa e não pensa nas outras pessoas. Então... compra comida que dá pra comer e ainda joga fora... É... exagera.

[Tiago fica fazendo caretas para o irmão e Dora gesticula com a cabeça que está concordando com a fala de Joaquim]

Estêvão: - Tá, e... [olha para o celular]

Joaquim: - Larga esse celular! [arranca o celular da mão de Estêvão]

[Tiago volta a pegar o celular]

Dora: - Para! [também tira o celular da mão de Tiago]

Estêvão: - E como que pode se reverter a situação?

Joaquim: - Bom, é... As pessoas têm que parar de pensar só em si. Têm que pensar no coletivo.

[Joaquim olha de novo para Tiago que não para de brincar agora com o celular do irmão que pegou escondido quando o pai colocou sobre a mesa.]

Joaquim: - Para, filho! Já deu! [E pega novamente o celular que está com ele e o que está na mão da mãe que tinha recolhido.]

Tiago - Pai...

Joaquim - Chega!

Dora: - Tem que comer. Come. Aqui. [tapa leve na mesa] Já vai esfriar.

Joaquim: - É, cê viu o que eu tava falando pro seu irmão. Cê quer que sobre comida? Quanta gente passando fome!

Tiago: - Ah... Não sei.

Joaquim: - Tem que ser que nem seu irmão: um exemplo! Que que cê acha também, filho, disso? [ainda falando com Tiago]

[Estêvão faz uma careta]

Tiago: - Está fazendo careta, ó... [aponta o irmão]

[Joaquim vira rapidamente e só inicia levantar a mão para Estêvão que logo para a brincadeira]

³¹ Nome fictício criado pelos(as) estudantes.

Joaquim [voltando a olhar para Tiago]: - O que que você acha?

Tiago: - Do que?

Joaquim: - De muitas pessoas terem de sobra...

Dora [olhando para Tiago que volta a brincar]: - Para!

Joaquim: - ... e não pensar nos outros.

Tiago [olha pra cima como se estivesse pensando]: - Num sei! Tenho só sete anos.

Joaquim: - É, seu “sete anos”!! Mas pra mexer no celular você tem uma grande inteligência, né? Colocar carinha...

Tiago: - É porque, porque... É que hoje em dia só se vê tecnologia, pai.

Joaquim: - Tecnologia nada. Dá aqui esse celular!

[Dora pega novamente o celular do filho e alcança para Joaquim.]

[...]

Joaquim: - Se vocês mexerem, eu vou quebrar.

[Dora larga a bolinha (brinquedo) sobre o celular e Joaquim pega e larga em outro ponto da mesa]

Estêvão: - Mas tem alimento pra alimentar todo mundo?

Joaquim: - Mas cê acabou de perguntar, meu filho. [expressão de desânimo]

Estêvão: - Não, eu perguntei uma coisa diferente, certo?

Joaquim: - Bom, isso foi o que eu acabei de responder, tem, mas...

Tiago: - Eu vou no banheiro, tá?

Joaquim: - Você vai ficar! Você vai comer, depois vai.

[...]

Tiago: - Comi tudo! Posso ir no banheiro?

Joaquim: - Comeu?

Tiago: - Comi.

Joaquim: - Comeu nada.

Tiago [olhando para mãe]: - Eu não comi?

[Dora indica com a cabeça que sim.]

Joaquim: - Tá bom, já comeu, já comeram...

[Tiago levanta e Joaquim olha para o prato de Estêvão.]

Joaquim: - Vocês deixaram comida no prato? Cê deixou comida no prato?

[Estêvão volta a comer e mostra que o irmão pegou o celular novamente]

Joaquim [dirigindo-se a Dora]: - Vai lá tirar o celular dele!

[Dora levanta da mesa e pega o celular de Tiago, levando-o de volta para mesa.]

[algumas discussões]

Joaquim: - Então, vocês têm que parar de pensar só em si. Têm que pensar mais nas outras pessoas. Ajudar ao próximo.

Tiago: - Mas eu tenho comida.

Joaquim: - E daí? Você tem que pensar nos outros também, não é só em você.

Estêvão: - Mas por que que eu tenho alimento e os outros não têm?

Tiago: - É! Me responde isso aí.

Joaquim: - Tem comida para todos, só que a gente... como que é...

Tiago: - E como que a gente consegue comida?

Joaquim: - Trabalhando.

Tiago: - Mas da onde sai a comida?

[Joaquim fica um tempo de cabeça baixa como se estivesse começando a ficar acuado com as perguntas.]

Joaquim: [levanta brevemente a cabeça]: - Plantando. [baixa novamente a cabeça]

Estêvão: - E por que quem tá na rua não trabalha?

Tiago: - É, por quê?

Dora: - Pelo amor de Deus. [expressão de desânimo]

Joaquim: - É muitos porquês, chega. Um de cada vez.

Estêvão: - Tá, por que que muitos na rua não trabalham?

[Paralelamente, Tiago faz uma pergunta para Dora que não é possível escutar e ela responde que não sabe; ao que Tiago diz: “Como não sabe? Você é adulta!”; e a mãe responde desanimada “Filho, pelo amor de Deus.”]

[Joaquim está respondendo a Estêvão em voz alta.]

Joaquim: - Por causa que são muitas pessoas que... Como eu posso dizer? É, a maioria é, eles são ex-usuários de drogas, né? Que afundaram sua vida nas drogas.

[Voltam todos a brigar por causa dos celulares]

Joaquim: - E você, filho? O que que você acha das pessoas que estão ficando sem comer?

Estêvão: - Ah, eu acho que podiam ajudar mais. Por exemplo, resto de comida de restaurante eles podiam é... distribuir na rua.

Joaquim: - Não só resto... Porque resto é... Somos humanos! Não tem que comer resto!

Estêvão: - Todo mundo tem que comer igual. Tá bom.

Joaquim: - Tá, você tem que pensar nisso! Todos são humanos. Não é comer resto.

[Aparecem os celulares novamente.]

Joaquim: - Todas essas tecnologias suas deveria ser usada para ajudar as pessoas.

Tiago: - Tá bom então, pai, eu vou aprender e...

Dora: - Vai pra sua cama!

[...]

Joaquim: - E nessa conversa que a gente teve... Vem aqui, filho, antes de você dormir. Vem aqui todos aqui. Antes de vocês dormir, eu quero falar a última coisa. Vocês vão entender essa conversa, que temos que pensar mais nos outros, né?

Tiago: - Mas é claro. [com um tom de deboche]

Joaquim: [olhando para Estêvão]: - O que que você entendeu?

Estêvão: - Ah, eu entendi que não pode deixar comida no prato e... e...

Dora: - Que tem pessoas passando fome [olhando para Estêvão].

Joaquim: - Pensar mais nas outras pessoas.

Estêvão: - E que as pessoas têm que... têm que ter mais comida.

Tiago: - Eu entendi tudo que cê falou.

Joaquim: - Então podem ir dormir.

Iniciamos analisando os enunciados que apresentaram a partir das imagens que escolheram para responder se há alimentos para todas as pessoas no mundo. Destacamos que os três estudantes responderam que sim. Plínio inicia afirmando que “tem alimentos para todos porque esses alimentos são naturais”. A conjunção “porque” está indicando a causa. Podemos compreender que, na leitura de Plínio, os alimentos serem naturais faz com que estejam disponíveis a todos(as). É decorrente dessa afirmação que a natureza é um bem comum ou coletivo. Ao mesmo tempo, há um apagamento completo das relações estabelecidas entre pessoas e natureza, através do trabalho, para obter alimentos. Há uma romantização da natureza, divinizada numa idealidade de disponibilização de alimentos em qualquer lugar e tempo, independente de nossa ação.

À leitura de Plínio, Estêvão acrescenta “tem alimentos pra todos porque aqueles que são pobres, por exemplo, que quase não têm o que comer, também têm! Uma comida!”. Durante a leitura da segunda imagem, onde havia um pão, esse enunciado é reforçado por outros, os quais afirmam que todas as pessoas têm algum alimento. Chama a atenção a brincadeira que lembra a referência ao pão em rituais cristãos católicos, reafirmando a ideia inicial de Plínio do alimento como dádiva da natureza disponível a todos(as).

Ficamos um pouco paralisados(as) diante dessa resposta nunca esperada por nós. Não por responderem que tem alimentos para todos(as), porque poderiam se referir posteriormente às injustiças sociais e que nem todos(as) teriam acesso (visto que, muitas vezes, por razões econômicas, temos alimentos descartados), além da má distribuição de renda, etc. Ou ainda poderiam ter apontado que nossos modos de produção não permitem, por nem sempre terem foco na produção de alimentos. Mas não. Os estudantes iniciaram afirmando que mesmo os(as) mais pobres sempre tinham algum alimento.

Em nossas primeiras reflexões acerca dessas argumentações, associadas à veemência com que os(as) estudantes desta escola defendiam os alimentos oriundos diretamente da terra (sem industrialização), consideramos que, talvez, a experiência de vida local tenha contribuído para essas respostas. Não muito distante da escola, há muitas casas com hortas, árvores frutíferas e galinhas, e a comunidade escolar trabalha com uma horta orgânica e valorização da

produção para consumo próprio. Isso nos conduziu a pensar, primeiramente, no problema de que os processos de valorização das experiências locais estejam desvinculados de debates envolvendo a esfera global ou a fragilidade de conhecimentos a respeito das macroestruturas. Sabemos da importância deste ponto, pois, como afirmaram Dias e Bonotto (2014, p. 717):

[...] alertamos para a importância de articular intencionalmente as escalas local e global nos trabalhos de Educação Ambiental, sob o risco de alcançarmos resultados pontuais por demasia frente à complexidade dessa temática, quando não, obtermos respostas contrárias às almejadas.

Essa inter-relação entre as esferas local e global, para melhor compreensão da realidade e atuação sobre ela com suas incertezas e complexidade, refere-se a permitir que os(as) estudantes pensem acerca de suas existências, experiências, possibilidades de modos de existir localmente e do que é necessário nas relações com as superestruturas para que esse bem viver se concretize, através da construção de conhecimentos, valores e ações políticas que os(as) permitam ser com dignidade no mundo.

Percebemos, nesta escola, um empenho imenso para valorização da cultura local, o que, sem dúvida, expressa o desejo da equipe escolar de que os(as) estudantes construam o reconhecimento de si e da comunidade. Os trabalhos com a horta orgânica, além de outros trabalhos pedagógicos que observamos expostos nas paredes (por exemplo, sobre preservação de nascentes de rios), demonstravam o interesse pela temática ambiental e a relação entre pessoas e natureza, especialmente no trabalho do campo [ao qual grande parte de seus(suas) estudantes estão vinculados(as)]. Porém, conforme ampliaremos as discussões em outras atividades, observamos que os aspectos macroestruturais podem não estar tão presentes, o que contribui em parte para atribuírem, na maioria das vezes, os problemas ambientais às ações dos indivíduos.

Essa primeira análise desses enunciados referiu-se ao conteúdo ideológico do discurso, no qual percebemos atravessar traços da ideologia religiosa que traz uma visão mítica de natureza benevolente que oferta alimentos gratuitamente sem nada exigir de nós. Essa visão, ainda que romantize a natureza (o que precisamos discutir com profundidade junto aos(as) estudantes), traz contraditoriamente um aspecto interessante de romper com uma visão de natureza como propriedade. Estudantes desta escola trouxeram, em outras encenações (que serão discutidas em item posterior de análise), que veem como um interesse oculto em muitas leis (incluindo algumas ambientais) a defesa da propriedade privada. A espiritualidade atribuída à natureza e a percepção de que não é justa sua tomada como propriedade nos faz lembrar a

visão dos povos originários da floresta, apresentada por Ernst e Nicolay (2020), na qual não se vê a natureza como *commodity*, mas como casa e sustentação da vida comum.

Num segundo momento de análise, consideramos que Fairclough (2001) chama a atenção para a importância de não esquecermos que a ideologia não está somente no conteúdo ou “sentido” dos textos, mas também na forma dos textos. Para o autor, “aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119). Também atentamos às interações discursivas, na perspectiva de Volóchinov (2017), pensando que as respostas dos(as) estudantes dizem não apenas a respeito do que pensam, incluem a compreensão que construíram a respeito do que foi perguntado. A partir disso, voltamos à questão apresentada no início da atividade: “Há alimentos para todos? Por quê?”.

O primeiro ponto a ser pensado a respeito da pergunta que apresentamos é o fato de ser fechada, pressupondo como resposta “sim” ou “não”. A princípio o “por quê?” permitiria apresentar mais de um motivo, hipóteses ou análises que buscassem justificar a resposta. No entanto, não podemos negar, como apontou Fairclough (2001), que nos discursos de sala de aula há uma forte tendência de que as perguntas predigam a resposta, de modo que precisamos reconhecer que esse “por quê?” dito no contexto escolar pressupõe haver uma causa específica para a resposta anterior. O fato de a resposta ter nos desconcertado ou incomodado compõe com esta última análise. Nós tínhamos como expectativa que trouxessem imagens da fome para que pudéssemos conversar a respeito de segurança ou insegurança alimentar, considerando que poderiam já trazer este último assunto ou não. Acontece que, além da pergunta não ter um formato aberto, nem a produção de alimentos nem a fome apareceram na questão elaborada. O que nos faz acreditar que perguntar se existem alimentos para todos(as) remeteria ao problema social da fome?

De acordo com Pedro (2006), a fome não tem apenas um aspecto biológico; tem sua constituição no campo simbólico. Para a autora, a amplitude e complexidade da fome, que torna difícil sua conceituação e aferição, contribuíram para uma visão simplista que reduz o problema a uma leitura das necessidades biológicas emergenciais. A autora apontou ainda que isso contribui para o ocultamento de discussões acerca de assuntos como insegurança alimentar, importância da reforma agrária, direito a alimentos de qualidade, à saúde, dentre outros. Pedro (2006) não negou a importância de políticas compensatórias emergenciais a partir de um início de responsabilização do Estado no que diz respeito à insegurança alimentar. Contudo, ela destacou que políticas homogêneas são incapazes de considerar a fome como esta é sentida por diferentes pessoas concretas em seus contextos reais, abrangendo outros aspectos de

necessidades básicas de sobrevivência (falta de saneamento básico, de qualidade dos alimentos, de saúde, ...). “A comida expressa o status do indivíduo em uma sociedade, apontando, assim, para a identidade de um grupo social”. (PEDRO, 2006, p. 96)

Como escreveu Volóchinov (2017, p. 210), “A situação social sempre determina qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar a fome que pode se desenvolver a partir de dada direção entonacional da vivência”. Nossa pergunta genérica e reducionista contribuiu para as respostas simplistas e sua orientação ideológica, que se apresenta como contradição em nossa prática. O *ethos* que marcava os valores que orientavam a intencionalidade de nossa prática pretendia discutir o problema socioambiental ligado à insegurança alimentar. Porém, contraditoriamente, a forma textual de nosso discurso aparece atravessada pelo discurso hegemônico (em que a fome é reduzida a necessidades biológicas emergenciais). Esse episódio nos fez refletir acerca do problema de estarmos, a maior parte do tempo, dialogando com pessoas que compartilham de nossa visão de mundo e de nossas experiências de vida e de leituras. É bastante provável que, se apresentássemos a questão nos grupos que compartilham de nossas lutas socioambientais no ambiente acadêmico, teríamos tido nossas expectativas quanto às respostas correspondidas. Acreditamos nisso especialmente por termos compartilhado em mais de um momento em espaços acadêmicos as atividades propostas em nosso projeto de pesquisa e a pergunta não ter produzido estranheza ou incômodo.

Na sequência, durante a leitura da última imagem, ocorreu um ponto de conflito, que integra ainda esta última análise. Quando Tiago apresentou uma imagem composta por dois contextos diferentes, Estêvão foi afetado de outra forma, construindo um novo sentido que a pergunta abstrata não havia permitido. A imagem apresentada por Tiago tinha uma família de classe média sentada à mesa fazendo uma refeição, e abaixo havia uma outra imagem com alguns(algumas) trabalhadores(as). Estêvão lê a imagem: “Mostra uma família comendo. E uns trabalhadores que não têm o que comer. Tem duas pessoas trabalhando que não têm o que comer. E mais em cima mostra que tem outros que tão na mesa e têm o que comer, né?”. Estêvão identificou nas imagens o que foi discutido por Pedro (2006), as representações de dois grupos sociais. E, a partir dessa percepção, ele não apenas disse o oposto do que havia dito, reconhecendo agora que nem todas as pessoas têm alimentos, como também afirmou que existem trabalhadores(as) que não têm o que comer, ampliando o sentido da “fome”.

Ao ouvir de Tiago que a imagem dos(as) trabalhadores(as) não fazia parte do que havia efetivamente escolhido, após um tempo de silêncio, Plínio afirma não saber o que o colega quis dizer com a imagem daquela família. Então, Tiago explica: “É uma família que trabalha

muito... que trabalhou e tem alimentos e sua própria casa. Que serve pra todos”. Ao contrário de Estêvão, Tiago estabeleceu uma relação irreal de causa e efeito entre trabalho e a condição material, trazendo a voz hegemônica neoliberal que, como discutimos na parte teórica desta pesquisa, falseia a realidade por meio do discurso ideológico da meritocracia, apontando o esforço pessoal como justificativa para as desigualdades. Esse enunciado nos inquietou de modo particular, produzindo sentimento de angústia, por ter sido trazido por Tiago. Este jovem apareceu em um dos dias nos quais realizamos as atividades bastante apático (o que não era comum, pois ele era muito participativo). Devido à nossa insistência em perguntar o que estava acontecendo, antes de ir embora, ele contou que o pai tinha sido demitido e estava vencendo o prazo para sair do local de trabalho (onde residiam), fazendo com que talvez precisassem morar com a avó, tendo de mudar de escola. Como é possível que esse menino tenha dito que aquela família da fotografia tinha a própria casa porque trabalhava muito? Que imagem ele tinha de sua própria história?

Silas, na escola urbana, no tom de seus enunciados acerca das figuras do “certinho” e do “errado”, falava a respeito das injustiças produzidas e justificadas por meio dos discursos dessas imagens, como discutimos anteriormente. Ao contrário, Tiago construiu seu discurso interior a partir de uma vivência de “fome” solitária, e não atribuiu um tom de crítica à imagem vendida pela família de classe média na fotografia publicitária. Para além da importância de compreender, segundo Volóchinov (2017), quem vivencia sua condição como membro de uma coletividade constrói sentidos para suas experiências de modo diferente. Quando se é membro de uma comunidade que vivencia a opressão coletivamente, a confiança e o tom de protesto substituem as entonações de resignação e de submissão, pois o valor que atribuímos à nossa existência e às nossas lutas não vem do interior, mas da experiência social na vivência do nós (VOLÓCHINOV, 2017).

Na semana seguinte, propusemos alguns jogos teatrais com encenações de diferentes formas de produção (monocultura, plantas consorciadas, agroflorestal). Percebendo que haviam trazido com frequência relações entre patrões(patroas) e empregados(as), com estes(estas) últimos(últimas) sendo ameaçados com possíveis demissões, refizemos a pergunta a respeito dos alimentos para todos(as). Estêvão que, no encontro anterior, diante da imagem de trabalhadores(as) separados dos(as) consumidores(as), havia sugerido que talvez pessoas que trabalham poderiam não se alimentar bem, afirmou com segurança “nem todos têm onde plantar”. Depois do breve diálogo, criaram uma encenação para discutir o problema da fome.

Os(as) estudantes escolhem encenar uma conversação cotidiana entre membros de uma família durante a janta. Na organização do cenário, o pai e os filhos (dois meninos) estão sentados à mesa, enquanto a mãe está cozinhando. A primeira fala foi do pai, seu enunciado dirigiu-se à mãe utilizando o modo imperativo. Ainda que não falasse em voz alta, gesticulou o braço como se estivesse em um restaurante solicitando a presença de alguém para atendê-lo e sem utilizar qualquer expressão que aponte para um pedido, ou sem qualquer traço de polidez. A fala do pai se apresentou como uma ordem. E a mãe, rapidamente, correspondeu por meio da ação de colocar os alimentos sobre a mesa.

O imperativo com tom de ordem foi frequente no discurso do pai também com os filhos, em outras falas como “Vão lavar as mãos”, “Larga esse celular!”, “você tem que pensar nisso”, “Volta, Pedro”. Apesar do tom do pai ser o mesmo, chama a atenção a passividade da mãe. Em certo momento, Joaquim pegou o celular da mão de Dora que havia retirado do filho. As poucas manifestações de Dora são sempre uma repetição ou reformulação para reforçar algo que Joaquim está afirmando aos filhos. A atitude dos filhos em relação à mãe reproduziu a forma de agir do pai. E os questionamentos de Estêvão são sempre dirigidos ao pai.

Aconteceram apenas dois momentos nos quais Tiago se dirigiu à mãe: quando precisava de ajuda para convencer o pai de que já havia cumprido sua ordem, e para fazer uma pergunta enquanto o pai permanecia conversando com o irmão. Como fez a pergunta em voz muito baixa e paralelamente à conversa entre Joaquim e Estêvão, não foi possível escutar a questão. Na sequência, ele aumentou a voz dizendo “Como não sabe? Você é adulta!”. Reconhecemos em conjunto com as relações de poder estabelecidas que há ambiguidade nesse enunciado de Tiago. Ao mesmo tempo que aponta para uma imagem que muitas crianças constroem a respeito da pessoa adulta, como aquela que deveria ter todas as respostas, a fala de Tiago indica que – diferente de Estêvão – as palavras da mãe e do pai com relação aos conhecimentos têm o mesmo valor como expressões de pessoas adultas. Além disso, dirigir uma questão à mãe e lembrar-lhe que ela é adulta pode também expressar uma cobrança para que ela atuasse ou uma indignação com relação à sua postura passiva.

Durante toda a conversação, apesar de em nenhum momento o pai ter dito explicitamente que a opinião da mulher não tinha valor (ao contrário do que aconteceu no debate analisado na escola do assentamento), diversas vezes os filhos são chamados a posicionar-se e a mãe não. Dora se coloca sempre concordando gestualmente com a figura do marido. Nenhum dos membros da família além da mãe parece participar das atividades domésticas.

As falas do pai na conversa entre ele e o filho mais velho foram aceitas como as palavras daquele que tinha conhecimento para responder às questões e para decidir sobre as ações de todos(as) visando o bem comum. Seu modo de agir nunca foi visto como violência porque parecia sempre haver uma razão que o justificava. Quando sua postura foi naturalizada, já não se percebia contradição entre sua fala constante de não pensar só em si ou enxergar o próximo e sua atitude autoritária. No discurso e, talvez, no ambiente público, esse homem era alguém que se sensibilizava com o sofrimento do(a) outro(a) ou com as desigualdades econômicas e sociais. Porém, no ambiente doméstico, produzia violência psicológica por meio das relações de poder estabelecidas implicitamente. Como apontou Santos (2016), estamos nos deparando com um fenômeno que complica o contexto político de nossas sociedades: a discrepância entre democracia política e fascismo social. Como discute o autor, na sociedade civil todas as desigualdades são possíveis sem colocar em causa a igualdade abstrata e formal entre os(as) cidadãos(cidadãs).

Observando na encenação dos(as) estudantes a naturalização da separação entre o homem público moral e o indivíduo egoísta no espaço privado, concordamos com Santos (2016, p. 133, 194):

A democracia [...] é todo o processo de transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada. Onde quer que haja luta contra o poder desigual, há processo de democratização. [...] o capitalismo não exerce seu domínio senão servindo-se de outras formas de opressão – nomeadamente, do colonialismo e do patriarcado –, tal democracia radical, além de anticapitalista, tem de ser também anticolonialista e antipatriarcal.

A estrutura familiar com suas relações de poder e o modo como o pai irá abordar a temática da fome, ao mesmo tempo que parecem incoerentes em termos de experiência concreta, encontram-se ambos compondo a ideologia hegemônica em um espaço cultural do qual alguns(algumas) desses(as) estudantes demonstram fazer parte: igrejas cristãs. Observamos isso na fala de Estêvão na atividade de busca das imagens, quando brinca com o colega “o pão da vida” (expressão que se refere a celebrações católicas), assim como em algumas camisetas de Joaquim com inscrições “fé”; e ainda na árvore de Natal presente na escola quando se aproximava o final de ano (embora não houvesse presépio, a árvore enfeitada com os presentes, na cultura cristã, lembra o Natal – celebração do nascimento de Cristo).

O problema da “fome” é abordado pelo pai – o tempo todo – como uma questão de moral individual. Durante todo o seu discurso inicial, constrói seus argumentos com base em dois pontos: se algumas pessoas não comprassem demais/não desperdiçassem, haveria comida para todos(as); e, se aqueles(as) que dispõem de alimentos além do necessário ajudassem o

próximo (caridade), ninguém passaria fome. O problema é que, para além da solidariedade que esses argumentos possam produzir [não desconsideramos sua importância em contraposição à subjetividade capitalística da competição e da objetificação do(a) outro(a)], sustentam a ideia de que as desigualdades são uma fatalidade e, sutilmente, no primeiro raciocínio, a ilusão de que através do mercado as pessoas poderiam reduzir as desigualdades comprando menos para que os preços diminuíssem e aumentasse o acesso, quando sabemos que pode até sumir do mercado ou ser descartado se a venda não compensar; além do risco de ampliação da exploração no trabalho para manutenção dos lucros.

Contudo, como apontaram Volóchinov (2017) e Fairclough (2001), os discursos são heterogêneos. Atuar de forma consciente nas interações discursivas contribui com mudanças nas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001). A partir de nossas interações, observamos um ponto crítico interessante no diálogo entre pai e filho. O papel do filho mais velho foi assumido por Estêvão. Este estudante foi quem percebeu, na imagem apresentada pelo colega, no encontro anterior, uma distância entre as condições materiais daquela família na mesa e dos(as) trabalhadores(as) na figura paralela; e também foi o primeiro a afirmar em nosso diálogo, após os jogos teatrais, que nem todas as pessoas tinham terras para plantar. Estêvão havia perguntado para o pai se existia comida para todos(as). A primeira resposta do pai que analisamos anteriormente foi afirmativa, explicando “Tem muitas pessoas que exageram na hora de fazer compras, compram fora do necessário [...] e não pensa nas outras pessoas. Então... compra comida que dá pra comer e ainda joga fora”. Quando Estêvão perguntou “E como que pode se reverter a situação?”, ele expressou não estar certo da resposta implícita. O pai apresentou como solução a boa vontade de cada indivíduo e, indiretamente, apontou acreditar na importância de uma educação comportamental quando, na sequência de sua resposta, começou a ensinar aos filhos que não se deve deixar comida no prato.

Enquanto o pai discute com o irmão mais novo, Estêvão retomou a questão: “Mas tem alimento pra alimentar todo mundo?”, pois considerou que o pai não respondeu à pergunta. Podemos reelaborar: “Afinal, tem ou não tem?”. O pai expressou acreditar que já respondeu. Neste momento, Estêvão tem uma atitude que transforma a prática social familiar que estava posta. Ele não utiliza a polidez e expõe a face do pai afirmando “eu perguntei uma coisa diferente”. O pai se utiliza da formulação para não perder o controle da interação, não fazendo movimento para tentar compreender o que efetivamente o filho quer saber; ele interpreta o que foi perguntado como uma repetição da questão. Afirmamos não ter sido uma incompreensão da pergunta por parte do pai, mas um recurso para controlar a interação, porque foi perceptível seu

embaraço com a questão, que foi ficando mais evidente à medida que Estêvão persiste em detalhar o que lhe inquieta: “Mas por que que eu tenho alimento e outros não têm?”. Joaquim não consegue responder.

Percebendo o embaraço do pai, Tiago transfere o contexto da pergunta do campo político para o cotidiano: “E como que a gente consegue comida?”. A pergunta de Estêvão que pensava em como alterar a situação das relações identificadas pelo pai (“como que pode se reverter a situação?”) é reduzida à luta individual de cada um pela sobrevivência. A resposta de Joaquim à pergunta de Tiago (“Trabalhando”) remete ao que Martins (2013) denominou “ideologia do trabalho”. Sabemos que a ideologia não é construída fora do cotidiano e distribuída em propaganda publicitária da igreja ou do Estado na vida das pessoas que, por ignorância, aceitariam cegamente. Acreditamos que as palavras nascem de situações concretas de nossas experiências e são trocadas em diálogos, passando de um contexto a outro, de uma esfera a outra e, por vezes, apropriadas em espaços que veiculam esses discursos de forma que se tornam oficiais ou “verdades universais” que, desprovidas de suas construções histórico-sociais, falseiam a realidade e dominam a vida da maioria em prol da manutenção do sistema que favorece a classe que se encontra no poder. Com base nisso, consideramos que, para compreender a presença dessas ideologias que os(as) estudantes apresentam nas encenações e que estão muito presentes em nossos cotidianos familiares ou de trabalho, é importante conhecermos as experiências histórico-sociais de nossos(as) ancestrais que fizeram com que se naturalizasse e perpetuasse esses discursos.

Segundo Martins (2013), a economia colonial foi determinada pelo comércio com os países colonizadores, comércio de mercadorias e pessoas, fundando a produção nas fazendas com base no trabalho escravo. Na América, o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Diante de muita resistência e lutas das populações negras organizadas nos quilombos e de pressões internacionais por razão de interesses econômicos, os fazendeiros no Brasil começam a fazer negociações com países europeus visando manter seus negócios construídos a partir do trabalho escravo e seus lucros sustentados pela escravidão. Os políticos, dentre os quais estavam os próprios fazendeiros, encaminharam a imigração (MARTINS, 2013). A premissa do regime de colonato construído pelos fazendeiros previa que o colono trabalhasse nas fazendas como requisito para um possível trabalho posterior como autônomo (MARTINS, 2013).

De acordo com os estudos de Martins (2013), quando aconteceu a industrialização na Europa, com expropriação dos(as) trabalhadores(as), que violentamente perdem seus meios de produção, sendo transformados(as) em supostos(as) homens e mulheres livres para vender sua

força de trabalho, parte desses(as) trabalhadores(as) vêm para o Brasil, por meio da grande imigração. Segundo o autor, a preferência por famílias e pelos(as) italianos(as) ocorreu justamente porque sabiam que estes(as) desejavam encontrar um lugar onde pudessem preservar seu modo de vida camponês. Assim, quando chegaram ao Brasil, mesmo quando explorados(as), sentiam como se estivessem recebendo uma oportunidade de preservar sua cultura; além de não verem nos fazendeiros aqueles que os haviam expropriado, os quais ficaram em seu país de origem (MARTINS, 2010). Para Martins (2010), a ideologia da mobilidade pelo trabalho:

[...] foi produzida pela elite fundiária para o(a) trabalhador(a) imigrante. Essa elite estabeleceu as condições e o roteiro social, os meios, para receber e assimilar o(a) imigrante, verdadeiras técnicas sociais cuja meta não se limitava à incorporação econômica do(a) trabalhador(a) imigrado(a). Este (Esta) não teve, em princípio, outro caminho senão se conformar com essas condições. (MARTINS, 2010, p. 239)

O autor enfatiza que, diferente do país vizinho (Argentina) que pagava salário aos (às) imigrantes em comércios e indústrias, no Brasil, os(as) camponeses(as) trabalhavam compulsoriamente na promessa de obterem recursos para receber a terra, com um desejo político de manter seus modos de vida, resistindo ao modo de produção capitalista. Contraditoriamente, para atenderem aos requisitos, submetiam-se temporariamente às relações capitalistas de exploração do trabalho. “O trabalho árduo e os anos de sofrimento e privação dos primeiros tempos seriam compensados pelo acesso à pequena agricultura familiar mais tarde” (MARTINS, 2013, p. 238). Com a crise de 1929, com a desvalorização da terra, muitos(as) imigrantes adquiriram pequenas propriedades.

Para esses(as) imigrantes, os acontecimentos históricos do colonialismo, do massacre dos(as) índios(as), da escravidão dos(as) negros(as), do pagamento que os latifundiários fizeram a grileiros para receberem documentos falsos que os colocavam como donos de terras indígenas ou de posseiros³² ficaram apagados. Além disso, os(as) que haviam trabalhado para os latifundiários e aqueles(as) que não conseguiram sobreviver no campo e foram para a cidade vender sua força de trabalho ou ter um pequeno negócio familiar construíram a ilusão de que o dinheiro dos capitalistas era oriundo de seu esforço ou trabalho e não da exploração do trabalho de outras pessoas (em alguns momentos históricos, inclusive a sua) (MARTINS, 2010).

Esses estudos de Martins (2010) ajudam a compreender as falas que apresentamos dos(as) estudantes da escola rural, os(as) quais veiculam a ideologia da mobilidade social por

³² Posseiros = pessoas que efetivamente produziam nas terras que habitavam, mas que não estavam oficialmente registradas pelo Estado, não tendo como provar a propriedade da terra.

meio do trabalho ou a ilusão de que quem tem vontade de trabalhar sempre sobrevive. Quando forçado a responder por que algumas pessoas estão na rua sem trabalho, Joaquim recorre a uma culpabilização moral dos(as) moradores(as) de rua, afirmando que a maioria estaria naquela condição em decorrência do uso de drogas. Além disso, sua afirmação “a maioria é, eles são ex-usuários(as) de drogas, né? Que afundaram sua vida nas drogas” indica que o uso de drogas teria antecedido a condição de exclusão social, o que faz parecer que as drogas são sempre causa e não consequência de situações de opressão.

Pensamos que a escolha específica, não apenas por um estereótipo (que caracterizou alguém como não afeito ao trabalho), mas também pela associação entre a condição de morador(a) de rua e uso de drogas, tem relação com a frequência com que esse assunto é tratado junto à juventude. Os enunciados de Joaquim indicam proximidade, mais uma vez, com trabalhos de grupos religiosos. Afirmamos isso com base em duas observações: a primeira, uma ideia de responsabilização individual pautada na visão de que usar drogas seria uma falta de controle sobre si, no enunciado “afundaram suas vidas”; a segunda, presente no posicionamento de pai e filho em afirmações de que precisam de compreensão e ajuda. Poderíamos traduzir num enunciado religioso “condene o pecado, mas não o pecador”. Não podemos afirmar se Joaquim imaginou que um pai faria esse discurso moralizante, simplificador e preconceituoso com relação aos(as) moradores(as) de rua ou se realmente pensa assim. Mas o fato de o discurso aparecer na voz do pai nos remete a pensar as formas como temáticas complexas como o uso de drogas são trabalhadas nas famílias e nas escolas. Nossa experiência como educadores(as) nos faz perceber que, em geral, partimos do pressuposto de que crianças e jovens não estão prontos para compreender ou, como temos visto em discursos conservadores, que serão tirados(as) de sua inocência antes do tempo (imaginário social construído junto à visão de perspectivas desenvolvimentistas na área da saúde). Inquieta a alguns(algumas) de nós que o assunto “drogas” nas escolas seja apresentado por grupos de apoio religiosos (quando a tendência dos(as) gestores(as)/professores(as) é mais conservadora) ou por grupos da área da saúde (quando mais progressistas), assim como as questões ligadas à sexualidade. Poucos(as) se arriscam a falar a respeito de culturas, economia, políticas, sentimentos e afetações concretas em diferentes contextos experienciais. Depois achamos estranho que os discursos sejam conservadores ou moralizantes.

Ainda relativo à temática da fome, apresentamos um último ponto crítico. Estudantes da escola do assentamento e da escola urbana, ao tocarem na questão da fome, fazem uma associação imediata com a África. Nessas escolas, além desse momento de crise na

comunicação, o qual está diretamente ligado ao racismo ambiental, vivenciamos junto aos(as) estudantes outras situações que evidenciam o racismo estrutural ainda reproduzido em nossas instituições.

Pensamos algumas vezes se traríamos essa questão ou omitiríamos nas transcrições devido à autora desta tese não ser negra e temer abordar a questão de forma inadequada, visto que esse não é seu lugar social. Porém, após lermos Ribeiro (2019), percebemos que isso seria uma postura racista. Não somente por ocultar a situação vivida, mas também porque, ao falar do nosso lugar de fala, além de sermos obrigados(as) a pensar sobre o que dizemos, estamos expondo nossa palavra, de modo que podemos ouvir o que ainda precisa ser questionado nela por quem ocupa outros lugares de fala (principalmente, neste caso, os homens negros e as mulheres negras). Não falar sobre o racismo, tentando usar como álibi o fato de não sermos negros(as), seria uma forma de nos proteger de ter de ouvir, escondendo-nos na mentira da neutralidade. Segundo Ribeiro (2019):

Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização [...] as pessoas possuem lugares de fala [...] E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares [...]

Mesmo estando, na escola do assentamento, em um ambiente para estudantes de famílias envolvidas com movimentos sociais do campo, comprometidos(as) com lutas por uma sociedade mais justa, que experienciamos em situações que ainda traremos adiante nas análises, alguns preconceitos com relação à etnia parecem ser reproduzidos. É provável que muitos(as), como percebemos em nós quando surgiram essas questões, não estejam suficientemente comprometidos(as) com as transformações. Porque estar comprometido(a) envolve não apenas dizer “isso é errado”, mas dedicarmos tempo para estudos e pesquisas que nos permitam conhecer para desconstruir estereótipos racistas que reproduzimos, além de garantir que as diferentes culturas estejam representadas no que denominamos “patrimônio da humanidade” quando nos referimos à importância dos conhecimentos.

Recordamo-nos também, durante a construção da pesquisa de doutorado, de um projeto do Núcleo de Ensino na universidade, no qual estávamos muito empolgados(as) explicando sobre o valor dos conhecimentos científicos para não acreditarmos em fake news (problema atual). Então, uma jovem estudante negra do ensino médio disse “Não falei antes porque fiquei

com vergonha. Mas acho que uma das primeiras fakes que ouvimos foi quando os professores nos ensinaram que o Brasil foi descoberto”. Ela estava nos lembrando da não neutralidade da ciência e que, por mais que estejamos num momento de defesa diante de tantos ataques, também não construiremos uma sociedade democrática pautada no cientificismo, que inclusive oculta nosso lugar de fala. Como escreveu Ribeiro (2019, s/n):

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. [...] Ao promover uma multiplicidade de vozes, o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal [...] lutar para romper com o regime de autorização discursiva. [...] Pensar com o lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado [...] romper com a hierarquia. [...] comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade.

Observamos isso nos trechos dos diálogos que apresentamos a seguir para análises.

Diálogo na escola do assentamento:

Obs: Os desenhos com o tema da fome não chegaram a ser apresentados devido ao horário de término de nosso encontro. Mas em todos predominou a representação da África. E houve uma discussão entre os(as) estudantes durante a produção dos desenhos a qual consideramos importante ser pensada para elaboração de processos educativos antirracistas. Segue registro do diálogo:

Cícero: - África. (risos)

Eduardo: - África. (risos)

[trocam os desenhos]

Yasmim: - De novo essa África.

Cícero: - Ô, dona... escrito África e pintaram os caras de preto.

Marlon (risos): - Racista!

Cícero: - Você que está escrevendo África aí.

Eduardo: - Ô, dona, tá todo mundo escrevendo África?

P: - Vocês que estão fazendo. Depois vocês vão apresentar.

Cícero: - Pintaram o cara de preto, olha aí!

Eduardo e Oscar: - Racista!

Eduardo: - Ô, Oscar, olha como o Cícero é racista. Olha como ele desenhou o cara da África. [mostra um desenho caricatural]

Cícero: - Você tem um corretivo pra eu passar... [faz gesto de pintar a pele dizendo que as pessoas brancas também não são da cor do corretivo]

Carmela: - Você é racista mesmo!

Cícero: - Não é racista. Negro é marrom. Ele não é preto não. É moreno!

Eduardo: - Eu escrevi África do Norte [...]

P: - Mas o que é África do Norte?

Eduardo: - Sei lá.

P: - A África do Sul é um país.

Cícero: - Cara burro. África do Sul é os neguinho lá.

Eduardo (risos): - A África é no Ocidente, é onde fica o Egito lá.

P: - África do Sul é um país. Mas acho que se você quis dizer Norte da África, você devia dizer 'Norte da África'.

(Oscar não aceitou minha explicação. Descobri depois que ele estava correto. O norte da África também é chamado África do Norte.)

Eduardo: - A dona vai achar que vocês são racista, mano. Fica pintando os neguinho de preto.

[Desde que iniciaram a conversa, parei de sorrir. Fiquei séria e expressei corporalmente estar incomodada com a conversa. Mas não soube o que dizer.]

Expressei muito superficialmente meu incômodo com as brincadeiras que estavam fazendo quando, na aula seguinte, aconteceu uma fala machista, novamente de Cícero “Você é uma dona de casa qualquer”, a qual discutimos anteriormente.

[...]

Obs: Marlon era o único menino afrodescendente do grupo, e era pardo.

Inicialmente, partindo da atividade com os desenhos, destacamos mais uma vez o problema de nossas formações abstratas ou sem corpo. Ouvimos, algumas vezes, colegas da educação infantil falando sobre questões relacionadas à identidade ou à imagem que as crianças construíam sobre si e suas famílias. Lembramos o trabalho de uma colega que apresentou uma boneca negra como a nova aluna interagindo com as crianças, visitando suas casas. Além de alguns comentários sobre as novas caixas de lápis de cor que tinham uma multiplicidade de lápis representando cores de nossas peles, diferentemente daquele lápis padrão que se chamava “cor da pele” em nossa infância e não era a cor da pele de ninguém. Mas, na prática, durante aulas com adolescentes, discutimos muitas questões sociais, históricas, havendo conversas sobre trabalho, em que aparecem debates a respeito do racismo, sem nunca falar sobre experiências com o próprio corpo. Além disso, que questões históricas são essas? Sobre a escravidão e o capitalismo. Mas nada sobre a cultura e as lutas dos povos africanos. Isso ficou evidente em todas as nossas falas. É necessário analisar os enunciados dos(as) estudantes e nossos para compreender os modos como reproduzimos o racismo estrutural e para transformar nossas práticas sociais, assumindo uma postura antirracista.

O ponto crítico inicia quando percebem que em todos os desenhos (que estão circulando), em algum momento, aparece a África. Yasmim enunciou “De novo essa África?”, e Eduardo, observando as ilustrações durante as trocas de desenhos que tinham como temática a fome, complementou “tá todo mundo escrevendo África?”. Há milhões de pessoas passando fome no Brasil. Então, por que, ao falar de fome, o primeiro lugar trazido foi a África? Aransiola (2018) fez uma pesquisa a respeito de discursos presentes na Folha de SP e no Globo, jornais

brasileiros, a respeito da África em dois momentos distintos: a Copa de 2010 e o surto de ebola. Nas conclusões da pesquisa de Aransiola (2018, p. 177):

A questão do continente como lugar perigoso e de violência também predomina [...] nas matérias [...] cobras no local onde a seleção da Inglaterra iria treinar [...] medo da violência sexual [...] registro de soropositivos [...] Relembra que AIDS é uma doença comum no país [...] A pobreza foi uma característica que predominou em todos os textos. Ao falar sobre o jogo ou sobre as seleções africanas, havia no texto descrições de como os africanos são pobres, miseráveis, tristes e enaltecem a presença da seleção brasileira a ponto de descrevê-la como a volta de messias. [...] também exploram a situação das crianças sul-africanas. Nos textos, somente conhecemos crianças que descrevem como ‘faveladas’ e carentes [...] A fome também foi abordada pelos veículos de comunicação.

Essa imagem construída a respeito da África, segundo a autora, é semelhante ao que mostram outras pesquisas a respeito da representação de afro-brasileiros(as) na mídia brasileira. Segundo a autora, há estudos que apontam que os(as) negros(as) são citados nos editoriais policiais de jornais brasileiros, enquanto em editoriais a respeito de outros assuntos a cor da pele não é considerada importante. Concordamos com a posição de Almeida (2019) de que, quando apresentamos situações como o menor índice de escolaridade de pessoas negras no país ou que pessoas brancas ocupam espaços de poder e prestígio na sociedade sem expor simultaneamente uma discussão a respeito dos motivos disso ocorrer, estamos construindo ou reproduzindo uma ideologia, pois as consequências do racismo estrutural estão sendo vistas como a identidade desses povos ou grupos sociais.

Na sequência, a discussão sobre a cor da pele da pessoa negra aparece nas palavras de Cícero “Ele não é preto não. É moreno!”. Para refletir a respeito desse enunciado, compartilho também o conflito entre estudantes na escola urbana. Esse diálogo ocorreu em uma conversa paralela à atividade de escrita de um roteiro.

Diálogo na escola urbana:

Alberto: - Ô, para de fazer chover. [olhando para Vítor]

Rodrigo: - Índio! [apontando Vítor]

Vítor: - Isso é racismo, tá?

Rodrigo: - É índio, mano.

Vítor: - Vou mandar passar a borracha em você só.

Silas: - Não, índio é ele. [aponta Rodrigo que tem traços físicos indígenas]

Rodrigo: - Preconceito.

[Rodrigo, Gustavo e Vítor estão rindo.]

Alberto: - Seu branquista! [aponta Vítor]

Vítor: - Eu ter preconceito? Que preconceito, cara? [parece se referir ao fato de ser negro, e não está mais rindo]

Rodrigo: - Nada a ver.

Vítor: - Sim, você foi um preconceituoso.

Rodrigo: - Tudo errado.

Vítor: - ... pior.

Rodrigo: - Tudo errado.

Vítor: - Quando eu passar a borracha a gente vê isso. [se referindo ao personagem de Rodrigo que irá morrer]

[Nesse momento, os sorrisos discretos dos dois, e gestos como o de baixar a cabeça, mostram que surge um desconforto, como se percebessem que o limite da brincadeira foi ultrapassado.]

Rodrigo: - Me passar a borracha?

Gustavo: - Passar o lápis.

Vítor: - Não. Ele é branco, entendeu? Eu não quero deixar nele. Vai deixar a minha raça toda... desfigurada. Melhor deixar branco mesmo.

Gustavo: - Eu sou meio dos dois aqui. [mostra seus braços/Gustavo é pardo] Eu sou as duas coisas aqui.

[Vítor fica sério olhando para Gustavo. Rodrigo também está sério, evitando olhar para os colegas.]

[Nesse último momento da fala de Gustavo, Alberto pergunta que personagem será interpretado por Gustavo e Vítor responde, encerrando o que estavam conversando paralelamente.]

Durante a elaboração dos desenhos, na escola do assentamento, ao ouvirem Cícero questionar os(as) colegas por pintarem as pessoas no desenho com a cor preta e observarem seu desenho caricatural, Eduardo, Oscar, Marlon e Carmela afirmaram que sua atitude era racista. Mas somente Carmela não estava rindo. Quando ele responde que quem pinta com a cor preta estaria sendo racista porque os(as) negros(as) seriam marrons ou morenos(as), as falas começaram a ficar ambíguas com relação ao que estão vendo como racismo. Eduardo resolve escrever no desenho que é África do Norte (termo desconhecido naquele momento pela autora desta tese que coordenava a atividade, ponto que discutiremos adiante), com população predominantemente árabe. E, embora tenha percebido racismo inicialmente na fala de Cícero, enunciou algo que indica que seu discurso foi alterado pela resposta de Cícero. Eduardo disse “A dona vai achar que vocês são racista, mano. Fica pintando os neguinho de preto”.

Na escola urbana, a discussão inicia quando Alberto, com uma metáfora, disse que Vítor está cuspidando ao falar e Rodrigo o chamou de índio. Vítor considerou a associação feita por Rodrigo entre um acontecimento comum e pontual vivenciado em algum momento por nós – de falar rápido e cuspir – com um modo de ser de índio uma fala racista. Consideramos que o apontamento de Vítor procede, quando atentamos para o fato de denominarmos como sendo atitudes de índio a todos os comportamentos que fogem ao modelo classificado como “educado” ou “civilizado” em contraposição ao que seria “vulgar” ou “primitivo”. Rodrigo

repetiu sua fala e, quando Silas afirmou que ele era índio, por suas características físicas, ele respondeu com ironia “Preconceito!”, quando começaram a rir. Nesse momento, pareciam ter todos os meninos desconsiderado a ideia de ser racismo e compactuado da visão de que teria sido uma ‘brincadeira’. O tom com que trocaram essas últimas palavras enquanto riam fez com que as acusações de racismo e preconceito fossem apresentadas, ironicamente, como excessos ou exageros no julgamento. A partir dessa percepção da ironia, Alberto (que estava trabalhando no roteiro) virou para Vítor e disse “Seu branquista!”, inventando uma palavra que acreditava que ampliaria os risos, compondo com o espírito debochado com que falavam a respeito das advertências com relação ao racismo.

Ao contrário do que Alberto esperava, Vítor para de rir, expressou facialmente estar chateado “Eu ter preconceito? Que preconceito, cara?”. Vítor demonstrou corporalmente ter se sentido agredido com a fala de Alberto. Sua pergunta, se Alberto realmente acreditava que ele pudesse ser racista, era uma crítica a uma visão racista de brancos que dizem existirem negros(as) racistas; e, ao mesmo tempo, Vítor estava afirmando “Eu sou negro”. Rodrigo parece não concordar com a afirmação de Vítor de que ele não pode ser racista, embora sinta que Vítor ficou chateado e, na sequência, continua participando da conversa sem olhar nos olhos dos colegas. Quando continuam, com riso, discutindo se o ditado popular “passar a borracha” era uma expressão de racismo, Vítor responde preferir passar a borracha mesmo, pois “Ele é branco, entendeu? Eu não quero deixar nele. Vai deixar a minha raça toda... desfigurada. Melhor deixar branco mesmo”. Então, vem como resposta um comentário de Gustavo que representa a mesma voz presente nas falas de Cícero e de Eduardo na escola do assentamento com relação à cor da pele. Ao enunciar “Eu sou meio dos dois aqui. Eu sou as duas coisas aqui”, Gustavo indicou que pode se identificar como negro ou como branco.

Essas práticas discursivas, como apontou Almeida (2019), não devem ser compreendidas como patologias, irracionalidades, anormalidades dos indivíduos ou de pequenos grupos aos quais possam pertencer. E, como também analisou o autor, embora estejam, com contradições e resistências, sendo reproduzidos institucionalmente (neste caso, na escola), e seja fundamental sermos críticos e reformularmos nossas práticas (transformando em ações antirracistas), é necessário reconhecer que as reproduções nesses espaços decorrem da organicidade de uma socialização racista em uma estrutura de sociedade. O racismo é estrutural, ou seja, decorre de estruturas sociais que naturalizam relações racistas nas esferas política, econômica, jurídica e familiares (ALMEIDA, 2019). Antes de apresentarmos alguns aspectos históricos da construção dessas estruturas, enfatizamos que compreender que se trata de

construções históricas, materiais e ideológicas não é para justificar, mas sim reconhecer que podem ser reproduzidas ou transformadas por meio de lutas que visem mudanças nas relações nessas esferas e também nas práticas sociais institucionais, todas construídas por nós e não naturais.

Mendes (2021), como outros(as) pesquisadores(as) no Brasil, descreveu a ocorrência de movimentos eugenistas na história do país que tinham como ideário o branqueamento da população brasileira. Segundo Mendes (2021), intelectuais brasileiros como Gilberto Freyre contribuíram para criar uma visão romântica de nossa história contada como mito da democracia racial, ocultando desde as violências sexuais do período de colonização de homens brancos sobre mulheres índias e negras até os “imperialismos humanitários”. Mendes (2021) apresentou em suas discussões obras de arte como o quadro “A redenção de Cam”, pintado, em 1895, pelo espanhol Modesto Brocco (espanhol radicado no Brasil), representando uma família com uma mãe nascida de relação inter-racial entre negro(a) e branco(a) e um pai nascido de relação inter-racial entre índio(a) e branco(a), onde a pessoa mais branca do quadro é a criança. Para Mendes (2021), se não tivesse ocorrido o horror do holocausto na Alemanha nazista, provavelmente, esses movimentos teriam continuado sendo disseminados sem questionamento no Brasil. Esses movimentos escravagistas “produziram feridas na cultura brasileira difíceis de serem curadas e, ao mesmo tempo, movimentos de resistência e criação” (MENDES, 2021, p. 147).

Vemos essas feridas expostas nas falas dos meninos da escola do assentamento que acreditam que estariam sendo racistas se pintassem uma pessoa de preto, sem perceber que esse discurso é que carrega ideologias racistas; assim como na revolta de Vítor com Gustavo por este afirmar que é um pouco branco e um pouco negro. Almeida (2019) observou ainda que, no Brasil, as pessoas são classificadas por uma combinação de aparência, capacidade de consumo e circulação social, o que faz com que se aproximar da estética da branquitude e dos hábitos da classe média permita que sejam vistos como “brancos”. Porém, consideramos importante enfatizar que a fala de Gustavo não significa que ele sofra menos com o racismo, pois, como apontou Mendes (2021), os(as) mestiços(as) obtiveram algumas vantagens em relação aos(às) negros(as) que mantiveram predominantemente os traços físicos de seus ancestrais, o que dificultou seu reconhecimento como membro de sua cultura, e nunca obtiveram privilégios concedidos aos(às) brancos(as).

Ainda observando os aspectos ideológicos dos discursos nos últimos diálogos apresentados, analisando a presença da colonialidade do saber e do racismo ambiental,

destacamos dois pontos: a ausência de conhecimentos com relação ao continente africano nas nossas enunciações e o ponto crítico no diálogo com Douglas, na escola do assentamento, o qual apresentamos a seguir (ambos diretamente ligados à importância de aprofundar os conhecimentos com relação ao racismo ambiental e sua relação com a temática questão agrária). Este diálogo ocorreu quando os(as) estudantes terminaram o debate sobre o uso de agrotóxicos.

Diálogo na escola do assentamento:

P: - Alguém acredita que tem fome no mundo porque falta comida?

Douglas: - Ahã.

(os(as) demais dizem que não)

Douglas: - Na África falta comida.

P: - E por que será que falta comida pra algumas pessoas?

Heloísa: - Falta de dinheiro.

(Há uma discussão paralela sobre a África, em que Douglas pergunta para Carmela ‘então por que eles passa fome?’)

P: - Não é porque não tenha. É porque a distribuição e a forma com que a gente se organiza...

Douglas: - Mas na África não tem muita plantação de coisa.

P: - Na verdade, tem muito mais a ver com as nossas organizações, organização econômica, quem recebe incentivo (pra produzir), pra quem vai a distribuição desses alimentos... tem gente que não consegue transportar seu alimento pra vender, queima o alimento... Então não é porque falta o alimento, mas porque a forma com que a gente tá organizado na sociedade faz com que em alguns contextos tenha sobrando e noutros, pra outras pessoas não.

[tocou o sinal para o intervalo]

Iniciamos apontando a importância de mudanças estruturais como a lei Nº 10.639, de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil, em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (BRASIL, 2003). Ficou evidente, ainda que em meio a conflitos, nas falas dos(as) estudantes durante a realização dos desenhos na escola do assentamento e no diálogo que estabelecemos com Oscar em que ele percebeu nossa ignorância com relação ao continente africano, que o(a) professor(a) de história estava trabalhando com o assunto. Nosso discurso, embora soubéssemos que a África do Sul é um país da África, como afirmamos ao estudante, deixou perceptível que o único lugar da África sobre o qual tínhamos um pouco de conhecimento era a África do Sul. Além do apagamento desses conhecimentos no currículo anterior à lei, o estudo de Aransiola (2018) mostrou que, provavelmente, o que tínhamos ouvido acerca da África provinha principalmente da mídia. Como observou a autora, alguns textos midiáticos no Brasil “apresentam a África como um país, o que geralmente é confundido pelos brasileiros (embora não peculiar a eles), ao pensar que a África do Sul é o lugar onde todos os

africanos vivem” (ARANSIOLA, 2018). Ou, como ocorreu com uma de nós (autora desta tese), imaginar a história, a cultura ou os modos de produção africanos como homogêneos e representados pelos(as) sul-africanos(as).

Na sequência, analisamos o último diálogo a respeito do problema da fome no mundo. Nossa pergunta foi “Alguém acredita que tem fome no mundo porque falta comida?”. Somente Douglas disse acreditar que sim. Se analisarmos, nossa pergunta é genérica e descontextualizada. O mundo representa a comunidade global onde algumas pessoas passam fome dispersas por esse espaço. Douglas, por razões prováveis que já abordamos anteriormente, localizou a fome na África. Evitando um monólogo, respondemos com uma nova pergunta: “E por que será que falta comida pra algumas pessoas?”, à qual Carmela responde: “Falta de dinheiro”. Ainda que não dê para ouvir o que discutem brevemente em voz baixa, é perceptível que Douglas e Carmela não concordam, quando ele conclui aumentando o tom de voz: “então por que eles passa fome?”. A primeira impressão que tivemos ao ouvir essa pergunta, que parece também ter incomodado Carmela, é de que Douglas estivesse culpabilizando os(as) africanos(as) que vivenciam a fome por sua condição.

Essa interpretação que nós e Carmela fizemos a respeito do enunciado de Douglas de que a fome era culpa dos(as) africanos(as) que não plantam, possivelmente, foi construída por uma precipitada associação aos discursos políticos que têm sido mobilizados em nosso país, caracterizando índios(as) e negros(as) como preguiçosos(as), com o intuito de tirar suas terras para atender aos interesses do agronegócio para o qual a bancada ruralista legisla. Temos escutado, nos últimos anos, discursos racistas explícitos, inclusive do presidente, que foi eleito pouco tempo depois de ter dito, quando deputado, que precisava ser feita alguma coisa porque as riquezas estavam embaixo das terras indígenas e quilombolas onde não faziam nada. Pensamos que todo esse contexto de horror que temos experienciado fez com que nossa resposta e de Carmela tenha ocorrido de forma defensiva e pouco aprofundada. Além disso, as enunciações rápidas apresentadas como respostas por nós e Carmela são marcadamente traços de um pensamento colonizado e urbano. Apesar de estarem em uma escola de um assentamento rural, quando nos apresentamos antes de iniciarmos as atividades, Carmela quis compartilhar conosco que havia se mudado há pouco tempo e que estava vindo da capital do Rio de Janeiro, onde ficara apenas seu irmão mais velho, tendo sido alvo de deboches de alguns(algumas) colegas que perguntaram se ela já tinha levado uma bala perdida. Essa visão também diz respeito a uma imagem veiculada frequentemente pela mídia com relação aos bairros onde residem trabalhadores(as) na cidade do Rio de Janeiro.

Nossa fala, assim como a de Carmela ao se referir à falta de dinheiro, apontava como motivo da fome a falta de distribuição de renda para comprar os alimentos ou de investimentos para que todos(as) tenham acesso aos produtos. Douglas ainda afirmou: “Mas na África não tem muita plantação de coisa”. Persistimos na ideia da má distribuição de renda ou dos produtos, não atentando para a questão central: a expropriação que tira dos(as) trabalhadores(as) o acesso aos meios de produção. Devido à nossa rápida interpretação e resposta, que impediu novas questões, não podemos afirmar qual a intencionalidade nas palavras de Douglas. Mas, no enunciado em si, não há referência aos motivos pelos quais não há plantação suficiente. Há apenas uma afirmação de que, se houvesse plantação de comida suficiente, não haveria fome. Afinal, não comemos dinheiro.

Como escreveu Klug (2002, p. 161), “Para uma grande parte da humanidade, a oportunidade de produzir depende da sua capacidade de conseguir acesso à terra”. E, em muitos países da África, como aqui na América Latina, a expropriação colonial deixou marcas histórico-sociais nas populações originárias e nas comunidades camponesas. Klug (2002) observou, em seu estudo sobre as políticas de acesso à terra na África do Sul, que a libertação da pobreza estrutural ocorreu sem garantir independência, autonomia e autodeterminação às comunidades. Para o autor, uma real emancipação implicaria “poder trabalhar sem coerção; estar livre de fome e doenças regulares; e poder participar da tomada de decisões que têm impacto direto sobre a vida das pessoas e da comunidade” (KLUG, 2002, p. 163). Klug (2002) enfatizou ainda que é necessário potencializar as comunidades, garantindo-lhes meios para resistir diante das elites políticas e de outros interesses externos que visam tomar seus recursos. Klug (2002) abordou em sua pesquisa os problemas de uma democracia formal imposta por meio de um modelo participativo universal, sem construí-lo comunitariamente, desunindo e enfraquecendo comunidades e as próprias lutas internas que a democracia se propõe a fortalecer (por exemplo, desconstruir relações patriarcais).

Alguns estudos, como os de Barcelos (2021), mostram o quanto a expansão da comercialização de *comodities* minerais, agrícolas e fósseis dos países do sul global tem aumentado a concentração de terras e os problemas socioambientais. Segundo o autor, essa expansão está ligada aos processos de internacionalização e financeirização do capital, favorecendo a aquisição de terras por empresas estatais e grandes corporações na África, na Ásia e na América Latina (BARCELOS, 2021). Os estudos de Barcelos (2021) apresentaram as pressões sofridas por famílias camponesas para entregarem suas terras às mineradoras no Brasil. O autor mostrou que, não bastassem as pressões dos donos do capital, o Estado tem

papel central sendo “credor”, desapropriando terras ou fornecendo condições jurídicas para as aquisições. Nos locais onde não existem organizações coletivas de luta com “vivência do nós”, como abordamos anteriormente, é evidente que a desigualdade de poder sempre termina em ocupação do espaço pelo poder econômico.

Com o discurso ideológico de desenvolvimento nacional apresentado como de interesse comum, a expansão do capital se renova “formando novos regimes de controle do espaço” (BARCELOS, 2021). Podemos observar a extensão de terras exigidas pela agroexportação de grãos e, mais ainda, para os processos que envolvem grandes empreendimentos de mineração que exigem não só as terras das minas e usinas, mas também para estruturas, equipamentos e para isolar áreas de risco (BARCELOS, 2021). Além disso, quando as barragens da mineração rompem, as populações que recebem “rejeitos na cabeça” tornaram-se, muitas vezes, dependentes das empresas que expropriam, dividindo a opinião das comunidades.

Então, podemos concluir que Douglas não está certo em acreditar que esse é um problema específico da África e também não percebe que as lutas dos(as) camponeses(as) sul-africanos(as) podem estar muito próximas das suas. Mas a relação que estabelece entre a necessidade/cuidado com as produções de alimentos e o fim da fome em seu discurso está próxima do *ethos* dos movimentos ligados à perspectiva do “bem viver”. Ao contrário dos discursos produzidos por nós e Carmela, cujo *ethos* se aproxima do que compôs as experiências dos governos progressistas no Brasil, os quais traziam como valor a preocupação com a redução da pobreza, mas em uma linha desenvolvimentista (como apresentamos anteriormente em capítulo teórico).

Falamos das “nossas organizações” no plural. Porém, todo o restante da construção nos coloca dentro de uma única organização e sociedade. Fizemos referência a situações reais em que nem todos recebem incentivos para manter sua produção; inclusive, no texto de Barcelos (2021), está apresentado como as mineradoras recebem incentivos estatais para suas construções, enquanto expropriam parte da população. Acontece que esse discurso de “exclusão” ou “inclusão” no sistema econômico nacional ou global, do quanto se tem condições ou não de “vender” ou concorrer, não questiona o sistema e o apagamento de outros modos de viver. Como apontam vários(as) autores(as), como Mignolo (2017) e Porto-Gonçalves (2020), a modernidade e a colonialidade nasceram juntas. “Não podemos entender o lugar que a Europa pouco a pouco passaria a ter no sistema mundo sem a exploração da América” (PORTO-GONÇALVES, 2020, p. 7).

Mignolo (2017) apontou que a África e a América Latina tinham povos, culturas, modos de produção, conhecimentos, história, que a colonização contou como uma continuidade da história europeia. Segundo o autor, a “missão civilizatória” da Europa, que iniciou com a religião cristã, seguiu com a criação dos Estados-Nações para homogeneizar e administrar os corpos; e, por fim, as minorias “saúdáveis” nas colônias controladas pela história eugênica são transformadas em consumidores(as)-empresários(as) (MIGNOLO, 2017).

Porto-Gonçalves (2020) afirmou como uma das marcas da modernidade o domínio sobre a natureza, que só seria possível compreendendo o ser humano fora dela. O autor considerou que a ciência foi construída não sob uma perspectiva do cuidado, mas do controle sobre a natureza para que servisse ao ser humano como ‘escrava’ (PORTO-GONÇALVES, 2020). Alguns (Algumas), reconhecendo o sofrimento e a escravidão dos próprios seres humanos, acreditam que a promessa de bem estar humano da ciência moderna nunca foi cumprida. Na verdade, ela nunca existiu. Para ter acesso aos recursos ‘exploráveis’ precisava ser humano, e na classificação moderna “Todos os seres dominados/subalternizados foram/são assimilados à natureza. Afinal, a dominação da natureza é fundamento da modernidade” (PORTO-GONÇALVES, 2020). O autor apresentou culturas que nunca precisaram de um nome para natureza e indivíduo, produzindo para viver em outra relação com a vida, e que foram invisibilizadas ou classificadas como atrasadas na modernidade.

Retornamos ao enunciado implícito que intitulou as análises deste item: “Há requisitos para sermos ouvidos(as)”. Esses requisitos são, muitas vezes, identificados em conteúdo com modos de ser hierarquizados a partir dos processos históricos de colonização de subjetividades, nos quais foram construídos estereótipos para os diferentes gêneros, raças, culturas, tomando o homem branco europeu escolarizado como modelo ideal de humanidade. Noutros momentos, são associados a conhecimentos ou argumentações mais lógico-abstratas do que experienciais.

A hierarquização dos modos de ser como requisitos para ser ouvido(a) recebe diferentes acentos apreciativos nas encenações. Por vezes, sendo utilizada para fazer valer as palavras dos(as) personagens; noutras, sendo percebida como uma realidade injusta. A afirmação de conhecimentos ou argumentações como requisitos para participar dos debates também é expressa com distintas orientações valorativas. Em alguns momentos, vista como positiva e importante para justificar posicionamentos; noutros, como contrária à liberdade de expressão; ou, ainda, reconhecida como traços da colonialidade devido ao apagamento dos embates em torno do sentido da palavra “conhecimentos”, a qual tem sido historicamente identificada com

os pensamentos filosóficos e científicos ocidentais, desconsiderando a diversidade cultural e os saberes populares.

Possibilidades de desnaturalização desses discursos por meio das práticas sociais são percebidas em nossas experiências junto aos(as) estudantes. Houve momentos analisados nos quais nossas falas movimentam ou alteram as enunciações dos(as) estudantes ou que seus enunciados desestabilizam nossos discursos nos campos educacional e científico. Isso de modo algum significa relativismo absoluto com relação aos nossos valores ou posicionamentos, mas sim experiência material do pensamento que nos coloca diante da necessidade de uma resposta ética singular a cada instante, a partir de nosso lugar de fala, de nossas experiências sócio-históricas e de nossos conhecimentos e desconhecimentos.

Salientamos, a partir dessas primeiras análises, a importância dos conhecimentos e do diálogo entre saberes científicos (que incluem os conhecimentos históricos, os quais têm sido desvalorizados em prol dos conhecimentos tecnológicos) e populares (modos de viver, de produzir, lutas pelo direito de existir), com diferentes experiências culturais, sociais e históricas vividas pelos povos da terra [indígenas, quilombolas, camponeses(as)], como propõe Leff (2016). Sabemos que as experiências de produção dessas populações se caracterizam por uma resistência ao modo de produção capital-trabalho, bem como por experiências outras com a natureza. O sentido originário do trabalho para os povos da terra é o “bem viver” que o acúmulo de capital rouba. Nesse sentido, temos muito que aprender com suas experiências de produção. Ao mesmo tempo, os povos da terra em diálogo com os conhecimentos científicos podem deixar de viver suas lutas isoladamente e construir uma vivência do nós em que se reconhecem não como competidores(as), mas como coletivo contra as formas históricas de opressão sobre si e sobre a natureza, em busca do “bem viver”. Nas escolas, esses conhecimentos são fundamentais para romper com a visão fatalista. Pois observamos nos discursos dos(as) jovens que eles têm muita percepção acerca das injustiças produzidas socio-historicamente, mas vistas como “a história” universal e não como uma das histórias que vem sendo imposta a nós quando apresentada como única.

7.2 Ele(a) atua no seu papel social

O enunciado que intitula este item apareceu implicitamente em diferentes situações, sendo veiculado com distintos acentos apreciativos. Por vezes, foi construída uma orientação valorativa positiva para o enunciado – o cumprimento de sua função; noutras, negativa – a

coerção social. Observamos ainda que há momentos nos quais o complemento verbal tem maior força – o papel social determina a ação; e em outros, a ênfase é dada ao verbo – ele(a) age em determinadas circunstâncias criadas pelo papel social. A partir das experiências dos(as) estudantes e nossas com essa enunciação implícita desde a construção das atividades propostas, reconhecemos um embate presente em nossos discursos que pode ser explicitado nas seguintes questões: “O” ou “um” policial? E, afinal, quem é “o” ativista ambiental?

Os pontos críticos nas experiências que serão apresentados neste item provocaram a reformulação de nossas questões de pesquisa, transformando-as naquelas que foram apresentadas no início desta tese. No projeto de pesquisa, tínhamos a intenção de pensar as ideologias veiculadas nos discursos dos(as) estudantes. A partir dos pontos de crise que nos fizeram questionar a elaboração das duas atividades apresentadas neste item, compreendemos que estávamos pensando nas palavras de forma abstrata, como se a ideologia fosse uma ideia publicizada e os papéis sociais nossa identidade. As respostas dos(as) estudantes nos recordaram a importância de pensar as materialidades que favorecem determinadas construções ideológicas e de considerar que a constituição histórico-social das pessoas que afeta seus atos não se resume a seu papel social imediato.

Uma das atividades propostas envolvia a construção de uma encenação a partir do momento em que um(a) guarda ambiental encontra alguém pescando em uma área ilegal. Deveriam fazer três encenações: na primeira, o(a) pescador(a) seria alguém pescando para subsistência; na segunda, o(a) pescador(a) seria um(a) turista; e, na última, o pescador seria um(a) político(a).

Os (As) estudantes da escola do assentamento realizaram esta atividade na forma de um jogo que conhecemos participando de uma oficina em um evento acadêmico. Fizemos essa opção porque percebemos que, às vezes, enquanto não estavam participando da cena, ficavam dispersos. O jogo exigia estarem presentes o tempo todo para que, quando chegasse sua vez, conseguissem continuar a história. Neste dia, estavam presentes 6 estudantes, sendo 3 meninas e 3 meninos. Duas pessoas ficavam encenando – pescador(a) e policial, e os(as) demais criariam as falas. Esses(as) quatro estudantes estavam em roda, 2 fariam as falas do(a) pescador(a) e 2 fariam as falas do(a) policial. Eles(as) falavam intercaladamente e a dupla que estava no centro do círculo encenava. Dessa forma, compuseram os três diálogos entre pescador(a) e policial ambiental.

1ª encenação:

Douglas: pescador

Heloísa: policial ambiental

Heloísa: - Aí, você está pescando em um lugar proibido. Você não sabia que é proibido pescar nessa época de reprodução?

Douglas: - É, mas eu tô passando fome.

Heloísa: - Então por que você não vai num lugar que não tenha isso?

Douglas: - Porque eu não quero.

Heloísa: - Ah, você não quer? Então mão pra trás que eu vou te prender agora.

Douglas: - E você tá me prendendo por comida?

Heloísa: - Isso não é negar comida. É apenas a lei.

Douglas: - Então você fala pro seu chefe que eu tô morrendo de fome, não tenho nem força pra pescar esse peixe.

Heloísa: - Ah, então você não quer colocar a mão pra trás? Então eu vou socar minha arma na sua cara.

Douglas: - Se você me matar, você vai presa, porque você está matando por (in)justa causa. [*aqui, houve uma discussão rápida sobre ser ‘justa’ ou ‘injusta’ causa; provavelmente, porque o termo é utilizado socialmente como referência à demissão justificada/*percebemos, no prosseguimento, que quem utilizou ‘justa causa’ se referia à prisão e quem defendeu ser ‘injusta causa’ se referia a matar]

Heloísa: - Não é injusta causa. Você não sabe? Isso é a lei! É proibido na época de piracema.

Douglas: - O problema não é meu. Eu tô com fome. [É, o problema não é meu. É desse governo vagabundo...Esse governo aí. Esse Bolsonaro.³³]

[...]

Heloísa: - Quer saber, toma essa cotovelada na testa.

[O pescador cai.]

Heloísa: - Tá bom. Dessa vez vai passar. Eu deixo você pegar esse peixinho aí, ó, essa carpa aí. Ó, carpa, hein?! Mas não quero você por aqui mais não, hein?! Tá ligado, ó?

Douglas: - Obrigado, obrigado.

Heloísa: - Obrigada o caramba. [E atira no pescador.]

[E o comentário de Heloísa: “Fim da história. O pescador morreu.”]

[Algumas expressões corporais, e essa finalização meio desconexa, permitem observar haver divergência entre o grupo de estudantes sobre a finalização.]

2ª encenação:

Carmela: turista pescando

Cícero: policial ambiental

Cícero: - Ei, você! O que você tá fazendo aí?

³³ O trecho entre colchetes não fazia parte da fala construída pelo colega que elaborava o que seria dito. Douglas – que encenava – acrescentou em sua fala.

Carmela: - Tô pescando.

Cícero: - Pescando o que? Aqui nem peixe tem.

Carmela: - Claro que tem.

[...]

[retomada]

Cícero: - Ei, você.

Carmela: - O quê?

Cícero: - O que você tá fazendo aqui? Você não sabe que aqui não tem peixe?

Carmela: - Tô pescando.

Cícero: - Não é porque não tem peixe. É porque é época de piracema...

[...]

[retomada]

Cícero: - É porque é época de piracema, não pode pescar, porque os peixe tá se reproduzindo.

Carmela: - Mas eu tô com fome, dá uma chance.

Cícero: - Quer saber? Então eu também quero pescar com você. Faz o maior tempo que eu fico aqui sem fazer nada.

Carmela: - Tome essa cadeira.

Cícero: - Se algum dos meus amigos guarda ambiental me pegar aqui pescando com você, eu também vou preso por causa de justa causa. [*aqui o estudante pergunta se 'justa causa' é ser 'mandado embora' sem receber]

Carmela: - Eu descolo um disfarce aí pra você.

Cícero: - Sabe que eu achei você muito da hora. [*a estudante que representa a turista demonstra em sua expressão facial não gostar deste rumo da história]

Carmela: - Casa comigo então.

Cícero: - Ah, eu lá em casa minha família é muito boa. Eu já sou casado. Não posso largar minha família pra ficar ééé... casando com outra pessoa. Porque minha família (referindo-se à esposa, conforme a fala 'do texto') é advogada e eu sou policial. Nós vive bem lá em casa. Não é um pescador qualquer.

Carmela: - Ah, vamo ficar escondido.

Cícero: - Tá, pode ser, eu te achei meio da horinha.

Carmela: - Tá bom então. Mas e se a sua mulher descobrir?

Cícero: - Ah, se a minha mulher descobrir, eu vou ser mandado embora de casa. Se eu for mandado embora, eu vou ter que ficar aqui pescando com você.

Carmela: - Ah, mas você mora na minha casa.

Cícero: - Ah, você tem cara de ser uma pessoa boa. Pode ser. Você cozinha bem?

Carmela: - Já ganhei prêmios mundiais. Aprendi até a fritar ovo.

[**Douglas:** - É, mas como que você ganhou prêmio mundial e tá aqui nessa miséria?]

Carmela: - Sou turista!]

Cícero: - Ah, como que você ganhou prêmio mundial e tá aqui nessa miséria. Ah, bem que os outros diz. História de pescador é tudo mentira.

Carmela: - Você já me viu cozinhando?

Cícero: - Não, né, por isso que estou perguntando, porque quero ir na sua casa comer.

[**Yasmim:** - Ah, eu sei fritar um ovo e fazer um miojo.

Carmela: - Sério, Yasmim? / *expressa decepção]

Carmela: - Ah, eu sei fritar ovo e fazer um miojo.

Cícero: - Então, você mora aonde, já que você é turista aqui?

[**Artur:** - Ah, eu moro lá atrás da montanha. (*os colegas acham engraçado)

Carmela: - Fala uma cidade! Fala uma cidade!

Heloísa: - Fala o nome de uma cidade!

Carmela: - Eu moro na Espanha. Posso complementar. (...)]

Carmela: - Eu moro lá na Tutóia. [segue a interpretação de acordo com a narração do colega]

Cícero: - Olha, que da hora. [...] Vamos sair pra comer.

Carmela: - Sair num restaurante, porque eu não sei cozinhar, só sei fritar um ovo.

[**Douglas:** - Como que você falou assim que você já ganhou prêmios mundiais... (*conversamos brevemente a respeito de se tratar de uma ironia)]

Cícero: - Ih, acabei de pegar um jacaré. Olha aqui!

Carmela: - Nossa!

Cícero: - Quer saber, agora que eu já peguei esse jacaré é melhor eu ir embora, antes que alguém me pegue aqui e eu perca o meu emprego.

Carmela: - E nossos pega?

Cícero: - Ih, tá vindo gente da florestal aqui! Tchau.

[...]

3ª encenação:

Yasmim: política pescando

Artur: policial ambiental

Artur: - Ei, o que você está fazendo pescando nessa área?

Yasmim: - Tô pescando, não tá vendo não?

Artur: - Você é muito abusadinha pro meu gosto, hein?!

Yasmim: - Eu sô mesmo.

Artur: - Levanta a mão pro alto e cala boca pra não ficar pior pra você.

Yasmim: - Você não sabe mesmo com quem você tá falando, né?

Artur: - Ó, você que inventou essas lei que não podia pescar. Agora por que você tá pescando?

Yasmim: - Eu tô pescando porque eu sou a lei. Se você não sabe, eu que governo aqui.

Artur: - Eu não tô nem aí. Existe um monte de governante no mundo. Eu posso pôr a arma na sua cabeça e te prender.

Yasmim: - Vai com calma. Você quer uma recompensa pra me deixar em paz? Eu te dou no mínimo cinco mil.

Artur: - Eu não quero nenhuma recompensa não. Minha recompensa já é boa o bastante. Você já tá sendo acusada pela 'lava-jato'. E quem manda no Brasil é o Bolsonaro. Não é o PT.

Yasmim: - Você está trabalhando pra mim. Eu que governo essa cidade. O Bolsonaro só governa o mundo... [*faz sinal rápido com a cabeça de que se enganou], o Brasil. [*rimos]

Artur: - Eu não quero nem saber. Você dá as ordens e eu tô obedecendo. Então mão na cabeça.

Yasmim: - Você tá ficando louco, né? Se eu quiser sair daqui, eu saio. Se não quiser, eu fico.

Artur: - Como você governa a cidade se o Jair Bolsonaro manda no Brasil inteiro?

Yasmim: - O Bolsonaro manda no Brasil. Quem manda na cidade sou eu. Inclusive o seu patrão trabalha pra mim. Eu pago ele. Ele recebe as minhas ordens. Se eu quiser, eu chamo ele aqui agora.

Artur: - Filha, você não entendeu ainda? Quem manda no Brasil é o Borsonaro. Então, mão na cabeça.

[**Vários estudantes:** - Borsonaro. (risos) ...]

P: - Tudo bem. Deixa eu só falar uma coisa. Ele que tá caracterizando o personagem. Ué, por que que o personagem não podia ser uma pessoa talvez que não fala tão... de forma culta? Ele tá criando um personagem. Vocês não podem zoar dele. Imagina, vocês debocham de quem fala errado?

Douglas: - Sim.

P: - Debocha?

Carmela: - Eu não debocho.

Douglas: - Ah, não debocha. (Em tom de quem chama a colega de hipócrita.)

[...]

Yasmim: - Então vamo fazer o seguinte. Eu vou embora, amanhã eu volto, e logo cedo você não estará mais no seu emprego.

Artur: - Mas pera aí, você não manda nada aqui. Você não vê que você tá presa agora?

Yasmim: - Eu tô presa por quê? Eu já tô indo embora. Vamos ver quem pode mais.

Artur: - Ah, é, então agora você manda aqui? Então toma esse tiro na cabeça. [e atira]

[**Douglas:** - Lula Dilma Lésbica morre após levar um tiro na cara.

Cícero: - Dilma Rousseff morre junto com seu marido... [risos]

Douglas: - Sua marida, né? Ela é lésbica.]

[...]

[*conversamos sobre a elaboração das leis]

Iniciamos observando, no primeiro diálogo, a forma com que a lei ambiental e a necessidade de sobrevivência são apresentadas como opostas na primeira resposta do pescador, quando utiliza a conjunção adversativa “mas” para indicar sua impossibilidade de cumprir a lei por estar com fome. É importante considerar a percepção dos(as) estudantes de que a lei não pode ser aplicada de forma genérica ou universal, sem considerar a realidade concreta das pessoas.

Um fato pouco conhecido é que as leis relacionadas à proibição da pesca não consideram crime a pesca para subsistência de populações ribeirinhas. O foco principal das leis ambientais, com referência à pesca, é impedir a pesca predatória mobilizada por interesses comerciais. Podemos considerar que o desconhecimento contribui para reafirmação da ideologia hegemônica de oposição entre o ser humano e os demais seres vivos.

Na sequência, a policial trouxe uma ideia ilusória de escolha, como se o pescador possuísse liberdade para mover-se a outros lugares buscando alimento, perguntando: “Então por que você não vai num lugar que não tenha isso?”. Essa ideia é aparentemente reforçada pela fala do pescador, que afirma não querer procurar outro lugar. Porém, podemos considerar, a partir da entonação, que “*não quero*” foi uma tentativa de enfrentamento, talvez até com certa ironia. A partir daí, a guarda ancora-se, para justificar a violência, em uma construção discursiva pautada na ideia de causa e consequência, quando faz uso da conjunção conclusiva “então”, de modo que podemos transformar seu enunciado “Ah, você não quer? Então mão pra trás que eu vou te prender” em “você não quer, então será presa”.

Nesse momento, além de reforçar a ideia de que a lei que permite prendê-lo se contrapõe à sua necessidade humana de sobrevivência, vem a questão: “*está me prendendo por comida?*”. Percebe-se a relação de nossa cultura com os outros seres vivos, como discutimos anteriormente, não apenas pela substituição do “peixe” por “comida”, considerando que está sendo o alimento, mas pelo modo como a pergunta é construída desconsiderando quaisquer outros papéis que o ser vivo possa ter no ecossistema ou como vida, expressando uma ideia de “só por isso?”.

Observamos isso também quando alguns meninos da escola urbana pesquisavam para elaborar sua apresentação final. Nós não apresentamos valores das multas. Mas Alberto indicou ter visto na televisão que multa por pesca ilegal poderia chegar a cem mil dependendo do local e da quantidade, o que confirmamos pesquisando posteriormente. Apresentamos pequeno trecho desse diálogo:

Alberto: - Mas é por aí, sora.

Vítor: - Eu tô com medo de comprar um carro e dirigir. Se a multa de um peixe é essa, imagina no volante, deve ser pior.

Mônica³⁴: - Claro que não.

Vítor: - Uma multa no peixe é dez mil. Eu tô até com medo de comprar peixe no mercado.

³⁴ Mônica (nome fictício) é uma professora que precisou trabalhar no computador da biblioteca neste dia.

[...]

Silas: - ... levar uma multa de dez mil.

Alberto: - Ou será preso também. Quem não tem como pagar é preso.

Vítor: - Então você vai pro buraco, que eu tenho pagamento. A minha fiança eu pago.

Diferente da percepção dos(as) estudantes da escola do assentamento, nesta última conversa dos(as) estudantes da escola urbana, percebemos que, ainda que tenham visto que dependia da quantidade, da finalidade, dentre outros fatores, há um olhar genérico abstrato para a lei, uma avaliação independente de uma situação concreta. Mas há um ponto comum. Os (As) estudantes da escola do assentamento usaram uma metáfora substituindo “peixe” por “comida”. Vítor associa não poder pescar um peixe com não ter acesso ao peixe no mercado. De certa forma, o peixe é coisificado, visto como recurso natural que existe para alimentação. Isso foi reforçado quando, em um dos jogos teatrais, em que a partir de uma palavra precisavam falar espontaneamente por um tempo, os meninos (na escola urbana) utilizaram-se da ironia para falar dos(as) vegetarianos(as), no seguinte trecho:

Vítor: - É, mas também a [planta] carnívora ela come vários tipos de animais pequenos, não come outra planta. E, também, digamos que a fisiologia dela foi feita pra comer insetos pequenos.

Silas: - Seria engraçado, né? Um vegetariano defender é... o ambiente, né?

Ramon: - É mesmo! Basicamente, eles comem o meio ambiente. Eu tava pensando. Será que ativista e vegetariano briga? E se o ativista comer uma planta, ele vai estar matando o que ele é a favor? Eu não sei. Eu tô achando que ativista é meio que... [movimenta os ombros em sinal de incompreensão]

Reconhecemos que nossas próprias palavras para explicar que a pesca predatória reduz as populações de peixes de modo que prejudica, a longo prazo, a própria atividade de pesca e, principalmente, as populações que dependem da mesma para sobrevivência não focaram, em nenhum momento, o sofrimento animal, o que também ocorre de diferentes formas em distintos modos de produção. O debate acerca da proibição da pesca acabou limitado a uma visão pragmática de Educação Ambiental, refletindo apenas as consequências para nossa sobrevivência no futuro.

Retomando a sequência da primeira encenação na escola do assentamento, a policial trouxe a lei como um alibi, quando utilizou o advérbio de exclusão “*apenas*”, afirmando como único motivo da prisão a existência da lei, que independe dela. Ao que o pescador respondeu apelando para o superior da policial, ao pedir para dizer “*pro seu chefe*” que está pescando por

fome. É interessante, nesse ponto, observar como ambos atribuem a um poder ausente a responsabilidade sobre o impasse que estão vivendo, ainda que ninguém os(as) esteja observando e que ambos pareçam concordar sobre a irrelevância daquela lei.

A princípio, poderíamos pensar que a policial se vê como alguém que apenas cumpre ordens. Porém, a partir dessa condição aparente de submissão, a policial procede com atitudes de violência exacerbada para o tipo de autuação que deveria acontecer, abusando de seu lugar de poder por estar portando uma arma. Ainda há uma tentativa de justificar a violência como consequência da ação de resistência do pescador, quando aponta que o não querer obedecer do pescador faz com que “*então*” tenha que usar sua arma. A possibilidade de matar se apresenta como uma contradição com o cumprimento da lei ambiental, enfatizada na fala do pescador que evidencia que estaria morrendo por uma “*injusta causa*”, porque a lei não autoriza a policial a matar. Conseguimos afirmar também que, se essa é considerada uma “*injusta causa*”, estão pressupondo que existam “*justas causas*” para essa violência.

As contradições constitutivas, como essa presente na fala do pescador encenado por Douglas, conforme Mittmann (2010), não podem ser compreendidas como dependentes da formação discursiva dominante, nem como independentes da mesma. Segundo Mittmann (2010), há um jogo entre as formações discursivas dominantes e dominadas que produz a heterogeneidade do discurso. Isso nos faz lembrar o que escreveu Santos (2020) comentando que, apesar de ser um absurdo se tornarem proprietários de sua própria terra no quilombo somente quando esta é regulamentada pela escrita, precisavam lutar por isso para garantir seu direito. Segundo Santos (2020, p. 7):

Eu tive um tio chamado Antônio Máximo, que era o operador de uma grande arte de defesa chamada Jucá. Ele me ensinou que em alguns momentos precisamos transformar as armas dos inimigos em defesa, para não transformarmos a nossa defesa em arma. Porque se transformarmos a nossa defesa em arma, nós só vamos saber atacar. E quem só sabe atacar perde.

Se considerarmos essa perspectiva aliada à proposição do círculo de Bakhtin de que todo enunciado é resposta dentro de um diálogo, podemos considerar como estratégica a fala encenada por Douglas buscando palavras do campo judicial para responder a uma policial que se apresenta como “legalista”. Essa interpretação nos parece adequada quando observamos seu enunciando “você vai presa, porque você está matando por (in)justa causa” estabelecendo relação causal entre a prisão e a ameaça da policial.

Após a expressão de violência, a revolta do pescador mais uma vez deslocou-se, não se dirigindo à pessoa com quem dialogava, mas ao governo. Essa conclusão acontece de forma

espontânea, escapando da fala solicitada por um dos colegas que participa como narrador. E uma incoerência irrompe quando faz referência ao presidente da República. O atual governo não é defensor das leis ambientais e o próprio presidente utilizou-se de críticas a essa lei por ter sido autuado por pesca ilegal. Tomamos duas questões em consideração. A primeira com relação a seu possível desejo de expressar seu descontentamento com o atual governo. E a segunda, a ideia (que encontraremos novamente em encenações posteriores) de que o executivo, na figura do líder, é o responsável direto pelas leis – essa sim reiterada em discursos do atual presidente.

Nesse instante, um dos(as) estudantes proponentes das falas sugeriu uma reconsideração por parte da policial, indicando a possibilidade de não haver punição, com a condição de que não retorne ao local. O enunciado “Dessa vez vai passar”, que poderia expressar um momento de sensibilidade ou percepção da injustiça cometida para com o outro, é seguido por “Eu deixo você pegar esse peixinho aí”, com tom de superioridade. “Eu deixo”, onde “eu” (a policial) é agente sem qualquer demonstração de empatia pelo outro, expressa seu poder de decidir sobre o destino do pescador.

Quando, na proposição seguinte de Artur (narrador), aparece o pescador agradecendo à policial, Douglas, que estava atuando, demonstrou através de expressões corporais e palavras inaudíveis que essa não era uma boa ideia, que não iria dizer “obrigado”. Como não encontra respaldo do colega, que mantém sua proposta, Douglas pronunciou “*obrigado, obrigado*” com certa indiferença e olhou para o colega que traria a próxima fala para a policial, como se pedisse para Cícero mudar o curso da encenação. E surgiu uma atitude de violência inesperada e gratuita por parte da policial que, após ter afirmado que não puniria o pescador, executou-o. Essa orientação de Cícero pareceu concordar com o incômodo de Douglas com relação ao agradecimento. Ambos não aceitaram deixar ambiguidade na ação da policial que pudesse representar um traço de benevolência, quando, desde o início, estava sendo autoritária.

Num primeiro momento, consideramos uma percepção dos(as) estudantes de que o “pescador pobre” acaba sendo morto. Essa visão se aproxima do enunciado de Alberto na escola urbana, quando estavam conversando sobre as multas por pesca ilegal, apresentado anteriormente. Alberto disse “Ou será preso também. Quem não tem como pagar é preso”. Na realidade, no julgamento, teoricamente, qualquer pessoa pode ser condenada à prisão dependendo das circunstâncias, local, quantidade. Mas, como foi bem colocado pelos(as) estudantes da escola urbana, até a data do julgamento, quem pagar fiança não fica preso.

Contudo, é importante destacar, mais uma vez, que a pesca para subsistência é protegida, não constituindo crime, o que ainda não sabiam naquele momento.

Pensamos que essa apreensão com relação às injustiças que faz com que, de alguma forma, estas sempre retornem nas encenações dos(as) estudantes, nas três escolas, não tenha sido o único motivo para esse dissenso no assentamento, para as reações corporais de alguns(algumas) de resistência ou incômodo com qualquer expressão de humanidade por parte de policiais. Isso remete às prováveis relações com a polícia em seu cotidiano.

Começamos essa reflexão atentando que esse grupo escolar pertence a um movimento social historicamente reprimido por força policial, o que torna compreensível a identidade com a qual predominantemente caracterizam a polícia, retratando os(as) policiais como violentos(as), representantes do poder do Estado que se opõem à sobrevivência daqueles que estão excluídos do sistema, e cuja benevolência nada envolve de sensibilidade humana, ao contrário, expressa o poder que o sistema lhes concede de decidir sobre a vida por portar uma arma.

Além disso, apesar de pertencerem a um movimento social, percebemos algumas situações nas quais a coordenação da escola não consegue se afastar muito da disciplinarização historicamente atribuída à instituição escolar, que muito tem recorrido a instituições fora do ambiente escolar (conselho tutelar, polícia, psicólogos, ...) para exercer um poder fraturado internamente. Exemplificamos. Chegando certo dia para realizar as atividades, os(as) estudantes estavam pintando os armários. Achamos bonito e perguntamos a eles(as) que trabalho era aquele. Então contaram que algum(a) colega havia colocado fogo no armário e um policial foi chamado para conversar com eles(as). O policial pediu que escrevessem o nome do(a) culpado num papel se soubessem e, se não soubessem, entregassem o papel fechado em branco. Essa prática de chamar a polícia à escola, que em outro tempo ocorria mais com intuitos de promover palestras sobre trânsito ou drogas, agora acontece para resolver desde os menores conflitos escolares, situação que vivenciamos em outras escolas nas quais trabalhamos na rede pública em diferentes cidades do interior do estado de SP.

Na continuidade do relato, um menino expressou que seu melhor amigo lhe disse quem foi e ele escreveu no papel (mesmo sem ter visto), porque ele não estava nem aí para aquela colega de quem não gostava e que provavelmente tinha feito isso mesmo. Aqui, pensamos na importância de atividades que envolvam o trabalho com valores na escola, não em uma perspectiva moralista, mas nesse exercício de reconhecer essas contradições em que

percebemos a opressão contra nós e, ao mesmo tempo, utilizamos os mesmos mecanismos para exercer poder sobre outras pessoas.

Concluíram mencionando que uma professora teve a ideia de pintarem os armários para que se tornasse algo deles(as). De algum modo, essa professora tentou escapar do caminho da disciplinarização ou punição para solucionar o problema. Enfatizamos a atitude diferenciada dessa professora que, provavelmente, perguntou-se que relações humanas ou com a instituição culminaram naquela atitude do(a) estudante que colocou fogo no armário, considerou possíveis vozes naquele gesto e propôs recriar o espaço da sala de aula. Ainda assim, consideramos que seria importante aprofundar o que produziu a situação de conflito, de modo que não corramos o risco de apaziguar o conflito silenciando a manifestação e não atuando sobre suas verdadeiras causas.

Essas primeiras análises permitem atentar para as contradições expressas pelos(as) estudantes na relação com as estruturas de poder. Ao mesmo tempo que identificam na instituição “polícia” um caráter repressor com relação às lutas sociais, associam-se a esse poder institucionalizado para oprimir o(a) diferente em seu cotidiano. Assim como a policial – na encenação – age contraditoriamente através da obediência irrestrita à lei (sujeição) e do uso da arma de forma desproporcional (exercício de poder sobre o outro).

É importante considerar, como afirmou Bonotto (2012), que “a construção da autonomia moral [...] ocorre em função do tipo de relações interpessoais que o sujeito estabelece” (BONOTTO, 2012, p. 39). Na socialização acontece a passagem da heteronomia³⁵ para autonomia quando o respeito unilateral (obediência da criança em relação ao adulto) é substituído pelo respeito mútuo em relações de reciprocidade, em que a cooperação desbancou a imposição (BONOTTO, 2012, p. 39).

Na segunda encenação, em que a pescadora era uma turista, encontramos uma breve tentativa de argumentação por parte do policial, na qual apareceu a questão ambiental como causa da construção da lei: “não pode pescar, porque os peixe tá se reproduzindo”. E, de forma estranha, na resposta da pescadora, aparece novamente a ideia da fome como justificativa para a pesca. Consideramos estranha porque a proposta inicial era de que representassem um(a) turista, papel que não condiz com a pesca para subsistência. Notamos que os(as) estudantes não reavaliaram a resposta quando o(a) personagem foi transferido(a) de contexto ou papel social. A turista também contrapôs a lei à necessidade de se alimentar, trazendo novamente – agora

³⁵ Aceitação de regras e normas como se fossem leis eternas.

implicitamente – a percepção do peixe apenas como comida. Ou, em outras palavras, a lei estaria privilegiando a vida da espécie que deveria servir como comida à vida humana.

Então, o policial, diferente do ocorrido na encenação anterior, deslocou-se do seu papel social por um interesse pessoal. Ele se sente atraído pela turista e expressou que, para ele próprio, seu trabalho não tem qualquer sentido. Exteriorizou inclusive acreditar que tudo que fazia enquanto fiscalizava a área era ficar “*sem fazer nada*”, o que pode ser lido como “nada de significativo”. Além de seu afastamento de qualquer razão que pudesse justificar a existência da lei ambiental, também podemos nos perguntar qual a compreensão de trabalho para os(as) estudantes. Talvez estejam trazendo a indispensabilidade de relação entre trabalho real e produção. Ainda que essa visão possa sutilmente tocar uma perspectiva pragmática, não reconhecendo o trabalho imaterial, pareceu-nos ao mesmo tempo interessante como potência para questionar o capitalismo, que tem concebido formas de gerar renda sem produzir qualquer bem (nem material, nem imaterial).

Esse não reconhecimento do trabalho imaterial não pode também ser reduzido à incompreensão, pois estaríamos negando o dialogismo e a heterogeneidade do discurso em que ocorrem as disputas pelo sentido ou valor atribuído às palavras ou aos atos. Se observarmos as reflexões que fizemos anteriormente acerca da separação entre pensar e fazer, bem como a alienação do trabalho, em que este é realizado para obter outras coisas que não o que é materialmente produzido por ele, encontramos nesse discurso a reivindicação de um sentido. Se observamos que a separação entre pensar e fazer, mais do que uma fragmentação, foi motivo de classificação dos trabalhos, com supervalorização do pensar sobre o fazer, não podemos descartar um possível tom irônico com relação aos trabalhos imateriais.

O delírio moderno de que o conhecimento e o domínio da natureza nos libertariam dos esforços físicos pode ser resumido no velho ditado popular “se a cabeça não pensa, o corpo padece”, e, como abordamos anteriormente, aconteceu inclusive de algumas pessoas equipararem outras à natureza a ser dominada. Se pensarmos que em uma democracia não representativa, mas participativa, todos(as) estariam comprometidos(as) com a construção das leis, sua observância ou cobrança mútua, bem como envolvidos(as) com a produção manual e intelectual, podemos considerar a materialidade concreta da divisão do trabalho sem percepção da interdependência entre as atividades como parte constitutiva do discurso, que nos permite considerar um tom de deboche com relação à inutilidade do trabalho imaterial.

Na sequência, o policial mencionou o risco que está correndo por decidir parar e pescar com a turista. Em suas palavras “*se algum dos meus amigos guarda ambiental me pegar [...] também vou preso*”, reforçou seu posicionamento anterior sobre a pouca importância que atribuiu a seu trabalho, agora de forma implícita. A sobrevivência e o risco de ser punido parecem ser a única razão para cumprir seu papel social. Neste momento, a estudante que estava representando a turista demonstrou, através de expressão facial, não ter achado legal a opção dos(as) colegas por encaminharem dessa forma. E disse de forma seca “*Casa comigo então*”, ao que o policial respondeu já ser casado. O policial referiu-se a si e à esposa pela profissão, assumindo esse papel social como a identidade que o define como alguém, contrapondo a ser “*um pescador qualquer*”. A forma do enunciado que foi utilizado para a dona de casa no debate que apresentamos anteriormente se repetiu aqui. As profissões de advogada e policial aparecem como identidades associadas a uma posição na sociedade, enquanto a profissão de pescador vem no discurso desprovida de conhecimentos compartilhados, tomada como uma junção de pessoas que realizam algo que pode ser feito sem saberes. Novamente, podemos refletir o posicionamento de Volóchinov (2017) sobre a diferença entre experienciar uma situação de opressão sem a “vivência do nós” e em uma coletividade.

É pertinente pensar que, ainda que a princípio nos pareça sem sentido que caracterizem a turista, até determinado momento, como uma pescadora que pesca para subsistência, podemos considerar a hipótese de que a primeira ideia que a palavra turista trouxe aos(as) estudantes foi a de “estrangeiro(a)”, e não necessariamente de alguém que está passeando ou pescando por lazer. Talvez aproximaram mais a personagem da figura da imigrante do que da turista até determinado ponto da representação. A estrangeira que busca meio de subsistência fora de sua terra e diante de quem o policial não se constrange de usar sua posição para impor implicitamente uma troca para não ser punida. É importante considerar que o descontentamento de Carmela no primeiro momento em que sentiu que os(as) colegas levariam o diálogo para o campo da sexualidade compõe com um *ethos* feminista que percebemos na maior parte de seus discursos. Havíamos observado isso quando insistiu no debate para ser uma agricultora. E, neste diálogo, além de ter expressado não gostar que o fato de ser uma mulher diante de um homem em uma posição de poder fizesse com que a primeira ideia dos(as) colegas fosse essa atitude do policial, ficou chateada com a colega que desconstruiu a ideia de ter ganhado prêmios internacionais com sua comida: “Sério, Yasmim?”.

A primeira caracterização da personagem, lembrando mais a situação de uma imigrante do que turista, faz-nos pensar que o primeiro lugar que buscamos apoio para representar são

papéis mais próximos do nosso cotidiano. Provavelmente, esse “lugar” de turista não seja tão comum nas experiências dos(as) estudantes, enquanto é recorrente que outras pessoas estejam chegando de diferentes lugares para se juntar a eles(as) no movimento social, como alguns(algumas) expressaram quando se apresentaram.

Quando a turista insistiu para que o guarda abandonasse a família para acompanhá-la, ele trouxe a pergunta: “*Você cozinha bem?*”. Reforçam a percepção do casamento como um negócio quando colocam o homem a medir o que lhe seria mais pertinente, se a esposa que contribui para o status e a estabilidade econômica, ou alguém que cozinhasse para ele. Ele tinha um “bom casamento”, que significa uma vida estável e reconhecida socialmente, assim como as profissões – sua e de sua esposa. Mas estar com a mulher que cozinha representa um interesse que pareceu não atendido no primeiro relacionamento. Esse ponto reforça a visão machista que Carmela intuiu desde o início do diálogo.

E então surgiram ironias e risos que trouxeram diferentes situações sociais relacionadas à preparação do alimento e à situação da mulher na sociedade. Transportaram a personagem para “vencedora de prêmios mundiais”, que remete aos programas televisivos “Master Chef” mesclados com novelas televisivas que transferem a mulher de uma situação de exclusão/opressão para a imagem de empresária bem-sucedida através da produção de alimentos; depois a deslocaram para a imagem da mulher moderna de classe média que, não tendo tempo disponível por estar no mercado de trabalho, cozinha o miojo. Um estudante questiona a incoerência dessas falas, enquanto outros(as) riem com os diálogos. Douglas comentou: “Como que você falou assim que você já ganhou prêmios mundiais...”. Conversamos brevemente a respeito de se tratar de uma ironia.

Quando os(as) estudantes trazem de forma irônica os diferentes papéis sociais assumidos por nós, mulheres, na sociedade moderna, explicitam mais uma vez o problema do discurso abstrato que universaliza os papéis sociais. Quem são as mulheres em múltiplos contextos histórico-sociais? Segundo Ribeiro (2019), muitas lutas feministas serviram para “a conquista de direitos para um grupo específico de mulheres” (RIBEIRO, 2019, s/p), tendo invisibilizado as lutas de mulheres negras. A autora observou que, historicamente, mulheres negras disputaram narrativas colocando-se efetivamente contra o sistema dominante.

Não podemos afirmar se a brincadeira com esses papéis era intencional ou não. É provável que não. Mas foram trazidos para a encenação junto aos risos. Estiveram presentes a imigrante que pesca para subsistência, a vencedora dos prêmios mundiais através das

habilidades na cozinha, a mulher de classe média que cozinha o miojo, sempre misturadas a ironias e risos.

Essa incoerência e inconclusão que incomoda quem busca ler uma mensagem ou lição única subliminar na encenação nos aproxima de leituras de Bakhtin acerca das festas populares. Para Bakhtin (2010c, p. 10-11):

O riso carnavalesco é em primeiro lugar patrimônio do povo [...] todos riem [...] em segundo lugar, é universal [...] o mundo inteiro parece cômico e é percebido e considerado no seu aspecto jocoso [...] por último, esse riso é *ambivalente* (grifo do autor): alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma [...] O autor satírico que apenas emprega o humor negativo, coloca-se fora do objeto aludido e opõe-se a ele [...] e então o risível (negativo) torna-se um fenômeno particular. Ao contrário, o riso popular ambivalente expressa uma opinião sobre um mundo em plena evolução no qual estão incluídos os que riem. [...] Devemos assinalar especialmente o caráter utópico e o valor de concepção do mundo desse riso festivo, *dirigido contra toda superioridade* (grifos nossos).

Também houve uma passagem brusca entre a pesca para subsistência e pagar para fazer uma refeição (a mudança de planos para ida ao restaurante), representando a experiência social com o dinheiro que produz a ilusão de não haver mais necessidade de que alguém prepare o alimento, visto que quem faz este trabalho está escondido(a) como o(a) cinegrafista não identificado nas imagens que recebemos. Nessa encenação, aparentemente incoerente, os(as) estudantes mostraram diferentes formas de relação com a produção, a preparação e o consumo dos alimentos. E, mais uma vez, em nenhuma dessas representações, o peixe e o jacaré (que também é citado) aparecem em qualquer imagem que não seja “comida”.

A proposta inicial envolvia uma multa associada a um problema socioambiental. Tínhamos a expectativa de que fizessem referências a problemas ambientais (alteração de ecossistemas marinhos, por exemplo) e sociais (ameaça à subsistência de populações ribeirinhas dependentes da pesca) relacionados à pesca predatória; e, talvez, com probabilidade menor, aos animais como seres vivos que estão sendo coisificados, quando os peixes pescados de interesse comercial são selecionados e os demais descartados, alterando também o comportamento dos predadores. É importante pensar que, embora as escolas sejam marcadas pelo conteudismo, na ansiedade de cumprir os currículos, no campo da Educação Ambiental, essas encenações ligadas à pesca predatória (como as que ocorreram nas outras duas escolas que mostraremos adiante) indicaram que algumas leis ambientais estão sendo recebidas por alguns(algumas) estudantes como moralismos de ambientalistas amantes da natureza, com certo exagero. Isso questiona se nossas práticas não têm acontecido de forma moralizante. O próprio título que atribuímos à atividade foi questionado por um colega de um grupo de estudos no qual conversamos a respeito de alguns dos nossos dados de pesquisa. Poderíamos ter intitulado

“pesca predatória”, “problemas socioambientais produzidos pela pesca predatória”, “a pesca predatória e as consequências para as populações ribeirinhas”. Conversamos sobre esses pontos quando elaboraram a atividade final, mas o título inicial da atividade era: “pesca ilegal”, favorecendo que o foco fosse a relação com a lei.

Embora os(as) estudantes pertençam a um contexto de vida no campo, buscam o imaginário de identidade da vida na cidade. A maioria demonstrou considerar sem graça a ideia do colega de que a turista more “*atrás da montanha*”, pedindo que crie um nome de cidade. Chegaram a sugerir que a turista fosse alguém de outro país (citando um país europeu). Não estabeleceram separação ou nem se preocuparam com a incoerência entre a pescadora que pesca para subsistência/imigrante e a turista europeia com dinheiro. Mas essa proposição não é considerada por nós como desvalorização do lugar onde vivem. Fazemos uma associação com o que Bakhtin (2010c) apresenta como o motivo da existência das “máscaras” nas festas populares. Para o autor, a “máscara” permite a alegre negação da identidade e da coincidência consigo mesmo, possibilita experiências de violação de fronteiras estabelecidas socialmente, trazendo os múltiplos rostos da vida (BAKHTIN, 2010c). Isso nos fez ter em conta mais uma vez o que Bakhtin (2010c) denomina “percepção carnavalesca do mundo” (BAKHTIN, 2010c, p. 9), que para o autor é:

Essa visão, oposta a toda ideia de acabamento e perfeição, a toda pretensão de imutabilidade e eternidade [...] através de formas de expressão dinâmicas e mutáveis (proteicas), flutuantes e ativas. Por isso todas as formas e símbolos da linguagem carnavalesca estão impregnados do lirismo da alternância e da renovação, da consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades no poder. (Bakhtin, 2010c, p. 9-10)

Ficou explícito que Carmela havia sentido algo errado com a ideia de estar passando fome sendo uma turista. Pois, quando Douglas apontou a incoerência entre estar na miséria e ganhar prêmios mundiais, Carmela respondeu com ênfase: “Sou turista!”. Recordamos que Carmela, há pouco tempo, antes de se mudar para o assentamento, morava no Rio de Janeiro, que é uma cidade turística.

Ao mesmo tempo que buscaram experimentar papéis sociais que estão no imaginário, não podemos ignorar a ridicularização destes, que no fim das contas rompe com a seriedade que lhes é atribuída socialmente. O policial e a turista que vestiram diferentes papéis sociais que lhes atribuem identidade na sociedade na qual estão inseridos eram o tempo todo o cotidiano de um homem e uma mulher comuns discutindo desejos e relacionamentos pessoais. Isso nos encaminhou a uma reflexão de Fairclough (2001) a respeito do que produz a democratização, mesmo quando estratégica. Não podemos negar as relações de poder existentes

na escola e que, por mais democráticas que sejam nossas intenções, há momentos em que são simuladas ou estratégicas porque intentamos atingir determinados objetivos ou respostas, como a mídia faz. Porém, como afirmou Fairclough (2001), por maior ou menor que seja nossa real abertura, ou, ao contrário, o poder simulado, usar formas de discurso democratizado é em si abrir espaço às forças democratizantes, pois há sempre um alto risco de perder o controle. Mesmo a proposta tendo como objetivo a temática socioambiental, há momentos em que os(as) estudantes escaparam desviando do policiamento da agenda.

Ainda que a frequência desses assuntos costume ser atribuída ao fato de serem adolescentes, em uma fase da vida na qual sexualidade e questões existenciais naturalmente estariam presentes, ponderamos que essas identidades a respeito dos(as) adolescentes são construídas socialmente de modo a colocar seus assuntos como inferiores e próprios de quem ainda não é considerado um(a) humano(a) completo(a) [adulto(a)]. Segundo Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), como apontamos anteriormente, essa percepção reduzida decorre do pensamento racionalista que afirma a juventude como a transição entre a infância e a vida adulta, fortemente marcada pela incompletude. Fonseca (2011) contribuiu com essa crítica à visão racionalista apontando que, “de certa forma, a psicologia, historicamente, contribuiu para a construção dessa visão desenvolvimentista de constituição do psiquismo humano” (FONSECA, 2011, p. 77).

Apontamos, anteriormente, em capítulo teórico, que alguns estudos (Bock, 2004; Castro, 2008) analisam construções culturais que apresentam a juventude com características universais e inevitáveis que contribuem para reforçar relações hierárquicas entre gerações, além de naturalizar as falas juvenis sem considerar os(as) jovens concretos, universalizando sentidos para enunciados sem considerar as experiências e contextos em que são construídos. A partir disso, surge-nos uma questão: para além de reforçar as relações hierárquicas entre gerações, não estaríamos também fortalecendo a visão do controle sobre si ou da delimitação do que é “bonito” ser e pensar? Ou seja, além de desconsiderarmos as realidades da maioria dos(as) jovens em nosso país que assumem responsabilidades profissionais e familiares na juventude, caracterizamos suas temáticas como imaturas, de modo que as questões do mundo da vida que não condizem com o autocontrole para ser um(a) adulto(a) produtivo(a) são classificadas como “infantilidades”.

Assim como nos sentimos desconfortáveis quando não controlamos a agenda, vimos o fortalecimento de algumas dicotomias no disciplinamento dos corpos na instituição escolar,

quando a coordenadora³⁶ entrou na sala e pediu para uma menina sentar “direito” (quando estávamos no chão em círculo conversando), ou para um menino descer da mesa (onde estava sentado para uma encenação – considerando os poucos materiais de que dispúnhamos para trabalhar com teatro), sempre desconsiderando inclusive a presença de uma de nós (autora desta tese) na sala de aula. Parece-nos estar, neste momento, em toda ação-discurso, implícito o ponto de vista de que quanto mais adultos e conscientes formos, maior será o predomínio do pensamento sobre o corpo, ou a ênfase na palavra em detrimento da performance. Isso, muitas vezes, segue sendo interiorizado por nós no decorrer da vida.

Não podemos deixar de comentar que, nem mesmo para que entrassem no debate questões envolvendo conhecimentos da temática ambiental que não apareceram nas encenações, a coordenadora da atividade (autora desta tese) conseguiu entrar no teatro (como seria a proposta de Boal) para colocar outras visões em debate. Optamos pelo que se assemelha a uma aula expositivo-dialógica no fechamento de cada atividade, conversando a partir do que apresentaram [quando poucos participaram efetivamente, ou praticamente a professora (autora desta tese) falou sozinha].

Essa relação que estabelecemos até com o que diz respeito a nossa própria natureza física nos auxilia a perceber o quanto acreditamos que nos tornamos humanos à medida que nos afastamos da natureza ou a controlamos. O modelo ou “o certinho”, como apontado por Silas no item anterior, tem um corpo educado e uma retórica “lógica” (determinada por um modo de conhecer ou saber). Isso, como abordamos anteriormente, alimenta a construção de preconceitos com relação a outras culturas, a pacientes psiquiátricos, a trabalhos manuais, além de naturalizar a apropriação da natureza como recurso, posto que “nobre” ou “educado” é o que oculta seu corpo para criar-se o mais próximo possível do modelo do homem branco europeu e do seu modo de pensar, que o capitalismo exige para competir/ “participar” e publiciza vender uma imagem no mercado.

Mas não basta admitirmos isso. Precisamos começar, de alguma forma, a agir em direção a escapar disso. Se, como afirmou Fonseca (2011), a partir de leituras de Vigotski, o psiquismo humano, como resultado de mediações sociais, constrói-se por meio de atividades,

³⁶ Ênfase que não estou considerando isso como identidade pessoal da coordenadora, visto inclusive que, ao término da apresentação final, ela me fez refletir, em uma situação na qual calei os(as) estudantes, movida pela ansiedade de que o sentido/valor do meu trabalho estivesse sendo julgado/avaliado por esse “produto” (teatro final). Compartilho com ela das ansiedades vividas nos dilemas entre nosso compromisso ético e as coerções sociais, nesta constante produção de pensamento sobre nossa relação com padrões de reprodução comuns nas instituições escolares.

linguagens e construções de consciência, precisamos assumir nossa responsabilidade na desconstrução do homem genérico.

O que para nós seria descartável nas encenações, visto que nosso foco era a temática ambiental, talvez constitua a proposição mais interessante da experiência com o teatro na transformação de nossa percepção da natureza, o reconhecimento do que se afasta da imagem social do belo ou superior socialmente. Para Bakhtin (2010c, p. 17):

No realismo grotesco [...] O princípio material e corporal é percebido como universal e popular, e como tal opõe-se a toda separação das raízes materiais e corporais do mundo, a todo isolamento e confinamento em si mesmo, a todo caráter ideal abstrato, a toda pretensão de significação destacada e independente da terra e do corpo. [...] essas imagens da vida corporal e material são a fertilidade, o crescimento e a superabundância. [...] é o *rebaixamento* (grifo do autor), isto é, a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato.

É a luta contra a negação de nossa natureza biológica, natureza esta que impõe limitações à nossa liberdade e nos faz dependentes do ambiente, uns(umas) dos(as) outros(as) e de nossas culturas em suas diversidades. Pois, como escreveu Santos (2016), “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2016, p. 155).

Na terceira encenação, em que a pescadora é uma política, a posição autoritária é facilmente percebida em todo o discurso da prefeita. Diferente do ocorrido nos outros dois diálogos, o policial não fez qualquer referência à proibição da pesca no local, o que indica que considera que a pescadora sabia o que estava fazendo. A resposta da política “Tô pescando, não tá vendo não?”, pode ser lida como “É o que você está vendo mesmo”. O policial parece ter se sentido pessoalmente agredido e, como a política manteve sua posição de abuso de poder, sua resposta aconteceu da mesma forma com uma violência desnecessária: “Levanta a mão pro alto e cala a boca pra não ficar pior pra você”. Então, surgiu uma enunciação comum em nossa sociedade brasileira em espaços macro e micro com algumas variações: “*Você não sabe mesmo com quem você tá falando, né?*”. O policial afirmou que sim implicitamente, respondendo com uma ironia “você que inventou essas lei que não podia pescar”. Como nas outras encenações, o policial expressou que não lhe cabia interpretar, nem se posicionar, que só estava cumprindo a lei. A prefeita, ao contrário, reforçou o discurso do policial de que a legislação é uma determinação sua, sobre a qual teria poder direto, “eu sou a lei”.

Neste ponto, parecia começar a construção de uma imagem estereotipada do policial. Pois o fato de portar uma arma fez com que sua postura violenta fosse mantida diante da

autoridade do Estado, ameaçando “Eu posso pôr a arma na sua cabeça e te prender”. Porém, considerando que a prefeita fez uma proposta de suborno, uma aproximação com algo ocorrido em nosso país, observamos a construção de outro sentido à atitude do policial. A operação “lava-jato” no país colocou policiais federais na mídia que foram visualizados(as) como heróis. Ainda que posteriormente algumas ações de juízes tenham sido consideradas ilegais e políticas, juízes(as) e policiais federais apareceram nos programas midiáticos por longo período como justiceiros(as). Mesmo não havendo qualquer relação entre esse acontecimento e a proposição de autuação por pesca ilegal, foi manifesta – ao trazerem para o discurso – a representação desse momento como uma glória para o ego do policial que valeria mais do que o aceite do suborno: “Eu não quero nenhuma recompensa, não. Minha recompensa já é boa o bastante. Você já tá sendo acusada pela lava-jato”. E, nesse momento, foi evidente a mudança de agenda, pois a conclusão do policial foi completamente desconectada da orientação inicial da atividade. Isso foi perceptível ao afirmar, para se defender, que quem manda no Brasil é o Bolsonaro e não o PT. Essa afirmação não faz sentido, pois, como referido anteriormente, além do presidente fazer discursos contra leis ambientais, um servidor do IBAMA que havia multado Bolsonaro (em 2012) por pesca ilegal foi exonerado de um cargo de chefia em 2019.

A prefeita seguiu em outro momento dizendo “*o seu patrão trabalha pra mim. Eu pago ele. Ele recebe as minhas ordens*”. Este enunciado expressou mais uma vez o sentido atribuído ao trabalho no capitalismo, esvaziado de significado social e explorado por quem detém o capital. Outro ponto importante a ser refletido é a desconfiguração do “público”. Em nossa experiência em escolas públicas no ensino básico, diversas vezes escutamos referências ao “público” como sendo “do governo”: “lápiz do governo” (quando recebiam material escolar), “escola do governo”.

Além da falta de conhecimento sobre o funcionamento político, a organização dos poderes, o sistema de impostos ou de uma distorção do conceito de “público”, acreditamos que não podemos negar a percepção dos(as) estudantes com relação à realidade na qual estamos inseridos(as), em que nossa participação efetiva nas decisões da esfera pública é praticamente inexistente. Acreditamos que essa realidade sentida pelos(as) estudantes tem sua raiz no que Santos (2016) apontou como problema nas teorias modernas (seja liberal ou marxista), que nunca admitiram criar espaços políticos que permitissem mudanças nas relações de poder, já que confundem tomada de poder com exercício de poder. Poderíamos citar aqui, por exemplo, o quanto o trabalho, junto aos(às) estudantes, precisou ser alterado nesta escola para adaptar ao

tempo que tivemos para as atividades após semanas de burocracia, como descrevemos anteriormente.

O diálogo criado pelos(as) estudantes entre o policial e a política seguiu com disputas sobre quem teria maior influência política. Quando o policial disse “*Como você governa a cidade se o Jair Bolsonaro manda no Brasil inteiro? [...] Filha, você não entendeu ainda? Quem manda no Brasil é o Borsonaro. Então, mão na cabeça.*”, a própria expressão “filha” para se referir a alguém que não é da sua família em uma sociedade patriarcal conota um lugar hierárquico. Depois, colocando em outras palavras a superioridade de outro político sobre o poder da prefeita, foi como se dissesse “Não sou ‘rei’, mas sou ‘amigo’ do ‘rei’”, fazendo com que se sentisse autorizado a atirar. A associação ao presidente não é aleatória considerando que seus discursos, além de publicizarem o uso de armas, fizeram parecer que as políticas seriam decisões do executivo.

A partir disso, ampliamos a reflexão para dois momentos do diálogo que ocorreram paralelos à encenação. Um quando conversamos com os(as) estudantes que estavam debochando do modo de falar de Artur. E outro quando fizeram referência à prefeita como Dilma.

Quando o menino que representa o policial disse “é o Borsonaro” e parte dos(as) colegas começaram a debochar dele, interrompemos para conversar a respeito do ocorrido. Antecedemos o diálogo com o deslocamento da palavra do estudante real para o personagem, produzindo uma abstração que contradiz inclusive a proposta teatral de Boal, que envolveria a experiência daquele lugar. Quando afirmamos que ele podia estar representando alguém que não fala segundo a norma culta, apagamos a realidade de que nenhum(a) de nós estava utilizando (mesmo na escola) a norma culta para falar, além de não termos desconstruído a ideia de que não falar de determinada forma é “errado” (palavra utilizada no diálogo pela autora da tese).

Falamos expressando uma ordem “*Vocês não podem zoar dele.*”. Questionamos como quem espera uma resposta politicamente correta: “*vocês debocham de quem fala errado?*”. Mas não interrompemos o discurso ideológico/pensamento colonizado de que aqueles(as) que não falam de acordo com determinado padrão precisam ser compreendidos(as) porque não tiveram oportunidade de estudar. Esse discurso ideológico, ainda que intencionemos ser opositores à ideologia neoliberal que justifica injustiças com base na ilusão do esforço pessoal, não abandona a ideia de que o problema está na falta de requisitos ou de determinados modos de

ser para ser respeitado(a). Ademais, mantém a imagem subjetiva de inferioridade para os modos de ser não identificados com os hegemônicos.

Não queremos defender, em nenhum momento, a indiferença com relação aos deboches dirigidos ao colega. Apenas destacar dois pontos: 1) que perdemos a oportunidade de experienciar os papéis com eles(as) para fazer sentir em vez de falar ou ordenar; 2) que nos pautamos erroneamente na ideologia de que as diferenças nos modos de ser correspondem às desigualdades, sem evidenciar que a homogeneização que oprime as diferentes culturas jamais deveria ser critério para obter respeito e direitos.

No segundo ponto, chama a atenção a associação que os(as) estudantes fizeram entre a política e a ex-presidente Dilma, a qual acreditamos estar ligada unicamente ao fato da política ter sido encenada por uma menina. Quando buscaram para a prefeita a imagem da ex-presidente Dilma, começaram uma breve discussão sobre ela ser ou não lésbica. Trazemos três questões mobilizadas nesse discurso: o estereótipo da mulher que ocupa um espaço de poder, o preconceito com relação ao gênero quando é citado acreditando estar desqualificando a pessoa e o que vínhamos abordando anteriormente sobre as características implícitas socialmente valorizadas para ocupar qualquer cargo de autoridade.

Não defendemos a naturalização de características femininas que sabemos terem sido construídas culturalmente. Porém, talvez devamos parar de dizer que não conseguimos participar da esfera política porque através de nossa educação não aprendemos a falar em público, ou a aumentar o tom de voz, ou nos ensinaram mais a cuidar ou fazer trabalhos manuais do que a liderar ou filosofar. Não porque não devêssemos reivindicar nosso direito a quaisquer dessas possibilidades de experiências, e sim porque precisamos desconstruir os condicionantes para ocupar os espaços, geralmente pautados em modos de ser predominantes historicamente na educação masculina, os quais nos impedem de criar outros modos de governar.

De acordo com Torres (2007), na construção do *ethos* imperial, o *ego conquiro* precedeu o *ego cogito*, ou seja, o ser conquistador antecedeu o ser pensante. Para o autor, a visão de mundo da modernidade foi construída na colonização das Américas no *ethos* da conquista e da guerra, legitimando e naturalizando a agressividade do guerreiro, criando os outros/inimigos como seres sexuais racializados. Se atentarmos para a morte de uma política na encenação, mesmo ocupando um lugar de poder, causada pela ação de um homem armado, junto aos discursos homofóbicos e machistas que acompanham a violência física contra a mulher,

observamos o que Torres (2007) denominou a não-ética da guerra, que historicamente desumaniza o(a) outro(a) para justificar a dominação.

Também não queremos deixar de reconhecer, mais uma vez, a presença do riso, quando o policial disse à prefeita que ela criou as leis que se voltam contra ela, como se, por um momento, todos fizessem parte de um grande teatro em seus papéis sociais. Há, de certo modo, o que Bakhtin (2010c) identificou em festas como o carnaval, uma contraposição à cultura oficial, acontecendo uma espécie de “liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas” (BAKHTIN, 2010c, p. 8), aqui trazida na brincadeira de aplicar a lei àquele que supostamente a elaborou.

Refletindo acerca das três encenações referentes a esse assunto, percebemos que são quase imperceptíveis, nas discussões entre o(a) pescador(a) e o(a) policial, as questões ambientais que são suporte para a construção da lei, ainda que façam breve referência à época de reprodução dos peixes, por exemplo. E também não vemos diferenciação entre a pesca predatória e a pesca de subsistência. A discussão é sempre percebida pessoalmente na experiência do cotidiano, reduzindo a uma escolha entre a sobrevivência humana ou dos outros seres/natureza. A lei é percebida como um cerceamento da liberdade ou uma forma de poder, o que é compreensível em uma democracia representativa com pouca experiência de participação.

Poderíamos apontar a ausência de estudos e debates acerca da temática no ambiente escolar. Porém, observando cartazes na escola, e inclusive o cuidado de possibilitarem a alimentação sem carne para vegetarianos(as) na hora da merenda, não acreditamos que a ausência de conhecimentos seja o ponto central da forma como aconteceram as encenações. Estas privilegiaram as relações humanas e de poder conforme a lei vai sendo apropriada nos contextos cotidianos/imediatos das pessoas.

Como podemos observar, inclusive em alguns momentos de nosso próprio trabalho, essas relações de poder permeiam o processo educativo, de forma que os conhecimentos por vezes são apresentados da mesma forma que as leis. Abdicamos das experiências concretas que incluem reflexões acerca do real contraditório, o aprofundamento de assuntos controversos pela facilidade do discurso de autoridade, moralizante, por uma redução dos modos de pensar à perspectiva do “bem” e do “mal”. Reconhecemos, nas brincadeiras, tentativas dos(as) estudantes de romper com a palavra de ordem moralizadora que procura interpretar as lições da cena. Esta cena não é linear e nem apresenta uma “moral da história”, algo muito significativo para a escuta e construção de questionamentos, desde que não olhemos para isso como uma

falha, imaturidade ou desinformação apenas. Há um desejo de vida legítimo expresso pelos(as) jovens.

Segundo Leff (2009, p. 18):

A racionalidade da modernidade pretende pôr à prova a realidade, colocando-a fora do mundo que percebemos com os sentidos e de um saber gerado na forja do mundo da vida. O saber ambiental integra o conhecimento racional e o conhecimento sensível, os saberes e os sabores da vida. O saber ambiental [...] prova para saber o que se pensa, e, se a prova da vida comprova o que se pensa, aquele que prova se torna sábio. Dessa forma, restaura-se a relação entre a vida e o conhecimento.

A partir disso, pensamos o quanto temos visto a afetação produzida por discursos populistas contra as leis ambientais. E percebemos que há algo que ultrapassa a desinformação, é o trabalho com os sentimentos das pessoas (que são legítimos!) no que diz respeito às relações sociais e à construção de conhecimentos experimentados por professores(as) e estudantes. Acreditamos que não basta a compreensão do “espírito da lei” racionalmente se as pessoas não participarem democraticamente de sua construção, se as hierarquias não forem rompidas, se não puderem encontrar quem tem sofrido com as consequências da indiferença ambiental ou experimentarem outras formas de relações com o ambiente e com outras pessoas. Só o conhecimento materializado, experimentado, que permita perceber as transformações em sua qualidade de vida e a vivência do nós podem transformar os sentidos construídos para a lei ambiental. Como apontou Carvalho, Farias, Pereira (2011), “o sujeito experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, já que, justamente por ter aprendido tanto, está aberto para realizar novas experiências e aprender com elas” (CARVALHO, FARIAS, PEREIRA, 2011, p. 44). Por exemplo, a promoção de encontros entre pequenos(as) produtores(as) e pescadores(as) de reservas extrativistas, o contato com outros modos de ser e produzir poderiam representar experiências outras com relação à pesca e à preservação ambiental, bem como a luta por transformações do próprio espaço escolar.

Na sequência dos pontos críticos, traremos trechos dessa mesma atividade de encontro entre um(a) político(a) pescando em área proibida e um(a) policial, na escola urbana, onde encontramos outra experiência desses papéis sociais.

Gustavo: pescador/testemunha

Vítor: filho do deputado

Ramon: deputado

Rodrigo: delegado

Silas: policial ambiental

[Gustavo e Vítor estão pescando em área proibida. Gustavo vê o guarda ambiental chegando e se esconde. Vítor permanece pescando.]

Silas: - Ei, ei, você! Você aí!

Vítor: - O que, seu guarda? Tô pescando aqui.

Silas: - Tá pescando numa área proibida, você sabe, né?

Vítor: - Não, não sabia. Mas, fiquei sabendo agora. [responde sem olhar para o guarda e continua pescando]

Silas: - Tem que se retirar, por favor.

Vítor: - O senhor está atrapalhando a minha pesca. Fazendo favor.

Silas: - Saia. Aqui é um lugar restrito.

Vítor: - Seu guarda, você não vai querer fazer isso, né? Posso terminar de pescar meu peixe, porque, querendo ou não, eu acho que ele vai escapar e... uma carpa dessa...

Silas: - Sim, eu vou querer fazer isso sim. Cê quer levar uma multa?

Vítor: - Olha o que o seu guarda fez? Me fez perder o peixe. Que tal a gente conversar melhor... O senhor dá... a liberdade para eu voltar a pescar o peixe, e você ganha alguns favores em benefícios próprios.

Silas: - Não. Suborno é crime. E eu sigo a lei conforme ela diz.

Vítor: - Então, estou seguindo a lei. Estou pescando como a minha carteira diz.

Silas: - Que carteira? Não tem carteira não.

Vítor: - Pescador. [mostra algum documento] Permitido pescar [...]

Silas: - Aqui não.

Vítor: - O senhor quer resolver de que tipo de maneira. [levanta e esfrega os dedos indicando dinheiro] Temos fácil...

Silas: - Eu preciso que o senhor saia, que aqui é uma área restrita...

Vítor: - O senhor... o senhor ganha, se eu não me engano o senhor ganha um salário bem baixo. Que tal uma promoção, um salário maior, umas regalias? E o senhor me deixa pescar em paz, do jeito que eu estava fazendo antes do senhor aparecer.

Silas: - Eu não preciso disso. Eu preciso que o senhor saia da propriedade.

Vítor: - Tô falando, seu guarda [...] mais fácil. Você não vai querer se complicar, né?

Silas: - Saia.

Vítor: - O senhor está se complicando, seu guarda. Eu acho melhor fazer o que eu estou mandando.

Silas: - Você pode mandar uma viatura aqui, que tem um cidadão teimando aqui.

Vítor: - Tem certeza que você vai querer fazer isso?

Silas: - Tenho.

Vítor: - Senhor, estou avisando que não vai ser coisa boa pra você.

Silas: - E eu estou avisando que [pra] você não é coisa boa. Eu acho que a multa, se eu não me engano, é mais de seis mil.

Vítor: - Senhor, o senhor está fazendo eu perder meus peixes.

Silas: - Não estou nem aí para os seus peixes. Saia da propriedade.

Vítor: - Deixa eu terminar de pescar meu peixe. Estou com um balde de carpas. Se o senhor continuar, acho que vou perder [...]

Silas: - Pode vir buscar o meliante. Esse vagabundo não vai sair daqui.

Vítor: - Olha o que o senhor fez! Me fez perder o meu peixe. Agora na conta de quem vai ficar isso?

Silas: - Da sua mãe. Me dê as mãos.

[Silas algema Vítor e o leva para a delegacia.]

Vítor: - Senhor, eu acho que eu tenho direito a uma ligação, não tenho?

Silas: - Claro que tem. E também tem o direito de ficar calado, senão isso pode ser usado contra você.

Vítor: - Melhor a ligação, fazendo o favor.

[Vítor telefona para Ramon.]

Vítor: - Pai? Pai?

Ramon: - Alô. Alô, filho.

Vítor: - É... acabou que um guarda me prendeu aqui, querendo abusar. Eu queria saber se o senhor podia conversar com o delegado e, bem, dar um jeitinho dele “ir pra China”, me livrar dessa e eu voltar a pescar onde eu tava, quieto, de boa.

Ramon: - É... Tá ok. Mas o que você fez?

Vítor: - Eu tava pescando, pai. Ele me fez perder duas carpas, reclamei e ele me levou pra delegacia. Falei que era bom não fazer isso. Mas ele queria duvidar. Queria saber se o senhor podia falar com o delegado e conseguir a minha liberação, e mandar esse cara pra China. Ficaria melhor.

Ramon: - Tá, vou ligar pra ele. Tá, ok.

Vítor: - Tá, descansa, pai. Seu delegado, pode me botar na cela de novo.

Rodrigo: - Seu pai está vindo?

Vítor: - Sim.

Rodrigo: - Ainda bem.

[Ramon chega e cumprimenta Rodrigo como se já o conhecesse.]

Ramon: - Está tudo bem?

Rodrigo: - É, ele foi preso porque um sargento prendeu ele. Ele estava pescando em um lugar restrito.

Ramon: - É, mas, desde quando isso é crime?

Rodrigo: - É, por isso que vamos conversar na nossa sala. [bate no ombro de Ramon indicando para se dirigir à sua sala]

Ramon: - Cuidado, amigo...

Rodrigo: - Por isso que vamos na nossa sala, onde que é mais reservado.

[Entram na sala.]

Rodrigo: - Sente-se. Eu preciso primeiro de um bônus [...] Eu pensei num dinheirinho, um aumento na polícia, umas vantagens...

Ramon: - Olha, tá bom.

Rodrigo: - Em troca da liberdade do seu filho. Não é por causa disso. É também por causa da nossa amizade de anos.

Ramon: - É, entendi. Então, tá bom. E o policial punido [...]

Rodrigo: - É, podemos falar que também o seu filho pode, é... depor, falar que foi abuso de autoridade! Abuso de autoridade.

Ramon: - É, tem razão. Acho que ele não tava nem fardado.

Rodrigo: - Isso, então. Eu vou falar com... o policial agora. Muito obrigado.

Ramon: - Tá, obrigado.

Rodrigo: - Meu amigo, vou acompanhar você até a porta. [aperta a mão de Ramon] Muitos anos de felicidade pra sua família. E vou soltar o seu filho. Espere um pouco. [bate no ombro de Ramon]

Ramon: - Tá. [aguardando na porta]

Rodrigo: - Policial! Vai lá soltar o filho dele.

Silas: - Tudo bem.

Vítor: - Eu falei que o senhor não queria fazer isso.

Silas: - Ninguém te perguntou nada. Vai embora.

Vítor: - Pai.

[Rodrigo dá um tapinha nas costas de Vítor sorrindo.]

Rodrigo: - Tudo certo, né? [aperta a mão de Ramon]

Vítor: - Esfria a cabeça, delegado. Aquele guarda vai ser...

Ramon: - Vai, vai, vai... Ele vai ter o que ele merece.

Rodrigo: - Obrigado a vocês.

Ramon: - Sim, claro. Foi um prazer.

[Rodrigo entra novamente na delegacia.]

Rodrigo: - Preciso conversar com você.

Silas: - O quê?

Rodrigo: - Eu não queria ter que fazer isso, filho, mas...

Silas: - Filho?!

Rodrigo: - Eu vou ter que tirar você da delegacia e mandar você pra outra área, bem longe. Porque essas pessoas são muito... são muito, como se diz? Que têm muito dinheiro, que são muito influentes, então...

Silas: - Te subornaram?

Rodrigo: - Não, não subornaram. Só conversaram comigo que você usou abuso de autoridade, e que o menino não falou, ficou com medo de falar o resto que, tipo... Mas você deu abuso de autoridade. Então eu vou ter que tirar você da delegacia e mandar você para outra área. E eu vou dizer o nome da área.

Silas: - É nisso que vai ficar [...] Essa é a prova que eu tirei dele [...] [entregando algo para Rodrigo]

[Houve uma interrupção porque alguém precisou retirar material da sala de leitura.]

[Rodrigo pega um papel.]

Rodrigo: - Olha, mas... Vou ter que mandar pra um lugar pior.

Silas: - [Se é obrigatório, né?]

Rodrigo: - Tá bom. Eu vou mandar três lugares. Depois você escolhe.

Silas: - Só vou te dizer uma coisa. Você tá agindo errado, tá?

Rodrigo: - [...] você não pode se meter com pessoas poderosas. Vá contra eles ou a favor. [preenchendo o documento de transferência]

Silas: - Vô contra eles se eles vão contra a lei. [atira alguma coisa sobre a mesa] Entendeu? [...] Tudo bem, então.

Rodrigo: - Desculpa, filho, eu fazer isso.

[Permanecem em breve silêncio.]

Rodrigo: - Tem outra opção também. Ou você pede desculpa pro garoto, aí eu deixo você normal aqui, sem nada, sem nenhuma acusação e sem nada. [Porque] ele falou que ele vai meter um processo em você. E aí, o que que você decide?

Silas: - Não peço desculpa. Eu prefiro ser mandado para outro setor, outra academia.

Rodrigo: - Tá aqui. Você escolhe qual. Você vai ter que escolher uma.

[Ramon e Vítor voltam à delegacia.]

Vítor: - É... eu queria... Meu pai conversou comigo muito bem, e ele deu uma opção, seu delegado. O senhor policial pode pedir desculpas pelo abuso de autoridade e eu retiro o processo. Ou ele...

Silas: - Eu vou embora. Tchau, cala boca. Ninguém falou com vocês.

Ramon: - Sabe quem eu sou?

Silas: - Sei.

Vítor: - Vamos, pai. Já está resolvido o problema, né, seu delegado?

Rodrigo: - Sim, está resolvido. [apertam as mãos]

Silas: - Eu vou pegar as minhas coisas no escritório. [apertam as mãos] Foi bom... Não foi bom trabalhar com você. Mas tá bom.

Rodrigo: - Foi bom trabalhar com você.

[Após alguns anos, o policial também se tornou deputado e os três estão em um programa de entrevista. Rodrigo, nesta segunda etapa, fez o papel do jornalista. Apresentamos um pequeno trecho em que comentam a questão ambiental, pois, durante a maior parte do debate, discutiram a respeito de suborno e corrupção.]

Rodrigo: - Hoje, no “Dia e Vida”, vamos falar com o deputado Igor. E o seu filho deputado Arnaldo. Podem entrar.

[Ramon e Vítor entram acenando para o público e sentam. Ramon ri e faz um sinal de segurar uma arma rindo.³⁷]

Vítor: - Queria dar boa tarde a você. [aperta a mão do apresentador]

Rodrigo: - Boa tarde também, deputado. [também aperta a mão de Ramon]

Ramon: - Boa tarde [...] Fernando, né? É uma honra tá aqui no jornal, falar a verdade. [...] porque [ralamos] quando era criança.

Vítor: - A gente tá... A gente agora tá fazendo um mundo melhor, pra todo mundo, né? Mas, enfim... A gente veio pela entrevista. Pode perguntar. Qualquer coisa [...]

Rodrigo: - Ah, tá bom, então. Eu queria perguntar uma coisa importante. O que vocês acham sobre a pesca ilegal?

Vítor: - Eu acho errado, porque em tempo de reprodução, praticamente você vai tá tirando uma parte da espécie que poderia estar procriando para aumentar a colônia. Não sou a favor.

Rodrigo: - E você, deputado?

Ramon: - Bom, eu concordo com o meu filho. É totalmente errado. E eu sou totalmente contra esses atos, tipo... Cara, é errado.

Vítor: - É, todo mundo concorda.

Rodrigo: - E eu também queria...

³⁷ O gesto é semelhante ao que costuma ser representado pelo atual presidente da república desde sua campanha eleitoral.

Vítor: - A vida do peixe. [riso]

[...]

Rodrigo: - Daqui a pouco chegará dois convidados, que eles tão meio atrasado. Mas vão chegar a tempo, e falar as suas opiniões. E, além do suborno, o que vocês acham sobre... além do suborno, o que vocês acham sobre... os peixes?

Vítor: - Eu acho que tem que preservar porque, querendo ou não, lá naquela baía tem muitas espécies que estão ameaçadas de extinção. E, nessa época, é a reprodução. Se quisermos aumentar aquele cardume para soltar em outros lugares pra pesca legal, temos que deixar a reprodução acontecer naturalmente. Não atrapalhar. Então, por isso que eu sou a favor da pesca legal, quando é permitido. É ilegal, digamos que tem as consequências porque foi merecido, se o cara sabia.

[...]

Silas: - Claro. A corrupção é tipo um câncer dos políticos. Por causa que... nesses... nesse dia, o senhor aqui, estava pescando em um lugar proibido. É... eu pedi pra ele se retirar educadamente, “senhor, saia do recinto porque é proibido pescar aqui”. Aí ele teimou, ficou lá, ficou enchendo do saco. Depois ele começou a ficar um pouco com raiva, a falar assim “não, é... não sei o que que tem... eu posso pescar aqui, você sabe de quem eu sou filho”. Eu disse que não porque eu ainda não sabia e também porque eu não estava nem aí, cumprindo a lei. É... aí, eu fui ser chamado pelo chefe. Ele disse que precisava que eu fosse embora. Aí logo eu já deduzi tudo. Porque após eu prender o meliante, o pai dele veio aqui. O pai dele é o que? Presidente na época, não era deputado. Então, eu fui, meio que vitimado, né? Foi injusta causa. Eu não saí. Porque eu gostava daquele lugar, eu queria morar naquele lugar. Mas, eu tive que sair por conta de pessoas ruins. Eu voltei para melhorar essa cidade como político, como policial, cumprindo a lei e a ordem, e a justiça.

Observamos na utilização da interjeição “Ei” e na tonalidade da fala de Silas que iria repreender Vítor. Vítor respondeu como quem percebeu que seria repreendido, mas desconhecia a razão. “O que, seu guarda? Tô pescando aqui” pode ser lido como “Não estou fazendo nada errado”. O policial, tentando proteger a face de Vítor e deixar em aberto a opção de que se retire sem ser punido, fez uma afirmação em tom de pergunta, deixando-a ambígua: “Tá pescando numa área proibida, você sabe, né?”. Diante da resposta negativa de Vítor, Silas solicitou a retirada mantendo ambiguidade entre uma expressão de delicadeza “por favor” e o tom ríspido com que é enunciada. Vítor respondeu com a mesma tonalidade do policial, acrescentando “Fazendo favor”. A partir desse momento, o discurso de Silas começou a adquirir formalidade “Aqui é uma área restrita”. Vítor e Silas, mantendo a polidez, utilizam na sequência afirmações em tom de pergunta, recorrendo permanentemente à ambiguidade: “você não vai querer fazer isso, né?”, “Você quer levar uma multa?”.

Ainda que, diferente das encenações feitas pelos(as) estudantes da escola do assentamento, o policial tente manter a polidez, seu discurso também é legalista: “é lugar restrito”, “suborno é crime”, “eu cumpro a lei”, “saia da propriedade”. Chama a atenção o total apagamento da questão ambiental. Sabemos que não se trata de completo desconhecimento porque o assunto apareceu em seguida, ainda que de forma superficial e confusa, quando realizaram o debate. E, mesmo após o surgimento do assunto, Silas mantém o discurso “Eu

voltei para melhorar essa cidade como político, como policial, cumprindo a lei e a ordem, e a justiça”. Percebemos uma heterogeneidade no discurso de Silas, pois ele sabia que se tratava de uma lei ambiental; num primeiro momento, fez referência de forma ambígua a ser uma área restrita e adiante, novamente, pediu para que Vítor saísse da propriedade. Outro ponto que nos chama a atenção nesse mesmo sentido é o enunciado de Vítor sugerindo “E, nessa época, é a reprodução. Se quisermos aumentar aquele cardume para soltar em outros lugares pra pesca legal, temos que deixar a reprodução acontecer naturalmente”, que também parece apontar implicitamente para uma ideia de propriedade onde os peixes são colocados para serem pescados.

O tom de voz praticamente não se alterou em nenhum momento, ainda que tanto Vítor quanto Silas utilizem palavras que marcam relações de poder. Observamos isso no enunciado de Vítor: “Eu acho melhor fazer o que eu estou mandando”, no qual o verbo “acho” expressa uma opinião e “mandando”, uma ordem. Silas utiliza “cidadão” indicando seu não cumprimento do dever, seguido de “meliante” e finalizando com “vagabundo”. As expressões utilizadas por Silas são comuns no discurso policial e mobilizadas em alguns meios de comunicação com discurso sensacionalista ao veicularem notícias policiais. É perceptível como Rodrigo (quando atuou como delegado) utilizou uma estratégia discursiva comum em algumas mídias para fazer com que a atitude de jovens de classe média seja associada à imaturidade: chamar o filho do deputado de “garoto”, “menino”.

Diferente do ocorrido na escola do assentamento, na escola urbana, o político utilizou sua influência para retaliar a ação policial. Embora o discurso do policial seja também legalista e agressivo em alguns momentos (nas expressões utilizadas), o modo com que ele foi tratado posteriormente na entrevista o apresentou como um modelo a ser seguido de responsabilidade e honestidade. Ainda que, em outras encenações, como nesta, tenham trazido mais de uma ação possível para o policial, nunca tinha relação com uma experiência ética contextualizada. O cumprimento ou não da lei foi apresentado na escola urbana sempre de forma abstrata, de modo que a ação do policial se limitava a ser honesto ou corrupto, ser polido ou violento, nunca a questionar seu papel de fazer cumprir a lei, independente do contexto. Além disso, alguns dos(as) estudantes da escola urbana demonstraram admirar o trabalho policial. Não temos como fazer essa afirmação com certeza, porque não responderam aos questionários que versavam sobre seus contextos, mas consideramos a possibilidade de que alguns sejam parentes de policiais.

Em um dos encontros, enquanto escolhiam um problema ambiental para construir uma encenação com uma narrativa que envolvesse um ativista, Silas fez um questionamento incomum.

P: - Aí vocês precisam decidir qual desses grupos de interesse que vai mandar matar o ativista. [...] De alguma maneira o ativista vai ter que se mobilizar que prejudique os interesses, ou fazer uma denúncia, ou protestos... Precisam pensar. E daí vocês precisam decidir quem desses grupos que vai mandar matar o ativista.

Silas: - Eu bolei uma coisa. Pode não ter sentido. [...] Um policial [...] ele gosta de sítio, tal, ele gosta de cuidar das plantas [...] Nisso, o governo [...]

P: - O governo vai subsidiar pro fazendeiro poder usar os agrotóxicos. Tipo vai o dinheiro pra eles...

Silas: - Vai mandar pessoas pra lá, obrigatoriamente. Aí, nisso, esse tal policial vai ficar muito puto.

P: - Porque ele é um ativista.

Silas: - É, ele é um ativista. Aí ele pode...

P: - Pera aí, eu não entendi. O governo vai obrigar as pessoas a usar o agrotóxico?

Silas: - Não, ele vai mandar pessoas pra combater a praga, não vai? Só que vamos supor, se alguma pessoa não deixar o governo usar...

P: - Ah, pera aí. É que eu não tava entendendo isso. Não é que ele vai beneficiar os fazendeiros que quiserem usar. Não. Ele vai obrigar todo mundo a usar pra matar as pragas?

Silas: - É, tipo assim, ele vai pra supervisão, se a pessoa deixar de boa, mas se a pessoa não deixar... Aí caso ele insista, né, tem um conflito. Por isso que eu falei, pode ficar sem sentido. Que aí esse policial podia meio que mobilizar outros policiais... aí pode meio que tirar o agrotóxico. [...] os que usavam os agrotóxicos podem fazer contato e mandar matar ele.

[...]

Os (As) estudantes haviam feito muitas perguntas a respeito de quem seriam os(as) ativistas. Após dialogarmos um pouco, propusemos que pesquisassem histórias de ativistas ambientais e também sobre os assassinatos de ativistas (assunto da encenação). Durante nossa conversa, desde que Ramon lançou pela primeira vez a ideia de que o governo aplicaria agrotóxicos nas fazendas, sítios, etc, tentamos cerca de três vezes utilizar a reformulação para controlar a interação trazendo os interesses econômicos para o diálogo, como em “O governo vai subsidiar...”. Mas eles lutaram discursivamente detalhando suas ideias de maneira que não deixaram dúvida de que sua proposta era que o governo faria uma campanha para eliminar pragas da plantação, forçando as pessoas a utilizar agrotóxicos. A forma com que estavam colocando seus enunciados, estabelecendo paralelos entre campanhas de saúde e uma campanha de combate a pragas no campo, produz em nós certo desapontamento. Eles (Elas) haviam feito tantas discussões acerca do uso de agrotóxicos nos encontros anteriores e agora pareciam fazer um discurso que justificava a aplicação. Posteriormente, refletimos que nossa interpretação de que estariam indicando essa ação como uma campanha de interesse público provavelmente teve influência novamente de uma visão abstrata e única com relação às campanhas públicas,

descontextualizadas. Se observarmos a história, nem sempre as campanhas financiadas por governos visaram efetivamente o interesse público.

Então, Silas, que é um dos meninos que demonstrou admirar o trabalho dos(as) policiais, sugeriu que o policial fosse um ativista ambiental e mobilizasse outros(as) policiais para se manifestarem contra a imposição do governo de que aplicassem os agrotóxicos. Silas propôs algo contraditório, que os(as) policiais que representam o Estado se manifestassem contra o mesmo. Percebemos que, embora todos(as) os(as) estudantes na escola urbana expressassem frequentemente críticas ao atual governo, há algo que eles(as) compartilham com parte da população que o elegeu: a descrença na classe política. E, a violência que os(as) estudantes do assentamento atribuíram aos(as) policiais, os(as) estudantes da escola urbana atribuíram nesta construção ao Estado, contraditoriamente aos discursos legalistas que apresentavam na encenação anterior. A criação de Silas nos coloca, no campo da heterogeneidade e dos movimentos discursivos, com possibilidades e riscos.

No atual momento político, vimos alguns movimentos policiais expressando crença na violência, no ataque às instituições, movidos ideologicamente por uma vivência de nós que se aproxima, como apontou Torres (2007), da não-ética da guerra, ou da desumanização do(a) outro(a). Silas, em alguns momentos, trouxe discursos legalistas ou até justiceiros: “Infelizmente sem provas não há como prender o vagabundo!”; e noutro, pergunta se o policial não poderia ser um ativista ambiental. A primeira função da polícia ambiental é promover a prevenção e práticas de Educação Ambiental, embora após essa tentativa de Silas, essa possibilidade tenha sido desconsiderada para focar no papel dos(as) policiais de punir os(as) assassinos(as) de ativistas.

Em dois outros momentos, percebemos essa heterogeneidade nos discursos dos(as) estudantes da escola urbana com relação ao papel da polícia. Em uma pergunta de Vítor: “Mas, sora. Se você é policial, não é considerado um trabalho? [Ramon acena que sim com gesto.][...] não é considerado trabalhador? Pois ele ganha salário. Então, eu acho que é isso aqui que tá nessa folha”. E, posteriormente, quando Rodrigo finalizou um jornal no qual debateram sobre a morte de ativistas ambientais, o qual descrevemos a seguir.

Rodrigo: - E agora, para terminar, as palavras que... a gente tem o nosso poemista, né? Ele deixa assim “Que morte não compensa. O que compensa é a vida. Deixa aqueles que fazem seu trabalho livres e aqueles que estão fazendo crimes presos.” Boa noite.

P: - Nossa, gente. [riso]

Alberto: - Não foi bom.

Silas: - Que bosta, mano.

Alberto: - Seu poema, tipo...

Silas: - Poetista?

Vítor: - Mano, cê vai passar nervoso.

P: - Discurso tá tenso, hein?!

Silas: - Suicídio em rede nacional.

Na hora que uma de nós (autora desta tese) ouviu “aqueles que fazem seu trabalho livres e aqueles que estão fazendo crimes presos”, riu de nervoso. Não acreditou que a conclusão era essa. O discurso de Rodrigo surgiu de seu sentimento com relação à injustiça da qual estavam falando, do número absurdo de ativistas assassinados. Mas o discurso foi compreendido num primeiro momento como discurso policial da punição, que sabemos a quais populações costuma atingir. Depois, quando transcrevemos a filmagem, escutamos, no vídeo, Rodrigo virar e dizer baixinho para Silas, com um riso constrangido “Nunca mais faço um poema”.

Como apontamos anteriormente, para Fairclough (2001), compreender as construções das identidades sociais permite pensar caminhos por onde ocorrem reproduções ou transformações. A pergunta que Vítor fez sobre o(a) policial diz também algo sobre ser professor(a). “Ele não é um trabalhador?”. É. Mas, às vezes, por portarem uma arma, como expressaram na escola do assentamento, alguns(algumas), em determinados momentos, acham que têm algum poder ou responsabilidade especial. O(A) professor(a) não é um(a) trabalhador(a)? É. Mas, alguns(algumas), por vezes, por terem um conhecimento específico, esquecem que não têm as explicações para tudo e que não podem ter respostas antes das perguntas. Os (As) estudantes da escola urbana experimentaram, como propôs Boal (2009), a ação, com suas contradições, um discurso policial e um discurso socioambiental, talvez, o que deveria ser e o que gostariam que fosse, como disse Silas “Eu bolei uma coisa. Pode não ter sentido”. Talvez a fala de Rodrigo fosse um momento de trazer outros(as) personagens, de pessoas de movimentos sociais criminalizadas, por exemplo, para que seu enunciado não fosse tomado de forma abstrata ou não corresse o risco de ser universalizado. Por outro lado, não podemos descartar a hipótese de que, para ele, estivesse contextualizado e nós nos horrorizamos porque o lemos de forma descontextualizada. Quando avaliamos numa perspectiva do “bem” e do “mal”, perdemos a oportunidade de aprofundar o diálogo.

Ainda pensando o papel do policial ambiental, outra experiência aconteceu na escola rural. Nesta escola, devido ao problema com o transporte escolar descrito anteriormente, trabalhamos neste dia no horário de aula cedido por uma professora. Como o tempo era menor, propusemos que eles(as) escolhessem quem seriam esses(as) pescadores(as) que estavam pescando em área proibida.

Grupo 1:

Plínio: pescador

Milena: pescadora

Joaquim: moto

Caio: guarda ambiental

[Plínio e Milena estão pescando quando Caio chega de moto (Joaquim³⁸)]

Caio: - Posso saber o que vocês estão fazendo aqui?

Milena: - Tô pescando.

Caio: - Vocês sabiam que essa propriedade aqui é privada?

Plínio: - Não. [e olha para a colega que está pescando com ele]

Milena: - Não.

Caio: - Só um minutinho. [e começa a escrever a multa]

[Plínio e Milena entreolham-se e fazem expressão de que não estão entendendo o que se passa, voltando a pescar]

Caio: - Pra vocês. [entrega a multa]

Milena: - Mas a gente não sabia!

Caio: - Problema é seu.

Milena: - Nossa! [todos riem]

Caio: - Vejo vocês na delegacia. Podem pegar suas coisas e se retirarem daqui.

[Milena entrega a multa para Plínio com expressão de quem não acredita no que está acontecendo]

[Plínio olha o valor com espanto, aponta para o papel, olha para o guarda]

Caio: - Podem se retirar. Explicações para o juiz.

[Plínio e Milena saem do local de cabeça baixa]

[Caio sai com a moto (Joaquim)]

Nesta primeira encenação, a princípio, como também ocorreu na escola do assentamento, o policial é caracterizado como alguém autoritário. Aqui, porém, fica evidente que a figura social de autoridade do policial é associada à presença do Estado em defesa da

³⁸ Joaquim escolheu representar a moto.

propriedade privada. Os (As) estudantes não trouxeram quaisquer razões ambientais para a proibição da pesca. E o guarda se coloca ao final como alguém neutro que aplica a lei, em oposição ao juiz (com quem se pode dialogar). Os (As) estudantes não conseguem controlar o riso diante da atitude de indiferença do policial. Mas os(as) personagens saem do local de cabeça baixa.

Grupo 2:

Olga: pescadora

Priscila: pescadora

Estêvão: guarda ambiental

Tiago: responsável pela pesca

[Olga e Priscila estão pescando quando Estêvão chega (atrás de sua camiseta colaram a inscrição “fiscal”)]

Estêvão: - Posso saber o que as duas senhoras estão fazendo aqui?

Olga: - Não tá vendo que nós tá pescando?

Estêvão: - Tô vendo sim. Mas vocês não tão vendo uma placa aqui em cima “proibido pescar nesse local”?

[Olga percebe Tiago chegando e responde “não” baixinho, baixando a cabeça]

Tiago: - O que que tá acontecendo aqui?

Estêvão: - Oi, boa tarde! [aperta a mão de Tiago]

Tiago: - Boa tarde.

Estêvão: - É... Nós tamo aqui porque eu recebi uma denúncia, tão pescando aqui. E essa pesca é ilegal, né, pode ver a placa ali. [aponta a placa] Vou aqui encaminhar [aponta as meninas] até a delegacia.

Tiago: - Mas isso aqui é pro nosso sustento.

Estêvão: - Não, mas eu não quero saber se isso aqui é sustento ou se não é. [fala sem alterar tom de voz] Isso aqui é uma propriedade privada. Houve uma denúncia. Quero todo mundo na delegacia, senão vou aplicar uma multa de mil e setecentos reais.

Tiago: - Quem é você?

Estêvão: - Eu sou um fiscal. Um fiscal da lei, com certeza, né? [todos riem] Vou aplicar uma multa. Pra você pescar aqui, você tem que ir lá no juiz, pedir, né, uma autorização, pra você poder pescar aqui. Vou pedir que se autorize, é, que se autorize não... que cê assine aqui essa multa. Você pode retirar ela se você for lá no juiz [...] Peço que o senhor assine, por favor.

[Tiago assina]

Estêvão: - Bom, agora peço que se retirem daqui, senão vou ter que levar vocês pra delegacia.

[Tiago concorda com gesto e Olga e Priscila começam a sair do local]

Estêvão: - Vai no juiz [...] e retira sua multa. Muito obrigado! [aperta a mão de Tiago]

[ao término, comentei com eles que não esperava a ideia de que a proibição seria por ser uma propriedade privada, embora fosse possível; e perguntei que outro motivo podia existir para a pesca ser proibida em determinado local; Estêvão respondeu que seria na época em que os peixes estão se reproduzindo; concordei e comentei com eles que,

a longo prazo, poderia se tornar um problema também para quem depende da pesca; propus que refizessem a encenação de modo que o motivo para a proibição da pesca não fosse mais a propriedade privada]

Na encenação do segundo grupo, houve traços novamente de uma estrutura patriarcal. As meninas estavam pescando, mas o menino agiu como o responsável pelo trabalho. Ele não iniciou a cena pescando e chegou para argumentar com o policial, que, inicialmente, dirigiu-se a ele de outra forma. No início, ficou a dúvida se estaria representando o dono do negócio. Mas com a argumentação de que estavam ali para o próprio sustento, há um indício de serem uma família.

Da mesma forma que o primeiro grupo, não trouxeram quaisquer razões ambientais para a proibição da pesca. Associam a lei e a autoridade do policial à proteção oferecida à propriedade privada. Houve uma breve tentativa de inverter a relação de poder quando o responsável pela pesca pergunta “quem é você?”, como se questionasse a autoridade. Mas esse possível início de confronto se dissolveu quando o policial utilizou um pleonasmo para ironizar a pergunta e produziu riso na plateia.

À primeira vista, o policial parece não ter considerado o fato de que estavam pescando para subsistência, aproximando-se do policial representado pelo primeiro grupo que só cumpria a lei. Porém, o modo como Estêvão indicou que poderiam retirar a multa após uma conversa com o juiz deixou indício de que tenha feito anotação que possibilitaria a reconsideração do juiz.

Se analisarmos o motivo da multa (estar em uma propriedade privada), ainda que talvez pudesse ser reconsiderada a punição, dificilmente haveria um caminho para serem autorizados a pescar em uma propriedade particular. A criação de Estêvão nos parece ter relação com uma entrega maior à experiência do papel, o que sentiu ou como gostaria que os diálogos acontecessem ou a situação se resolvesse.

Percebemos no diálogo com os(as) estudantes após as encenações que sabiam que a pesca poderia ser proibida por motivos de proteção ambiental. Mas estando livres para escolher os motivos, a ideia de se tratar de defesa da propriedade privada veio primeiro. Isso, provavelmente, não é acaso. No momento atual, vivemos muitas situações de conflitos em lutas pela terra em áreas rurais, e a defesa da propriedade privada no campo foi a razão para alguns(algumas) políticos(as) apoiados(as) por ruralistas mobilizarem discursos em favor do armamento da população desde as eleições de 2018 em nosso país.

Acreditamos que nosso receio de que não tivessem abordado a questão ambiental mais uma vez nos impediu de enxergar que poderíamos ter aprofundado o que foi trazido por eles para refletir a respeito dos conflitos socioambientais no campo produzidos pela expansão do agronegócio. A compartimentalização que fizemos das temáticas na proposta de trabalho e a consequente fragmentação do olhar tornou o debate a respeito da pesca uma conversa pragmática e antropocêntrica pautada na ideia de que precisamos preservar para manter os recursos naturais. Não questionamos nossa relação com a natureza – que justamente a toma apenas como recurso, nem percebemos, no momento em que fomos surpreendidos(as) pela criação perceptiva dos(as) estudantes, o quanto poderiam estar ali as questões socioambientais (na disputa pelos bens naturais).

Reencenação do grupo 2:

Olga: pescadora

Priscila: pescadora

Tiago: coordenador/responsável pela pesca

Estêvão: guarda ambiental

[Olga e Priscila estão pescando e chega Estêvão]

Estêvão: - Boa tarde.

Olga: - Boa tarde.

Estêvão: - Aqui não vai ser possível pescar porque tem uma grande reprodução de peixe. Ali em cima, ali naquela beirada tem estocado mil e quinhentos peixes...

[Tiago chega apertando a mão de Estêvão]

Tiago: - O que que tá acontecendo aqui?

Estêvão: - Boa tarde. É, eu tava explicando aqui pra elas que não vai ser possível pescar aqui porque tão estocados mil e setecentos peixes ali em cima, e eles tão em reprodução.

Tiago: - Ah, é?

Estêvão: - Então, se pescar aqui não tem como eles se reproduzirem...

Tiago: - Mas é nosso sustento aqui.

Estêvão: - Não, mas... Não tem o que fazer. O senhor tem que ir, senão eu vou ter que lhe dar uma multa aqui.

[começam a falar muito baixo, não sendo possível compreender, e Tiago está de costas; então interrompo para explicar e pedir que retomem]

P: - Olha só. Desculpa. Só um pouquinho mais alto, pouquinho coisa. E o Tiago não ficar de costas pra gente. Tudo bem? Um pouquinho mais aberto e vocês falem um pouquinho, pouquinho coisa mesmo mais alto. Porque eu, por exemplo, entendi pouca coisa do que vocês tão falando. Eu sei que o ventilador colabora pra isso, né? Vocês tão vendo como que o professor se sente também. Que o ventilador realmente também prejudica a gente nisso. Mas precisa falar um pouquinho só mais alto pra gente conseguir entender a conversa de vocês. Pode começar de novo daí da história? [concordam com a cabeça] Vai lá!

[escolhem reiniciar]

[Olga e Priscila estão pescando e chega Estêvão]

Estêvão: - Boa tarde.

Olga: - Boa tarde.

Estêvão: - Tudo bem com vocês? Vocês vão ter que se retirar daqui porque aqui não vai poder pescar.

Olga: - Por quê?

Estêvão: - Porque tem uma reprodução grande de peixes...

[chega Tiago]

Tiago: - Boa tarde. [aperta a mão de Estêvão]

Estêvão: - Boa tarde. [volta a olhar para as meninas] Então há uma grande reprodução de peixes...

Tiago: - Que que tá acontecendo?

Estêvão: - Com licença. [volta a olhar para as meninas] Tem uma grande reprodução de peixes, tão estocados mil e setecentos peixes aqui em cima. Eu peço, por favor, que se retirem daqui.

Tiago: - O que que tá acontecendo?

Estêvão: - Não é com você. [volta a olhar para as meninas] Então eu peço que se retirem daqui porque senão eu tenho que aplicar uma multa muito alta. Não sei. Ou vocês se retiram ou eu faço uma multa. Vocês escolhem.

Tiago: - Faz a multa. [irônico]

Estêvão: - Posso fazer a multa? [olhando para Tiago]

Tiago: - É!

Estêvão: - Certeza?

Tiago: - Certeza.

Estêvão: - Tá bom. [escreve a multa] Por favor, assine aqui pra mim.

[Tiago assina]

Tiago: - Até os centavos.

Estêvão: - Beleza. Com licença. [olha para as meninas] Eu vou pedir que vocês se retirem daqui, por favor. Peguem suas coisas e podem ir embora. Se voltarem aqui de novo, eu vou aplicar uma multa duplicada. Beleza, tudo certo? Muito obrigada. [aperta a mão de Tiago e todos saem do local]

[comentei sobre a mudança com relação ao tom agressivo com o responsável pela pesca]

[Só percebi que aquela reação teve relação com minha fala sobre falar mais alto, que fez com que Estêvão evitasse que o colega que falava muito baixo e permanecia de costas participasse tão ativamente, quando assisti aos vídeos para transcrever.]

Quando o motivo da multa passou a ser a reprodução dos peixes, a atitude do policial mudou. Chama-nos a atenção como Estêvão se coloca no lugar do personagem, como se vivesse. Ao se tratar de um problema ambiental, diferente de quando estava ali para defender a propriedade, o guarda tem o cuidado de explicar para as pessoas o porquê da existência da lei. Diferente do que percebemos em encenações de outros grupos e escolas, esse estudante acredita na importância de proteger a reprodução dos peixes. Isso faz com que aqui não proponha soluções mais flexíveis. Se olhássemos essa encenação isolada, provavelmente, focaríamos

novamente a questão da crença na neutralidade do policial ou na expressão de poder que exerce do seu lugar, sem pesar a situação das pessoas que está atuando. Mas observando como o estudante criou um “jeitinho brasileiro” para permitir escapar da lei que protegia a propriedade privada e não buscou escape quando se tratou da proteção ambiental, é possível pensar que esta última – diferente da primeira – tem valor para ele.

Embora seja-nos muito significativo que um dos(as) estudantes não tenha banalizado o problema ambiental, é importante construirmos a ampliação do debate para que o discurso ambiental não se torne moralizante de modo a apagar completamente o contexto e os dilemas morais que possam surgir da multiplicidade de situações que precisam ser levadas em conta inclusive quando as leis são elaboradas. Por exemplo, é fundamental que reconheçam a diferença entre uma pesca para subsistência e uma pesca predatória.

Trazemos ainda a percepção do quanto é relevante não colocarmos em segundo plano o cuidado para não evidenciar o resultado em detrimento da vivência do teatro e do pensamento. A ansiedade por não estarmos escutando bem fez com que interrompêssemos e propuséssemos a reencenação. Seria interessante que deixássemos que terminassem e talvez propuséssemos outro exercício que trabalhasse essa dificuldade sem destacá-la. Nossa intervenção em tom avaliativo afetou a sequência da cena, quando o policial tentou anular Tiago da encenação por rezear que ele continuaria falando baixo.

Quando se sentiu agredido, Tiago descartou a possibilidade de se apresentar como alguém que estava pescando por necessidade/subsistência e propôs um personagem que afrontou a autoridade do guarda com o dinheiro. É possível estabelecer relações entre essas vozes no cotidiano e nas estruturas no grande tempo histórico, o aristocrata e o burguês, o status e o dinheiro. Em muitas vivências cotidianas, vemos pessoas (não necessariamente burguesas), ao sentirem-se humilhadas pelo modo de falar, ou de vestir, ou diante de atitudes racistas, ou preconceito de gênero, dentre outras situações, fazerem questão de mostrar que podem pagar como aqueles(as) que as oprimem. E não podemos negar que muitos fascismos somente foram expostos e postos para discussão significativa na sociedade quando o capital se constituiu em forma de poder que compete com valores aristocráticos. A revolução burguesa, como outras, é mostra de que tomar o poder não é o que irá produzir uma sociedade igualitária e democrática. Ao contrário, precisamos trabalhar pelo rompimento das relações de poder, das competições, da meritocracia (quaisquer que sejam os requisitos), se almejamos a democracia real.

Segundo Rancière (2014b, p. 62, 121):

Esse é o fundo do problema. [...] os homens [as mulheres] agrupados(as) são governados(as) por aqueles(as) que possuem os títulos para governá-los(as). A história conheceu dois grandes títulos [...] um que se deve à filiação humana ou divina, ou seja, a superioridade no nascimento; e outro que se deve à organização das atividades produtoras e reprodutoras da sociedade, ou seja, o poder da riqueza. [...] às quais força e ciência, em proporções diversas, dão reforço. [...] A democracia [...] é a ação que arranca continuamente dos governos oligárquicos o monopólio da vida pública e da riqueza a onipotência sobre a vida.

Como o autor da citação apresentou, ainda que o medo de perdermos o lugar de poder (atuação nessa sociedade antidemocrática) possa reforçar nossa insegurança para experiências democráticas, o saber partilhar com qualquer um(a) o poder igual do pensamento pode suscitar a coragem necessária. E é por espaços que valorizem esse saber que devemos lutar, o que exige repensarmos a todo momento nossa ansiedade com relação ao produto em detrimento da experiência no ambiente escolar.

Reencenação do grupo 1:

[esse grupo fez alternância entre os(as) atores(atrizes) para ocuparem os papéis, e optaram pela presença de dois guardas]

Milena: pescadora [única que manteve o papel]

Caio: pescador

Joaquim: guarda ambiental

Plínio: guarda ambiental

[Milena e Caio estão pescando quando Joaquim e Plínio chegam de carro]

Joaquim: - Não pode pescar aqui.

Caio: - Por quê?

Joaquim: - Desculpe. Boa tarde. Vocês não podem pescar aqui. Por causa que aqui está no momento da desova dos peixes. E não poderia pescar aqui.

Caio: - A gente pesca aqui desde pequeno.

Plínio: - Mas não pode pescar mais.

Caio: - Os nossos pais nos traziam aqui.

Joaquim: - Pois é, mas o ambiente aqui, o local aqui não é mais do mesmo dono, entende? Foi apropriado pelo estado, não sei, município. E o senhor poderia se retirar, por favor. Por causa do momento de desova dos peixes.

Caio: - Depois a gente vai poder voltar aqui?

Joaquim: - Mas é claro. Daqui uns três meses vocês podem, quando terminar a desova dos peixes.

Caio: - Tudo bem, então. A gente se retira.

Joaquim: - Tá bom. Muito obrigada pela paciência. [aperta a mão de Caio]

Plínio: - Não. Primeiro vocês vão levar uma multa, porque não era pra tá pescando aqui. E espalharam vários cartazes pela cidade, que não era pra pescar aqui... [vai escrevendo a multa]

Joaquim: - Mas eles foram tão bonzinhos com a gente, e tão saindo de boa.

Plínio: - Você quer levar uma multa também? [olha para Joaquim] [todos riem] Isso é ilegal.

Joaquim: - Tá bom, é, tá certo.

[Plínio entrega a multa e Caio expressa com a cabeça acordo]

Plínio: - Obrigado.

[...]

Começamos observando que, embora os(as) estudantes tenham optado (por ideia própria nesta atividade) alternar os papéis e criar a figura do segundo policial (o que possibilita reflexões interessantes), a menina não participou do revezamento, não atuando em momento algum como policial. A partir daí, notamos que o outro grupo (que optou por manter os papéis) também não havia colocado nenhuma das meninas como policial (diferente do que ocorreu na escola do assentamento, onde uma das meninas pediu para representar a policial). Neste ponto, parece que se repetem na escola rural, de outra forma, indícios das relações patriarcais já observadas quando representaram a família à mesa, cena que analisamos no item anterior.

Este grupo também modificou a postura do primeiro policial ao se dirigir aos(às) pescadores(as) quando o “espírito” da lei passa a ser a preservação ambiental. O policial conversou com respeito, explicando às pessoas com quem dialogou que era época de reprodução dos peixes. Aparentemente, encaminhariam o diálogo como os(as) colegas do grupo anterior. Mas Caio ofereceu uma resposta inusitada, remetendo à experiência afetiva do ato de pescar naquele lugar. Essa argumentação constituiu, a nosso ver, um vazamento do jogo argumentativo que, geralmente, prioriza conhecimentos ou discursos politicamente corretos. O personagem e sua irmã não estavam pescando de forma predatória, mas também não havia necessidade (como no caso da subsistência). E essa fala de Caio também nos inquieta porque sabemos que, provavelmente, se estivesse escrevendo uma redação acerca do assunto, poderia ser lida como “senso comum” e pouco significativa por sua excessiva particularidade, embora nos pareça muito interessante para o campo da Educação Ambiental. Pois, quando falamos sobre o valor da terra para populações indígenas, quilombolas, camponesas, não se trata de receber um dinheiro, nem um pedaço de terra em outro lugar, mas envolve experiências afetivas com o local.

Então, a resposta do policial pareceu reforçar a ideia de que a palavra é do proprietário que, se não é mais o capitalista, é o Estado que permite ou não o acesso ao bem natural. Alguém pode argumentar que, na sequência, os(as) estudantes indicam que o fato de ser do Estado

facilita o acesso nos momentos em que não ocorre a desova dos peixes, diferente do que ocorreria na propriedade privada, onde alguns(algumas) talvez tivessem acesso por amizade, pagamento, etc. Ainda que concordemos com essa diferenciação, e com o fato de que a presença do Estado ameniza o problema, reforçamos a não superação da abstração da lei e da ausência de participação real das pessoas a quem cabe exclusivamente cumprir a lei (ou, quando muito, receber uma justificativa que faz alusão ao bem para a maioria, a qual não estaria sendo capaz de abranger completamente a realidade). Por comodidade, funcionalidade ou má-fé, escolhemos a determinação em detrimento da construção democrática.

A ideia de apresentarem dois policiais possibilitou, nesta encenação, produzirem uma linha de fuga para algo que não havíamos percebido ao construir essa atividade. Enquanto os(as) pescadores(as) eram múltiplos (inclusive na proposta original realizada pela escola do assentamento, quando alternaram os contextos de vida dos(as) pescadores(as) – ribeirinho, turista, política), o(a) policial era sempre representado(a) como uma pessoa universal, sendo suas singularidades apagadas pelo seu papel social. Este grupo encontrou uma forma de nos questionar. Os (As) guardas também são pessoas constituídas em práticas sociais sócio-históricas, em diferentes experiências de gênero, de cultura, de raça, de classe social, de encontros, etc.

Através dos dois policiais, propuseram diferentes visões de mundo das pessoas ocupantes de um mesmo papel social. Um focando no “espírito” da lei e enfatizando que a compreensão dos(as) pescadores e adesão à proteção ambiental era o que tinha relevância. E outro para o qual a punição parecia a única solução; pois, do seu ponto de vista, havia informação suficiente pela cidade para ninguém alegar ignorância. É muito interessante como, nesta encenação, esse grupo conseguiu se desprender do simplismo da dicotomia bem-mal. Alguém que não acredita que o conhecimento está apenas em espalhar cartazes de proibição pela cidade, que aposta nos processos educativos ou na maior participação social, ou até na intuição para agir, pode simpatizar com a atitude do primeiro policial. E alguém que acredita na lei e na punição como única forma de transformação, que vê nas informações midiáticas ou placas conhecimento suficiente para orientar a ação, ou até considera os riscos de que a intuição dê espaço aos preconceitos ou corrupção por parte do colega, pode ter empatia pelo segundo policial.

Os dilemas e a importância de não transferir o personagem ao campo abstrato, de ultrapassar a perspectiva racionalista do “certo” e “errado” descontextualizado e do determinismo do papel social atravessam a encenação dos(as) estudantes, potencializando

abertura para movimentarmos-nos em direção à superação do objetivismo e do subjetivismo em nossas experiências de pensamento, como sugeriu Volóchinov (2017), e à produção de realidades outras que não podem nascer de respostas prontas. Pois, se desejamos mais a transformação da realidade com vistas à justiça socioambiental do que sermos admirados pelo pensamento crítico ou coerência, precisamos pensar, como aponta Stengers (2015, p. 98), que:

Uma resposta não é redutível à simples expressão de uma convicção. [...] Nenhuma maneira de responder tem que proclamar uma legitimidade que transcende as circunstâncias, que pede reconhecimento por parte de todos(as), que sonha ou exige que todos(as) a aceitem como determinante. Mas nenhuma pode tampouco ser condenada por talvez ser vulnerável a uma deriva perigosa. [...] Só existe uma única certeza, de que o processo de criação de “possível” deve fugir de um modo utópico como o diabo da cruz [...]

Como apontou a mesma autora, precisamos romper com a ideia de que os (as) que sabem precisam fazer os(as) que não sabem acreditar para que sejam protegidos. Freire também percebeu esse engodo quando acompanhou um trabalho de extensão de agrônomos(as) junto a camponeses(as) no Chile, na década de 60. Freire (2015, p. 95) afirmou:

Um dos motivos do equívoco está em que, ao sentir as primeiras dificuldades em sua tentativa de comunicação com os(as) camponeses(as), não percebem [...] o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos socioculturais. [...] em lugar de [...] refletir sobre os condicionamentos socioculturais dos(as) camponeses(as), *que não são os seus*, simplificam a questão e concluem [...] pela incapacidade dialógica dos(as) camponeses(as). [grifos nossos]

Quando Freire escreveu o que está na citação, assinalou dois pontos significativos para quem deseja trabalhar por uma educação que contribua com a construção de uma sociedade democrática: o diálogo horizontal e nunca perder de vista que – como seres biológicos e sociais – os condicionamentos (ainda que possam ser diferentes ou singulares) são parte das vidas de todos(as) nós. Essa lição foi similarmente percebida por nós quando os(as) estudantes apresentaram dois policiais, provocando nosso pensamento ao incômodo de reconhecer que a figura do policial universal podia ser um pressuposto (mesmo inconsciente) na proposta de atividade elaborada. Ao propormos a existência de vários(as) pescadores(as) e apresentarmos “o” policial com artigo definido, colocamos como primeiro pressuposto que dois(duas) policiais diferentes diante de um mesmo “modelo” de pescador(a) agiriam de uma única forma. Segundo pressuposto, a partir de nossas escolhas que nada descreviam sobre raça e gênero, por exemplo, o único fator determinante seria a condição econômica. Os (As) estudantes deixaram evidente pra nós que isso não é real, não apenas quando escolheram fazer policiais com posições diferentes, mas também na forma com que os diálogos aconteceram em algumas situações com relação às meninas.

Quando trabalhamos com a proposta de que encenassem a morte de um(a) ativista ambiental, destacamos que em todas as escolas pediram para explicarmos o que fazia um ativista. Depois de terem compreendido, alguns(algumas) ainda estavam imaginando que ativista ambiental era uma profissão, e outros(as) pediram para explicar a diferença entre ativistas e missionários(as). Após terem compreendido, seguimos para as encenações.

Escola do assentamento:

Durante a discussão para montar a encenação:

Carmela: - Ele é o ativista ambiental que tá pescando num lugar proibido, que não é pra pescar, que é um patrimônio Raizen. Aí ele tá pescando em um lugar proibido. E ele é um... ativista ambiental?

P: - Como que ele é o ativista? Ele defende o meio ambiente e ele tá pescando onde não pode?

Carmela: - Ai, meu Deus.

Douglas: - Você é o ativista ambiental. Ele tá pescando...

Artur: - Eu sou o pescador.

Douglas: - E você é o ativista ambiental!

[...]

P: - O ativista vai ser assassinado!

Douglas: - Mas o ativista não protege o meio ambiente? E por que ele tá pescando?

(aqui percebi que alguns deles só viam a possibilidade de morte para quem estivesse descumprindo a lei)

[...]

Carmela: ativista ambiental

Artur: pescador

Yasmim: jornalista

Carmela: - Moço, boa tarde! Com licença. Aqui não pode pescar, moço. Você tá pescando em lugar proibido.

Artur: - Por quê?

Carmela: - Porque aqui é proibido, moço. É, aqui é patrimônio da Raizen. Você não pode pescar aqui.

Artur: - Mas aqui tem um monte de peixe. Eu tenho que comer, minha alimentação.

Carmela: - Mas, você não pode, moço. Tem outros lagos, outros rios. Você pode pescar em outro lugar.

Artur: - Mas eu quero pescar aqui.

Carmela: - Moço, você tem que sair, pescar em outro lugar, moço.

Artur: - Não.

Carmela: - Eu vou chamar o guarda pra te prender.

Artur: - Vai chamar.

Carmela: - Eu vou chamar então. (vira as costas)

(Artur encena tiro em Carmela)

Yasmim: - Estamos aqui neste grande lago para reportar um assassinato da nossa ami... de uma conhecida Carmela.

Cícero: - Ativista ambiental!

Yasmim: - Ela trabalhava como ativista ambiental. E ela foi avisar um cara que não podia pescar aqui no rio. E o cara foi e matou ela.

(**Carmela:** - É patrimônio da Raizen e ele não podia pescar ali, e ele foi pescar, e ele me matou.)

No início, não compreenderam por que um(a) ativista seria assassinado(a), fizeram uma encenação em que a ativista era assassinada por um motivo pessoal. Conversamos e, ainda assim, parecia-lhes estranho que fosse assassinada se não estava descumprindo nenhuma lei. Depois que compreenderam, começaram a encenação. Ainda que tenhamos conversado sobre haver mais possibilidades, escolheram novamente o assunto da pesca. Acredito que por ser próximo deles(as). Carmela fez o papel da ativista e disse que não podia pescar no lugar por ser patrimônio da Raizen. No dia que apresentaram, pensamos que estivessem mais uma vez falando que era propriedade privada, porque percebemos ser o nome de uma empresa, ainda que não a identificássemos. Posteriormente, fizemos a busca. É uma empresa de biocombustível fundada a partir da *joint venture* entre Shell e Cosan, localizada na cidade onde fica o assentamento.

Isso fez com que lembrássemos da primeira atividade que realizamos com estudantes nesta escola. Nesse encontro, utilizamos apenas um caderno de campo. A proposta era que eles(as) criassem encenações/imagens em que um produto agrícola fosse comercializado. E, de repente, fugindo do esperado, um grupo apresentou a venda de uma máquina denominada plantadeira. Perguntamos o que era uma plantadeira. E um dos meninos veio muito empolgado mostrar imagens no celular. E começou a falar sobre os tamanhos das plantadeiras que os ricos tinham – que era um sonho. Completou que ali no assentamento, infelizmente, só tinham plantadeiras muito pequenas. Não demonstramos qualquer desânimo com relação aos comentários dele. Procuramos expressar interesse em entender do que estava falando, principalmente porque nunca trabalhamos efetivamente no campo. E também porque, apesar de misturado ao sonho de ser o rico (produzido pela produção de subjetividades capitalísticas), há também o desejo de redução do esforço físico (o qual é bastante intenso no campo).

Na atividade seguinte à que gerou a conversa sobre as máquinas, alguns diálogos foram estabelecidos a respeito do uso ou não de agrotóxicos, e eles(as) estavam participando animados(as), inclusive porque alguns(algumas) trabalham com produção de orgânicos. Além

disso, falaram sobre preparação de alimentos e, ainda que alguns meninos tenham dito que ajudavam nas tarefas domésticas, nas encenações sempre eram as mães que preparavam alimentação (fosse em casa, na escola ou para vender). Então, em uma entrevista encenada, uma das meninas resolveu falar sobre agroecologia. E como fomos surpreendidos(as) pelo surgimento do assunto sem que tivesse sido proposto, uma de nós (autora desta tese) disse “Que legal!”. O menino que havia explicado sobre as plantadeiras baixou a cabeça, parou de sorrir e disse que não tinha como produzir muito daquele jeito. E, de fato, as plantadeiras não facilitam o trabalho agroecológico. A menina seguiu falando empolgada a respeito da produção agroecológica. Sentimos que, diferente da defesa da produção orgânica, que pareceu unânime entre eles(as), a temática agroecológica gerava conflitos.

Primeiramente, buscando compreender a empolgação do estudante com as plantadeiras maiores, ainda que não desconsideremos seu legítimo desejo de redução do trabalho físico, investigamos acerca das formas de produção no assentamento. Artigo de Ferrante, Barone e Almeida (2010) retratou um pouco da história do assentamento que se encontra em terras anteriormente pertencentes a uma usina de açúcar, desapropriada em 1989. No artigo, discute-se desde denúncias de que alguns(algumas) assentados(as) arrendavam suas terras a usinas até conflitos com o INCRA e internos, entre os(as) assentados(as). Até o momento do artigo, os conflitos com o INCRA permaneciam, pois no mesmo se reiterava que estava havendo descumprimento do Estatuto da Terra, que previa que a reforma agrária fortalecesse a agricultura familiar e a produção de alimentos. Em 2012, segundo reportagem da Folha de SP de 06/nov, sob pressão o INCRA liberou até 40% de plantação de cana por lote. A reportagem apontou que mais da metade dos(as) assentados(as) tem a cana como principal cultivo. Apesar disso, encontramos produtores(as) trabalhando com orgânicos ou em transição para produção agroecológica, conforme indicam os artigos de Lopes, Ferrante, Gêmero e Feliciano (2018) e de Leal, Filipak, Duval, Ferraz e Ferrante (2020). Neste último, evidencia-se a presença de mulheres nesse processo, o que torna compreensível a situação de conflito entre os(as) estudantes.

É fácil imaginar o motivo por que a primeira ideia que veio à mente de Carmela foi a Raizen. Além disso, é muito provável que tenha feito a associação entre a ativista ambiental e a empresa por sua publicidade relacionada à sustentabilidade. Essas duas observações nos fazem compreender, em parte, a pouca aproximação dos(as) estudantes com as temáticas ambientais. Na primeira, como abordamos em capítulo teórico anterior, o trabalho, no modo de produção capitalista, esvazia-se de sentido para ser um meio de obter bens de consumo. A

natureza, conforme predominou nos discursos, é um recurso natural a ser explorado, e também a própria vida. Na segunda, a imagem do(a) ativista ambiental ligada ao marketing ecológico.

Encontramos algo semelhante quando, na escola urbana, encenando um ativista ambiental em um debate, Ramon disse, num primeiro momento: “A gente se amarrava em árvore, ficava amarrado até...”. Os colegas fazem expressões faciais indicando achar sua resposta sem sentido. Um pouco adiante, completa: “Não derrubem árvores! Vai abrir um buraco lá em cima! Vocês respiram árvores! Se derrubar árvores, vamos todos morrer! [...] Ah! E comprem papel higiênico Neve”. No início, pensamos que era uma brincadeira aleatória no meio do jornal. Procuramos e descobrimos que existe uma linha do papel higiênico com fibras recicladas. O discurso de Ramon trouxe, primeiramente, uma visão conservacionista e, posteriormente, a visão pragmática do desenvolvimento sustentável.

Na escola rural, a primeira encenação trouxe a morte de um ativista por um motivo pessoal. Expliquei a eles(as) um pouco sobre ativistas ambientais. Perguntei qual poderia ser o motivo do assassinato e Joaquim respondeu perguntando: “Ele ganha bem?”. Resolvemos fazer uma busca por reportagens e encontramos histórias de ativistas ambientais. Eles encenaram a história de uma ativista torturada na Bahia, no início de 2019, por lutar pela preservação de uma área de reserva ambiental extrativista denunciando o avanço de plantações de eucalipto. Ao final da atividade, perguntamos a eles(as) novamente o que acreditavam ser os motivos para a morte. A primeira resposta, de Joaquim, sugeriu os(as) políticos(as). Depois Plínio disse que acreditava que era quem queria desmatar. Comentei que, às vezes, em alguns lugares, expulsavam populações. E Estêvão complementou falando dos índios.

Em outra atividade, na qual o assunto, desde que envolvesse a temática ambiental, era livre, os(as) estudantes da escola rural escolheram trazer as queimadas que estavam ocorrendo naquele momento na Amazônia e aparecendo constantemente na mídia. Ficaram um tempo longo encenando um jogo de UFC. Em certo momento, interrompemos perguntando pra eles (neste dia, só haviam meninos) onde estavam as queimadas. Pediram que esperássemos um minuto. Continuaram. Finalizaram o jogo. Então, encenaram um jornalista indo entrevistar o atleta e este disse que todo o dinheiro arrecadado iria para os(as) índios(as) que estavam sofrendo com as queimadas. Ficamos paralisados(as). Depois comentamos com eles que a mídia faz isso mesmo. Nunca pergunta quais são as causas do que está acontecendo.

Na escola do assentamento, infelizmente, devido às questões burocráticas iniciais, o número de encontros ficou reduzido e não conseguimos realizar a atividade com a busca de

reportagens a respeito da história dos(as) ativistas. Só tivemos uma conversa breve após a encenação associando a ativista e a Raizen.

Na escola urbana, os(as) estudantes também pesquisaram a respeito do assassinato de ativistas e preferiram criar seu personagem, não copiando uma história real. Mesmo tendo lido e construído a própria história que, inclusive, apresentaram aos(às) colegas de outra turma, surge um ponto crítico em nosso diálogo enquanto estão escrevendo.

P: - Claro, não necessariamente com relação à pesca. Geralmente até tem mais a ver com as questões de terra, né? [...] Nós estamos até entre os países que mais têm assassinatos de ativistas ambientais, né?

Alberto: - É, é verdade. [concorda com gesto]

P: - E na verdade...

Alberto: - Mas, ativista é meio... é uma forma mais delicada de falar fofoqueiro. É ou não é, sora?

Vítor: - É verdade, de boa. Se ele não tivesse caguetado, o policial não taria lá. Eu não estaria nessa dívida e ele não teria que morrer.

P: - Gente. Não, pera aí. Mas vocês criaram essa história que ele foi lá fazer a denúncia, tudo bem. Mas em geral eles tão defendendo...

Alberto: - Sim, mas, o que que ele ganha ferrando nós? Nada.

Rodrigo: - Dinheiro.

Alberto: - O trabalho dele, mas...

Silas: - Ele fazendo o trabalho dele, ele ganha mais.

P: - Desculpa. Não, não. Respira fundo. Pode ser até que... não. [...] É que eu queria esclarecer isso. Ser um ativista não é uma profissão. [...] Pode ser um ativista político pra defender uma causa, uma ideia.

Alberto: - Ah, tipo, não é um trabalho, mas você só tá defendendo uma coisa. Tá, então, beleza.

P: - Ele tá defendendo ali [no caso da sua história] a questão da reprodução dos peixes, do meio ambiente...

Alberto: - Piorou pro lado dele. Se ele não vai ganhar. Se ele não vai fazer porcaria nenhuma...

Vítor: - Ele vai caguetá os outros ainda.

Alberto: - O que que ele ganha? Mas, tudo bem.

Silas: - Bem, ele ganha a felicidade emocional.

Vítor: - Ele vai ganhar, praticamente, duas balas e um caixão.

P: - Não, calma lá. Não é só isso.

Vítor: - A gente tá brincando.

[Alberto está sério conversando.]

P: - Você assistiu à reportagem que você tava me contando. [ele concorda com gesto] Por que que você acha que é proibido pescar naquela época?

Alberto: - Por causa da reprodução dos peixes.

P: - Então, ele defende essa questão. Já pensou se todo mundo disser “sou só eu”, “sou só eu”, “ah, mas que que tem a ver”... Por que que existe a lei? No fundo ele tá lá defendendo essa questão. Porque pode ser que ele ali é uma história. O outro pode ser por um interesse econômico...

Alberto: - É, por vender, essas coisas. [faz gesto de que aqui talvez concorde]

Vítor: - Ele ganhou o salário dele, praticamente, duas balas...

Alberto: - Não é! Não tem salário.

No primeiro momento, pensamos em algo semelhante à história da plantadeira. Fomos surpreendidos(as) no assentamento porque não esperávamos encontrar plantação de cana. E, depois, pelo questionamento de Alberto, porque nessa escola, eles(as) sempre estiveram envolvidos com a temática ambiental. Nas outras duas escolas, precisávamos fazer mais jogos teatrais de outros assuntos; enquanto na escola urbana sempre demonstravam curiosidade e, muitas vezes, traziam conteúdos de sala de aula ou algo que assistiram na mídia. De repente, Alberto, que estava pensativo, resolveu apresentar aquela pergunta: “o que que ele ganha ferrando nós?”. Quando falamos sobre a proteção ao meio ambiente, Alberto respondeu “Piorou pro lado dele. Se ele não vai ganhar. Se ele não vai ganhar porcaria nenhuma...”. Vítor tentou ironizar, rir, “ele não teria que morrer”, “o salário dele, praticamente, duas balas”. Mas Alberto não riu. Ficou pensando por que alguém faria uma denúncia para proteger o meio ambiente se não é o trabalho dele, não é pelo salário, não vai ganhar dinheiro... E Silas afirmou: “Bem, ele ganha a felicidade emocional”.

Embora reconheçamos as particularidades, encontramos uma linha comum entre essas atividades envolvendo os(as) ativistas. Assim como na atividade anterior tinha “o(a)” policial e diferentes pescadores(as). Quem foram os(as) ambientalistas concretos? Os (As) que doam dinheiro para a Amazônia, os(as) que abraçam a árvore, os(as) que apoiam a empresa de bioenergia ou usam o papel higiênico reciclado. Houve apenas um grupo da escola rural que realmente encontrou a história de uma ambientalista, de uma reserva ambiental extrativista, contra a invasão dos eucaliptos no território de sua comunidade. As imagens trazidas pelos(as) estudantes eram imagens midiáticas ou ligadas a empresas.

Pensamos por que razão respondemos que não ganhavam nada se a maioria dos(as) ativistas socioambientais pertencem a comunidades todos os dias ameaçadas em seus modos de produzir, de ser, de viver pelo agronegócio, pelas mineradoras, pelas plataformas de petróleo, dentre tantos outros desenvolvimentismos para atender os interesses capitalistas.

Segundo Torres (2007), um dos traços da colonialidade do ser produzida pela modernidade diz respeito a nossa relação com a morte. Segundo o autor, para o colonizador, antecipar a morte produzia um sentido para a existência. No *ethos* da guerra, morrer pela pátria, por um Deus ou outra causa qualquer imprime sentido à existência (TORRES, 2007). Mas para

quem todos os dias as injustiças deixam a morte esperando na porta, o desejo de vida é que imprime sentido à existência (TORRES, 2007). Provavelmente, a educação cristã católica da professora (autora desta tese) faria com que admirasse, dentre as pessoas que eles(as) pesquisaram, a irmã Dorothy. Desse modo, a resposta dos(as) estudantes produziu um julgamento moral de nossa parte por não quererem sacrificar a vida. Mas a oposição ao capitalismo colonizador não está no “sacrifício”, que, como apontou Torres (2007), imprime sentido ao indivíduo. Ao contrário, está nas vivências do nós com desejo de vida, do “bem viver” que se constrói nas lutas e experiências de coletividade. Alberto talvez só conseguiu ver como possibilidade de ganhos no capitalismo dinheiro, salário, profissão, título. As comunidades e movimentos populares com seus ativismos socioambientais não querem perder suas vidas, que ganho poderia ser maior?

Retomando o enunciado que intitulou este item, “Ele(a) atua no seu papel social”, e as análises realizadas, refletimos nossos movimentos entre uma visão determinista com relação aos papéis sociais e uma visão subjetivista. De acordo com Grillo (2005), Bakhtin – analisando a língua, e Bourdieu – estudando a sociedade, sem atribuírem à pessoa humana uma consciência completamente livre, autorreflexiva e criadora (subjetivismo), contrapuseram-se aos pensamentos predominantes em seus contextos e tempo histórico, nos quais prevalecia a análise dos sistemas sem sujeito. Nossa percepção nesta pesquisa é de que essas disputas permanecem atravessando nossos discursos, ocorrendo em alguns momentos a transformação destes quando materializados em experiências vividas (neste caso, por meio das encenações).

7.3. Hoje o mundo é capitalista, mas se pode pensar socialista

O enunciado que intitula este item foi dito explicitamente por um dos estudantes da escola urbana participante desta pesquisa. Este enunciado gerou embates entre nossos discursos e os discursos de alguns estudantes em torno do sentido da palavra “socialismo”. Ao mesmo tempo, as afinidades entre nossos discursos no que se refere aos sentidos construídos para o capitalismo, provavelmente em decorrência dos conhecimentos construídos no campo das ciências humanas (presentes nessa escola urbana, como em nossa formação), contribuíram para que rapidamente considerássemos esta dentre as três escolas a que privilegia os conhecimentos. Iniciamos as análises que afetaram as reconstruções de sentidos para a palavra “socialismo” (em permanente movimento) e também para “conhecimento”, explicitando nossas relações com o enunciado do estudante.

Os pontos críticos das análises deste item trazem momentos para refletir acerca das ações de cientistas e agricultores(as) pensando a produção agrícola.

Escola do assentamento:

1^o

Eduardo: jornalista

Carmela: agricultora (produção orgânica)

Cícero: agricultor (com agrotóxicos)

[...]

Eduardo: - Por que você acha que as pessoas usam agrotóxicos? Na sua opinião. (dirigindo-se à agricultora)

Carmela: - Ah, eu acho que elas querem faturar mais dinheiro, viu?

Cícero: - Mas a senhorita é uma cara de pau! Porque a gente só tá fazendo o nosso serviço que é...

Carmela: - Você falou. Agora deixa eu falar.

Cícero: - Cara de pau!

Carmela: - Eu acho que eles querem fazer isso pra ganhar mais grana. E assim vai prejudicar a saúde da gente também. Porque isso prejudica muito a saúde e deixa assim... às vezes já vi casos de pessoas terem risco por comerem verduras com... com muito agrotóxico. E às vezes sem lavar direito também.

[...]

Eduardo: - Se você com as suas vendas e a sua produção vocês fossem obrigados a usar agrotóxico você abandonaria esse seu cargo pra não usar ou você usaria?

Carmela: - Mas é claro. É brincadeira! (corrige rapidamente rindo e pensa um minuto) Olha, depende, né? Se fosse também muito pobre... (indica com a cabeça que sim) A gente começou há dois meses a fazer a horta orgânica... E esse ano já tá dando um dinheiro bom, mas só que não é aquela coisa, sabe? É muito trabalho duro, muito trabalho duro! Só que assim, ééé... olha, eu não sei, viu, te dizer. Mas eu acho que sim.

[...]

Carmela: - Só que assim, igual, voltando à pergunta que você me fez. Se fosse assim pra ajudar minha família e eu acho que, é... eu acho que eu usaria sim. Só que não a mesma quantidade que esse sujeito usa, porque...

Cícero: - Meu nome não é sujeito!

Carmela: - Ele usa muito agrotóxico.

[...]

Eduardo: - (Faz uma brincadeira com o nome de Cícero) Se você fosse... Se você não tivesse condições pra comprar esse novo agrotóxico, você abandonaria o seu cargo, sabendo que ia matar pessoas e prejudicar elas?

Cícero: - Não, eu acho que eu ia fazer meio que não agrotóxico... pra deixar tipo a planta mais bonita, plantar num lugar coberto, onde tem chuva só onde eu quero... regar... deixar mais bonito...

Carmela: - Isso quer dizer estufa, né, querido? Não sabe nem falar aí ó!

Eduardo: - E essa é a pergunta da vez! Depois de um minuto nós voltamos com os comerciais. Mas antes eu queria perguntar quanto você fatura com seus produtos com agrotóxico?

Cícero: - Olha, eu acho que eu lucro muito mais que ela por meu produto ser mais bonito, saboroso, grande...

Eduardo: - E qual a média de valor que você consegue vender?

Cícero: - Por mês?

Eduardo: - É!

Cícero: - Ah... Uns quarenta mil por mês.

Eduardo: - E você? Fatura quanto?

(A menina expressa no rosto tristeza com o que terá que dizer.)

Carmela: - Faturo 800 Reais por mês. (com voz chorosa) Brincadeira! Não, gente. (fica séria) Assim, de tudo eu faturo 2000 Reais. Não é tanto igual ele, porque... O produto dele tem tanto agrotóxico que nem ele come. Porque ele sabe que vai fazer mal pra ele.

2⁰

Heloísa: jornalista

Douglas: agricultor que defende o uso de agrotóxicos

Artur: agricultor que produz alimentos orgânicos

Heloísa: - Então, né, gente! Mudando de assunto. Vou fazer outra pergunta. Você usaria o agrotóxico nos seus alimentos? (dirigindo-se a Artur)

Artur: - Não.

Heloísa: - Nenhum momento?

Artur: - Não.

Heloísa: - Nem se tipo assim se precisasse? Você vê que a sua produção está ficando muito ruim e tá ficando muito podre seus alimentos?

Artur: - Não.

Douglas: - Usaria sim! Larga mão de ser mentiroso. Eu acho que você nem é um produtor rural.

(começam a discutir de modo que não é possível compreender as falas)

Heloísa: - Gente, sem briga, sem briga! Pera. Pera.

Douglas: - Você não coloca nada pra matar as praga, não?

(começam a discutir novamente de modo que não é possível compreender as falas)

Heloísa: - Tá, você já comeu algum alimento com agrotóxico? Você viu alguma diferença? (dirigindo-se a Artur que permanece balançando a cabeça negativamente)

Heloísa: - E pra você, qual a diferença pra você tá defendendo? (dirigindo-se a Douglas)

[...]

Heloísa: - Os dois estão certos. Você tá certo que os alimentos ficam mais bonitos e tal, fica com uma aparência mais boa, as pessoas querem comprar. Mas faz mal. Então ele... Mas ele também tá certo de não usar, entendeu? Por que você defende tanto?

(repetem a briga)

Artur: - Põe veneno na natureza?

Douglas: - Não fala que eu tô falando.

Artur: - Na natureza? Tem que tratar a natureza!

Douglas: - Ah, cala a boca. Deixa eu falar primeiro. Não fala que eu tô falando.

Artur: - Tem que tratar a natureza. Não pôr veneno! Não maltratar a natureza!

Os (As) estudantes perceberam o descompasso entre o que seria plausível defender e os limites econômicos que lhes são impostos. No primeiro diálogo, tanto a agricultora rural admitiu que se não tivesse condições mínimas exigidas inicialmente não poderia manter uma produção orgânica, como o grande produtor admitiu que se os produtos químicos fossem muito caros podiam não ser a opção. Além de deixarem claramente escapar, apesar de todo o discurso propagandeando seus produtos para os consumidores, que todos comem produtos com agrotóxicos porque vão ao mercado comprar, ou seja, os orgânicos não têm sido uma opção real para os consumidores em nossa sociedade.

Considerando que a razão está povoada de afetos, observamos que, ainda que reflitam a respeito dos limites impostos pelo sistema na prática, o desejo de reconhecimento faz com que haja tentativas de criar sentido ou valorizar a escolha como se fosse o que se acredita. Percebemos isso quando a jornalista apontou que um dos participantes está certo em dizer que vende mais, e ainda que faça mal à saúde, às vezes, não tem opção, mas que não entende “*Por que você defende tanto?*”. Ou quando, no primeiro diálogo, o produtor que utilizava agrotóxicos disse: “*a gente já tá criando outro tipo de agrotóxico onde as verduras vão ficar bonitas só que vai...[...] Não vai transmitir nenhum tipo de doença.*”, acreditando que está agindo de acordo com a ciência. Carmela, após uma brincadeira na qual indicou que gostaria de responder “não”, admite que, se fosse por necessidade, utilizaria os agrotóxicos, e similarmente acrescentou: “*Só que não a mesma quantidade que esse sujeito usa, porque...*”

Porque, como escreveu Volóchinov (2017), a situação social determina a enunciação. Nossa experiência interior é sempre produto das inter-relações sociais (VOLÓCHINOV, 2017). Segundo o autor, “a consciência não se encontra acima da existência” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 212). Na referência que fez aos problemas causados à saúde, Carmela também acrescentou: “*às vezes já vi casos de pessoas terem risco por comerem verduras com... com muito agrotóxico. E às vezes sem lavar direito também.*”, enfatizando o problema do modo como é utilizado mais do que o uso em si.

Vinculada a essa necessidade de sentido, mencionamos a fala da estudante a respeito do trabalho na produção orgânica: “*esse ano já tá dando um dinheiro bom, mas só que não é aquela coisa, sabe? É muito trabalho duro, muito trabalho duro!*”. Discorremos a respeito de duas questões a partir dessa fala: valorização do trabalho e apropriação neoliberal que enfatiza o

esforço pessoal aproximando mais da ideia de “sacrifício” ou mérito para ter direito “aos frutos” do que de realização.

Conforme Martins (2002), como abordamos anteriormente, existe uma relação estabelecida entre trabalho e o sentimento de dignidade construído socialmente, o que parece marcar as palavras de Carmela. O problema é que esse sentimento que contribui para a valorização do trabalho e das pessoas, aos poucos, transforma-se – na experiência concreta do capitalismo neoliberal – em interiorização na subjetividade coletiva de que o merecimento humano à dignidade depende da aceitação do trabalho independente de suas condições. Acontece que, como afirmou Volóchinov (2017), nosso mundo interior e pensamento sempre possuem um auditório social estável, onde se constituem nossos argumentos, orientações valorativas. Para Leff (2016), construir identidades coletivas em que possamos agir com autonomia e manter o reconhecimento social são caminhos na construção da sustentabilidade. Isso nos faz recordar que esse sentimento de dignidade sentido por Carmela, com suas contradições, pode ser mobilizado de diferentes formas, a partir de suas experiências de organização coletiva.

Ao observarmos pesquisas envolvendo a agroecologia, encontramos grupos trabalhando junto a movimentos sociais no campo enfocando o problema das relações de gênero, por exemplo, várias vezes observado nesta pesquisa. Esse ponto passa a ser considerado importante a partir da constatação de uma realidade concreta. Segundo a FAO (Organização da Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura)³⁹, as mulheres rurais são responsáveis por 45% da produção de alimentos no Brasil, trabalhando, no campo e em casa, cerca de 12 horas semanais a mais do que os homens, e somente 20% delas são proprietárias de terras.

Apesar dessa jornada de trabalho superior à dos homens, como explicitou Pacheco (2009), as mulheres declaram aos institutos de pesquisa no Brasil uma jornada de trabalho inferior ao padrão masculino, que, segundo a autora, acontece porque as mulheres no campo ainda “nem se conscientizaram do sentido econômico do seu trabalho nem caracterizam suas atividades como trabalho, continuando a encará-lo como ajuda” (PACHECO, 2009, p. 5).

Percebemos isso quando Carmela disse “*Se fosse pra ajudar minha família*”, ou quando o menino que ficou decepcionado com o elogio à agroecologia quis apontar que não era possível viver disso, de certo modo indicando ser aquele um trabalho doméstico e não para obter renda. Mas também é possível que essa divergência entre o menino que deseja obter plantadeiras

³⁹ Dados disponíveis em: <https://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/en/c/1157560/>

maiores e a menina que demonstra interesse pela agroecologia tenha relação com o que aponta Ramos (2017): que é plausível considerar que o uso de tecnologias poupadoras de mão de obra no campo, especialmente máquinas, reduziu o trabalho das mulheres em atividades na roça, enquanto para os homens representou aumento de responsabilidades e acesso a cursos de capacitação. Chamamos a atenção para o fato de que este menino interrompeu sua participação nas atividades propostas alegando que a colheita e os cursos que estava fazendo não deixavam tempo disponível.

O estudo de Ramos (2017) apontou ainda que, infelizmente, a busca por valorização do trabalho da mulher por meio da agroecologia não significa automaticamente a quebra do “monopólio gerencial do homem”, visto que um dos aspectos importantes seria o controle financeiro, e os homens preservam a hegemonia sobre os recursos econômicos da família.

Segundo Paulilo (2004), a separação entre trabalho produtivo e não produtivo, nada fácil de visualizar quando a atividade de produção acontece em unidade familiar como no campesinato, foi marcada por um capitalismo que subordinou a sociedade ao mercado (PAULILO, 2004). E, segundo a autora, a ênfase no sistema econômico foi tão grande que, para reconhecer o trabalho doméstico, o movimento feminista escolheu revelar sua contribuição para o capital, evidenciando o desdobramento da esposa em longas jornadas de trabalho não pagas em casa. Assim como a autora, embora não discordemos desse ponto de vista, acreditamos que essa visão precisa ser ampliada, especialmente quando estamos pensando nos modos de produção que potencializam escapar aos modos de produção capitalista, como a produção familiar. Seu texto levanta a questão que, se há um modo de ser que foi ensinado às mulheres (menos competitivo, mais coletivo e mais ligado ao cotidiano) diferente dos modos de ser que os homens aprenderam, quais serão as razões para tornar os modos de ser masculinos (aprendidos!) superiores?

Segundo Vasconcellos (2015), a agroecologia se constitui também como território de luta feminista por valorizar os trabalhos do campo feitos por mulheres e historicamente invisibilizados, como pomares, hortas, produtos caseiros; além de construir espaços de formação política para o questionamento do patriarcado e a ampliação da participação de mulheres nos assentamentos e nas comunidades. Isso nos faz imaginar por que os assuntos ligados à produção orgânica e, mais ainda, à agroecologia empolgavam as meninas na escola do assentamento.

Recordamos uma palestra que assistimos em que era abordada a educação feminina e a palestrante disse que, quando a gente era criança, os meninos sempre ficavam com as brincadeiras mais legais, divertidas e criativas como brincar de carrinho; enquanto ficávamos com as bonecas. Esse discurso, provavelmente, não incomoda o capitalismo neoliberal. Não faz diferença para o mercado se são homens ou mulheres que irão competir e comprar carros. Mas nos parece que não acontece o mesmo quando queremos propor que os meninos brinquem com bonecas. Assim como na vida adulta, como afirmou Paulilo (2004, p. 248) no estudo realizado em cinco regiões do Brasil acerca do trabalho de mulheres rurais:

Apesar de a construção de igualdade passar pela ideia de que “todos devem fazer de tudo”, as mulheres são muito cobradas se não conseguem “se impor”, se não “se desafiam”, enquanto o fato de os homens não dividirem o trabalho doméstico é um pecado menor, tão leve que risível. (PAULILO, 2004, p. 248)

A valorização do “cuidado” ou do “bem viver” não interessa para o sistema capitalista. As produções agroecológicas são parte de processos referidos por Ploeg (2016) como “recampesinação”, em que o trabalho não é mobilizado pelo mercado, com uma dinâmica caracterizada e governada por uma busca por equilíbrios internos que seguem outra lógica, em que o “capital” não é usado para gerar valor excedente a ser investido novamente para produzir mais valor excedente. O que mantém o sistema capitalista é o individualismo, a desumanização e o interesse de ganhos regulando as ações entre os seres humanos e com a natureza (MEJÍA, 2018).

Há inclusive uma ridicularização do “cuidado” colocado sempre como oposição à sobrevivência. Vemos isso quando o único menino que traz o cuidado com a natureza e que demonstrou que ofereceria maior resistência à utilização do que denominou “veneno” recebeu, desde o início do diálogo, a seguinte caracterização “*Eu acho que você nem é um produtor rural*”, pois o seu interesse deveria estar na venda do produto. Observamos que essa questão do patriarcado e do domínio sobre a natureza vista como recurso, que fez com que infantilizassem esse estudante, é bastante presente no campo. A menina que conseguia se colocar com maior firmeza era Carmela que, como já abordamos, havia morado bastante tempo no meio urbano.

Escola rural:

[no mercado]

Jéssica: - Oi, vizinha, tudo bem?

Priscila: - Tudo bem.

Jéssica: - E aí, como que vai a vida?

Priscila: - Ai, tá indo, né?

Jéssica: - Nossa, esse pêssego tá feio, né?

Priscila: - Verdade. Não tá dando nem vontade de levar.

Jéssica: - Não. E o preço também, tá muito, muito caro. Nossa, esses dias eu vim comprar aqui e tava tudo podre, horrível! Eu até queria reclamar, falar com o gerente, mas não deu tempo, porque eu tava com pressa. Eu levei só alguns que eu escolhi [...]

Priscila: - Esses dias, nossa, tava péssimo, que nem cê falou, não dava nem pra comer, tava muito ruim.

Jéssica: - [...] e pêssego é muito bom. Faz muito bem pra saúde, né?

[Priscila concorda com gesto]

[na plantação]

Joaquim: - Boa tarde, Estêvãozinho.

Estêvão: - Boa tarde, tudo bom?

Joaquim: - Como vai o senhor? Como vai o trabalho lá?

Estêvão: - Ah, tá indo.

Joaquim: - Acho que não é isso porque [...] tá chegando más notícias. Tão falando que as frutas não estão chegando... muito... em boa forma lá. Alguma, alguma, alguns pêssegos estão ruim.

Estêvão: - Ah, mas, quem passou essa informação pra você?

Joaquim: - Ah, algumas pessoas. A outra vez que eu fui no mercado tinha duas mulheres falando, reclamando.

Estêvão: - Será que foi porque acabou o glifurato [glifosato]? Se for esse o caso, pode ficar tranquilo, porque eu já mandei outro caminhão.

Joaquim: - Ah, acho bom melhorar, porque senão... porque temos também os nossos distribuidores.

Estêvão: - Mas é claro, a tendência é melhorar.

Joaquim: - Então, tá. Muito obrigada!

Estêvão: - Muito obrigada. Tchau. [baixa a voz e diz com ironia: Vá com Deus, vaza, que eu vou embora.]

[Estêvão retorna e continua com a ironia]

Estêvão: - Depois nós fala sobre isso. Eu quero tocar lá no cd, hein?

Joaquim: - Tá bom, beleza! Passe lá... e, por favor, melhore lá. [...] Cê tem meu número, pode ligar.

Estêvão: - Eu mando, eu mando mensagem. Boa, boa.

Joaquim: - Obrigado. Falô. Valeu.

Observamos que todas as meninas representaram nessa atividade consumidoras, enquanto os meninos eram os trabalhadores no campo. Trouxe esse trecho curto por ser representativo de algo também recorrente nesta escola, a ideia de que o(a) consumidor(a) decide tudo a respeito da produção. Algumas vezes, nas encenações, os(as) trabalhadores(as) eram ameaçados(as) de demissão por reclamação de consumidores(as). Em um dos jogos teatrais, no momento que finalizaram a encenação, Tiago expressou o quanto isso o irritava, atirando o

casaco longe e dizendo “Esse é o da freguesia”. Se retomarmos o debate a respeito dos agrotóxicos na escola do assentamento, também observamos a predominância durante as argumentações de enunciações dirigidas aos(as) consumidores(as). Os (As) estudantes priorizaram no discurso enunciações próprias do gênero publicitário, em que apontavam as razões pelas quais os alimentos de suas plantações deveriam ser escolhidos pelos(as) consumidores(as). O agricultor que defendia o uso de agrotóxicos e a agricultora que criticava não pareceram estar em um debate público a respeito do assunto, mas numa disputa por mercado consumidor.

A seguir, apresentamos a primeira versão do debate televisivo a respeito dos agrotóxicos em que, conforme descrito no primeiro item de análise, houve rotatividade dos três estudantes nos diferentes papéis sociais. Considerando tratar-se de uma transcrição longa, com poucos cortes, optamos novamente por destacar alguns trechos (sublinhando) para facilitar o retorno durante a leitura das análises.

Escola urbana:

1^o

Vítor: jornalista

Rodrigo: defensor do uso de agrotóxicos

Silas: defensor da produção sem agrotóxicos

Vítor: - É, digamos que nesse lado eu até concordo com você, senhor. Mas digamos que hoje em dia a economia, a balança, a economia fala mais alto. Eu sei que não vai resolver só isso pro país na questão do dinheiro... Mas, sim, claro, penso que sim, é bom pro crescimento. Mas seria bom se fosse nas plantas que a gente já não se alimenta.

Rodrigo: - E também os agrotóxicos são bom pra controle de pragas.

Vítor: - Sim, mas vamos ver, senhor, como nosso querido Silas tinha falado. Ele é bom no controle de pragas, mas, exemplo, se você está produzindo alguma coisa que não vai gerar alimento [neste momento Silas olha para nós com riso, como quem não concorda com o colega] pro consumidor. Se você taca agrotóxico, você vai estar o que? Desperdiçando, e você vai estar fazendo mau uso disso.

Silas: - E vai estar contaminando as pessoas, o solo, os animais!

Vítor: - Sim, claro.

Silas: - A água mesmo!

Vítor: - É. [faz sinal de que está pensando, mas não olha para Silas; segue falando com Rodrigo] Então, isso que o seu Esquilo disse, É bom usar quando é uma plantação que a gente consome muito e que o brasileiro vai usar daquilo pra se alimentar. Mas se for pelo benefício do dinheiro, da economia, seria errado, porque o senhor vai estar contaminando as coisas. O que você acha agora? O que você acha, no seu ponto de vista, na parte da saúde?

Rodrigo: - Não, porque tem certos agrotóxicos que, como o meu caro colega tava falando, que prejudicam. Mas tem aqueles agrotóxicos que tão chegando novos no mercado e tão menos prejudicando a saúde.

Vítor: - Sim.

Rodrigo: - É por isso. Hoje o pessoal quer inovação! Não quer coisa ultrapassada.

Vítor: - Sim, claro.

Rodrigo: - Mas até chegar esses novos agrotóxicos, eles vão continuar usando os comuns. Porque a tecnologia proporcionou um agrotóxico bom.

Vítor: - Sim.

Rodrigo: - Agora tão tendo que usar os comuns.

Vítor: - Sim, agora...

Rodrigo: - Por isso que, os agrotóxicos certamente são ruins. Mas também tem agrotóxico que tá chegando que...

Vítor: - Então, o senhor, falando rapidão, senhor Clebinho. Então o senhor quer falar que esses novos agrotóxicos que tão chegando são bons. Só que o produtor em si quer fazer uso dos antigos.

Rodrigo: - Dos comuns.

Vítor: - Porque ele acha que vai dar mais impacto.

[Rodrigo concorda]

Vítor: - Mas o que o senhor acha, senhor Esquilo, nessa parte da saúde?

Silas: - Acho que continua... tudo é ruim, porque mesmo sendo novos os agrotóxicos, os novos têm a base dos velhos...

[há uma pequena interrupção porque uma pessoa que trabalha na escola precisa retirar alguns livros do armário da sala de leitura]

Silas: - É ruim por causa disso, da saúde, dos animais, solo... as terras...

Vítor: - Então, resumindo, como o senhor já tinha colocado, o problema da água, da terra, da contaminação são o grande prejudicial.

Silas: - Podem ficar prejudicados e até não ter mais alimentos por causa do solo ruim, solo infértil.

Vítor: - Claro, que também é prejudicado pelo uso dos agrotóxicos comuns, que são os que mais têm veneno. Mas o consumidor, a pessoa que compra pra sua plantação acha que é melhor porque é o mais antigo e tá no mercado há mais tempo, tem mais força.

[Silas acena com a cabeça concordando]

Vítor [dirigindo-se a Rodrigo]: - O que você acha disso?

Rodrigo: - Bom, eu acho que, tipo, bom falar, porque o povo é acostumado a escolher o comum... aí o povo também tem que comprar novos agrotóxicos, tipo, que o mercado lança. Porque certos agrotóxicos são proibidos em outros países. Por quê? Porque não são adequados. São os comuns...

Vítor: - Sim, claro, mas... O senhor Esquilo ainda tem alguma coisa para debater sobre isso? Se o senhor quiser, pode falar, as pessoas querem os antigos, mas não procuram aqueles novos que não vão prejudicar o uso da terra. Qual a sua opinião, você acha que vai prejudicar ou não prejudicar mais o nível?

Silas: - Na minha opinião, não deveriam usar agrotóxicos, porque obviamente são tóxicos. Então, podem causar doenças, câncer... Pode prejudicar a biodiversidade dos animais e das plantas.

Rodrigo: - Sim, então...

Silas: - E são as plantas que dão o ar pra gente.

Vítor: - Sim, então você quer falar que, quando você escolhe ampliar a, como a gente fala, a agricultura!, você está ampliando... Você pode tanto a ampliar... mas só... Como a gente fala? Se você decidir aumentar a sua lavoura e você tem uma plantação com a biodiversidade, junto com o animal que usa aquela área pra caçar e você derruba parte dela. Você não acha que só derrubando pra fazer uma plantação e usando o pesticida que vai te beneficiar e beneficiar a economia, você acha que vai tirar o lar do animal?

Silas: - Isso pode vir a acontecer porque os animais, obviamente, não gostam de pesticidas! São animais. Então eles podem achar que é um perigo, sair de seu território e ir pra zona territorial é... pra cidade, essas coisas. Pode vir onça pra cá por causa que estão desmatando, ou tacando pesticida em algum lugar na região dela... Tipo, você ia gostar que eu chegasse lá e colocasse veneno na tua casa? Você ia querer sair de lá.

Vítor: - Não ia ser nada bom, porque querendo ou não, derrubando uma certa parte, você tá derrubando o lugar de caça...

Silas: - E podem animais morrer de fome...

Vítor: - E claro, você vai perder uma outra espécie.

Silas: - Sim, vai outra entrar em extinção.

Vítor [virando para Rodrigo]: - E você? É... Quando você beneficia a ampliação da agricultura em lugares que têm animais e usa pesticidas, você acha que vai ser bom pra você ou pros animais?

Rodrigo: - Primeiro que o animal não tá nem aí. O animal come aquilo que tá na frente dele. O animal não vai ficar... Alguns cheira, mas... Os animais querem comer aquilo ali. Eles não vão sair de seus territórios por causa de... Não, não vão sair!

Vítor: - Sim, mas, o uso de pesticida quando cê taca num lugar... Você tá espalhando um monte. O animal que ele vai caçar pode estar contaminado. E ele comendo aquela carne pode vir a falecer. Então quer dizer que você fala que tá vindo um agrotóxico melhor, mais sustentável, você vai tirar essa...

Rodrigo: - Não tirar, diminuir!

Vítor: - É, diminuir, mas também como tirar esse perigo?

Rodrigo: - Não tem como tirar! Mas tem como diminuir. E primeiro, a gente já usa agrotóxico no mundo inteiro e a gente não morreu ainda. Pra que, contra que? Se fosse tão prejudicial à saúde, tem aquele detalhe, a gente usa há tanto tempo por que ninguém tá com doença aqui no Brasil degenerativa, doenças que envolvem os agrotóxicos?

Vítor: - Concorde, mas...

Rodrigo: - É mais fácil hoje... você encontrar hoje o mosquito da dengue ali que causa má formação na cabeça do menino, do que encontrar um agrotóxico que causou... [gesticula indicando algum problema no cérebro] má formação ou outra coisa.

Vítor: - É, mas como o senhor tinha falado, você também não gostaria que eu chegasse, tacasse pesticida na sua casa, você tivesse que mudar de lugar. Ou, se o lugar pra onde você fosse mudar praticamente fosse cortado, devastado pelo desmatamento! Que ocorre pelo fato de você desmatar a área para construir uma plantação.

Rodrigo: - Primeiro, que se renova. Se você é o animal, você vai, sai daquela área, beleza! Mas tem uma hora que vai é, como que fala, que não vai ter como? Não vai ter como!

Vítor: - Sim, não vai ter como você continuar naquela área.

Rodrigo: - Não vai ter como, realmente. Mas tipo, tá, prejudica a natureza, prejudica! Mas, a gente já tá há tanto tempo. Tem tanto animal no meio dessas áreas comendo comida que, pragas, véio, esses bicho do mato aí, também come essas plantação aí, e não morreram! E tamo vivo, não teve má formação! Hoje mostraram na TV, e diz o que? Mosquito da dengue causou má formação. Um mosquito! Um mosquito! E cadê agrotóxico dizendo “agrotóxico causou má formação”. Não tem estudo comprovado que alguém nasceu com a cabeça, tipo do mosquito, má formação?

Vítor: - Sim, claro. Então perguntando pro seu Esquilo, você acha que ainda dá tempo de banir isso daí?

Silas: - Eu espero que sim. Mas voltando ao ponto que ele falou que ninguém morreu ainda.

Vítor: - Sim, fale.

Silas: - A gente... As pessoas podem ter morrido. Ele nem tá sabendo. Ele não é a pessoa. Imagina se ele tá morrendo e diz “nossa, eu devia ter ido contra o agrotóxico”. Tem gente morrendo com câncer sim.

Rodrigo: - Não, mas tem que ter estudos comprovados! Tem estudos comprovados?

Silas: - E olha aqui. [...] O rio! Um rio e os peixes podem estar inundando com agrotóxicos. Aí até o poço dele...

Vítor: - Então [...] alguns animais portadores de doenças [...] você quer falar que se a gente parar de desmatar e usar agrotóxicos, a gente pode parar de fazer com que os animais saiam da área deles e venham pra nossa?

Silas: - Não pra nossa, mas é, tipo, eles podem parar... É! Parar de vir pra nossa e ficar mais controlado [...]

Vítor: - E como seu colega falou, ninguém morreu ainda, não tem estudos. Mas tem estudos que comprovam que...

Silas: - Pessoas estão morrendo!

Vítor: - ... que você pode, como se fala, que você pode se infectar, ter uma contaminação ou coisa do tipo...

Silas: - É que nem a radiação. Você não vê, você não sente, você não cheira e... [faz gesto indicando que mesmo assim faz mal] Pode matar.

[...]

Vítor [dirigindo-se a Rodrigo]: - E a letalidade? A gente sabe que cai no rio e você bebe a água. [...] E você fala que não vai causar problema nenhum, já que são reduzidos os efeitos.

Rodrigo: - Eu vou dizer uma coisa. Por que existe tratamento de água? Vai tratar a água!

Vítor: - Sim, claro, mas...

Rodrigo: - E a gente vai tomar a água sendo que vai estar tratada. E os caras já estuda aquele negócio. Agrotóxico cai na água. Cê acha que os caras não vai estudar pra ver se caiu alguma coisa de agrotóxico ali? Tipo, “opa, não é isso aqui, tem alguma coisa errada, humm”. Cê acha que o cara não vai estudar? Ele vai estudar! Por que tem água tratada? Geralmente tem pessoas que estudam isso! E se elas não sabem aquilo é porque, tipo, entrou uma coisa que é estranha, nunca viram. Opa, o que será? Aí outra coisa vai explicar isso. Pode ser os agrotóxicos. [...] Mas os caras já são tão inteligentes que eles já sabem tratar a água, tem que saber um pouco o poder da natureza [...] Ele estuda! Ele sabe!

[...]

Vítor: - Digamos que o cloro, ele pode matar os germes, e tirar algumas doenças. Mas o cloro em si não vai afetar o agrotóxico [...] Você pode falar desse assunto [dirigindo-se a Silas]. Como o seu parceiro falou pra mim, os caras podem ter estudado [...]

Silas: - Então, existe uma palavra que se chama incompetência! Então, pode acontecer isso... Que nem na barreira. Lembra da barreira, fizeram tudo errado, ó, puff! Pode acontecer isso também com o tratamento de água.

Rodrigo: - É, mas nem todo mundo vai errar. Nem todo mundo é incompetente.

Silas: - Todo mundo é ser humano!

Vítor: - Mas digamos que, como os senhores tinham falado... Errar é humano! Mas também nem todo mundo vai errar. [...] o agrotóxico não é um micro-organismo que vive na água e pode ser mandado embora. [...] Se isso cair na água, você não vai conseguir tratar assim tão fácil. [...] O que você acha disso?

Silas: - [...] pode estar no ar até. Se estiver no ar, um monte de pessoas [...]

Vítor: - [...] Se for pelo ar. Digamos que o vento está pro lado da cidade. Um avião solta, sinal de que metade tá na plantação e metade pode estar sendo levado pra lá?

Silas: - Sim. Aí pode causar doenças...

[...]

Rodrigo: - [...] A gente tem que combater essas pragas. Essas pragas causam mais doença do que você usando agrotóxico. Então, de uma mesma forma vai dar doença!

[...]

Vítor [dirigindo-se a Rodrigo]: - Como você pode falar que o uso do agrotóxico é bom, sendo que você não pode tratar o lugar que é atingido?

Rodrigo: - Só que no final é o que? Tem tanta praga, cara. Tem tanta praga [...] Daqui a pouco vai ter uma praga da água, cara. O agrotóxico faz o que? Ele vai, mata a praga! Além de matar a praga, ele espalha lá, e aquela praga que tá se criando, cara, vai morrer.

[...]

Silas: - A contaminação da água também contamina os peixes, que é um alimento. Querendo ou não, o agrotóxico vai chegar na gente, de qualquer forma. Seja por fruta, carne.

Vítor: - Então, querendo ou não, o peixe também é uma forma de sistema para várias famílias que trabalham nessa parte de...

Rodrigo: - Famílias ribeirinhas!

Vítor: - É! De tirar da natureza, mas num tanto certo que não vai prejudicar. Essas famílias também vão sair ferradas [faz sinal de aspas com as mãos] nessa? Porque há uma chance muito grande. Como a gente sempre fala, o problema lá embaixo, que não é tratável, que se espalha, como que fica?

Rodrigo: - Se já mata, o agrotóxico, se ele já mata a praga, quem não garante que ele pode ajudar também? Já tem estudos comprovados que ele prejudica a água, não tem?

Vítor: - Sim, prejudica. Mas nenhum que afirme que ele é tão bom para ajudar, a não ser as plantas. Digamos que tem estudos, como o senhor Silas... que já comprovaram que ele faz mal. Mal pra gente, pra água, pro ar. Mas não mal pra planta.

Silas: - E pros animais.

Vítor: - Mas ele não faz mal pra planta pelo fato da química dele ser desenvolvida pra planta! [...] A planta não vai ser afetada, mas a água e a população vai. Temos que lembrar disso. O ser humano não é uma planta que faz fotossíntese. A gente morre e morre. Mas no caso a gente não renova, como acontece com algumas plantas. [...] Então você fala que o desenvolvimento do agrotóxico foi feito pra célula molecular da planta e pra peste que tá nela, mas não foi feito pra água que tá lá no fundo, nem pra cá, nem pro ar... mas nem pra gente. Então você quer dizer que nos estudos eles estão errados?

Rodrigo: - Provavelmente pode errar, como meu amigo caro falou. Incompetência.

Vítor: - Incompetência. Mas vamos dizer que a incompetência não foi do cara, foi da pessoa!

Silas: - ã? [os colegas fazem cara de que é um absurdo o que ele disse]

Vítor: - Não, um exemplo, não foi do cara... O cara testou, testou. Mas o erro foi seu! Por exemplo, vou dar um exemplo. Você sabe que vai dar ruim. O cara testou e disse “não pode ser usado porque pra planta é indicado, mas pro ser humano vai dar ruim”. Então quer dizer que incompetente foi você que usou sabendo que o cara já tinha falado que não era bom ou a incompetência foi dele que testou tudo certo?

Rodrigo: - A incompetência foi do cara que não soube fazer. E o cara, se ele soubesse mesmo, ele jáalaria se prejudica tal, tal. [bate a caneta na mesa] Hoje os caras não sabe... porque acostumou. E é incompetência dos cara, do ser humano! Ele pode errar, quem não garante que ele errou e falou assim... E também tem aquele pecado capitalista! Ô, vai dar dinheiro pra mim, então vamo colocar essa merda aqui e acabou! [bate na mesa] Vai que foi alguma coisa capitalista quando falou “não, não vou, tal, é o certo”, aí a outra pessoa falou “não, vamo coisá porque a gente vai ganhar dinheiro”. Pô, convenceu o cara e... Convenceu ele a o que? A fazer errado!

Vítor: - Sim, claro.

Rodrigo: - Porque hoje... E quem não garante que isso foi uma incompetência... e também tem muitos cientistas. Quem não garante que alguns erraram e outros acertaram falando que era prejudicial com alguns estudos? Por isso que a incompetência... Aí hoje a gente fala assim que o agrotóxico é bom... pior que é verdade! Mas se os caras tivessem feito mais estudos, eles teriam comprovado que o agrotóxico, além de prejudicial no ar, é prejudicial à água! Teve e sempre vai ter alguém que vai falar assim “não tá certo, tá errado, vamo fazer certo”. Mas sempre vai ter outro que vai dizer assim “não, se vai dar dinheiro, vamo fazer”. [bate na mesa]

Vítor: - Mas então, vamos com o querido Esquilo, você acha que se o cara testou, testou e testou várias, você acha que o erro foi quando foi lançado no mercado?

Rodrigo: - Foi!

Vítor: - Teve alguma leve, leve passa mão de dinheiro, coisa do tipo?

Silas: - O erro foi dos dois porque, primeiro, ou ele podia ter perguntado se o uso de... [gesticula com a mão sem completar a frase] E ele, o vendedor, o cara que tá vendendo devia falar que não devia usar por causa que pode afetar a bio, bio...

Vítor: - a biodiversidade...

Silas: - E nós seres humanos, né? E como ele tava falando, tem gente gananciosa por aí, só quer dinheiro, quer dinheiro, quer dinheiro nas custas dos outros, e não se preocupando com os outros.

Vítor: - Com a saúde do próximo.

Silas: - Com a saúde do próximo.

Vítor: - Então, digamos que encerramos esse ponto. E abrimos esse: o que vocês acham sobre a “patenteação” do produto? Os testes são feitos por várias empresas e institutos, coisas do tipo, até chegar e falar não, ó, testaram lá, lá, lá e viram que esse produto tem como receber uma patente que não vai fazer um mal. O que você acha? O registro... Se é errado...

Rodrigo: - Primeiro que eles deveriam fazer não só testes por esses institutos. Fazer um teste na [parece indicar com a mão o lugar] em si, em todo lugar. Porque cada lugar tem seu clima diferente, cada lugar tem sua temperatura diferente.

Vítor: - Mas digamos que a temperatura não afeta no uso do agrotóxico.

Rodrigo: - Há controvérsias.

Vítor: - Sim, claro. Então, me esclareça essa parte melhor.

Rodrigo: - Primeiro que o agrotóxico foi feito para vários climas, tipo assim, pra fazer temperada, zona temperada! Foi feito pra duas zonas. Exemplo, temperada e a normal, equatorial. Aí uma pessoa que não sabe, que não tem consciência, vai usar o que? Em outras zonas que não é o recomendado! [...] E não devia levar outras patentes. Devia parar ali. Tipo, parar, estudar ali! Porque se fizer outra patente, é a mesma coisa que ficar jogando novo e usando velho. Vai ter sujeito que vai usar o velho em vez de usar o novo!

Vítor: - Sim, no caso...

Rodrigo: - Espera, espera.

Vítor: - Sim, claro.

Rodrigo: - Devia mudar o que tá agora. Não patentear e mudar depois. Não. Muda, ajeita e lança o mesmo só que com outra coisa. Diminui os riscos, tal. Não, só que aí o cara vai lançar outra patenteada e vai fazer melhor? Por que não fez antes? Esses são os erros.

Vítor: - Senhor Esquilo, você acha que o fato de ter temperatura, a zona, vento não afeta a utilidade do produto? Porque, queira ou não, quando você cria o agrotóxico, você cria ele pra todo tipo de lugar e pra ter um efeito em todo lugar, tanto sendo temperado ou não. Você cria o agrotóxico, ele vai ter um efeito naquele lugar e em vários outros igual. Não vai mudar. Você acha que esse fato de “patenteação” são pelo fato do dinheiro? Que a pessoa vai lá, estuda, estuda, sabe que vai ser mal pra água, pra terra, pra tudo, mas mesmo assim passa pra frente, com riscos menores, pelo dinheiro?

Silas: - Sim. Porque, possivelmente, ela é gananciosa. Se ela faz isso, ela é gananciosa.

Rodrigo: - Como a patente.

Silas: - Quer ganhar dinheiro com a patente e com o uso de agrotóxicos sem subornar mais pessoas, como ele já tinha falado naquele ponto lá...

Rodrigo: - Se ele for fazer uma nova, ele não vai exigir a mais? Ele vai fazer uma nova pra ganhar dinheiro com aquela. Por que não fez antes?

Silas: - Nem devia ter criado o agrotóxico! Nem devia ter criado pra começo de conversa!

Rodrigo: - É, devia ter criado com uma função mais ecológica.

Silas: - Se for criar alguma coisa que mata os bichos, devia estudar cada bicho, os pontos fracos, pra ir matando especificamente cada bicho. Não toda plantação, envenenar tudo.

[aqui os dois entrevistados indicam com gestos estarem concordando um com o que o outro está falando]

P: - Seu Vítor, tem uma pergunta aqui do telespectador.

Vítor: - Sim, à vontade, é claro! Estamos aqui pra responder.

P: - Ele está colocando aqui... O seu José enviou a pergunta. E ele está colocando aqui que muitas vezes se aponta a questão de que os agrotóxicos são ruins, mas que não existe outro jeito pra alimentar toda a população que existe no mundo. Então, nós gostaríamos de saber a opinião dos entrevistados. O seu José que enviou a pergunta gostaria de saber o que eles pensam.

[Silas indica querer começar a responder e Rodrigo concorda]

Vítor [dirigindo-se a Silas]: - O que você acha?

[...]

Rodrigo: - Eu creio que não tem como acabar com a fome no mundo.

Vítor: - Sim, claro.

Rodrigo: - Ela não tem como acabar. Mas [em voz mais alta]... o agrotóxico, o pior é que tem esse jeito de usar agrotóxico. O certo seria usar [provável sentido de produzir] sem, mas, se você usar agrotóxico ajuda no rendimento e aumenta o rendimento da planta, o crescimento! [gesticula que a planta ficará mais forte] E quem ganha com isso é a economia do país e o mundo capitalista.

Vítor: - Sim, mas como eu tinha tacado o pau, né? Querendo ou não, você usa agrotóxico na planta, vai te render no comércio. Mas não pra consumo humano. Isso seria errado, não é, seu Esquilo? Porque você não tá tacando agrotóxico pra matar uma praga onde você vai consumir, pra população com aquele alimento. Mas sim pro seu comércio.

Silas: - E sem querer você vai estar matando a biodiversidade, uma família de animais, coisa do tipo.

Vítor: - Sim, claro. Então, querendo ou não, você vai estar tacando veneno naquela planta que vai te render um lucro quando você exportar, fazer a economia subir. Mas deixando tudo pra trás. Você não vai se importar com o próximo?

Rodrigo: - Hoje a gente vive no mundo capitalista.

Vítor: - Sim.

Rodrigo: - Hoje como Coréia, esses outros mundo aí, fala o que? Que é socialista.

Vítor: - Sim, claro, e é um bando de... [fala um palavrão de cabeça baixa]

Rodrigo: - Mas com uma pegada capitalista! Que não dá pra entender! E hoje, o mundo é o que? O mundo é feito dos capitalistas. E quem não tiver dinheiro, é a pobreza, não tem, acabou.

Vítor: - É, então tchau.

Rodrigo: - Agora, quem tiver dinheiro, consegue o que?

Vítor: - Manda.

Rodrigo: - Os caras, produtores aí, usa agrotóxicos porque eles acham certo [ênfatisa] usar agrotóxico. Num é errado. Cada um tem seu jeito de ser. Mas eu também considero, em certo ponto certo, por quê? Aumenta o rendimento.

[...]

Vítor: - [Dirigindo-se a Rodrigo.] Digamos que você fala que o agrotóxico ele mata qualquer tipo de verme.

Silas: - [Interrompendo.] E as minhocas? As minhocas fazem a fertilização do solo. Se o agrotóxico cai no solo e elas morrem, o solo fica infértil.

[...]

Vítor: - Então digamos que, como Antônio [apesar de ter trocado o nome, parece se referir à fala do telespectador, criado por nós no diálogo] falou, hoje em dia, não tem como não usar porque a humanidade evoluiu nessa fase. A gente usa o agrotóxico pra conseguir mais comida e acompanhar o crescimento populacional. Você acha que se paralisar vai dar ruim? [dirigindo-se a Silas]

Silas: - Não faria mal. Não muito mal. Mas, tipo, ia ser bom...

Vítor: - A gente ia se adaptar.

Silas: - ... porque as pessoas iam ter mais chances de vida, iam ser mais saudáveis e mais felizes consigo mesmo, de certa forma.

Vítor: - Obrigado, senhor Esquilo, por sua opinião. Agora, o senhor Clebinho. Sua vez nesse encerramento do programa.

Rodrigo: - Primeiro, que tem pessoas que vivem, que abaixa a quantidade de vida? Só que eu vou falar uma coisa, tem pessoas que tem 70 anos e come o que? Produtos do campo e estão vivas ainda, cara? Como é que diminuiu? Eu conheço, cara, pessoas que tem 80 anos e come todos esses produtos da terra. E a maior parte deles vem do agrotóxico. Eu conheço, e essa pessoa come.

Vítor: - Sim, claro.

Rodrigo: - Como é que ela diminuiu o tempo dela de vida? Me diz?

Vítor: - É...

Silas: - Isso aí se chama bruxaria se você não sabe. [todos riem]

Vítor: - Então, fala rapidinho porque já está quase no programa, quase na novela das dez. Então a gente tem que acelerar aí.

Rodrigo: - Mas me explique por quê, me explique por que abaixa o coisa de vida, sendo que tem pessoas que vivem muito tempo. Não tem a ver, agrotóxico tem a ver com vida, não tem a ver... Não, tem a ver um pouco. Mas tem a ver com o modo de vida, cara. Tem pessoas que come, come...

Vítor: - Eu não vou dar contra. Mas esse menino... Você estudou tudo isso. Então eu não vou dar contra. Então, mas...

Rodrigo: - Deixa eu terminar.

Vítor: - É que a novela das dez tá chegando, senhor.

Rodrigo: - Aí o agrotóxico prejudica, só que ele tem aquele detalhe, a pessoa tem que se [com ênfase] cuidar. Se a pessoa não malhar, não fizer nada, como é que ela vai garantir 80 anos, cara? Agrotóxico não tem a ver com diminuir a quantidade de vida das pessoas. Tem a ver com pessoas serem saudáveis. O que o meu colega não entendeu, é que as pessoas têm que ser saudáveis, cara. É isso! As pessoas têm que fazer exercício físico. Tem nada a ver com agrotóxico. Tem pessoas que tem 80 anos e come produto só da terra e vivem, cara. E vivem muito. [...] Me explica por quê.

Vítor: - [...] Então, você não pode falar que a pessoa que você conhece come do agrotóxico porque é do campo. Vai que ela tem uma plantação em casa que não use o veneno [...] É natural!

Rodrigo: - Ela não, presta atenção! Ela não tem a plantação em casa. Ela compra direto do supermercado. E logo no supermercado que os caras vende já tem agrotóxico ali em cima.

Vítor: - Então, querendo... Encerrando isso, obrigado! Obrigado, senhor Silas. [aperta as mãos dos entrevistados]

Vítor: - Estamos encerrando o programa [...] E fiquem com a novela das dez “A dona do pedaço”.

Num primeiro momento, poderíamos argumentar que estariam levando o debate para o campo das ideias, sem contextualizá-las. Porém, o que encontramos no debate construído pelos estudantes desta escola (a única onde não interferimos no modo como se apresentaram) foi um

íntegro exercício de ver-se ocupando aquele lugar. O que percebemos pelo envolvimento dos estudantes nesta versão do debate é que não estavam pensando o que o ruralista, o cientista, o pequeno produtor, o ativista, ou outros diriam naquela entrevista. Eles buscaram os fatores que poderiam influenciar alguém para ter aquele posicionamento, de que argumentos disporiam, em que acreditariam para estar ali, como se tentassem sentir e ver a si mesmos na posição do produtor que utiliza os agrotóxicos e do que não o faz. Evitaram falar a respeito do outro através de caricaturas. A postura dos estudantes parece alinhada com a afirmação de Stengers (2015, p. 139):

[...] uma prática do heterogêneo, não requer que se “respeitem as diferenças”, mas que se *honrem as divergências*. [...] o que será apreendido *não como uma particularidade do outro, mas como o que o outro faz ter importância*, o que o faz pensar e sentir, e que não posso sonhar em reduzir ao “mesmo” sem insultá-lo [...] A divergência não pertence a uma pessoa, ela é, antes, o que faz um aspecto desse mundo ter importância. [grifos da autora]

Os(as) estudantes não diminuíram a intensidade de sua presença ou das argumentações quando precisaram defender uma opinião que não era a sua, assim como ao advogarem pelo que acreditavam – em diversos momentos – abriram espaço para ponderar a respeito do que o outro trouxe como argumento. Essas características, assim como algumas atividades promovidas por esta escola às quais tivemos oportunidade de assistir, fazem-nos perceber a participação dos(as) professores(as) dessa comunidade na construção de relações que subvertem em muitos aspectos as hierarquias e rompem com o modelo que Freire (2017) denomina “educação bancária” para priorizar o que o autor apresenta como “educação como prática da liberdade”.

Quando os diálogos iniciaram, Rodrigo argumentou que os agrotóxicos permitem o aumento da produção. E Silas trouxe não apenas os problemas à saúde dos(as) consumidores(as), mas o sofrimento para as populações que residem próximo à plantação e os danos ao meio ambiente. Vítor começou construindo o personagem jornalista numa perspectiva racionalista, quando viu os agrotóxicos como “remédios” que trariam malefícios justificáveis caso fossem usados para produzir alimentos. No seu ponto de vista, o problema estaria no fato de não serem utilizados para produção de alimentos diretamente. Ainda que sua apropriação do discurso tenha sido complicada, pois aumentar os agrotóxicos em nossos alimentos é uma péssima ideia, a intertextualidade manifesta trazendo da reportagem que assistiram o fato de muito agrotóxico ir para o meio ambiente para produzir grãos para exportação mostrou seu envolvimento com a atividade.

Vítor também sugeriu que o motivo da aceitação social ou não da utilização dos agrotóxicos não estaria na ação em si (usar ou não) ou nos impactos que isso teria, mas na intenção do produtor. Ou seja, se este estivesse usando os agrotóxicos para ampliar a produção de alimentos, seria compreendido. Ao contrário, se sua motivação fosse o crescimento econômico ou o lucro, seria inaceitável. Nesse momento, já começa novamente uma marcação, frequente nos diálogos desses meninos, da preocupação com a justiça social, pois a ação por uma necessidade é diferenciada de uma opção pelo lucro. Porém, Vítor transferiu a responsabilidade ao indivíduo, além de partir do princípio de que o uso de agrotóxicos seria inevitável para aumentar a produção de alimentos. Isso chamou a atenção, não apenas por existir controvérsia e estudos que apontam a possibilidade de que os(as) camponeses(as) alimentem a população mundial com modos de produção ecológicos, mas sim por não levar em conta a necessidade, dadas as consequências, de procurarmos alternativas. Pois, como afirmou Stengers (2015, p. 40):

Gaia é indiferente à pergunta “quem é responsável?” e não age como justiceira – parece que as primeiras regiões da Terra a serem atingidas serão as mais pobres do planeta, sem falar de todos(as) esses(as) viventes que não têm nada a ver com a questão. [...] a própria Gaia não está ameaçada, diferentemente das inúmeras espécies vivas que serão varridas [...]

Em seguida, Vítor pareceu reconsiderar sua própria argumentação, ainda que não incluindo os danos ao meio ambiente apresentados por Silas. Ele apresentou em sua pergunta o problema de existir uma contradição entre produzir mais para alimentação e causar danos à saúde humana. E, então, Rodrigo apostou na ciência para reduzir os danos produzidos pelos agrotóxicos. Chegou a afirmar que já haveria muitos produtos que praticamente não causam danos, mas que ainda não estariam no nosso mercado ou, quando estão, não são muito aceitos pelos(as) produtores(as) por ignorância. Dessa forma, sugeriu que nosso problema seria o atraso tecnológico e a falta de conhecimento.

Estudos como os de Lohn (1997), de Souza (2009) e de Dourado (2011) expressam o quanto esse discurso que considera os(as) camponeses(as) atrasados(as) aliado a trabalhos extensionistas de técnicos no campo contribuíram, no decorrer da história, em nosso país, para a territorialização do capital em detrimento da racionalidade camponesa, por vezes expulsando os(as) agricultores(as) familiares do campo e noutras tornando-os(as) dependentes do sistema agroindustrial.

Silas argumentou que não houve mudanças significativas nos agrotóxicos, que continuam afetando a saúde, a água, o solo, a biodiversidade. Esse estudante também apontou

para o problema da destruição do território de animais os deslocar para o meio urbano. Fez referência a animais de grande porte por serem facilmente visibilizados. Mas esse apontamento favoreceu uma discussão acerca do quanto afetou a biodiversidade e contribuiu para a transmissão de doenças. [Embora naquele momento ainda não estivéssemos no contexto da pandemia – que iniciou no ano seguinte, o assunto tem significativa relação com o que estamos vivendo.]

Ao passar a questão para Rodrigo, Vítor não considerou a relação que Silas tentou fazer entre a destruição do habitat dos animais e a vida humana. O jornalista contrapõe o interesse do ser humano de ampliar a colheita ao interesse do animal de manter seu território. E a resposta de Rodrigo seguiu veiculando, no conteúdo ideológico de seu discurso, a visão cientificista-evolucionista, pois, ao mesmo tempo em que acreditava que a ciência encontraria sempre novos produtos para reduzir danos e produzir mais, garantindo o sonho moderno desenvolvimentista, defendeu implicitamente que os animais permanecerão competindo com seus instintos e alguns sobreviverão enquanto outros não, o que seria apenas natural. Mais adiante, ele também trouxe a afirmação de que a natureza sempre se renova. No papel de quem está defendendo os agrotóxicos, Rodrigo também afirmou não ser possível acabar com a fome no mundo. Com astúcia, e mantendo a coerência do personagem numa perspectiva pragmática, ao serem questionados a respeito do problema da fome no mundo, mesmo defendendo que o uso dos agrotóxicos traria ampliação da produção, ele nega a possibilidade de resolução completa e definitiva para o problema da fome. Assim como defende que “agrotóxicos mais sustentáveis” poderiam trazer menos problemas ambientais e à saúde, mas não eliminariam os danos. Essas construções discursivas funcionam em nossa sociedade em diferentes gêneros discursivos, nas formações ideológicas de um discurso científico pragmático, de um discurso médico tradicional e de um discurso empresarial, marcados pela lógica do “custo-benefício”.

Dentro da mesma lógica, Rodrigo surpreendeu com uma argumentação de que seria questionável se os agrotóxicos causam todos os danos que são atribuídos ao seu uso. Ele argumentou que se usa há tanto tempo no mundo todo e não se veem divulgações científicas muito amplas ou campanhas publicitárias que abordem o assunto. Fez uma comparação, com certa ironia, que um mosquito pode causar deformações comprovadas e indicou que, pautados nessas comprovações, os governos investem em campanhas voltadas à saúde pública. Mas que ninguém escuta falar de associações diretas, ou pesquisas objetivas, que apontem ligação entre o uso dos agrotóxicos e doenças graves, o que seria – do ponto de vista do personagem – um indício de que os danos seriam pequenos.

Com rapidez, de início, respondemos em nossa análise que, devido a interesses econômicos, esses estudos não aparecem ou até mesmo não são levados a sério como deveriam. Compartilhando deste ponto de vista, Silas argumentou que pessoas podem estar morrendo sim, enquanto Rodrigo questionava onde estão os estudos que comprovam. E, a partir daí, com argumentos exagerados e cômicos, Rodrigo começou a carnavalizar a figura do(a) cientista. Começou deixando implícito que, se os agrotóxicos fossem perigosos, os(as) cientistas já estariam focados(as) em estudar isso. E seguiu ironizando que “caras tão inteligentes” precisam conhecer o poder da natureza, que assim como retiram os micro-organismos da água poderiam tirar os agrotóxicos. Se observássemos somente as palavras (conteúdo), poderíamos dizer que Rodrigo estava assumindo a visão cientificista. Porém, a entonação e a intensificação crescente de seus gestos se aproximando de um modo de falar de uma palestra de motivação (forma), além do *ethos* que marcou a totalidade de seu discurso quando observamos suas participações nas diferentes atividades, indica um movimento de carnavalização do papel social do cientista.

Em alguns momentos, Silas pareceu ser envolvido pelo poder de persuasão do colega, sem perceber o tom de deboche, deixando de criticar o uso de agrotóxicos e apontando que alguns(algumas) cientistas poderiam ser incompetentes, como aqueles que trabalhavam nas barragens que romperam. A partir disso, houve uma discussão sobre os erros humanos em avaliações técnicas. Vítor demonstrou incômodo com a discussão dos colegas, retornando ao assunto dos agrotóxicos e afirmando que nem tudo terminaria com uma fácil solução científica. No momento em que sente que Silas foi envolvido pelo discurso de Rodrigo, Vítor pareceu assumir o papel da crítica, trazendo novamente perguntas acerca dos danos e da impossibilidade de tratar os locais afetados. Ao que Rodrigo seguiu afirmando que as pragas só têm se multiplicado e que poderiam provocar mais doenças talvez do que os agrotóxicos que as eliminavam.

Vítor começou a falar a respeito das famílias que sobrevivem da pesca e que poderiam estar pescando em rios contaminados por agrotóxicos. E, antes que terminasse, Rodrigo completou que são as famílias ribeirinhas, indicando conhecer o assunto. E tentou retornar à ideia de que os estudos não são suficientes para fazer afirmações. Então, pela primeira vez, Vítor tentou dialogar a partir da perspectiva de Rodrigo, afirmando que se os estudos só consideraram as plantações e não os efeitos no ambiente e no humano, é possível que não estejam tão corretos. O mesmo argumento que foi utilizado por Rodrigo – a falta de estudos adequados – para afirmar que, às vezes, o uso é incorreto porque as pesquisas são descontextualizadas, foi apropriado por Vítor para afirmar que é possível que os danos sejam

maiores do que o que sabemos. Rodrigo concordou que poderia se tratar de incompetência dos cientistas, como já haviam abordado antes. Essa discussão, além da carnavalização que desloca o cientista de um lugar de endeusamento, exacerbando esse suposto lugar de poder com riso, também marca uma percepção – por parte dos estudantes – da não neutralidade dos(as) cientistas quando decidem o que pesquisar.

Vítor considerou que poderiam existir conhecimentos científicos que apontassem para os problemas dos agrotóxicos, mas que, mesmo assim, os produtores utilizavam. Então Rodrigo apontou para dois problemas que afetariam as pesquisas científicas: a incompetência dos cientistas que, tendo se habituado a reproduzir os próprios pensamentos, já não se mobilizam para criar outras possibilidades, e o capitalismo afetando suas decisões a respeito do que validar ou não. Nesse ponto, o capitalismo aparece como um sistema que produz a “tentação” de usar o poder para validar o “uso consciente” ou ocultar alguns danos, e o “pecado capitalista” seria optar pelo ganho financeiro. A decisão dependeria da atitude individual do(a) cientista frente ao dilema moral.

Embora Rodrigo tenha afirmado não haver concordância entre cientistas, as controvérsias não são vistas como possíveis incertezas, mas como “erros” e “acertos”, “incompetência” ou “competência”, “ética” ou “falta de ética”. Embora tenham percebido a não neutralidade dos(as) cientistas ao optarem a respeito do que pesquisar, considerar que a ciência não está pautada apenas em dados objetivos, em certezas ou em verdades é algo que não parece ser considerado em momento algum. Foi construído por Rodrigo um discurso heterogêneo que, contrário ao *ethos* de seus discursos internos materialistas (que questionam a cultura capitalista, que opõem quem atua por necessidade ou para lucrar, que responsabilizam mais quem tem acesso aos conhecimentos sistematizados), é atravessado pelo *ethos* da ciência positivista em alguns momentos, quando expressa acreditar que, se os(as) cientistas fossem éticos(as) e comprometidos(as), encontrariam soluções técnicas para os problemas socioambientais.

Stengers (2015) refletiu sobre o problema desse discurso socialmente construído e representado em enunciados de Rodrigo. Stengers (2015, p. 63) afirmou:

O primeiro papel do refrão “não está provado” é fazer calar, separar o que será considerado objetivo ou racional e o que será rejeitado como subjetivo, ou ilusório, ou manifestação de apego irracional a modos de vida infelizmente condenados pelo progresso.

Reconhecemos durante o debate o poder desse discurso para calar ou até mesmo persuadir. Mas algo diferente nos chama a atenção aqui. Stengers (2015) apontou que, infelizmente, os(as) cientistas mais críticos(as), que admitem ser essa encenação – que não

considera as incertezas e controvérsias – apenas uma propaganda, julgam-na ser necessária para lutar contra o obscurantismo; pois, para eles(as), a maioria não poderia compreender o que os(as) cientistas fazem. Acontece que o que percebemos na dramatização dos estudantes foi que eles(as) percebem a multiplicidade de vozes científicas contraditórias, e, diante da negação das incertezas pelos(as) cientistas como forma de defesa, só lhes resta concluir se tratar da incompetência ou da imoralidade (consciente ou não) dos(as) cientistas.

A partir daí, Vítor questionou se o erro teria sido lançar no mercado (considerando o mal à saúde e ao meio ambiente). Rodrigo concordou rapidamente e Silas, mesmo mantendo o foco na atitude moral individual, prefere a opção de que, além do(a) cientista, o(a) vendedor não poderia ser desresponsabilizado. Há uma exacerbação por parte de Silas na exigência com relação à atitude moral. Atribuiu o silêncio/omissão exclusivamente à ganância. Não houve expressão de riso ao fazer essa afirmação e, a nosso ver, parece estranho que, tendo a venda do produto sido autorizada, o(a) vendedor(a) do produto alertasse o(a) consumidor(a) dos riscos do seu uso. Os três estudantes parecem concordar que o sistema capitalista influencia as decisões das pessoas, mas, até esse momento do debate, pareciam acreditar que sólidos valores morais não permitiriam que agissem visando apenas o lucro.

Os dois pontos seguintes ainda questionam os(as) cientistas. O primeiro seria uma provocação a respeito da importância de que os estudos saiam dos laboratórios e considerem mais seriamente as interações em diferentes ambientes. E o segundo, uma indagação a respeito da exploração de patentes (crítica à propriedade intelectual).

Apesar do argumento ter sido utilizado de forma astuta pelo personagem que quer relativizar os prejuízos causados pelos agrotóxicos, alegando que o problema estaria no uso sem conhecimento, a percepção de uma ciência que pouco considera historicamente o ambiente onde as reações químicas irão acontecer é importante. Grun (2007) afirmou que a formalização e a abstração da natureza, assim como a propensão à tecnificação, é o que constitui a superficialidade de métodos científicos. Grun (2008) apontou que, historicamente, os(as) cientistas da modernidade tiveram como preocupação matematizar todos os aspectos do mundo da vida para objetivá-lo, e, dessa forma, não apenas separaram as reações do ambiente – como o estudante destacou em sua fala, mas também os lugares e as paisagens foram obliterados pela hegemonia de conceitos modernos. Segundo o autor, a educação ambiental deveria estar comprometida com a reapropriação social do lugar e a percepção de que o próprio conhecimento é dependente do lugar.

Quanto à propriedade intelectual, trazida pela discussão em torno das patentes, os estudantes fazem críticas ao fato de serem concedidas patentes para melhoramento de produtos. Eles criticam essa postura porque acreditam ser estimulada pelos interesses financeiros dentro do sistema capitalista, apontando que a maioria dos(as) produtores(as) permanece usando os piores produtos porque, provavelmente, após vencer a patente, apresentariam custos menores, enquanto o melhorado seria mais caro. Há certa desconsideração pela possibilidade – também produzida pelo próprio sistema capitalista – de que poderia ocorrer uma redução de pesquisas produzidas se não gerassem um ganho. Os estudantes novamente partem do pressuposto de que os valores morais do(a) cientista, ou o suposto compromisso ético-profissional com a sociedade, deveriam fazer com que suas pesquisas visassem o bem-estar social.

Essas provocações nos estimulam a refletir que não somos seres sem corpo, sem história, sem pertencimentos sociais, pairando sobre a sociedade enquanto analisamos. Somos impelidos a imaginar nossos métodos, visões ou categorias analisando a nós mesmos ou ao nosso papel social. Tivemos a sensação de que nosso olhar de pesquisador(a) para o(a) outro(a) recaía sobre nós mesmos(as). O(A) cientista pode ganhar dinheiro com agrotóxicos, patentes ou talvez tantos absurdos mais sem subornar mais pessoas. O(A) cientista pode ganhar dentro do jogo sem necessariamente se comprometer moralmente porque a ele(a) é dado o poder de validar ou não. Completaram a reflexão com a controvérsia, quando Silas disse que nem deveriam ter criado os agrotóxicos e Rodrigo disse que deveriam ter criado com uma função mais ecológica. Ainda assim, não podemos deixar de reforçar novamente o quão forte é a crença no poder da ciência sobre a natureza, pois, neste momento, mais uma vez, Silas – que estava do lado oposto ao de Rodrigo no debate – aderiu parcialmente ao discurso de Rodrigo, e aceitou a possibilidade de que, se fosse para criar, deveriam estudar para agir exclusivamente sobre a praga que precisa ser eliminada.

É importante, por fim, observar a forma como Rodrigo apresentou sem constrangimento como argumento que o uso do agrotóxico beneficia a economia do país e o que denomina “mundo capitalista”. De certa forma, é como se dissesse exatamente o oposto do que vieram argumentando anteriormente. Se antes defendiam exageradamente o poder da moral sobre as decisões das pessoas, neste momento final alegou que o capitalismo, no fundo, determina nossas vidas. Apontou que mesmo muitos dos países que se dizem socialistas estabelecem relações econômicas capitalistas. Rodrigo, com a concordância de Silas, afirmou que o dinheiro manda no mundo, deixando implícito que, se o dinheiro determina a possibilidade de decidir e participar da vida social, é praticamente inevitável que haja empenho para obtê-lo.

Nas finalizações, Rodrigo e Silas apresentam dois modos diferentes de pensar a respeito do que seriam melhores condições de vida. Silas pareceu se referir a um bem-estar que pressupõe outros modos de viver com a natureza, com os outros e, como afirmou diretamente, consigo mesmo. Nesta perspectiva de Silas, o que ele enunciou como “chances de vida” traz para a cena o pensamento do “bem viver”. Enquanto Rodrigo, trazendo ironias (parafraseando enunciados comuns entre fumantes em discursos cotidianos, por exemplo), apontou para algum exemplo particular de vida prolongada, afastando-se dos conhecimentos sistematizados. O que a nós se destaca é que Rodrigo se aproprie da expressão enunciada pelo colega “chances de vida” e a transforme em “quantidade de vida” – sinônimo de tempo de vida (de sobrevivência), bastante alinhado com as promessas da modernidade.

Segue a segunda encenação, na qual apareceu o enunciado que intitulou este item.

2º

Silas: jornalista

Vítor: defensor do uso de agrotóxicos

Rodrigo: defensor da produção sem agrotóxicos

Silas: - Boa noite a todos os telespectadores. Estamos aqui com dois entrevistados muito famosos. Vítor e Peixe dois ponto zero.

Vítor: - Leão.

[...]

Silas: - Começando pelo Vítor. O que você acha do uso do agrotóxico em plantas, em plantações em geral?

Vítor: - Digamos que eu me considero Leão por defender a fundo essa causa. Vamos ver que a humanidade já se produzia sem o uso do veneno. Ela foi, ela produzia sem uso do veneno. E, querendo ou não, até lá ela foi se estabilizando por quê? Porque já tinha um ponto certo que cultivava. Querendo que o ser humano, quando descobriu o agrotóxico, pensou “não, vamos usar, tá ligado?”. Com o agrotóxico o alimento foi crescendo mais rápido. As pragas, querendo ou não, matou as pragas, a plantação cresceu bem e deu mais produtos do que sem. Querendo ou não, quando isso aconteceu, o ser humano começou a usar mais. Ele viu que usando agrotóxico a gente podia ter mais daquilo e menos perda. Querendo ou não, a gente chega hoje em dia e fala que o agrotóxico é ruim, mas, se a gente for parar de usar, vai demorar um tempo até que a gente se acostume e consiga viver sem ele. Então, não tem como tirar agora no nível que a gente tá. Então, praticamente, o uso dele é importante.

Silas: - E qual a sua opinião sobre isso, Rodrigo, sobre o agrotóxico nas plantações em geral?

Rodrigo: - Ele prejudica o meio ambiente. Primeiro, ele vai prejudicar não só o ser humano. Porque ele vai pelo ar! [gesticula bastante com os braços] E vai pegar o ser humano, causando doenças nele. No caso das doenças, pode causar doenças degenerativas nele.

Silas: - E pode falar assim duas ou três doenças que pode causar assim no ser humano? Só um exemplo.

Rodrigo: - Câncer.

Silas: - Tá. Câncer, degeneração...

Rodrigo: - E problemas no corpo, tipo, na hora de respirar, o pulmão, pode prejudicar o pulmão.

Silas: - O pulmão... Pode continuar.

Rodrigo: - E, primeiro, é que os agrotóxicos, é... acabam com os animais, prejudicando os animais. E, tipo, quando a gente come um animal, cara [olha para Vítor enquanto fala, parecendo dialogar diretamente com ele], a gente vai estar consumindo veneno [volta-se para Vítor], porque o agrotóxico vai cair ali!

Silas: - Sim.

Rodrigo: - E, tipo, a mesma coisa que a gente dá veneno pro rato só que o gato come o veneno. Aí depois acontece o que? Um outro animal, tipo, o animal que voa come o gato que tá morto. O urubu! Aí ele vai se infectar também. Tipo, se infectou do mesmo jeito. Então, se a gente comer o animal também, cara, infectado pelo agrotóxico, a gente também vai morrer por causa disso. E o agrotóxico devia acabar por causa disso, cara! Devia acabar por quê? Porque ele prejudica o ser humano.

Silas: - E a biodiversidade...

Rodrigo: - E a biodiversidade, os animais, a natureza em si! [fala enfática] E também prejudica a água, o lençol freático! Porque ele pode... Vai cair ali e qualquer pessoa vai beber. Ser humano e, conseqüentemente, um animal.

Silas: - Peixe...

Rodrigo: - Peixes, animais e tal. Animais aquáticos. E no final, as pessoas falam o que? Que lixo vai acabar com tal em trinta anos. Não. O que vai acabar é o agrotóxico porque o agrotóxico é um veneno na água! Falam que o que? Que lixo tal bagulho lá vai se decompor em dez anos. Mas o agrotóxico já vai tá matando em menos de dez! Eu acho que em cinco anos ou menos. A gente já vai tá morrendo por causa de agrotóxico!

[...]

Vítor: - Agora pensa, se você já é acostumado a usar o agrotóxico, porque ele vai tirar a sua perda e aumentar a produtividade, e o ser humano vai consumir... [olha para Rodrigo] Digamos, fingimos que a gente não usa o agrotóxico, nem produz. Querendo ou não, uma certa parte vai sofrer, porque não vai ter comida direito, resumindo. Querendo ou não, com agrotóxico, certa parte vai ter e vai sobrar. E essas sobras são usadas pra exportação, etc. Mas digamos que o gado, que você fala que contamina o gado. As criações de gado, geralmente...

Rodrigo: - Contamina os animais.

Vítor: - É, a criação de gado que você come, a vaca que você fala. Geralmente...

Silas: - A criação de bovinos.

Vítor: - Sim. Geralmente, os animais são pastados em áreas que não são perto da plantação. [...] Aí, resumindo, o cara não faz a pastagem do gado dele perto de alguma plantação que usa o agrotóxico. Por quê? Porque se ele fizer, se ele fizer o gado pastar lá perto, ele vai ter uma perda. Porque o gado pode pegar uma virose e acabar tendo um prejuízo. Então resumindo, as áreas que os bois pastam são literalmente longe de plantações que usam agrotóxicos.

Rodrigo: - Mas passam por rios. Esses rios tão afetados por agrotóxicos.

Vítor: - Mas como você...

Silas: - Ele pode acabar bebendo a água do rio...

Rodrigo: - Isso! Então morrer.

Silas: - Ou comer a grama que tá no solo que foi contaminado pela água da chuva ou...

Rodrigo: - É. E se ele não morrer... Espera, espera. E se não morrer, vai tá envenenando o ser humano.

Vítor: - Sim. Resumindo! Você falou da água [dirigindo-se a Silas] e você falou da chuva [dirigindo-se a Rodrigo], claro. Não podemos controlar o clima, mas também não podemos tirar a água. Resumindo, hoje em dia, quando o gado termina de pastar, bebe um tanto de água...

Silas: - [...] no chamado cocho, né? Serve pra cavalos e bois.

Vítor: - Mas hoje em dia, a gente tá tão avançado, que o lugar, ele não chama... Tanto que o animal lá, ele tem um lugar lá, que ele vai se reunir, fora do lugar onde ele tá preso. E a água é praticamente pega numa jazida. E não fica muito perto das plantações. Querendo ou não, vamos dar um exemplo. Digamos que você tá pastando com

seu gado aqui. E você tem uma mina de água ali, mineral. Você cata, você vai pegar água da mina e tratar com cloro e tudo. Você vai escolher dar a água da torneira ou daquela mina que você tratou, sabendo que ela é segura [...]

Silas: - Obviamente da mina.

Vítor: - Então! Isso que é...

Silas: - Mas, tem um porém, pode vir pelo ar.

Rodrigo: - E também... É... Agrotóxico também... é uma doença epidemiológica, é uma doença de ar! Tipo, ele vai tá no ar! [ênfase e gestos] Ele vai prejudicar o ser humano, cara. É, tipo, é tipo assim, é como aqueles filmes de apocalipse, tipo, o cara morde, só que já tá infectado pelo ar. Tipo, vai matar do mesmo jeito! [...] Meio que acelera mais, mas meio que já tá dentro do organismo. Tipo dos boi. O boi não vai precisar também beber água, cara, sendo que o agrotóxico já vai passar pelo ar! Ele já tá infectado, envenenado.

[...]

Silas: - O que você acha do uso de aviões na esterilização do solo [acho que quis dizer fertilização] ou plantações?

Vítor: - Aí, porém, mano... Você chegou ao ponto que eu ia. Digamos que todo mundo um dia usa agrotóxico. Temos uma norma que muitos não respeitam. Querendo ou não, a norma diz que você pode usar o avião, mas você precisa ter um dia certo, horário certo, clima certo, vento certo. Vamo supor que o vento tá de assim [faz gesto com a mão], o cara tem que tacar hoje, não pode esperar amanhã porque vai ter uma perda? Levando pro lado financeiro, você acha que o cara vai esperar o vento tá de assim [faz gesto novamente com as mãos] ou ele vai tacar na hora? Pelo dinheiro, pela economia que ele vai fazer.

Rodrigo: - Mas ele vai tá envenenando o país. E as pessoas?

Vítor: Então, resumindo, esse é o problema! Querendo ou não, os agrotóxicos são criticados, porque metade de todo mundo que usa faz isso errado. O avião. Você pode usar o avião, mas você tem que ter o tempo certo, o horário certo, o clima certo, o dia que o vento tá certo. Você não vai tacar, tipo, se ele sabe que o vento tem que tá pra cá [faz gesto com a mão], mas ele tá pra cá [faz gesto com as mãos novamente], ele não pode esperar até amanhã senão ele vai perder um pouquinho mais?

Rodrigo: - Mas, no caso, tem a ver com saúde pública.

Vítor: - Então...

Rodrigo: - Não adianta, tipo, se o vento tiver certo... Pera. Não adianta o vento cair no lugar certo, mas ele vai estar espalhando em pleno ar e vai conectar as pessoas a esse ar e...

Silas: - Não só pelo ar, mas pelo solo também.

Rodrigo: - Também.

Vítor: - Sim, claro, aí tirando...

Rodrigo: - De uma certa forma, vai matar todo mundo!

Silas: - Sim.

Vítor: - Mas, no fato, a gente fala que o ar, ele certo... Não vou tirar nem o seu ponto de vista [aponta para Silas], mas nem vou tirar o seu [aponta para Rodrigo]... A gente fala que o agrotóxico, sei lá, tipo, se você for um cara... vê que você é um cara rico! Você usa o avião pra esterilizar a plantação com agrotóxico [mais uma vez, penso que quer dizer fertilizar]. Digamos que a norma fala que você tem que estar pra cá pra não causar a contaminação tão grande, mas causar uma mínima que não vai fazer mal pra ninguém. [...] Você vai esperar até amanhã pra tacar e perder isso daqui [faz gesto indicando dinheiro] que é muito, ou você pela ganância vai tacar pra cá? Só me responde!

Rodrigo: - Isso se chama a ver com caráter. Não tem nada a ver isso!

Vítor: - Então?!

Rodrigo: - Isso se chama a ver com caráter, cara. Se ele perder isso aqui de dinheiro? O que vai adiantar, cara? Ele vai tá infectando as pessoas.

Vítor: - Aí, esse é o problema.

Rodrigo: - E ele vai matar do mesmo jeito! Se tiver certo o ar. O ar vai infectar todo mundo da mesma forma, vai infectar todo mundo! E também...

Vítor: - Por que você...?

Rodrigo: - Espera, espera. E também se tiver errado, eles vão perder isso de dinheiro? [faz gesto com as mãos] Ele tá prejudicando bem a população, tá prejudicando. Por isso que é certo não usar agrotóxico, nem se o vento tiver pra cá nem tiver pra lá [faz gesto com o braço de um lado a outro].

Vítor: - Eu quero falar sobre esse raciocínio. Digamos que você falou certo, o ar tal, tal, tal. Mas, deixa eu explicar. Quando você estabelece uma lei, você não tem que seguir?

[Rodrigo concorda com a cabeça]

Vítor: - [...] Se você taca pro lado que não está indo nem na cidade nem pros animais, querendo ou não, o tanto que você vai respirar vai ser isso daqui [indica com os dedos um valor mínimo]. Isso daqui não faz nem cosquinha em você. Então, praticamente, quando você usa, você tem que seguir a lei, porque se a lei foi criada em cima de um estudo, então você é obrigado a praticamente...

Rodrigo: - É, mas praticamente, meu caro, você vai estar infectando a área. Porque [...] vai causar isso aqui [indica com os dedos um valor mínimo], mas de algum tempo pra lá, tipo, uns vinte anos daqui vai causar o que? Isso aqui! [indica aumento com as mãos]

Vítor: - É, mas aí é como eu falei...

Rodrigo: - Com o tempo vai te matar. Então, você não pode... Já que você não quer... Você quer o que? Você não quer que aconteça, você tem que fazer isso aqui. [indica com as mãos chegar em zero]

Silas: - Então, com licença, eu peço licença. Então você quer dizer que, conforme a gente vai se alimentando, com o tempo a gente ao mesmo tempo vai morrendo?

Rodrigo: - Isso!

Vítor: - Mas aí como eu tinha falado...

Silas: - Pera aí. Eu vou fazer essa pergunta, vale pros dois.

[Vítor e Rodrigo concordam gestualmente]

Silas: - Tipo... Rodrigo, o que você faria pra que, tipo, não, é... não usar o agrotóxico nas plantações?

Rodrigo: - Então [...] Usar minhocas que fertilizam a terra. Eles também não matam as pragas? Também buscar formas científicas sem o agrotóxico, forma científica de matar a praga.

Silas: - Especificamente aquela praga!

Rodrigo: - Isso, aquela praga! [...] E a forma seria não ter agrotóxico! Mesmo que tem praga, tal, esses negócio. Mano! Tipo, a praga mata aquela planta, mas vai ter outra que vai combater pra matar aquela praga! [...]

Silas: - Basicamente, você tá dizendo que [...] a natureza naturalmente vai matar aquela praga?

Rodrigo: - Vai matar aquela praga, porque na natureza já tem... Mas aí a gente vai ter que usar o que? Conhecimento científico! [ênfase]

Silas: - Sim, claro. E tipo assim, e se a natureza não resolvesse, o que você faria pra impedir que aquela praga coma o seu produto?

Rodrigo: - [...] Buscar formas, porque tem detalhe é... tomate! Mosca branca. Os caras usa tela pra evitar que a mosca branca passe pela tela para aquele tomate, tipo passe e prejudique o tomate. Buscar formas inteligentes, mas que não prejudiquem a natureza. [...] No caso, tem pessoas que fazem o que? Usam telas especiais pra essa mosca branca não passar. E se todo mundo, tipo, buscasse formas ecológicas inteligentes, não teria agrotóxico que prejudicasse a gente.

[...]

Vítor: - Uma pergunta que fica pro meu querido colega. Queremos dizer que...

Silas: - Pera aí. Eu que faço as perguntas.

Rodrigo: - Ele faz as perguntas.

Vítor: - Então, é um conselho assim, base. Você pode refletir.

Silas: - Pode falar.

Vítor: - Digamos que o ser humano acompanhou um processo que vai usar o agrotóxico pra produzir e não sobrar, mas também pra todo mundo comer. Se ele já é acostumado a produzir muito e comer a ponto de sobrar, como você vai resolver esse problema sem o agrotóxico pra diminuir a perda e alimentar todo mundo? Claro que teria que ter um processo. Teria, porque a gente teria que se adaptar, a ponto de passar por essa fase e conseguir viver sem o agrotóxico. Mas ia demorar. Como você ia matar o problema da fome? Porque alguém ia ficar sem alguma coisa.

Rodrigo: - Primeiro que, na África, tem pessoas que passa fome. Não tem como acabar o problema, não tem porque...

Silas: - Causando outro.

Rodrigo: - Não tem como acabar o problema usando outro. Mesmo com agrotóxico, vai... você taca o agrotóxico e manda para aquela população que não tem comida, você vai tá matando do mesmo jeito!

Vítor: - [...] Você não vai acabar com a fome de todo lugar. Mas, querendo ou não, o país em si... Você não vai conseguir acabar com a fome em tudo! Mas no seu país, a gente tá falando do país em si! Se o nosso país produz muito, usando o agrotóxico, que dê pra todo mundo, e dá certinho, ou você vai fazer... No país [com ênfase], pra resolver o problema do país em si, aqui, da fome. Porque, querendo ou não, se você usar o agrotóxico você não vai ter uma perda menor e um aumento maior de ganhos?

Rodrigo: - Não, porque, como aquele detalhe, é você usar coisas ecológicas que não prejudica a natureza pra crescer rápido. Não agrotóxico. Tipo, demora pra crescer? Demora, mas você não vai tá matando a natureza. Daqui a um tempo, a natureza vai tá ferrada, por quê? Quem ferrou? Agrotóxicos ferraram o que? A terra! E não vai ter o que? Água, planta. Vai ficar só um deserto! Vai ficar, tipo, a coisa mais horrível do mundo! O certo seria o que? Pra você não prejudicar a natureza, você devia ficar sem agrotóxico, usar coisas renováveis.

Silas: - Só uma licencinha. Então, já que você está contra o agrotóxico! Qual a é a outra maneira que você encontraria pra fertilizar o solo e matar as pragas ao mesmo tempo?

Rodrigo: - No caso, matar as pragas a gente usa a ciência. No caso, a ciência errou nesse caso! Mas, a ciência também pode acertar! Se a ciência não pensar no capitalismo, pensar no bem comum, no caso, no bem socialismo...

Vítor: - Socioeconômico, certo?

Rodrigo: - Não, socialismo, porque não vai...

Silas [olhando para Vítor]: - Cê faltou as aulas de história?

Vítor: - Não. [fala em voz baixa algo inaudível e expressa com o rosto ficar chateado com a pergunta do colega]

Rodrigo: - É porque o modo socialismo é, tipo, que não tem classes, se preocupa com o bem comum, todo mundo é igual.

Vítor: - Sim, claro.

Rodrigo: - Agora, se for o modo capita...

Silas: - Você... O socialismo, no caso é... [Vítor expressa com o rosto que está chateado com o colega que parece iniciar a explicação para mostrar o que estudou] Você trabalha pelo que come.

Vítor: - Não, eu sei... tô falando...

Silas: - Não pelo dinheiro.

Rodrigo: - Pera. Posso falar.

Vítor [ainda olhando para Silas]: - A economia, claro.

Rodrigo: - No modo capitalista, o cara tá preocupado com o que? Quem vai comprar? Tipo, a empresa grande que tem dinheiro pra caramba e trabalha com isso vai comprar daquele cara que, tipo... Dane-se, sabe, eu vou tá vendendo mesmo. Vou tá ganhando. Eu não vou trabalhar pro bem comum, eu não vou pensar no bem comum. Dinheiro! Agora, a pessoa pensar pelo lado socialismo, é ela pensar no bem comum.

Vítor: - Então, falando uma coisa rápida, pra depois encerrar essa pauta. [olha para Silas como quem pede autorização e este concorda gestualmente] Querendo ou não, o agrotóxico é criticado porque algumas pessoas usam da maneira errada, um tanto errado e de uma forma muito mais errada.

Silas: - Espera! Então você está chamando essas pessoas de incompetentes porque não souberam usar o agrotóxico?

Vítor: - Não, é porque... [expressa desânimo]

Rodrigo: - Posso falar um pouco aqui?

Vítor: - Sim, claro, pode falar. Depois eu falo. [expressa-se com ânimo, como se preferisse dialogar com Rodrigo]

Rodrigo: - Se as pessoas não sabem usar, por que não buscam o saber usar?

Vítor: - Esse é o problema, porque, querendo ou não, quando você compra o produto [volta a explicação para Silas], o próprio vendedor já te fala. Querendo ou não, as pessoas em vez de ler ou ouvir, não! Digamos que você vai falar “não, tempo é dinheiro”...

Silas: - Não, não tem nenhuma indicação. Que se eu for pegar uma fruta em algum lugar, não vai tá escrito “agrotóxico”.

Rodrigo: - É!

Silas: - O próprio vendedor pode até não saber que aquela fruta tem agrotóxico.

Vítor: - Não, mas tipo assim... Fala! [e aponta para Rodrigo que está tentando falar]

Silas: - Você acha que se tiver escrito na fruta “agrotóxico” a pessoa vai comprar?

Vítor: - Não, mas assim, por exemplo. Não, por exemplo, a gente fala em uso correto, e se você tem o jeito certo de dissolver o produto antes de usar e a pessoa não vai fazer... Tipo, deixar o produto por tal tempo vai resolver e usar em tal quantidade. Se o cara tá vendo que aquela tal quantidade pode ser pouca, mas não tá respeitando o que vem no rótulo, não tá fazendo do jeito certo pra não causar nenhuma merda. Certo, não tirando aquela parte do capitalismo que você fala que o país é! [indica gestualmente concordar como os dois outros estudantes] Mas, se a gente for pra cá, o pessoal que tá produzindo é capitalista! Porque se fosse eu, eu iria respeitar o que tá no rótulo e fazer um certo uso correto.

Rodrigo: - Também não é apenas o capitalismo. Tem a ver com caráter também.

Vítor: - Então?!

Rodrigo: - Mas é porque hoje a sociedade é capitalista e hoje implica que aquele ser humano, aquele ser humano que já tá...

Silas: - De baixa renda.

Rodrigo: - É, já tá num... ele tá no mundo capitalista, onde ele vê que tudo é maior, que a pessoa é rica e ele é pobre... Já tá meio maior. O mundo ali, o país ali, acostuma com isso aí, é o país ali que é capitalista... o fundo capitalista.

Vítor: - Sim, claro. Mas, não tirando, a gente, tá, como eu falei pra vocês dois, eu não tô tirando o capitalismo, mas eu tô falando, se fosse eu usando o agrotóxico, o meu caráter seria: primeiro, eu ia ler, pra ver como se usa. Primeiro, se o negócio diz “dissolver por uma hora”, eu ia deixar dissolver por uma hora. Aí fala “usar em tal quantidade” [...] Tem alguns que são mau caráter e pensam no dinheiro que acabam tacando além [...] tacam mais pra garantir que vai matar tudo. Sendo que, se tá num certo tanto, é sinal que não vai fazer mal pra você, nem pro animal, nem pra mim. Mas se a pessoa passa do que é pedido e abusa, ela que está matando e tá sendo mau caráter. Não é quem está usando do jeito certo. Então, estaria nesse estado por causa dessas pessoas.

[Vítor insiste na ideia de usar adequadamente e do caráter do produtor que usa]

[...]

Rodrigo: - Eu vou dizer uma coisa. Se você quer usar do uso consciente, o agrotóxico vai prejudicar do mesmo jeito. Não adianta você querer usar do uso consciente sendo que você sabe que vai matar uma sociedade. Se você colocar agrotóxico, pra mim, beleza, pode seguir esse conceito, mas vai o que? Vai voar, vai pros animais, vai pro lençol freático! Do mesmo jeito vai tá matando. Você usando agrotóxico, você vai matar aquilo ali. Você vai matar uma população e um animal. Mas deixando claro aqui. Se você não usar agrotóxico, não vai ter mais risco, não vai ter problema pra natureza, pro ar, você destruir a natureza! [Vítor tenta falar] Calma! E também você usar agrotóxico.

Silas: - Não. Agora só ele que pode falar. [com riso]

Rodrigo: - [...] Se você usar agrotóxico, você vai prejudicar, mesmo não querendo. Mas você sabe que isso tá errado, não sabe? [Vítor está de cabeça baixa]

Vítor: - Sim, não querendo tirar seu ponto, mas como eu falei, o agrotóxico é importante já que a sociedade se desenvolveu em cima disso. Se parasse agora, ia ferrar com uma parte da população [...]

Rodrigo: - Antes tarde do que nunca!

Vítor: - Mas, antes tarde do que nunca. Antes ferrando tarde e deixando pra trás... Mas, fora isso...

Rodrigo: - Eu falo antes tarde do que nunca, porque a gente percebeu que sem agrotóxico é melhor. E também usar formas ecológicas, como eu tava dando o exemplo do tomate, da mosca branca. Que, tipo, você bota telas e evita que aquelas pragas cheguem. Você usar outras formas, tipo, a ciência tá sempre buscando formas que não usem agrotóxicos e que não usem substâncias e sim coisas, tipo, é... normais! Como eu tava falando do tomate lá. Buscar alguma coisa que não prejudique nada, só que afaste aquilo. Agrotóxico vai tá prejudicando tudo em si, e também ajudando. Agora, sem agrotóxico, vai tá o que? Vai tá ajudando, mas não prejudicando.

Vítor: - Não tirando a sua visão. Mas, como eu falei, sem agrotóxico nesse nível, sem agrotóxico nesse nível que a gente tá agora, não teria comida pra todo mundo do país, entendeu? Não do resto do mundo, mas do país em si, não teria comida pra todo mundo.

Rodrigo: - Mas eu vou dizer uma coisa aqui. O povo só vai comer planta? O povo não vai comer carne?

Silas: - E que nem a gente já falou numa outra pauta, da contaminação da carne bovina.

Rodrigo: - E sem agrotóxicos a gente não taria prejudicando nem carne bovina nem nada. E esse caso de fome se deve a que? Se deve porque a gente usa agrotóxico, esses negócio. Se a gente não usasse, a gente não prejudicaria, não teria ninguém passando fome. No caso porque os outros iam poder comer essa carne que não estaria contaminada pelo que? Pelo agrotóxico. Uma causa levou a outra.

Vítor: - Sim, claro. [de cabeça baixa] Pode cancelar. [faz gesto de que se enganou] Pode acabar.

Silas: - Encerrando o programa. Obrigado, senhor. Obrigado. [aperta as mãos dos convidados] Boa noite! Fique agora com a novela das dez, “A dona do pedaço”.

Os estudantes dessa escola, estando envolvidos com os assuntos da temática ambiental, escolheram identificar-se (através de apelidos) por nomes de animais, os quais – segundo conhecimentos ou crenças – provavelmente apresentam características com as quais se identificavam.

Após as identificações, Vítor começou a defesa do uso de agrotóxicos fazendo uma narrativa que se propõe a descrever a história da agricultura, contando-a de forma evolucionista. Há uma ideia inicial de que estávamos adaptados a uma situação e, com a descoberta dos agrotóxicos, percebemos que somos capazes de produzir com maior facilidade e rentabilidade. É interessante observar a opção pela palavra “descobriu”. Nunca dizemos que o cientista criou

algo. Há certa desresponsabilização através dessa visão romântica de que somos seres naturalmente destinados a compreender e descobrir o que está ao nosso redor, ou que só estamos lendo e interpretando verdades para controlar e utilizar em nosso benefício. É como se tudo estivesse esperando o momento em que iremos encontrar e revelar.

Opondo-se ao posicionamento do colega, é curioso observar como Rodrigo que, quando estava representando o defensor do uso de agrotóxicos, havia questionado as “comprovações científicas”, agora apresentou nomes de doenças causadas pela exposição aos agroquímicos, e referiu-se ao efeito cumulativo ao longo da cadeia alimentar. Ao mudar de posição, Rodrigo demonstrou na forma com que argumentou que verdadeiramente valoriza os conhecimentos científicos, ainda que perceba modos de fazer ciência com os quais não concorda ou a influência do sistema capitalista sobre os(as) cientistas e suas pesquisas (aspectos que utilizou anteriormente como argumento).

Rodrigo sugeriu a discussão de um assunto frequentemente abordado na perspectiva crítica da educação ambiental quando diz que a publicidade exhibe o tempo todo o problema do lixo e oculta os danos do uso de agrotóxicos. Layrargues (2002) argumenta a respeito dos interesses econômicos envolvidos no marketing da reciclagem que, em muitos casos, tem atendido a interesses empresariais sem reduzir significativamente os problemas socioambientais.

Na sequência, Vítor trouxe para o debate o risco de contaminação do gado. Conversou com Rodrigo a respeito da localização de áreas de pastagens e das águas utilizadas para consumo do gado. Estávamos esperando, por se tratar da temática dos agrotóxicos, que trouxessem mais a questão das grandes áreas utilizadas para produção de soja (com utilização de agrotóxicos), visando em grande parte a produção de ração animal. Mas os estudantes insistiram em debater a respeito da pecuária em áreas de pastagem. Inquietos(as) com a forma com que abordaram o assunto e tendo lido especificamente textos de educação ambiental que discutem o que estávamos esperando que eles trouxessem para o debate, desconfiamos das nossas “certezas”. Então, realizamos buscas de reportagens e artigos que abordassem a temática da pecuária. Primeiramente, compreendemos o motivo de os estudantes pensarem em pastagens logo que alguém fala a respeito de criação de gado. No Brasil, a pecuária acontece predominantemente em pastagens, o que indica que, provavelmente, os jovens trouxeram para o discurso o que vemos em áreas rurais do país. Mas o reconhecimento dessa realidade local não torna menos importantes os conhecimentos que envolvem a esfera global.

Um primeiro ponto a ser pensado é que a maior parte das terras onde há plantações de soja em nosso país atendem à exportação. E o segundo, talvez neste momento o mais importante, é que se apropriando de forma distorcida de discursos ambientais, nos últimos anos tem-se estimulado a pecuária em confinamento com ração animal no Brasil, que vem aos poucos crescendo. Encontramos a forte presença, em reportagens da mídia e em artigos, das argumentações de que a pecuária no país é ineficiente e prejudica o meio ambiente pelas vastas terras devastadas para pastagens. No entanto, sabemos que só iremos passar de um problema ambiental a outro, visto que a intenção é confinamento dos animais, aumento das terras com soja, uso de agrotóxicos e a criação de dependência dos(as) produtores(as) com relação à indústria, visando o interesse econômico que combina aumento da produção de carne com necessidade dos outros insumos. Mais um cinismo (utilizando a expressão de Layrargues (2002) ao falar da reciclagem) das políticas que distorcem o discurso ambiental para atender a interesses econômicos de determinados setores. Segundo Alves (2006, p. 38, 76):

Apesar do sinal de que está se chegando no limite o consumo de soja como produto alimentar e de que há excesso de oferta do produto no mundo nesse momento, parece que a produção [...] continuará crescendo [...] No Brasil, assim como nos demais países produtores, a soja se espalha [...] A sua expansão representou um elevado custo socioambiental [...] O crescimento do cultivo [...] mediante a conversão de mais áreas naturais, sobretudo os cerrados, em espaços de produção agrícola moderna [...] agravando ainda mais a situação dos(as) camponeses(as), seja porque perderam suas terras para os(as) grandes produtores(as)/especuladores(as), seja porque tornou-se quase inviável produzir em pequena escala diante do cerco da grande produção agrícola monocultora ou *da pecuária melhorada nessa região*. [grifos nossos]

Quanto às discussões que fazem a respeito da qualidade da água que o gado deve beber, a princípio, pensamos que estivessem fantasiando. Depois, buscando reportagens a respeito dessa questão, percebemos que, embora houvesse algumas trocas de palavras e exageros na forma de se expressarem, existem mecanismos de controle da água consumida pelo gado. E, como encontramos sobre o assunto em um programa rural da Rede Globo no qual aparecem outras informações usadas pelos estudantes em outros momentos das atividades, desconfiamos que – ainda que tragam de forma não fidedigna – resgataram dos programas televisivos. A reportagem aponta para os riscos de contaminação do gado que bebe água do rio, sugerindo que os produtores forneçam água tratada ou de poços artesianos. Embora tragam fortemente as questões ambientais e a saúde dos(as) consumidores(a) para o debate, não houve referência às dificuldades enfrentadas por pequenos(as) produtores(as) diante dos riscos e do controle. Isso nos faz pensar que a influência dos programas televisivos e da razão instrumental predominante no modo como a ciência é abordada contribuem para que as questões sociais fiquem periféricas.

Destacamos que as expressões dos estudantes acerca desse assunto, as compreensões iniciais que tinham com relação à temática ambiental e as estranhezas produzidas por esse encontro de palavras permitiram a construção desses conhecimentos. Como expressa Freire (2017), “Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo” (FREIRE, 2017, p. 142).

Seguindo a discussão envolvendo o uso de agrotóxicos, Vítor tentou encaminhar as argumentações para aspectos técnicos. Rodrigo discordou, afirmando que é uma questão de saúde pública, indicando que as políticas públicas deveriam ser encaminhadas pensando na redução ou não utilização dos agrotóxicos. Vítor questionou de forma perspicaz se, quando uma lei existe, agir corretamente não seria cumpri-la. Acrescentou que, às vezes, utiliza-se inadequadamente para não perder dinheiro. Rodrigo defendeu que cumprir ou não as regras de utilização é uma questão de caráter. Mas acrescentou que isso não teria nada a ver com a discussão, porque tendo caráter ou não, nesse caso em que a lei permite usar, estaria contaminando o meio ambiente e as pessoas do mesmo jeito. Rodrigo pareceu reconhecer limites na conduta moral individual que só poderiam ser ultrapassados para transformar a realidade através de ações políticas. Vítor argumentou que as leis estariam pautadas em estudos. Escutamos muito este tipo de argumento durante a pandemia. Ainda que, diante dos despautérios que ouvimos de alguns(algumas) políticos(as) negacionistas, esse discurso seja bastante atraente, precisamos construir linhas de fuga para essa visão de que pode existir neutralidade dos(as) representantes executivos, que não precisariam ser políticos e sim bons(boas) administradores(as) ou gestores(as) que agem dirigidos por conhecimentos técnico-científicos. Esse debate entre os estudantes parece deixar explícito que essa perspectiva consegue reproduzir o sistema de injustiças socioambientais mascarada de sobriedade.

Silas resolveu fazer uma pergunta que retira Rodrigo da posição aparentemente cômoda de crítica ao uso de agrotóxicos, questionando o que se poderia fazer para plantar sem os agroquímicos. Rodrigo responde escapando das ideias apresentadas no debate anterior (de produzir agroquímicos menos prejudiciais), comentando a respeito da possibilidade de que conhecer relações ecológicas poderia permitir cultivos associados que dificultassem o aparecimento de pragas, além de técnicas mecânicas de proteção como telas. A utilização das telas para impedir o surgimento de moscas brancas no tomate foi um exemplo de uma reportagem do Globo Rural. Ainda que as questões sociais não tenham aparecido nos diálogos dos estudantes associadas às questões ambientais (nem a agroecologia, nem o diálogo de saberes) e que a reportagem não falasse a respeito de pequena produção, pareceu-nos muito

significativo que, ao ver uma solução para evitar as pragas que não utilizava agroquímicos, o estudante tenha se questionado sobre construirmos outras possibilidades. Ele passou a considerar que não existe um único modo de fazer ciência. Quando afirmou que “se todo mundo buscasse formas ecológicas inteligentes não teria agrotóxico”, está reivindicando a responsabilidade dos(as) cientistas e o valor social das pesquisas. Essa nossa observação dialoga com o observado por Albarello e Pinheiro (2017) ao analisarem reportagem do Globo Ecologia: que, de alguma forma, a recontextualização do conhecimento científico em reportagens da mídia, em que participam saber especializado e não especializado, contribuem para divulgação científica, ainda que não substitua o trabalho da escola de estimular a reflexão a respeito dos pontos controversos e das estratégias midiáticas.

No trecho seguinte, ainda que por um curto período, houve uma expressão de hierarquia e rigidez nos papéis, quando Silas (jornalista) pareceu não concordar que alguém – que não fosse ele – fizesse perguntas. Vítor driblou a situação chamando de forma ambígua sua pergunta de “conselho” e foi autorizado pelo colega a falar. Esse foi o primeiro momento de um conflito que se seguirá em outros – como no que apresentamos no início destas análises, quando algumas falas de Vítor foram interpretadas como desconhecimento e os colegas começaram a tentar reduzir sua participação.

Vítor indicou que necessitaríamos passar por uma fase de transição. Isso faz sentido, não apenas em razão da necessidade de reestruturação social e econômica, mas pela própria natureza. Às vezes, mudar a forma de produção, recuperar um solo ou passar de uma monocultura a uma produção agroecológica exige tempo.

Rodrigo afirmou que não é possível acabar com a fome no mundo. E essa sua afirmação apareceu em todas as suas interpretações. Fosse o defensor do uso de agrotóxicos, fosse (neste caso) o crítico, ou o jornalista, Rodrigo reiterava não acreditar ser possível acabar com o problema da fome no mundo. Esse posicionamento, provavelmente, tem relação com o fato de que os estudantes, embora compreendam que dificilmente se investiria em outras formas de produção em uma sociedade na qual os(as) proprietários(as) estão visando o lucro (capitalismo), desconhecem as produções camponesas ou de agricultura familiar, os quilombos, comunidades ribeirinhas, indígenas. Observando os três debates, houve um único momento em que Rodrigo indicou existir alguma relação entre uso de agrotóxicos e fome, quando disse “Se deve porque a gente usa agrotóxico, esses negócio. Se a gente não usasse, a gente não prejudicaria, não teria ninguém passando fome”. Imaginamos que poderia ser uma referência a esgotamento de solos e contaminação das águas sem estabelecer relações entre a existência de latifúndios, a

expropriação de povos, a redução da produção de alimentos para passar a produzir soja e biocombustíveis e o modo de produção. E o único momento no qual trouxeram uma atividade econômica concreta que não envolvia grandes ou médios(as) produtores(as) para o debate foi quando citaram as populações ribeirinhas. No restante dos debates a respeito dos agrotóxicos, sempre apontaram o que Ploeg (2016) denominou de *empreendimentos agrícolas capitalistas* como modelos de produção. Embora tenham questionado o capitalismo, contrapondo ao socialismo, sempre se referiram ao sistema macro de forma abstrata ou na perspectiva do poder, e nunca pensando em outros modos de produção (como o que Ploeg (2016) denomina “agricultura camponesa”).

Assim como aconteceu na escola do assentamento, a fome é trazida como um problema sem solução na África. Como o jornalista interrompeu direcionando para outra argumentação, não conseguimos identificar as razões pelas quais Rodrigo identifica o problema da fome na África como sem solução. Porém, em outra encenação (que analisamos anteriormente), Rodrigo trouxe o clima como determinante da fome em algumas localidades. Aliando isso ao que ele afirmou sutilmente antes sobre a relação entre contaminações naturais e fome, é possível abordar duas temáticas significativas para educação ambiental. Uma seria justamente a relação com a natureza e os limites que cada vez mais vão sendo impostos tanto pelas mudanças climáticas quanto pela agricultura intensivamente irrigada, pelo desmatamento e pelo próprio uso dos agrotóxicos, devido ao nosso modo de produção. Segundo Marques (2015, p. 133, 138-139):

Declínio quantitativo e degradação qualitativa dos recursos hídricos formam dois aspectos indissociáveis de uma das maiores crises ambientais do planeta. [...] o Brasil sofre diferentes níveis de estresse hídrico que afetam tradicionalmente o Nordeste e agora também o Sudeste e a Amazônia [...] o dado mais alarmante é fornecido por Lilian Casatti e por outros pesquisadores da Unesp de Rio Preto: de 54 nascentes do estado de São Paulo avaliadas em 2003, 34 tinham em 2014 menos da metade do volume de água e 29 estavam secas. [...] Não apenas as secas têm sido a causa desse declínio, mas também e sobretudo o desmatamento das matas ciliares.

Exemplos como esse permitem refletir que o problema não é uma fatalidade natural e aprofundar discussões a respeito de que a preocupação com a escassez de água está deixando de ser exclusiva de regiões onde existe seca. O desmatamento das matas ciliares, assim como a contaminação por agrotóxicos, tem contribuído para ampliar a escassez de água mesmo onde historicamente isso não costumava ser tomado como um grande problema.

A segunda temática seria trazer as questões econômicas e sociais que contribuem para o problema da fome na África, mostrando que existem camponeses(as) [agricultores(as)] na África – que têm perdido suas terras, como em outras partes do mundo, para os grandes

empreendimentos capitalistas –, e que há pesquisadores(as) empenhados(as) em pensar produções agroecológicas. Essas questões são abordadas em trabalhos como os de Altieri (2010), Schaffer, T., Schaffer, A. e Sá (2015) e Filipe (2018). Segundo Altieri (2010):

África tem aproximadamente 33 milhões de pequenas explorações agrícolas [...] A maioria destes minifundiários pratica uma agricultura de “baixos insumos”, a qual se baseia principalmente no uso de recursos locais [...] cultivam a maioria dos alimentos básicos com praticamente nenhum ou pouco uso de fertilizantes nem semente melhorada. [...] *A África já foi autossuficiente em cereais, mas agora tem que importar milhões de toneladas* [...] Os movimentos camponeses e indígenas organizados que se baseiam na agricultura, como o movimento camponês internacional Via Campesina e [...] (MST) do Brasil, há muito tempo sustentam que os agricultores precisam da terra para produzir a comida para suas próprias comunidades e seu país. (ALTIERI, 2010, p. 24-25, 29)

Esses autores e outros vão nos permitindo refletir que os problemas socioambientais não são uma fatalidade natural, mas estão intimamente ligados aos modos de produção e de consumo nos quais se pautam as sociedades, que têm favorecido modelos de controle corporativo (controle das grandes companhias agroindustriais), exportação e livre comércio das grandes explorações agrícolas, em detrimento da agricultura ecológica em pequena escala (que prioriza a produção de alimentos).

Em seguida, após enfatizarem que não faz sentido matar a fome oferecendo alimentos contaminados, Rodrigo trouxe a percepção de que a natureza imporá limites. Com uma imagem de futuro como distopia, ele próprio afirmou que o aumento de secas pode vir da ampliação desse modo de produção. E, de repente, mais uma vez, Rodrigo chamou os(as) cientistas à responsabilidade. Rodrigo afirmou que os(as) cientistas erraram até aqui (produzindo e validando o uso de agrotóxicos), mas podem acertar, se não pensarem “no capitalismo”, mas no “bem comum” ou “bem socialismo”. Porém, desta vez, ele parece trazer outra perspectiva. Quando representou o defensor dos agrotóxicos, ele havia apresentado o capitalismo como um determinante para o que denominou “pecado”. Agora, que está ocupando a posição de quem acredita que pode ser de outra maneira, parece escapar da visão de que o capitalismo seria uma “tentação” à qual as pessoas tentam “resistir”.

Neste momento, “capitalismo” e “socialismo” não estão sendo utilizados como o sistema que determina nossas ações, mas apontam para visões de mundo que afetam os modos de ser das pessoas e dos grupos (no caso, os(as) cientistas). É como se dissesse que, apesar das limitações postas pelo sistema (que apontou quando era outro personagem), quem tem o socialismo como utopia busca com sua vida escapar aos modelos do capitalismo. Embora haja uma linha tênue separando essa perspectiva do estudante de uma visão neoliberal que atribui responsabilidade aos indivíduos sem considerar os contextos, os estudantes vão trazendo em

vários movimentos dos diálogos essa tensão que permite não se entregar completamente ao determinismo. Em outra atividade, vimos um dos meninos dizer que não acredita que alguém que fez faculdade não teve escolha. Ainda que saibamos que não é tão simplificado assim, pois ele só está pensando no aspecto financeiro, de certa forma, eles estão questionando a fragilidade de alguns “álibis”. Porque talvez exista uma diferença entre estar em uma verdadeira situação de pressão ou de limite e assumir a competição, o lucro, o consumo sem limites, dentre outros valores, como modo de vida, e colocar na conta do capitalismo.

Percebemos que, para os estudantes, viver como quem pensa no capitalismo ou como quem pensa no socialismo se assemelha ao que Degasperi (2020) compreendeu da visão da professora participante de sua pesquisa a respeito de mitos e utopias; refere-se a algo que almejamos e por isso nos mobilizamos no presente. Segundo Degasperi (2020), para a professora participante de sua pesquisa:

Mito como utopia, como esperança, um desejo para o futuro, *no qual trabalhamos no presente*. [...] os mitos, para ela, são criações universais, uma cosmovisão que procurava descrever a origem das coisas, porém, não são estáticos. Estes sempre se renovam, sempre que são trazidos e nos reapropriamos deles, ganham novas facetas e interpretações - são, portanto, reatualizados. (DEGASPERI, 2020, p. 177)

Neste mesmo sentido, pensamos que os estudantes quiseram apontar que, quando almejamos outro modo de viver, trabalhamos por ele, e não vemos como fatalismo os valores vigentes que se contrapõem à nossa utopia. Podemos, em situações de opressão, agir contrariamente ao que acreditamos, ou em muitos momentos agir por condicionamento, mas não naturalizar o que não condiz com o que desejamos ver no mundo. Por pensar assim, Rodrigo acredita que os(as) cientistas podem pesquisar pensando no bem comum ou no socialismo, mesmo vivendo no sistema capitalista. Assim como ele argumentou, no primeiro debate, que muitos países se dizem socialistas, mas negociam globalmente dentro do modelo capitalista.

No papel de quem defende ser possível criar alternativas ao uso dos agrotóxicos, Rodrigo apresentou como motor da criação não a *resistência* como *luta* contra a sedução do capitalismo, mas os *desejos* mobilizados pela *vontade* de viver bem. Essa percepção se constitui em algo muito significativo. Principalmente por reconhecer que há outros modos possíveis de fazer pesquisas, alguns trazidos pelo próprio estudante no início do debate. E também porque, provavelmente, os(as) cientistas – seres constituídos, principalmente, por práticas sociais na perspectiva da racionalidade moderna – dificilmente se desprenderão de acreditar na necessidade de universalizar a utopia, que mistura seu sonho de igualdade/justiça com sua vontade de poder ou controle sobre a vida. Porém, a crise ambiental exige, como percebemos

na própria luta dos(as) camponeses(as) para serem produtores(as) de suas próprias existências (produção de alimento e cultura) na própria terra, o reconhecimento da diversidade de “utopias” ou “mitos” convivendo, trocando saberes, sem dar à ciência a prioridade da interpretação. Porque a uniformização e controle sobre os modos de ser nos impedem de criar realidades outras.

Segundo Leff (2016, p. 312, 314):

A consciência ecológica implica uma ética da responsabilidade da natureza, e esta remete a um juízo ético que não pode ser englobado em uma norma universal. A ética ambiental confronta a responsabilidade de cada pessoa com as regras e normas estabelecidas [...], mas também com os sentidos da relação com a natureza que se estabelecem a partir de diversas realidades culturais e interesses sociais [...] O conhecimento convertido em suporte da razão econômica produz o desconhecimento do ser e proscree a experiência vivida como fonte do saber. [...] A potência do conhecimento expressa uma vontade de poder e se transformou em instrumento do biopoder (Foucault), desconhecendo as condições da própria vida [...]

Partindo da percepção do estudante de que o desejo de outra realidade nos move mais do que compreender as injustiças – que muitas vezes apenas faz do capitalismo um álibi –, é possível pensar que ampliar experiências de viver de outras formas, de contato com a natureza e com outras culturas potencialize a mobilização mais do que “falar sobre”.

Conseguimos expandir a reflexão acerca dos limites da utopia desprovida de experiências para mobilizar as pessoas no instante seguinte, quando os estudantes que falaram a respeito do “bem comum” articularam-se para calar o colega (Vítor), por considerarem que ele estava falando desprovido de conhecimentos a respeito do assunto. Em vez de argumentar, assim que ele disse algo que não reconhecem como o conhecimento científico aprendido, Silas perguntou se ele faltou às aulas de história. Vítor tentou se defender, mas não pôde falar enquanto o jornalista não autorizou sua fala, mesmo que Silas (jornalista), ao contrário, tenha interrompido os diálogos para questionar a respeito da ausência (desatenção) na aula. Não foram estabelecidas regras a respeito de tempo ou ordem para falar no início, o que significa que as decisões ficaram a critério do mediador (jornalista).

Também é interessante observar que, quando foi questionado, ainda que não tenha trazido adequadamente os termos, Vítor estava querendo enfatizar que socialismo indicava um sistema econômico e não um modo individual de viver. E Silas, que acrescenta uma explicação à fala de Rodrigo para demonstrar conhecimento, simplifica a ideia de um sistema socialista em “Você trabalha pelo que come”. Essa visão fez com que os estudantes, em outra atividade,

tenham iniciado uma associação entre a prática de alguns movimentos de CSA(s)⁴⁰, que permitem que a mensalidade paga pelo(a) consumidor(a) seja por vezes substituída por trabalho na lavoura, ao socialismo.

Quando fizemos a atividade a respeito das CSA(s) na escola do assentamento, nas primeiras experiências com os(as) personagens desta atividade, os(as) estudantes perceberam as CSA(s) como uma caridade ou filantropia. No decorrer das experiências com os(as) personagens, entendendo que os consumidores(as) passavam a ter mais proximidade com os(as) produtores(as) e a conhecer a origem de seus alimentos, a visão foi mudando.

Ao contrário, na escola urbana, o assunto voltou por algumas semanas aos debates, quando os(as) estudantes sempre perguntavam: “É socialismo, né, sora?”. E respondíamos que não. Alguém contava para algum(alguma) colega chegando o que são as CSA(s), e outro(a) dizia “É socialismo”. E respondíamos que não. Então, um dia, Silas insistiu “Tipo fosse um socialismo, ele trabalha pelo que come”. Ficamos pensando como explicar que não. Arriscamos uma vaga resposta: “Não é um sistema pro país, não é isso!”. Silas e Vítor dizem juntos com persistência: “Socialismo!”, e Vítor completa “É para o agricultor!”. Tentamos mais uma vez: “Ele tá dentro da lógica... num país capitalista... ele vai vender, lucrar, vai comprar outras coisas, roupas...” Vítor devolve: “É um coprodutor, no caso”. Repetimos a resposta pronta: “É uma relação de trabalho do produtor direto com o consumidor”.

⁴⁰ CSA – Comunidade que Sustenta a Agricultura. Segundo Torunsky (2019), não é possível atribuir a uma pessoa ou iniciativa a origem do movimento, embora as primeiras associações de que se tem notícia tenham ocorrido no Japão entre as décadas de 1960 e 1970. No Brasil, embora haja um primeiro registro em Fortaleza em 1997, o movimento só foi retomado e vem se multiplicando pelo país desde 2011 (TORUNSKY, 2019). Torunsky (2019) contou um pouco da história do movimento que foi se espalhando pelo mundo caracterizando-se como economia solidária, com valores socioambientais como a segurança alimentar e a produção sem agrotóxicos. Não existe um modelo único de CSA. “Em termos concretos, tais sistemas propõem que um grupo de consumidores(as) (também chamados coprodutores) financiem a produção de um ou mais organismos agrícolas com pagamentos antecipados. Um orçamento anual, ou semestral, é elaborado conjuntamente, incluindo todos os gastos da produção e da família agricultora. Este orçamento é pago pelos membros da comunidade, divididos em cotas que podem ser anuais, semestrais ou até mensais (no Brasil, a maioria das CSA(s) funcionam com cotas mensais) e em troca recebem, semanalmente, uma cesta de alimentos” (TORUNSKY, 2019, p. 13). Algumas comunidades trabalham a partir de conceitos como permacultura, agroecologia. Há comunidades que produzem somente vegetais, legumes, frutas e ervas; e outras com produtos de origem animal. O que é comum a todas é a relação entre produtores(as) e consumidores(as). Consumidores(as) assumem um compromisso junto aos(as) produtores(as) de efetuar o pagamento que garante certa estabilidade e relativa independência das oscilações do mercado. Os(As) consumidores(as) passam a receber produtos de acordo com o clima da região e a época, compreendendo os processos da produção, e assumindo os riscos com os(as) produtores(as). Em algumas CSA(s), é possível optar pelo trabalho na lavoura no lugar da mensalidade; em outras, os(as) consumidores(as) que participam com mensalidades também ajudam na colheita.

Dispersamos, já íamos falar da próxima atividade. Mas, de repente, Vítor, que não conseguiu parar de pensar, reelaborou o que queria expressar e disse com muita segurança: “É, mas daí, sora, cê falou que o lucro foi esse negócio aí... que a economia do país é capitalista, tal. Mas também o lucro nesse caso aí é a parte que o agricultor deu por ter plantado e você ter recebido!”. Poderíamos ler: é o trabalho, professora! Isso não é lucro. Se nós pagássemos o valor material da verdura, seria escravidão. É, parece que esses(as) agricultores(as), se não pensam socialista, no mínimo são anticapitalistas.

Observamos que os(as) estudantes da escola urbana estabeleceram diálogos entre os conhecimentos científicos estudados na escola e a experiência concreta de CSA(s) (que conheceram através da vivência do teatro-ação em nossa proposta educativa) construindo sentidos que se aproximam de conhecimentos científicos no campo da Educação Ambiental na perspectiva decolonial do “bem viver”. Por meio dos gêneros teatral e conversacional, os(as) estudantes enunciaram percepções semelhantes às que circulam em alguns espaços acadêmicos veiculadas em gêneros científicos (dissertações, teses, artigos).

Retornando ao diálogo transcrito, observamos na sequência que, mesmo pressionado para não falar, Vítor disse rapidamente em resposta ao colega: “A economia, claro”. E ainda assim, Rodrigo reforça a ideia de que seria uma visão de mundo, também não dialogando diretamente com Vítor. Neste momento, é importante refletir que houve uma utilização de “discurso de autoridade” por parte de Rodrigo e Silas ao alegarem se apoiar em conhecimentos de história nos quais Vítor não teria prestado atenção, quando, na verdade, seus argumentos não ultrapassaram o “senso comum” para se contrapor à ideia do colega que não teve espaço para argumentar. Foi como se dissessem “nós estudamos”, do mesmo modo que muitas vezes escutamos “é científico” sem aprofundamento dos argumentos.

Percebendo que sua questão foi descartada, Vítor retornou à ideia de que o problema são as pessoas que não sabem utilizar os agroquímicos. Rodrigo perguntou por qual razão não procuravam saber, tentando reforçar sua ideia de que eram movidas por interesses capitalistas. Então, quando Vítor apenas reafirmou que independente da causa, este seria o problema, o jornalista pergunta se ele está chamando os(as) produtores(as) de incompetentes. Vítor demonstrou certo desânimo por perceber que o jornalista assumiu uma posição explicitamente (contrária a ele), mas ainda tenta trocar o argumento mais uma vez, passando a responsabilidade ao(à) consumidor(a), como se fosse possível “acertar” e ser considerado pelo colega. E Silas ironizou outra vez, afirmando que o(a) vendedor(a) não vai escrever que o produto tem agrotóxico, com a concordância de Rodrigo. Ainda que a visão de que temos poder sobre o

mercado seja uma ilusão neoliberal para justificar o livre mercado, a ideia de que as pessoas sabem (mesmo que não possam escolher – por causa do preço, por exemplo) não é errada. Rodrigo, no debate anterior, para contar a respeito da pessoa idosa que comia produtos com agrotóxicos, disse “E logo no supermercado...”, dizendo que todos os produtos do supermercado eram com agrotóxicos; porque sabem que “não utilizar” é um marketing, ou seja, assim como é verdade que não vão escrever que contém agrotóxicos, quando não tiver, estará escrito.

Vítor, que havia dito que a economia era capitalista ou socialista (e não as pessoas), expressou que todos(as) que estão produzindo são capitalistas, e que, se fosse ele, seguiria as instruções do rótulo. Podemos pensar que reafirmou a ideia de usar adequadamente, porém associa ao fato de que não seria uma escolha moral, pois se o país é capitalista, todo dono de produção é um capitalista e só lhe cabe seguir ou não as regras. Rodrigo reforçou que o uso consciente não irá adiantar e perguntou, de certa forma afirmando, “mas você sabe que isso tá errado, né?”. Esse modo de encaminhar o debate, a que muitas vezes recorremos, de acusação ao indivíduo, dificulta a empatia e a possibilidade de pensar a respeito do que está sendo dito. Num primeiro momento, incomodou o “espírito de disputa” que pareceu ir tomando conta do debate. Depois, analisamos que havia muita aproximação entre a encenação e a realidade, pois, em debates televisivos, poucos(as) (se é que existe alguém) irão considerar seriamente a posição do(a) outro(a). De certa forma, estão lá para “defender-se” ou “convencer o público”. Mesmo entre pares, quando tínhamos dois(duas) cientistas (no caso do trecho do debate a que assistiram), não há intenção de construir conhecimento, mas tom de rivalidade.

Retomando o enunciado do título deste item “Hoje o mundo é capitalista, mas se pode pensar socialista” e as análises, percebemos que os sentidos atribuídos através de conceitos ou de conhecimentos científicos em diferentes áreas do conhecimento à palavra socialista, de alguma forma, foram apropriados no discurso de professores(as) da escola urbana (por meio da mudança do gênero acadêmico para o pedagógico) e reapropriados nos discursos dos(as) estudantes (por meio da mudança do gênero pedagógico para o cotidiano), sendo transmitidos como sinônimo de “bem coletivo”, “justiça social”, “igualdade de direitos”, “trabalho para viver/sem lucro ou acumulação”, “compromisso com o bem comum”, “modo de viver”.

Embora, na escola urbana, os(as) estudantes participantes compartilhem esses sentidos atribuídos às palavras socialismo ou socialista, observamos embates que marcam a heterogeneidade dos discursos no que diz respeito à materialização desses sentidos construídos. Em alguns momentos, o socialismo ou o modo de ser socialista aparece como utopia ou como

um sistema que nos tornaria mais humanos, sendo esta humanização impossível no sistema capitalista. Em outras situações/encenações/diálogos, é associado a valores e compromisso ético em cada contexto singular, compreendido como princípio que exige das pessoas o ato responsável de enfrentamento de preceitos capitalistas, mesmo vivendo em uma sociedade hegemonicamente capitalista.

Para finalizar, destacamos mais uma vez a ausência de referência a modos de produção que escapam ao modelo capitalista. Ao afirmar que todos(as) num país capitalista são capitalistas, Vítor desconsiderou alguns grupos de camponeses(as), de populações ribeirinhas, de quilombos, de indígenas, com modos de produção que não priorizam o excedente e o lucro. E Rodrigo, ao apontar o compromisso com valores que correspondam a uma visão de mundo socioambiental, refere-se à ação dos indivíduos independente de suas relações grupais ou auditórios sociais mais próximos.

Isso permite pensar que, por mais críticos(as) que sejamos, ainda há um modo de apresentar a história com ênfase no percurso dos(as) ocupantes do poder ou dos(as) “vencedores(as)”. E não podemos simplificar afirmando que as únicas razões para isso sejam os preconceitos. Muitas vezes são as próprias construções do pensamento crítico que reproduzimos, e que precisam ser tensionadas. Recordamos uma colega (professora de história na rede pública), considerada uma pessoa bastante crítica, que, ao contrário do que se esperava, em uma conversa, disse que não conseguia diminuir o espaço de discussão a respeito dos modelos de opressão para abordar a cultura afrodescendente nas aulas; porque acreditava que, no fundo, os neoliberais estavam ludibriando as pessoas que já não olhavam com criticidade para a história e não estavam sendo reconhecidas efetivamente no âmbito econômico e social. No primeiro momento, guardamos o questionamento dela na caixa dos “pensamentos torturantes” (termo que integrou um dos assuntos abordados pela professora da pós-graduação Maria Rosa para escrevermos uma redação). Agora, estudando as lutas camponesas e observando os discursos dos(as) estudantes, acreditamos que contar as histórias na perspectiva dos(as) que permaneceram à margem do capitalismo, ou da Igreja, ou de quaisquer outras formas de poder, não significa ocultar o poder opressor que estas exercem, mas sim deixar de apresentar os(as) “vencedores(as)” como os únicos sobreviventes. Quando apagamos outros modos de existir e produzir que permanecem em disputa com o modo de produção capitalista, fazemos parecer que só o capitalismo é real e somos todos indivíduos pertencentes ao sistema tentando nadar contra. Além disso, reforçamos uma percepção de que o poder de uns(umas) sobre os(as) outros(as) (raiz da opressão) é o que possibilita criar uma realidade ou outra.

Segundo Santos e Rodríguez (2002, p. 43):

É possível, então, fazer reformas radicais no regime da propriedade e em outras instituições, de modo que os mercados facilitem a concretização de objetivos socialistas. Exige-se, em especial, que as empresas sejam propriedade dos(as) trabalhadores(as), ou seja, que funcionem como cooperativas de trabalhadores(as). [...] de acordo com este modelo, promover simultaneamente a igualdade, a solidariedade e a liberdade.

Precisamos fazer com que os(as) jovens conheçam que o capitalismo (por mais globalista que esteja) não é a única realidade que existe. O mundo não é todo capitalista, e nem tudo que não é capitalismo é socialismo considerado na limitação dos conceitos que constituem seu sentido hegemônico. Não há um modo de ser “a humanidade”. Somos muitas formas de “ser humano”. Queremos espaço material e subjetivo para todas essas maneiras de sobreviver e criar a vida. Isso torna também importante questionar o que fez com que, repetidas vezes, nós pensássemos a escola urbana como um espaço onde o conhecimento é privilegiado e as escolas rurais, ao contrário, frágeis nessa dimensão.

Se retomarmos o texto, percebemos – como apontado por uma das professoras da banca durante a defesa desta tese – que a escola do assentamento foi a única onde algumas estudantes (todas meninas) citaram a agroecologia sem que houvésssemos mencionado. Mas isso não foi considerado rapidamente por nós como presença significativa de conhecimento com relação aos assuntos abordados, muito embora a agroecologia fosse uma das formas de produção valorizadas por nós durante a pesquisa. Ao contrário, as discussões globais com relação aos sistemas econômicos e aos problemas socioambientais quase instantaneamente foram reconhecidas por nós como conhecimento. Dois fatores possivelmente favoreceram essa percepção: primeiro, a proximidade dos assuntos trabalhados pelos(as) professores(as) da escola com os conhecimentos acadêmicos com os quais estamos bastante envolvidos sempre que estamos construindo uma tese no campo da Educação Ambiental; e, segundo, como discutido no item 7.1, os modos de expressar/argumentar do discurso escolarizado.

Esse reconhecimento construído por meio dessas análises não significa uma afirmação de que seja possível uma relação horizontal entre enunciados hierarquizados socialmente apenas a partir da disposição dos interlocutores. Nosso esforço para construir diálogos que se aproximem da horizontalidade não apagam as relações de poder ou as hierarquias entre saberes construídas socialmente.

Como fora escrito por Volóchinov (2017), uma vivência ou expressão ocasionais:

[...] permanece isolada na vida espiritual de uma pessoa. Ela não será capaz de firmar-se e encontrar uma expressão diferenciada e acabada, pois, se ela é privada de um

auditório socialmente fundamentado e estável, de onde surgirão as bases para sua diferenciação e acabamento? É menos provável ainda que essa vivência ocasional seja fixada (por escrito e menos ainda por impresso). Evidentemente, essa vivência gerada por uma situação instantânea ocasional não terá nenhuma chance de adquirir força e influência sociais posteriores. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 214)

Assim sendo, pensar a mediação do(a) professor(a) numa perspectiva bilateral, no trânsito entre os gêneros acadêmicos e cotidianos, implica responsabilizar-se não apenas pelo movimento do campo científico para o cotidiano escolar, mas trabalhar em prol da construção de auditórios sociais no campo acadêmico para que a consciência experimentada pelas pessoas em seus cotidianos – como algumas vivenciadas na construção desta pesquisa – sejam reiteradamente encarnadas em organizações sociais/coletivamente, constituindo-se em múltiplos acontecimentos sociais, abrindo a possibilidade de se tornarem expressões ideológicas estáveis. Pois, de acordo com Volóchinov (2017), a consciência de algo (por exemplo, da hierarquia entre saberes ou da colonização dos modos de ser ou dizer) não está acima da existência, a compreensão de algo pode permanecer na mente de algumas pessoas apenas como embrião de expressão verbal, sem produzir transformação. A força da consciência está no potencial que adquire a pessoa humana para, a partir desta percepção, agir e transformar o pensamento em um acontecimento social (VOLÓCHINOV, 2017).

Consideramos a posição dos(as) professores(as) privilegiada em relação à possibilidade de mobilidade entre diferentes esferas discursivas, e que seus trabalhos educacionais também podem favorecer esse trânsito quando exploram diferentes linguagens e gêneros discursivos em suas práticas. Essa movimentação entre diferentes gêneros abordando assuntos comuns amplia as habilidades das pessoas de apropriação e transmissão de discursos alheios de modo consciente, contribuindo para sua participação na construção de auditórios sociais em diferentes esferas/campos.

Enfatizamos que compreender os gêneros cotidianos é tão importante quanto entender os sistemas ideológicos formados (moral, ciência, arte, religião...), pois nem o que se passa de forma desorganizada nas conversações cotidianas se torna estável sem a construção de um auditório social, nem o que não se liga organicamente à ideologia do cotidiano pode ser vivo (VOLÓCHINOV, 2017). As transformações acontecem nas relações entre a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos formados.

8. Considerações Finais

Estas considerações finais não são somente nossas. Porque estão cheias de palavras outras que nós nunca teríamos pensado sozinhos(as). Então, caminhamos por estradas abertas com os(as) estudantes.

Retomamos nossa primeira questão de pesquisa, refletindo a respeito das possibilidades e dos limites para ações visando o “bem viver” coletivo presentes nas interações discursivas experienciadas por nós junto aos(as) estudantes. Reconhecemos nas encenações e nas conversas cotidianas a percepção dos problemas/conflitos socioambientais e os embates discursivos entre uma visão subjetivista e outra determinista com relação às nossas possibilidades de ação aparecendo de forma heterogênea em nossos discursos. Em alguns momentos, ocorrem ênfases na moral individual e, noutros, acontece a desresponsabilização das pessoas representadas de forma genérica por seu papel social ou são justificadas suas ações pelo sistema econômico no qual estão inseridas.

Observamos que a ocorrência do subjetivismo e do determinismo prevalecem enquanto os(as) estudantes e nós estamos compreendendo o teatro ainda como uma representação, o que nos faz dialogar por meio do pensamento abstrato, construindo ou esperando respostas genéricas e passíveis de reprodução, independente da constituição sócio-histórica do(a) personagem ou de seu contexto situacional singular. Quando representamos o(a) outro(a), muitas vezes desconsideramos que as forças das formações ideológicas estáveis que marcam os papéis sociais hegemonicamente em nossa sociedade atuam ao mesmo tempo que as vivências humanas imediatas, as necessidades e as conversações do cotidiano, as orientações valorativas no discurso interno (constituído na complexidade das relações sociais), as questões existenciais, a relação com o(a) outro(a) através de diferentes linguagens, todos esses aspectos funcionando juntos por meio das práticas sociais. Quando alguns(algumas) estudantes experimentaram sentir-se concretamente atuando no papel social assumido na encenação, o pensamento é percebido em uma situação singular concreta, em que desejos e coerção social ou responsabilidade para com o(a) outro(a) e com as transformações que gostaríamos de ver na sociedade não funcionam separadamente.

Esses momentos, quando nossos pensamentos são experimentados concretamente, abrem possibilidades de escape tanto do subjetivismo quanto das visões deterministas. Isso contribui para nossa percepção da importância da transmissão de discursos entre gêneros do

cotidiano e as formações discursivas estáveis nos processos de transformação social, seja por meio de processos de popularização dos conhecimentos científicos, seja na construção de auditórios sociais que fortaleçam consciências que se constituem de forma desorganizada nas vivências imediatas (VOLÓCHINOV, 2017).

As construções de conhecimentos no campo da Educação Ambiental na perspectiva do “bem viver” têm estabelecido diálogos interessantes entre vivências populares cotidianas (especialmente em culturas que escapam das lógicas de produção de alimentos e de subjetividades próprias do capitalismo) e formações discursivas estáveis (ciência, arte, moral...). Em nosso trabalho, buscamos uma aproximação com essas perspectivas para pensar a prática social escolar, especificamente o processo educativo com a temática socioambiental. Observamos, na experiência do teatro-ação com estudantes, o surgimento de questionamentos que favoreceram esses diálogos entre compreensões científicas, saberes populares e vivências cotidianas com os conflitos humanos do mundo da vida.

Um exemplo evidente disso ocorreu durante as encenações envolvendo as CSA(s). Essas encenações substituíram outra proposta de atividade que havia sido inicialmente elaborada por nós quando percebemos que essas comunidades agrícolas existiam nas cidades onde foi realizada a pesquisa e os(as) estudantes desconheciam. Na escola urbana, como apareceu em nossas análises, ocorreu uma associação entre as CSA(s) e o “socialismo”, quando perceberam algumas relações valorativas que podiam fazer entre o que estudaram na escola a respeito do socialismo e essa experiência. Na escola do assentamento, a primeira percepção que tiveram ao experimentarem os papéis dos(as) personagens foi a de que se tratava de uma “ajuda” ou “caridade”. Essa visão foi sendo modificada no decorrer das encenações, chegando um dos meninos a perguntar se isso existia mesmo. Embora eles não conhecessem, há assentamentos com CSA(s) no Brasil. Isso nos faz pensar o papel da construção de conhecimentos com os movimentos sociais, sistematizando e compartilhando experiências.

Pensar essas comunidades possibilita refletir a respeito das produções familiares, de formas de produção agrícola sustentáveis, de experiências de comunidade, de valores que se opõem ao individualismo, à competitividade e ao acúmulo. Compreender as potencialidades e as dificuldades enfrentadas por movimentos sociais como essas CSA(s) nas relações entre pequenos(as) produtores(as) e consumidores(as) exige entender construções sociais, econômicas, culturais, bem como a natureza, através dos conteúdos trabalhados nas ciências humanas e naturais.

Encontramos, em meio às análises, um texto de Santos e Rodríguez (2002), citado nesta tese, no qual eles analisavam, com base em outros autores como Hodgson, Le Grand e Estrin, que os(as) socialistas, talvez por uma ansiedade de instalar o socialismo, sempre manifestaram preferência por planejamentos centralizados da economia, em que os meios de produção eram propriedade do Estado. Os autores defendiam que o mercado é um mecanismo que não necessariamente conduz ao modo de produção capitalista de exploração da vida humana e não humana.

O texto deles lembra o trabalho de Ploeg (2016), também citado nesta tese, no qual ele dizia que os(as) camponeses(as) trabalham com mercados, mas considerando equilíbrios entre trabalho e consumo, entre penosidade e utilidade, entre pessoas e natureza. Em outras palavras, desejam condições para produzir o que é necessário produzir para “bem viver”.

Essas visões estão em diálogo com as experiências de movimentos socioambientais da América Latina, da África e da Ásia, que, como apontou Leff (2016), não só resistem à razão econômica capitalista, mas criam experiências com outras racionalidades. O autor lembrou que comunidades tradicionais produzem valores de uso e de troca, mas não quaisquer valores de uso, aqueles que são significativos para manutenção e potencialização da vida.

Para isso, os meios de produção precisam ser dos(as) trabalhadores(as) fortalecidos(as) por políticas públicas que garantam autonomia às comunidades, associações, cooperativas, que mudem as relações entre campo e cidade, que contribuam para ruir os impérios que produziram a “concorrência” desleal quando começaram a explorar sem limites a natureza e vidas humanas vistas como coisas. A autoexploração nos faz perceber os limites impostos pela natureza ou quanto do corpo e do tempo se pode disponibilizar sem perder a vida. Ninguém poderia ter uma riqueza muito superior aos(às) demais se não estivesse coisificando pessoas e outros seres, pois para isso precisa ultrapassar o limite que a natureza lhe impõe transferindo para outros(as) a produção do que excede a condição natural sem sentir as consequências, como acontece no capitalismo.

Nunca havíamos pensado na ideia apresentada pelos autores de um “socialismo de mercado”, em que o Estado não se apropria dos meios de produção, mas é o responsável por garanti-los a todos(as) e organizar os mercados, de forma que os modos de produção de exploração capitalista não tenham lugar. E, antes que a lêssemos, alguns estudantes do ensino fundamental da escola urbana, a partir das costuras entre conhecimentos científicos trabalhados

na escola, bem como nas atividades propostas por nós, e saberes que fazem parte de suas vidas, trouxeram no teatro e em conversações cotidianas percepções semelhantes.

Isso é um indício de que as perspectivas ligadas ao pensamento decolonial e à construção do “bem viver” realmente têm sido construídas a partir da práxis, de movimentos discursivos entre formações ideológicas estáveis e ideologias do cotidiano. Pensando no que disse o estudante Rodrigo, que os(as) cientistas erraram muito, ficaram fazendo agrotóxicos, essas coisas aí, mas ainda podem acertar, pois é só eles(as) pensarem socialista, poderíamos questionar que já existem muitos(as) pensadores(as) socialistas. Mas não foi isso que Rodrigo disse. Não é defender o socialismo no mundo das ideias. O sentido construído para “pensar socialista” é “agir socialista”, pois nós pensamos com a mente e com o corpo.

E “A pessoa pensar pelo socialismo é ela pensar no bem comum” (estudante Rodrigo), ou agir como quem acredita no bem comum. Ao ouvirmos a paráfrase construída pelos(as) estudantes a partir de uma frase muito repetida entre educadores(as), sentimos um tom de ironia. É comum em reuniões pedagógicas a afirmação de que os(as) traficantes são pessoas muito inteligentes que usam sua inteligência para algo negativo. Os estudantes afirmam com ênfase que os(as) cientistas são muito inteligentes e que essa inteligência pode deixar de ser usada para autopromoção e voltar-se para o bem comum.

Essas falas não necessariamente implicam uma relação com a ideologia neoliberal de cada indivíduo fazer a sua parte. Elas falam a respeito de estar presente, como diria Bakhtin (2010b), sem álibi; e, a todo tempo, como diria Volóchinov (2017), construindo “vivências do nós” anticapitalistas. São as experiências coletivas que nos permitem, nas palavras dos(as) estudantes do ensino fundamental Vítor, Silas e Rodrigo, “pensar (agir) socialista ou numa perspectiva socio-ambientalista”. Os (As) cientistas precisam assumir coletivamente um compromisso com a construção de conhecimentos que permitam outros modos de produzir e de se organizar socialmente.

A importância da “vivência do nós” também aparece quando a estudante Carmela, na escola do assentamento, defende a agricultura familiar, o trabalho feminino na lavoura (rompimento com a forte influência do patriarcado no campo) e a agricultura orgânica, mas admite que, se sua família estivesse numa situação financeira difícil, poderia aderir a um modo de produção tradicional, temporariamente, para ajudar. Como observamos nas análises, as famílias assentadas já vivenciaram conflitos entre si por divergências a respeito da produção para subsistência ou arrendamento para produção de cana para usinas da região. É presente o

dilema entre o apoio à propriedade coletiva (sentido que move a luta política dos assentamentos) e a adesão a uma organização em torno da propriedade privada (valorizada na sociedade capitalista que estimula os desejos de realização individual e aumento do patrimônio familiar).

Esse dilema ficou explícito na passagem do ano de 2007 a 2008, quando um grupo de assentados no interior de São Paulo não cumpriu as determinações do INCRA com relação ao limite de terra a ser arrendado e a força policial foi utilizada na desapropriação para defender o ideal da agricultura familiar presente na política pública (BRESLER, HOYLER, AMARAL, HEIDTMANN, FERNANDES, GRAU, 2009). Acontecimentos como esse contribuem para a compreensão de que falar abstratamente a respeito de um universo ideal de lutas sem participar efetivamente da construção de um auditório social constituído a partir de uma vivência concreta do nós pode, em alguns momentos, produzir a violência/autoritarismo que criticamos em nome de uma justiça teórica ainda não testada socialmente. Pois “a diferenciação ideológica e o aumento da consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à convicção da orientação social” (VOLÓCHINOV, 2017, 208).

Observamos nas enunciações de Carmela que, embora não desconsidere as coerções sociais e as situações materiais concretas que podem não nos permitir agir como gostaríamos, seus discursos são marcados pelo feminismo, pelos movimentos ecológicos, com orientações valorativas que não naturalizam as desigualdades sociais. Apesar de termos observado no conteúdo dos discursos de outras meninas do assentamento a valorização da agroecologia, a forma com que Carmela se expressava em oposição ao papel social atribuído às mulheres com relação ao trabalho e a participação nos debates públicos nos pareceu diferenciada naquele contexto, provavelmente marcada pelas práticas sociais no meio urbano onde cresceu. Carmela participa de sua comunidade e compõe com outros auditórios sociais a partir de outras vivências do nós em sua experiência na construção de seu discurso interno.

Considerando que a “vivência do nós” não é uma vivência gregária primitiva (VOLÓCHINOV, 2017), o conhecimento participa de sua construção, de modo que “nós” não se limita à comunidade imediata. Verificamos isso em momentos como os que envolveram as construções dos(as) personagens ativistas ambientais na escola urbana. O estudante Ramon e nós ampliamos nossa compreensão a respeito dos múltiplos auditórios sociais que podem compor o conjunto de pessoas que participam desse “nós” das experiências sociais discursivas dos(as) ativistas ambientais. Nós iniciamos com uma imagem de ativista próxima de nosso contexto econômico-social-cultural como de alguém que abdica de parte da vida por uma causa e, ao final, percebemos o apagamento dos(as) ativistas que, em sua luta ambiental, estão

também defendendo a própria vida e de sua comunidade. E Ramon também ampliou a composição desse “nós” no seu discurso, como explicitou em seu enunciado “Ah, sora... eu pensava que os ativistas era aqueles que abraça árvores... Acho que agora eu entendi. Eles podiam ser chamados defensor dos direitos”.

Nessa ampliação do “nós” no discurso ambiental houve uma movimentação das enunciações que marcam as perspectivas socioambientais nos gêneros acadêmicos e conversacional do cotidiano. Ramon se apropria dos enunciados que afirmam a relação entre os problemas ambientais e sociais para compor seu enunciado no qual os direitos (humanos) também compõem a causa ambiental.

A experiência do teatro-ação durante a prática educativa produz a consciência do inacabamento e de que a constituição social dos indivíduos não se limita ao seu contexto econômico ou ao seu papel social, favorecendo pensar a complexidade das construções de “vivências do nós” experimentadas por cada pessoa em coletividades. Não estamos afirmando que o contexto econômico ou o papel social não afetam o pensamento, ao contrário, toda palavra e pensamento são constituídos socialmente. O que afirmamos é que o contexto econômico e o papel social são dois dentre múltiplos aspectos da experiência social e que é necessário romper com estereótipos para construir “vivências do nós” orientadas socialmente na perspectiva do “bem viver”. Porque percebemos nas experiências discursivas durante a prática educativa que as coletividades ampliam nossas possibilidades de ação, enquanto o isolamento reforça o limite posto pelas coerções do papel social. Essa percepção foi significativa nas vivências dos papéis ligados à polícia ambiental. O papel social produz às vezes uma coerção e noutras um estereótipo que pode inclusive vir a se tornar uma identidade, caso ideologicamente possa ganhar um acento apreciativo positivo. Apesar disso, outras “vivências do nós” podem produzir outras sensibilidades, identificações, modos de ser que questionem o que hegemonicamente é reproduzido como pensamento-ação.

Assim, concluímos, com relação à primeira questão de pesquisa, que a práxis, o pensamento experienciado concretamente, a construção de coletividades que possibilitem a “vivência do nós” para tomadas de consciência que acontecem no cotidiano de forma dispersa e a movimentação de discursos contra-hegemônicos entre diferentes gêneros discursivos contribuem para ampliar as possibilidades de ação humana numa perspectiva de transformação social orientada para o “bem viver”, o que implica o apoio a outros modos de produção defendidos pelos movimentos socioambientais.

Quanto à segunda questão de pesquisa, em que nos questionamos a respeito de como aparecem em nossos discursos as relações entre papel social e possibilidade de ação, observamos, na escola urbana e nos nossos discursos (falas da professora/autora desta tese), uma maior responsabilização das pessoas com maior grau de escolaridade. Com relação às nossas falas (da professora/autora desta tese), isso apareceu em alguns momentos de forma implícita nos enunciados de estudantes quando, em resposta à nossa exigência de conhecimento para falar sobre o assunto, foi mobilizado o discurso de autoridade, indicando o valor social que perceberam atribuído aos argumentos que advém desse lugar de fala no discurso da professora. E, noutros momentos, essa responsabilização está explícita nos discursos de estudantes da escola urbana, quando consideram que os(as) cientistas, além de não estarem em uma situação econômica que lhes prive dos bens essenciais para sobrevivência, possuem conhecimentos e trabalham com a produção desses conhecimentos, os quais poderiam ser melhor direcionados ao bem comum; ou quando consideram que advogados(as) e juízes(as) têm livre arbítrio, enquanto as decisões dos(as) agricultores [independente de serem grandes proprietários(as) ou pequenos(as) produtores(as)] são mais afetadas pelo capitalismo; e ainda, quando o personagem jornalista (lugar de fala disputado pelos estudantes nas encenações) controlava as interações apoiando ou constringendo os(as) entrevistados(as).

Consideramos dois aspectos que possivelmente contribuem para essas construções discursivas. Primeiro, a realidade de que na sociedade brasileira, apesar de algumas políticas públicas terem sido construídas com o intuito de ampliar o acesso à educação nos diferentes níveis de escolaridade, o ensino superior ainda é um privilégio. É provável que, em alguns contextos familiares de trabalhadores(as), ter maior grau de escolaridade seja também vivenciado por meio de relações de poder no cotidiano. Segundo fator, a presença da visão iluminista de que o conhecimento (científico) nos torna mais “humanos”, sensíveis, em condições de atuar com maior consciência nos discursos em diferentes formações ideológicas localizadas nas construções do pensamento ocidental hegemônico.

De maneira oposta, na escola rural, os(as) estudantes só acionam o discurso de especialistas em resposta à nossa exigência de conhecimento para participar das discussões. Além disso, observamos uma resistência interessante de Estevão que, concordando conosco a respeito da importância do conhecimento, fez tentativas de desvincular conhecimento do grau de escolaridade, quando tentou colocar um trabalhador que limpa o mercado no debate público ou apresentar um enfermeiro (que pode ser um técnico) para dialogar com o médico. Estevão responde aos discursos que substituem a política pela técnica ou a participação democrática

pela administração dos(as) especialistas. Os (As) artistas e os (as) atletas também apareceram com frequência apoiando causas ambientais.

Na escola do assentamento, percebemos um apagamento dos discursos dos(as) especialistas. Os (As) personagens construídos(as), nas diferentes atividades de teatro-ação e nos jogos teatrais de aquecimento, os quais estiveram presentes quando a proposta não exigia nunca foram identificados por sua formação. Apareceram em algumas atividades, por opção dos(as) estudantes, como interlocutores(as) dos(as) agricultores(as) – que são automaticamente trazidos(as) pela temática, vendedores(as) com pequenos estabelecimentos (armazéns), artistas e consumidores(as) de forma genérica, tendo sido sugerido por eles(as) inclusive, em algumas situações como a do debate, que fossem pessoas passando na rua casualmente. Poderíamos pensar que o assunto e a organização das atividades favoreceram essas escolhas. Porém, chama a atenção que artistas tenham sido frequentemente escolhidos(as) para falar da temática ambiental nas atividades de aquecimento, por exemplo, enquanto cientistas nunca foram citados(as). Os enunciados e os conflitos estabelecidos conosco nas atividades relacionadas às mídias são indícios de que esses(as) estudantes valorizam mais as mídias alternativas. Também aparece nos enunciados um discurso de autoridade atribuído à prática substituindo o discurso hegemônico de autoridade do(a) especialista. Quando um dos estudantes diz, para desvalorizar a palavra do colega, “acho que você nem é um produtor rural”, por exemplo, indica que, se fosse um agricultor, falaria com conhecimentos, atribuindo autoridade no assunto.

É possível concluir que, em nossos discursos e nos dos(as) estudantes da escola urbana, há um maior poder atribuído à palavra daqueles que possuem maior grau de escolaridade. Nos discursos dos(as) estudantes da escola rural, houve uma mescla de poder atribuído aos discursos midiáticos (associados a artistas e atletas) e aos discursos argumentativos pautados em conhecimentos (independentes da formação e do papel social). Enquanto, na escola do assentamento, há uma mescla de poder concedido à palavra daqueles que adquiriram conhecimento prático (os(as) agricultores(as), no caso da temática em questão) e dos discursos midiáticos alternativos (incluindo as redes sociais).

Destacamos também nunca terem sido colocados(as) em diálogo explicitamente pessoas com diferentes graus de escolaridade, nas três escolas. Na escola rural, após uma breve discussão entre dois estudantes acerca dos requisitos para participar de um programa televisivo, apresentaram duas pessoas com ensino superior. Na escola do assentamento, dois(duas) agricultores(as). E, na escola urbana, passaram pelos debates agricultores(as), ocupantes de cargos da administração pública (prefeitos/as, deputados/as, senadores/as), policiais, ativistas

ambientais membros de ONG(s); mas os(as) cientistas e outras referências a trabalhos que exigem ensino superior, embora bastante citados(as), apareciam nos enunciados sempre na terceira pessoa. Cientistas, advogados(as), juízes(as), na escola urbana, eram sempre o(a) outro(a).

O único diálogo construído entre uma pessoa com ensino superior e um(a) agricultor(a) aconteceu na escola rural quando propusemos, durante um jogo teatral de aquecimento, uma conversa entre um(a) professor(a) e um(a) pai(mãe) de estudante agricultor(a). Nesse diálogo, como descrevemos nas análises, em algum momento, ocorre uma enunciação de que a professora fala sobre agrotóxicos porque segue o conteúdo programado, o qual não poderia ser afetado pelas ações dela. Nos enunciados em conversações informais, também observamos, nas escolas urbana e do assentamento, enunciações como “ela é a professora, o que você queria que ela fizesse?”. Nos enunciados esteve presente a ideia de que nós, professores(as) da educação básica, seguimos os currículos elaborados por outros(as) e não temos poder sobre nossas próprias práticas. Além disso, essas falas indicam que nós fomos os(as) únicos(as) com curso superior identificados(as) nos discursos com a opressão também sofrida pelos(as) trabalhadores(as) que não têm curso superior, com relação à maior limitação de suas possibilidades de ação.

Essas análises apontam para a relevância de atentar para possíveis fragilidades nas relações entre as universidades e os demais setores da sociedade, e a importância de construir, como afirmamos anteriormente, “vivências do nós” que passem pela movimentação dos discursos entre diferentes gêneros, numa mediação bilateral. Apontamos ainda a necessidade de que outras pesquisas analisem essas relações, considerando os indícios de que existam problemas significativos presentes nos discursos do recorte que constitui esta investigação.

Enfatizamos, a partir dos resultados das análises, haver potencialidade no lugar de fala do(a) professor(a) da educação básica por aparecer identificado com os(as) trabalhadores(as) que não fizeram curso superior e, ao mesmo tempo, com experiências com gêneros discursivos acadêmicos. O que não significa, de modo algum, desresponsabilizar os(as) ocupantes de outros papéis sociais ou as possibilidades em outros espaços não escolares, nem desconsiderar as reais coerções e dificuldades vividas por nós, professores(as). Estamos apenas, a partir das análises, refletindo as peculiaridades que podem potencializar o nosso lugar social em nosso tempo histórico na mediação discursiva entre gêneros cotidianos e científicos.

Essas argumentações também contribuem para nos encaminharmos à última questão de pesquisa, na qual buscamos compreender as relações entre o processo educativo com a temática ambiental vivenciado por nós e compreensões a respeito de nossa participação nas transformações sociais através das práticas sociais, neste caso, escolares.

Os “muitos porquês”, como expressou o estudante Joaquim através de um de seus personagens criança, tão comuns na infância, podem se perder ao longo de nossa formação se nos afastamos das experiências concretas ou da submissão de nossos pensamentos aos testes sociais. O teatro-ação proposto por Boal, utilizado por nós para trabalhar com a questão agrária e a temática ambiental com estudantes da educação básica, permitiu-nos criar situações de encarnação de nossos pensamentos em situações singulares concretas vivenciadas por pessoas em diferentes papéis sociais, afetados pelos problemas socioambientais ligados à questão agrária.

Compreendemos que não pode existir Educação Ambiental sem corpo ou sem ambiente, porque não existe palavra desencarnada. Reivindicar espaços para experimentar produzir e viver de outros modos com “vivências do nós” dentro da escola não reduz nossa capacidade de refletir, nem nos afasta da realidade; ao contrário, pensar “em prol de” (com orientação social consciente) envolve a mente e o corpo. O que poderia parecer uma “brincadeira” para quem nos observasse nos permitiu pensar junto aos(as) estudantes acerca de conhecimentos de diferentes áreas que precisamos mobilizar nessas atividades para responder às estranhezas de nossas “certezas” quando experimentadas nos(as) personagens ou para estabelecer relações entre as vivências dos(as) estudantes e situações conjunturais globais (presentes nesta tese).

Os (As) estudantes experimentaram episódios que favoreceram o reconhecimento de situações em que somos impedidos(as) de ser o que desejamos ser e de outras em que nunca nos permitiram perceber o que desejamos para além das identidades construídas socialmente como estereótipos. Precisamos experimentar mais o que nos é estranho para conhecer, a todo tempo, os limites impostos pelo sistema que ainda está nos oprimindo enquanto tentamos ser outros(as), e as possibilidades que começamos a criar quando descobrimos que pensamos em algo que pode não ter sentido em meio aos valores hegemônicos em nossa sociedade. Percebemos que atuar em nossos papéis sociais assumindo responsabilidade com relação à vida e ao(à) outro(a) depende mais do quanto os(as) personagens e os(as) outros(as) que interagem com eles(as) estão abertos(as) para favorecer que se desconstruam os estereótipos e se crie o que estes não os(as) deixam ser.

Através da prática educativa com o teatro-ação, experimentamos junto aos(as) estudantes limites e possibilidades de atuação em relação a problemas socioambientais nos diferentes papéis sociais, compreendendo a importância dos encontros que acontecem entre quem ocupa determinado lugar e aqueles(as) a quem orienta sua ação, nos movimentos de elaboração de “vivência do nós” ou de construção de auditórios sociais que fortaleçam nossas participações nas transformações socioambientais através das práticas sociais.

Concluimos que são perceptíveis transformações nos discursos dos(as) estudantes e nos nossos quando os pensamentos experienciados concretamente no teatro-ação são testados socialmente por nós no mundo da vida. Isso pode contribuir para a superação de visões subjetivistas e deterministas ou para a democratização dos conhecimentos/saberes através da movimentação de discursos entre os gêneros cotidianos e as formações discursivas estáveis, favorecendo processos de transformação social com vistas ao “bem viver” coletivo.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, María del Pilar Tobar. Crítica insurgente e o discurso do lado de cá: por uma ADC desde e para a América Latina. **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Org. Viviane de Melo Resende. Pontes ed. Campinas/SP. 2019.

ALBARELLO, Patrícia Santos, PINHEIRO, Najara Ferrari. Polifonia como estratégia no processo de recontextualização da ciência no gênero reportagem televisiva. Domínios de Lingu@gem. V.11. N.4. Uberlândia/MG. Out/Dez.2017.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Col. Feminismos Plurais. Sueli Carneiro; Pólen ed. São Paulo/SP. Ebook. 2019.

ALTIERI, Miguel Angel. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista NERA**. Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária. FCT. Unesp/Presidente Prudente. Ano 13. N. 16. Jan-Jun/2010.

ALVES, Vicente Eudes Lemos. **Mobilização e modernização nos cerrados piauienses: formação territorial no império do agronegócio**. Departamento de Geografia. USP/São Paulo. 2006.

ARANSIOLA, Temitope Jane. **Discursos sobre a África presentes na mídia brasileira**. Orientadora: Cloris Porto Torquato. UEPG. Ponta Grossa/PR. 2018.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. **V Simpósio de Comunicação do Centro-Oeste**. Goiânia/GO. Revista UFG. Vol.2. nº2. p. 176-187. jul-dez/1999.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Forense Universitária ed. Rio de Janeiro. 2010a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Pedro & João ed. São Carlos/SP. 2010b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. Ed. Hucitec. São Paulo. 2010c.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes ed. São Paulo/SP. 2011.

BARCELOS, Eduardo. Mineração e questão agrária: grandes projetos, regime de terras e a formação de latifúndio minero-exportador no contexto do projeto Minas Rio (2007-2014). **Revista Nera**. V.24. N.56. Dossiê. 2021.

BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica**. 2ªed. Paco Ed. Jundiaí/SP. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Jorge Zahar Ed. Rio de Janeiro/RJ. 1999.

BENJAMIN, Walter Benedix Schönflies. Obras **escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Brasiliense ed. 1987.

BERTERO, José Flávio. Sobre reforma agrária e MST. **Lutas & Resistências**. Vol. 1. p. 163-183. Londrina/PR. Set/2006.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas/SP. n38. Jun/2010.

BOAL, Augusto Pinto. **A estética do oprimido**. Garamond ed. Rio de Janeiro/RJ. 2009.

BOAL, Augusto Pinto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Civilização Brasileira ed. Rio de Janeiro/RJ. 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**. Campinas/SP. v.24. n.62. Abril/2004.

BOCK, Silvio Duarte. Trabalho: a inserção do jovem no mercado de trabalho. **Juventude em debate**. Org(s). Helena Wendel Abramo, Maria Virginia de Freitas, Marília Pontes Sposito. Cortez ed. São Paulo/SP. 2002.

BOENAVIDES, Willian Moreno. Sobre o conceito de “tema” em marxismo e filosofia da linguagem. **Organon – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. V. 30. N. 59. Porto Alegre. Jul/Dez. 2015.

BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. **Educação Ambiental e o trabalho com valores**. Cap. do livro: Educação Ambiental e o trabalho com valores: reflexões, práticas e formação docente. Organizadoras: Dalva M. B. Bonotto e Maria Bernadete S. S. Carvalho. Pedro & João ed. São Carlos/SP. 2012.

BRASIL, André Guimarães. **Modulação/Montagem: Ensaio sobre biopolítica e experiência estética**. Tese de Doutorado. Orientadora: Ivana Bentes Oliveira. UFRJ. Rio de Janeiro/RJ. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n.10639, 09 de janeiro de 2003. disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BRESLER, Ricardo. HOYLER, Telma. AMARAL, Marcela. HEIDTMANN, Henrique. FERNANDES, Gesley. GRAU, Marc. O programa escola do campo de Araraquara (SP): a EMEF Hermínio Pagotto e o assentamento Bela Vista do Chibarro. **Cadernos gestão pública e cidadania**. V. 14. N.55. jul/dez/2009.

CALAÇA, Daniela Cristina de Cairo. **Mídia e Educação Ambiental: Estudo das publicidades da campanha “Agro: A indústria-riqueza do Brasil” da rede globo de televisão**. Orientadora: profa. Dra. Lucia de Fátima Dinelli Estevinho. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Uberlândia/MG. 2019.

CAPORAL, Francisco Roberto. COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia: conceitos e princípios para a construção de estilos de agriculturas sustentáveis. **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. Vol. 1. Org. Novaes, H. Mazin, A. D. Santos, L. ed. Outras expressões. São Paulo.2015.

CARNEIRO, Fernando Ferreira, RIGOTTO, Raquel Maria, AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva, FRIEDRICH, Karen, BÚRIGO, André Campos. **Dossiê Abrasco: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Expressão Popular ed. Rio de Janeiro/RJ /São Paulo/SP. 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. FARIAS, Carmen Roselaine. PEREIRA, Marcos Villela. **A missão “ecocivilizatória” e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade**. Ambiente & Sociedade. Vol.XIV. nº2. Campinas/SP. Jul-dez/2011.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades culturais e a escola. In: Pernambuco, M., Paiva, I. (org.) **Práticas coletivas na escola**. Vol.1. Mercado de Letras ed. Campinas/SP. 2013.

CARVALHO, Jânio Gomes de. SOUZA, Sônia Maria Ribeiro de. Territorialidade e cultura camponesa: trajetórias em (des)construção. **Cadernos Cajuína**. Vol.5 nº3. Set/2020.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. Educação e Meio Ambiente na escola Fundamental: perspectivas e possibilidades. **Revista de Educação**. Ano 1. N^o1. Jul/1999.

CASSAL, Vivian Brusius, AZEVEDO, Letícia Fátima de, FERREIRA, Roger Prestes, SILVA, Danúbio Gonçalves da. SIMÃO, Rogers Silva. Agrotóxicos: uma revisão de suas consequências para a saúde pública. **Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas**. V.18. N.1. UFSM. Santa Maria/RS. Abril/2014.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Processos de construção da categoria juventude rural como ator político: participação, organização e identidade social. **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Porto Seguro/BA. Jun.2008.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. **Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho**. N. 45. Jul/Dez 2016.

CHÃ, Ana Manuela de Jesus. **Agronegócio e indústria cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia**. Orientador: prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas. Dissertação de Mestrado. Unesp. Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe. São Paulo. 2016.

COIMBRA, Cecília. BOCCO, Fernanda. NASCIMENTO, Maria Livia do. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v.57. n.1. 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 2ª ed. Cortez ed. São Paulo. 2012.

COSENZA, Angélica, SILVA, Camila Neves, REIS, Emanuelle Tavares Barreto dos. Dimensões educativas da agroecologia escolar: potencialidades através do encontro entre agricultores/as e professoras. **Revista Interdisciplinar SULEAR**. Ano 04. N. 9. Abril/2021.

DARDOT, Pierre, LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista O olho da História: revista de teoria, cultura, cinema e sociedades**. N.22. UFBA. abril/2016. disponível em: <https://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/04/dlneoliberalismo.pdf>

DEGASPERI, Thais Cristiane. **Do vivido ao narrado: o encontro com uma professora de língua portuguesa e a temática ambiental a partir de uma experiência formativa**. Orientadora: profa. Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto. Tese de Doutorado. Unesp. Rio Claro. 2020.

DIAS, Glaucia de Medeiros. BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. As escalas local e global apresentadas em teses e dissertações brasileiras de educação ambiental. **Ciência e Educação**. Vol.20. n^o3. p. 703-719. Bauru/SP. 2014.

DOURADO, José Aparecido de Lima. **Modernização da agricultura: expropriação camponesa e precarização do trabalho no agronegócio da manga em Livramento de Nossa Senhora(BA)**. Dissertação de Mestrado. Orientadora: profa. Dra. Helena Angélica de Mesquita. Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão. Programa de Pós-graduação em Geografia. Catalão/GO. 2011.

ENGELMANN, Fabiano. Judicialização da política e democracia. **Jornal da Universidade**. Ano XX. N. 202. UFRGS. Porto Alegre/RS. Jun/2017.

ERNST, Daniela Carolina, NICOLAY, Deniz Alcione. Contribuições da perspectiva ecosófica e da cosmologia dos povos da floresta para a educação ambiental. **XXV Jornada de Pesquisa Salão do Conhecimento**. Unijuí. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. UnB ed. Brasília/DF. 2001.

FERRANTE, Vera Lucia Silveira Botta. BARONE, Luís Antonio. ALMEIDA, Luiz Manoel de Moraes Camargo. **Controvérsias do Desenvolvimento do Assentamentos Rurais em São Paulo: produção para os biocombustíveis e as alternativas de programas municipais**. Interações. Vol. 11. N^o1. p. 9-21. Campo Grande/MS. Jan-jun/2010.

FERREIRA, Marcelo P. A. NASCIMENTO, Tábita C. M. O tempo livre e a juventude do campo: reflexões e desafios para a juventude campesina. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação Entrelaçando**. Edição Especial n.10. Ano V. Cad. Temático II. SIEC Educação do Campo em Movimento. 2016.

FERRY, Luc. **Do amor: uma filosofia para o século XXI**. Difel ed. Rio de Janeiro. 2013.

FILIPE, Eléusio Viegas. Colonialismo tardio e política de povoamento: o colonato do Sábie e a expropriação de terras dos camponeses africanos, 1956-1974. **Revista Afro-Ásia**. Centro de Estudos Afro-Orientais UFBA. 58. 2018.

FISCHER, Augusto. MARINI, Daniela. WINCK, Cesar Augustus. Percepção das normas da vigilância sanitária pelos agricultores familiares de Joaçaba, Herval D'Oeste e Luzerna. **Gestão & Regionalidade**. Vol.32. n^o95. Maio-ago/2016.

FONSECA, Débora Cristina. Adolescência e Subjetividade: pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da saúde. **Educação: teoria e prática**. Vol.21. nº36. Jan-jun/2011.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Paz & Terra ed. São Paulo/SP / Rio de Janeiro/RJ. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz & Terra ed. Rio de Janeiro. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**. Florianópolis/SC. v.19. n.1. jan/jun.2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. 1(1). 2003.

GOERGEN, Pedro. Educação e Valores no mundo contemporâneo. **Revista Educação e Sociedade**. Vol.26. n.92. p. 983-1011. Especial. Campinas/SP. Out/2005.

GOMES, Nathália Esteves da Silva. SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. **O papel do jornalismo na construção social da imagem do agronegócio: uma análise das manchetes do jornal A Tribuna**. VI Seminário de Comunicação e Territorialidades: Caminhos da comunicação no mundo em crise. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES. Set/2020.

GONÇALVES, Eloísa Dias. A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do programa nacional de educação na reforma agrária. **Revista Educação e Sociedade**. v.37. n.135. Abr/Jun.2016.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. **Revista da ANPOLL**. V. 19. São Paulo. 2005.

GRÜN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da Educação Ambiental**. Papirus ed. Campinas/SP. 2007.

GRÜN, Mauro. **A importância dos lugares na Educação Ambiental**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. FURG. Vol. Especial. Dez/2008.

GUDYNAS, Eduardo. Bem Viver. **Decrescimento: vocabulário para um novo mundo**. Org(s). G. D'Alisa, F. Demaria, G. Kallis. Tomo ed. Porto Alegre/RS. 2016.

HAMELAK, Maria Clara Silva. **Agroecologia no semiárido: experiências e proposta de sistema agroflorestal agroecológico para regiões de caatinga no Ceará**. Orientador: Edson Vicente da Silva. UFC. Fortaleza/CE. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Martins Fontes ed. São Paulo/SP. 2017.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. Expressão Popular ed. São Paulo/SP. 2007.

KLUG, Heinz. Comunidade, propriedade e garantias na África do Sul rural: oportunidades emancipatórias ou estratégias de sobrevivência marginalizadas? Trad. Ana Cláudia Jorge. **Produzir para Viver: os caminhos da produção não capitalista**. Org. Boaventura de Souza Santos. Civilização Brasileira ed. Rio de Janeiro. 2002.

LAGE, Nilson. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. Record ed. Rio de Janeiro/RJ / São Paulo/SP. 2001.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. **Psicologia social: o homem em movimento**. Org(s) Silvia Tatiana Maurer Lane, Wanderley Codo. Brasiliense ed. São Paulo/SP. 1989a.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. O processo grupal. **Psicologia social: o homem em movimento**. Org(s) Silvia Tatiana Maurer Lane, Wanderley Codo. Brasiliense ed. São Paulo/SP. 1989b.

LAYARGUES, Philippe. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. LOUREIRO, F.; LAYARGUES, P.; CASTRO, R. (Orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, Larissa Sapiensa Galvão. FILIPAK, Alexandra. DUVAL, Henrique Carmona. FERRAZ, José Maria Gusman. FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. **Quintais produtivos como espaços da agroecologia desenvolvidos por mulheres rurais**. Perspectivas em Diálogo: Revista Educação e Sociedade. Vol.7. nº14. p. 31-54. Naviraí/MS. Jan-jun/2020.

LEFF, Enrique. **Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes**. Educação & Realidade. Vol.34. nº3. Porto Alegre/RS. Set-de/2009.

LEFF, Enrique. **A aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul**. Vozes ed. Petrópolis/RJ. 2016.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura**. Tradução: Jorge E. Silva. Editora Vozes. Petrópolis/RJ. 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Centauro ed. São Paulo/SP. 2004.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. **Campos do atraso, campos modernos: discursos da Extensão Rural em Santa Catarina (1956-1975)**. Dissertação de Mestrado. Orientador: prof. Dr. Sérgio Shmitz. Universidade Federal de Santa Catarina. 1997.

LOPES, Antonio Wagner Pereira. FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. GÊMERO, César Giordano. FELICIANO, César Augusto. **Capacitação para produtores de hortaliças com perspectiva de conversão agroecológica e nova modalidade de comercialização**. Cadernos de Agroecologia. Anais do VI Congresso Latino-Americano. Vol.13. nº1. Jul/2018.

MARIN, Andreia Aparecida. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Inter-ação: Revista Faculdade de Educação**. UFG. 31 (2). Jul.Dez/2006.

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental**. Ed.Unicamp. 2015.

MARTINS, Heloísa Helena T. Souza. Trabalho: A juventude no contexto da reestruturação produtiva. **Juventude em debate**. Org(s). Helena Wendel Abramo, Maria Virginia de Freitas, Marília Pontes Sposito. Cortez ed. São Paulo/SP. 2002.

MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra**. Contexto ed. 2013.

McMICHAEL, Philip. **Regimes alimentares e questões agrárias**. Col. Estudos Camponeses e Mudança Agrária. Unesp ed. São Paulo/SP / UFRGS ed. Porto Alegre/RS. 2016.

MEJÍA, M.R. **Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da Educação Popular**. Pedro & João ed. São Carlos/SP. 2018.

MENDES, Tarcísio Moreira. **Esquizeeducação II aplicada à Educação: performance e contracolonialismo**. Orientadora: Sônia Maria Clareto. UFJF. Juiz de Fora/MG. 2021.
MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. **Tristestópicos**. 2005.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**. V.32. N.94. jun/2017.

MITTMANN, Solange. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. V.6. N.1. jan/jun.2010.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa** vol. 44. nº153. São Paulo. Jul-set/2014.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira. **O trabalho escravo e a ocorrência da escravidão rural contemporânea no Rio Grande do Sul**. Orientador: prof. Dr. Eduardo Schiavone Cardoso. Dissertação de Mestrado. UFSM. Santa Maria/RS. 2015.

NASCIMENTO, Alexandre do. Ubuntu como fundamento. **Revista Ujima. Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros**. Número XX, Ano XX, 2014.

NOVAES, Henrique T. SANTOS, Lais. PIRES, João Henrique. FUZER, Antonio Claudio Prado. A economia política da “revolução verde”, a agroecologia e as escolas de agroecologia do MST. **Questão Agrária, cooperação e agroecologia**. Org(s) Henrique Novaes, Ângelo Diogo Mazin, Lais Santos. Vol.1. Outras expressões ed. São Paulo/SP. 2015.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Org(s) Angelo Antonio Abrantes, Nilma Renildes da Silva, Sueli Terezinha Ferreira Martins. Vozes ed. Petrópolis/RJ. 2005.

PACHECO, Maria Emília Lisboa. Os caminhos das mudanças na construção da Agroecologia pelas mulheres. **Revista: Agriculturas: Experiências em Agroecologia**. Vol.6. nº4. Dez/2009.

PAIVA, Marcelo Rubens. Cultura e Participação: Juventude e Mobilização. **Juventude em debate**. Org(s). Helena Wendel Abramo, Maria Virginia de Freitas, Marília Pontes Sposito. Cortez ed. São Paulo/SP. 2002.

PAULILO, Maria Ignez S. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis/SC. Jan-abr/2004.

PEDRO, Helena Mara Dias. Fome: concepção de uma cicatriz social. **Revista Vértices**, v. 8, n. 1/3. 2006.

PEREIRA, Anthony. O declínio das ligas camponesas e a ascensão dos sindicatos: As organizações de trabalhadores rurais em Pernambuco na Segunda República, 1955-1963. **Clio-Série Revista de Pesquisa Histórica** – N. 26-2. 2008.

PESSOA, Alex Sandro Gomes. COIMBRA, Renata Maria. O “traficante” não vai à escola: processos de escolarização de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas. **Revista Educação em questão**. Natal/RN. v.54. n.42. Set/Dez.2016.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A relação entre os participantes no quadro bate-papo do programa vida e saúde (RBSTV/RS). **Linguagem em (Dis)curso**. V.13 N.2. Tubarão/SC. Maio/Ago 2013.

PINHEIRO, Najara Ferrari. **A produção de sentido no discurso fragmentado: coesão e fragmentação nos textos da mídia para adolescentes**. Dissertação de Mestrado. UFSM. 1997.

PIRES, João Henrique Souza, BLUM, Daniela. Semeando a agroecologia. **Questão Agrária, cooperação e agroecologia**. V.2 Org(s) Ângelo Diogo Mazin, Henrique Novaes, João Henrique Pires, Joice Aparecida Lopes. Outras expressões ed. São Paulo/SP. 2016.

PLOEG, Jan Douwe van der Ploeg. **Camponeses e a arte da agricultura**. Col. Estudos Camponeses e Mudança Agrária. Unesp ed./ São Paulo/SP//UFRGS ed./Porto Alegre/RS. 2016.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**, tr. Miotello, V., Silva,R., Mondardo,D., Scherma,C., Figueiredo,M., Dias,A., Pugliese,A., Pedro e João Ed., São Carlos/SP, 2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Geografia da Riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis – PPGICH UFSC**. V. 1. N. 1. 2004.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Ed. Civilização Brasileira. 6ª Rio de Janeiro/RJ. 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De caos sistêmico e de crise civilizatória: tensões territoriais em curso. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**. V.22. N.2. ago/2020.

QUIJANO, Anibal. “BemViver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**. V.37. N.1. jan/jun/2013.

RABELLO, Ananza Mara. OLIVEIRA, Danielly Brito. **Impactos ambientais antrópicos e o surgimento de pandemias**. UNIFESSPA. 2020.

RAMOS, Flavia Soares. Do Campo à Academia, da Academia ao Campo: As mulheres na Agroecologia. Século XXI. **Revista de Ciências Sociais**. Vol.7. nº1. p. 43-65. Jan-jun/2017.

RAMOS, Joaquim. XAVIER, Maria do Carmo. Percepções da comunidade escolar sobre os professores homens na Educação Infantil. **Revista Paideia**. Universidade Fumec. Ano 9. Nº12 p. 99-115. Belo Horizonte/MG. Jan-jun/2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A noite dos proletários: arquivos do sonho operário**. Tradução: Marilda Pedreira. Companhia das Letras ed. São Paulo. 1988.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução: Ivone C. Benedetti. Martins Fontes ed. São Paulo. 2014a.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Tradução: Mariana Echalar. Boitempo ed. São Paulo. 2014b.

RESENDE, Viviane de Melo. Perspectivas Latino-Americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Org. Viviane de Melo Resende. Pontes ed. Campinas/SP. 2019.

RIBEIRO, Adélia Miglievich. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas – Revista de Ciências Sociais: Dossiê Diálogos do Sul**. V.14. N.1. Porto Alegre/RS. 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. col. Feminismos Plurais. Coord. Djamila Ribeiro. Sueli Carneiro; Pólen ed(s). São Paulo. Ebook. 2019

RODRIGUES, Jéssica Nascimento. RANGEL, Mary. Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas. **Revista Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Vol.33 n.3. UFSC ed. Florianópolis. 2015.

SANTOS, Anderson David Gomes dos. SILVA, Danielle Viturino da. MACIEL, Kleciane Nunes. A campanha publicitária “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”, da Rede Globo de

Televisão, como difusora da propaganda sobre o agronegócio no Brasil. **Revista Epitac.** Vol.21 nº1 jan-abr/2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, modos e significados.** Ministério da Cultura. Brasília/DF. 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Somos da terra.** Disponível em: Somos da terra - Piseagrama. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** 63. Out/2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica.** Boitempo ed. São Paulo. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas.** Boitempo ed. São Paulo/SP. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. RODRÍGUEZ, César. Introdução: para ampliar o cânone da produção. Trad. Vítor Ferreira. Livro: **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista.** Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro/RJ. 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4ªed. Edusp. São Paulo. 2006.

SANTOS, Selma de Fátima. A questão agrária no Brasil: da modernização conservadora ao agronegócio. **Questão Agrária, cooperação e agroecologia.** Org. Novaes, Henrique. Mazin, Ângelo Diogo. Santos, Lais. Vol. 1. Ed. Outras expressões. São Paulo. 2015.

SCHAFER, Tymoteo. SCHAFER, Agnes Caroline Silva Bachmann. SÁ, Pedro Gabriel. Relato de uma experiência no compartilhamento de fundamentos de agroecologia com os estudantes de uma escola na Guiné Bissau. **Cadernos de Agroecologia. IX Congresso Brasileiro de Agroecologia.** V.10. N.3. 2015.

SHI-XU. Reconstruindo paradigmas orientais em estudos do discurso. **Decolonizar os estudos críticos do discurso.** Org. Viviane de Melo Resende. Pontes ed. Campinas/SP. 2019.

SIDEKUM, Antônio. **Ética e alteridade: a subjetividade ferida**. Col. Focus. Unisinos ed. São Leopoldo/RS. 2002.

SILVEIRA, Eduardo. **Educação Estética Ambiental e Teatro do Oprimido: fundamentos e práticas comuns**. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Andreia Aparecida Marin. UFPR. 2009.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década** n.20. CIDPA Viña del Mar. Jun. 2004.

SOUZA, Suzane Tosta. **As investidas do capital no campo através das ideologias do “desenvolvimento” e da “modernização”**. Para onde? – Revista do Programa de Pós-graduação em geografia – UFRGS. Vol.3. nº1. 2009.

SPIGOLON, Nima Imaculada. “Escritos íntimos” e escrita de si: por entre as páginas e a vida de Elza Freire. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. V.1. N.2. maio/ago/2016.

STEDILE, João Pedro. Introdução. Livro: **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional 1500-1960**. Org. João Pedro Stedile. Expressão Popular ed. São Paulo. 2011.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes: resistir a barbárie que se aproxima**. Trad. Ribeiro, E. A. Col. Exit. Ed. Cosac naify. São Paulo. 2015.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**. N.40. Niterói/RJ. Sem.1/2016.

TAKEUTI, Norma Missae. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**. 17(3). Set.Dez/2012.

TORRES, Nelson Maldonado. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores. 2007

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campo. Pesquisa-Ação: compartilhando saberes; Pesquisa e Ação educativa ambiental. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília/DF. 2005.

VASCONCELLOS, Bruna Mendes de. Mulheres Rurais, trabalho associado e agroecologia. **Questão Agrária, cooperação e agroecologia**. Org(s) Henrique Novaes, Ângelo Diogo Mazin, Lais Santos. Vol.1. Outras expressões ed. São Paulo/SP. 2015.

VELOSO, Giovana Rocha. **Clientelismo: uma instituição política brasileira**. Dissertação de Mestrado. Orientador: prof. Dr. Paulo Kramer. Universidade de Brasília. Instituto de Ciência Política. Brasília/DF. 2006.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**. Campinas/SP. v.27. n.72. Mai/Ago.2007.

VIEIRA, Viviane Cristina. Perspectivas decoloniais femininas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade. **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Org. Viviane de Melo Resende. Pontes ed. Campinas/SP. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 34 ed. São Paulo. 2017.

ANEXO 1

NÃO COLOCAR NOME/COLAR ENVELOPE ANTES DA ENTREGA

Questionário para mapeamento de contexto do grupo participante no que se refere a seu cotidiano estar mais associado à vida no campo ou à vida na cidade:

- 1) Sua família reside:
☐ no campo ☐ na cidade

- 2) As pessoas responsáveis por você trabalham:
☐ no campo ☐ na cidade

- 3) As pessoas responsáveis por você trabalham:
☐ na terra da qual são proprietários
☐ em empreendimento próprio (comércio, pequena empresa,..., do qual sejam proprietários) Qual? _____
☐ não possuem negócio próprio e estão empregados para trabalhar na terra
☐ não possuem negócio próprio e estão empregados para trabalhar em empreendimento (indústria, comércio,...) Qual? _____
☐ não possuem negócio próprio e estão desempregados
☐ outra situação. Qual? _____

- 4) A infância de seus familiares (hoje adultos) foi vivida:
☐ no campo
☐ na cidade
☐ no campo apenas no início
☐ na cidade apenas no início

- 5) Além de estudar, você ajuda sua família? Se sim, com quais tarefas?

- 6) Qual mídia você utiliza com maior frequência para se informar?
☐ jornais/ Quais? _____
☐ televisão/ Quais noticiários? _____
☐ sites da internet/ Quais? _____
☐ facebook
☐ outros/ Quais? _____

ANEXO 2

"Esqueleto" das oficinas: (10 encontros de 4h cada – total 40h) – proponho 1 encontro por semana para cada escola no período contrário ao que o(a) jovem interessado(a) em participar estude, com consentimento dos pais após serem esclarecidos sobre o projeto e a pesquisa em uma reunião (levando em conta feriados e situações do calendário escolar que não permitam a realização de alguns encontros, estimamos o período de realização entre 4 e 5 meses, podendo realizar-se entre abril e setembro do ano de 2019)

**As turmas de oficina devem ter no mínimo 8 e no máximo 20 estudantes para que as atividades sejam viáveis.*

*TODAS AS ATIVIDADES DESTA OFICINA FORAM BASEADAS NAS PROPOSTAS DE TEATRO-AÇÃO DO LIVRO DO DRAMATURGO BRASILEIRO AUGUSTO BOAL "TEATRO DO OPRIMIDO E OUTRAS POÉTICAS POLÍTICAS" (APENAS ESCOLHEMOS ABORDAR PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS LIGADOS À QUESTÃO AGRÁRIA).====OBS: No primeiro dia, não utilizamos as atividades; apresentamo-nos e fizemos jogos teatrais (de Viola Spolin). Por indicação de uma colega, utilizamos jogos teatrais toda semana como atividades de aquecimento antes de fazermos a atividade do dia. Nos últimos encontros, prepararam e apresentaram um teatro envolvendo uma das temáticas trabalhadas para uma turma da escola.

Atividade 1:

Serão apresentadas as seguintes questões:

- a) O que é alimento?
 - b) Do que os(as) humanos(as) se alimentam?
 - c) Como são produzidos nossos alimentos?
 - d) Qual a qualidade dos alimentos que consumimos?
 - e) Há alimentos para todos? Por quê?
- Os(as) estudantes irão responder através de fotografias ou desenhos.
 - Os(as) estudantes irão buscar em jornais e revistas imagens que se aproximem das suas.
 - Faremos uma roda para compartilhar, num primeiro momento, sem as explicações dos(as) estudantes autores(as) das imagens. E, no segundo momento, conversaremos e refletiremos com a participação dos(as) estudantes produtores(as) das imagens.

Atividade 2:

Primeiro, serão feitos exercícios para conhecimento do corpo, tais como: corrida em câmera lenta, hipnotismo/acompanhamento da ação do(a) outro(a), luta de boxe à distância.

Depois, cada estudante receberá um papel com um ser vivo que deve representar, e tentaremos compor a cena de um ambiente de produção de alimentos sem falar. Os(as) participantes tentarão identificar-se para aproximarem-se conforme imaginem que devam relacionar-se com os demais.

Representarão como se fossem esculturas: pessoas em uma plantação (monocultura, plantas consorciadas, agroflorestal)

Por último, conversaremos sobre a experiência. E aproveitaremos para refletir a partir do que sentiram e imaginaram sobre os aspectos ambientais e sociais presentes na cena.

Atividade 3:

Diálogos iniciais: (CSA)

No mercado:

P1: - Nossa, hoje não tem condições de levar este tomate... Está horrível!!!

P2: - Essa alface tem que vir duas pelo preço de uma mesmo. Deve dar para aproveitar três ou quatro folhas.

P3: - Quero moranguinho!!!!

P1: - É, esse está bonito. Mas o preço!?!

P2: - Vamos levar duas caixas? Ao menos você come uma fruta, né?

No carro:

P1: - Vontade mesmo eu tenho de comer aquela uva de quando eu era criança... Miudinha, doce... Essas uvas gigantes e sem gosto, ou sem semente e casca meio plástica!!!

P2: - Mas aquela só na época e depende da região.

Em casa:

(Guardando compras, campainha toca.)

P1: - Sim?!

P4: - Nós somos produtores rurais e estamos organizando uma CSA. O(A) senhor(a) conhece?

P1: - Não. Do que se trata?

P5: - É uma Comunidade que Sustenta a Agricultura! Cada consumidor associado ao programa paga uma mensalidade para receber uma cesta de verduras e frutas por mês. Mas a ideia é que os produtos não terão preço que correspondam ao valor da mensalidade. Você recebe de acordo com o que conseguimos colher naquele mês. A produção é sempre dividida entre todos os associados. De acordo com o clima, o solo, os recursos de nossa região naquele período, teremos determinadas plantações e colheitas. Você receberá produtos da época e adaptados à nossa região. E também assumir o risco conosco, pois, se houver imprevistos como uma geada por exemplo, que acarretem perder a produção, você não receberá produtos naquele mês.

P4: - Caso você não possa pagar com dinheiro em determinado mês, poderá contribuir com trabalho na lavoura. Nosso contrato é anual.

[Ensaiam o trecho compartilhado e continuam.]

Atividade 4:

Será representada uma cena parada, onde os participantes serão as esculturas.

A cena conterá um(a) ativista assassinado(a), pessoas chorando, pessoas rezando, pessoas lendo as notícias.

[Constroem a cena antes do assassinato e depois.]

Essa atividade foi complementada quando, após finalizadas as cenas, encenam assumindo os papéis sociais envolvidos todo o acontecimento.

Atividade 5:

Os(as) participantes irão narrar um problema que considerem de difícil solução envolvendo a questão agrária e a temática ambiental.

Alguns(algumas) irão iniciar a dramatização. Qualquer estudante que esteja assistindo poderá pedir para interromper e substituir um(a) personagem atuando conforme a ideia que teve, exigindo a improvisação dos(as) demais interlocutores(as).

Após o desfecho da peça, refletiremos sobre a experiência e as ideias apresentadas como solução para o problema.

Atividade 6:

Serão feitas leituras cruzadas de notícias de jornais sobre o assunto “uso de agrotóxicos” (diferentes visões explícita ou implicitamente).== substituído: assistiram a um debate

Em seguida, os(as) estudantes farão a dramatização de um jornal televisivo apresentando a notícia.

Serão debatidas as semelhanças e diferenças da dramatização com as reportagens lidas e será refletido o quanto as leituras influenciaram ou não a construção.

Atividade 7:

Será narrado o esqueleto de uma cena da novela “Velho Chico” da autoria de Benedito Ruy Barbosa e Edmara Barbosa, produzida pela Rede Globo e exibida em 2016, sem fazer qualquer referência à fonte. Não serão narrados detalhes. Apenas tratar-se de uma cena em que um jovem neto de proprietário de terras que estudou sobre agroecologia propõe a uma cooperativa de trabalhadores rurais a produção por meio da agricultura sintrópica.

Os(as) estudantes devem dramatizar a cena, montando cenário, gestos, falas. (Se necessário, haverá notícias sobre o assunto para ajudar na argumentação do(a) personagem.)

Após a dramatização, será apresentada a cena da telenovela.

Serão feitas discussões sobre as razões para a distância que existe entre a novela e a dramatização que construíram.

Roteiro⁴¹/atividade 7:

Com a família no campo:

Jovem Doutor: É aqui!! É aqui, pai. Que que a senhora acha?

⁴¹ Fonte adaptada e omitida por interesse da atividade pedagógica. Será apresentada depois da representação dos(as) alunos(as) para reflexão.

Índia: E ôche, meu filho, tem o que achar? A terra dá. Olha o tanto de palma que tem aí!!

Irmão: E tu, painho?

Pai: Bora, partir da palma.

Jovem Doutor: Ééé... Essas palma toda aqui já tá cheio d'água, rapaz. A gente vai usar elas pra voltar a nutrir o solo.

Índia: Ô chente, pra dar de comida pra terra?

Jovem Doutor: É, dona Cecília. Não só pra terra, mas pras plantas que a gente vai plantar aqui também. Com a poda da palma, a gente vai cobrir o solo para reter mais água ainda.

Irmão: Mas e nas entrelinhas?

Jovem Doutor: Eu tinha pensado no sisal.

Pai: Vixi. Esse aí cê não consegue não. Pode ser babosa?

Índia: Poode. Pode ser babosa sim, viu, meu filho.

Jovem Doutor: Então vamo de babosa, ué. A partir do que a gente tem aqui pra ir progredindo na plantação. Até isso tudo aqui voltar a ser um sistema de verdade.

Irmão: E misturar algumas plantas que têm valor econômico, pra ajudar na renda. Só até a gente implementar tudo.

Índia: Meu filho, é só plantar mamão e tomate que isso aqui vai dar pra ontem.

Irmão: E sem veneno, tudo orgânico.

Pai: Bom, então eu vou lá pra cooperativa, mandar trazer tudo que vocês precisam. Caminho é esse, minha gente. Tem trabalho, mas não tem erro não.

Com os trabalhadores da cooperativa:

Jovem Doutor: Essa terra tá cansada, minha gente. Mas ela ainda tem vida. É essa vida que sustenta as planta.

Trabalhador Rural: Essa terra é esturricada. Ainda se recupera?

Jovem Doutor: Vixi se recupera. Com cuidado, essa terra vai ficar mais saudável do que nunca. E ela vai agradecer a gente, deixando a gente colher tudo que plantarmos mais.

Jovem Doutor: E nenhum de vocês vai precisar envenenar esse berço pra produzir não. Cês vão nutrir a natureza com a natureza.

Trabalhador Rural: Doutor chama cova de berço. Por quê?

Jovem Doutor: Porque na cova a gente enterra pela morte. E no berço a gente planta pra vida.

[...]

Atividade 8:

Será apresentada a dramatização de uma autuação por pesca ilegal.

Os(as) estudantes buscarão caracterizar como imaginam os(as) personagens (caracterização social) fora da cena em questão.

Depois serão criados(as) outros(as) personagens (com diferentes caracterizações sociais) para recriações da mesma cena.

Ao término das dramatizações, refletiremos sobre rituais e máscaras sociais.