

ANEXO 3 – TEXTOS PARA DEBATE E INSPIRAÇÃO. INDICAÇÃO DE LEITURA DO MÓDULO

MÓDULO 1: IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: LICENCIAMENTO AMBIENTAL E GRANDES EMPREENDIMENTOS

O amanhã não está à venda (2020)

Ailton Krenak

Parei de andar mundo afora, cancelei compromissos. Estou com a minha família na aldeia Krenak, no médio rio Doce. Há quase um mês, nossa reserva indígena está isolada. Quem estava ausente regressou, e sabemos bem qual é o risco de receber pessoas de fora. Sabemos o perigo de ter contato com pessoas assintomáticas. Estamos todos aqui e até agora não tivemos nenhuma ocorrência. A verdade é que vivemos encurralados e refugiados no nosso próprio território há muito tempo, numa reserva de 4 mil hectares — que deveria ser muito maior se a justiça fosse feita —, e esse confinamento involuntário nos deu resiliência, nos fez mais resistentes. Como posso explicar a uma pessoa que está fechada há um mês num apartamento numa grande metrópole o que é o meu isolamento? Desculpem dizer isso, mas hoje já plantei milho, já plantei uma árvore... Faz algum tempo que nós na aldeia Krenak já estávamos de luto pelo nosso rio Doce. Não imaginava que o mundo nos traria esse outro luto. Está todo mundo parado. Quando engenheiros me disseram que iriam usar a tecnologia para recuperar o rio Doce, perguntaram a minha opinião. Eu respondi: “A minha sugestão é muito difícil de colocar em prática. Pois teríamos de parar todas as atividades humanas que incidem sobre o corpo do rio, a cem quilômetros nas margens direita e esquerda, até que ele voltasse a ter vida”. Então um deles me disse: “Mas isso é impossível”. O mundo não pode parar. E o mundo parou. Vivemos hoje esta experiência de isolamento social, como está sendo definido o confinamento, em que todas as pessoas têm de se recolher.

Se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados da ruptura ou da extinção do sentido da nossa vida, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda. Assistimos a uma tragédia de gente morrendo em diferentes lugares do planeta, a ponto de na Itália os corpos serem transportados para a incineração em caminhões. Essa dor talvez ajude as pessoas a responder se somos de fato uma humanidade. Nós nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém mais presta atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano. É como se tivéssemos várias crianças brincando e, por imaginar essa fantasia da infância, continuassem a brincar por tempo indeterminado. Só que viramos adultos, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades.

De modo que há uma subhumanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela — e isso também foi naturalizado. O presidente da República disse outro dia que brasileiros mergulham no esgoto e não acontece nada. O que vemos nesse homem é o exercício da necropolítica, uma decisão de morte. É uma mentalidade doente que está dominando o mundo. E temos agora esse vírus, um organismo do planeta, respondendo a esse pensamento doentio dos humanos com um ataque à forma de vida insustentável que adotamos por livre escolha, essa fantástica liberdade que todos adoram reivindicar, mas ninguém se pergunta qual o seu preço. Esse vírus está discriminando a humanidade. Basta olhar em volta. O melão-de-são-caetano continua a crescer aqui do lado de casa. A natureza segue. O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise. É terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a Covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos.

Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam se manter agarrados nessa Terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. Esta é a sub-humanidade: caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes. Existe, então, uma humanidade que integra um clube seleta que não aceita novos sócios. E uma camada mais rústica e orgânica, uma sub-humanidade, que fica agarrada na Terra. Eu não me sinto parte dessa humanidade. Eu me sinto excluído dela. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas grandes corporações, que são os donos da grana. Agora esse organismo, o vírus, parece ter se cansado da gente, parece querer se divorciar da gente como a humanidade quis se divorciar da natureza. Ele está querendo nos “desligar”, tirando o nosso oxigênio. Quando a Covid-19 ataca os pulmões, o doente precisa de um respirador, um aparelho para alimentação de oxigênio, senão ele morre. Quantas máquinas dessas vamos ter de fazer para 7 bilhões de pessoas no planeta? A nossa mãe, a Terra, nos dá de graça o oxigênio, nos põe para dormir, nos desperta de manhã com o sol, deixa os pássaros cantar, as correntezas e as brisas se moverem, cria esse mundo maravilhoso para

compartilhar, e o que a gente faz com ele? O que estamos vivendo pode ser a obra de uma mãe amorosa que decidiu fazer o filho calar a boca pelo menos por um instante. Não porque não goste dele, mas por querer lhe ensinar alguma coisa. “Filho, silêncio.” A Terra está falando isso para a humanidade. E ela é tão maravilhosa que não dá uma ordem. Ela simplesmente está pedindo: “Silêncio”.

Esse é também o significado do recolhimento. Quem dera eu pudesse fazer uma mágica para nos tirar desse confinamento, que pudesse fazer todos sentirem a chuva cair. É hora de contar histórias às nossas crianças, de explicar a elas que não devem ter medo. Não sou um pregador do apocalipse, o que tento é compartilhar a mensagem de um outro mundo possível. Para combater esse vírus, temos de ter primeiro cuidado e depois coragem. Vemos algumas pessoas defenderem a manutenção da atividade econômica, dizendo que “alguns vão morrer” e é inevitável. Esse tipo de abordagem afeta as pessoas que amam os idosos, que são avós, pais, filhos, irmãos. É uma declaração insensata, não tem sentido que alguém em sã consciência faça uma comunicação pública dizendo “alguns vão morrer”. É uma banalização da vida, mas também é uma banalização do poder da palavra. Pois alguém que fala isso está pronunciando uma condenação, tanto de alguém em idade avançada, como de seus filhos, netos e de todas as pessoas que têm afeto uns com os outros. Imagine se vou ficar em paz pensando que minha mãe ou meu pai podem ser descartados. Eles são o sentido de eu estar vivo. Se eles podem ser descartados, eu também posso. Governos burros acham que a economia não pode parar. Mas a economia é uma atividade que os humanos inventaram e que depende de nós. Se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância.

Dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação. Coisa de quem acha que a vida é baseada em meritocracia e luta por poder. Não podemos pagar o preço que estamos pagando e seguir insistindo nos erros. Michel Foucault tem uma obra fantástica, *Vigiar e Punir*, na qual afirma que essa sociedade de mercado em que vivemos só considera o ser humano útil quando está produzindo. Com o avanço do capitalismo, foram criados os instrumentos de deixar viver e de fazer morrer: quando o indivíduo para de produzir, passa a ser uma despesa. Ou você produz as condições para se manter vivo ou produz as condições para morrer. O que conhecemos como Previdência, que existe em todos os países com economia de mercado, tem um custo. Os governos estão achando que, se morressem todas as pessoas que representam gastos, seria ótimo. Isso significa dizer: pode deixar morrer os que integram os grupos de risco. Não é ato falho de quem fala; a pessoa não é doida, é lúcida, sabe o que está falando. Desde muito tempo, a minha comunhão com tudo o que chamam de natureza é uma experiência que não vejo ser valorizada por muita gente que vive na cidade. Já vi pessoas ridicularizando: “ele conversa com árvore, abraça árvore, conversa com o rio, contempla a montanha”, como se isso fosse uma espécie de alienação. Essa é a minha experiência de vida. Se é alienação, sou alienado. Há muito tempo não

programo atividades para “depois”. Temos de parar de ser convencidos. Não sabemos se estaremos vivos amanhã. Temos de parar de vender o amanhã. Penso naqueles versos do Carlos Drummond de Andrade: “Stop./ A vida parou/ ou foi o automóvel?”. Essa é uma parada para valer. O ritmo de hoje não é o da semana passada nem o do ano novo, do verão, de janeiro ou fevereiro. O mundo está agora numa suspensão. E não sei se vamos sair dessa experiência da mesma maneira que entramos. É como um anzol nos puxando para a consciência. Um tranco para olharmos para o que realmente importa. Tem muita gente que suspendeu projetos e atividades. As pessoas acham que basta mudar o calendário. Quem está apenas adiando compromissos, como se tudo fosse voltar ao normal, está vivendo no passado.

O futuro é aqui e agora, pode não haver o ano que vem. Ninguém escapa, nem aquelas pessoas saindo de carro importado para mandar seus empregados voltarem ao trabalho, como se fossem escravos. Se o vírus pegá-los, eles podem morrer, igual a todos nós. Com ou sem Land Rover. As cidades são sorvedouros de energia: se faltar eletricidade, as pessoas morrem fechadas nos seus apartamentos, sem conseguir descer. Não tivemos capacidade crítica para pensar as consequências de uma crise sanitária nos grandes centros urbanos, e preciso confessar que tenho dó de quem vive nessas metrópoles. Muitas pessoas vivem sozinhas nesses centros, deixamos de ser sociais porque estamos num local com mais 2 milhões de pessoas. Em artigo que li sobre a pandemia, o sociólogo italiano Domenico De Masi cita a obra profética *A peste*, de Albert Camus: a peste pode vir e ir embora sem que o coração do homem seja modificado. Ele cita um trecho inteiro do romance em que o personagem diz algo assim: o bacilo que trouxe aquela mortandade, que parece que tinha sido dominado, podia continuar oculto em alguma dobra, algum corrimão, janela, poltrona, só esperando o dia em que, infortúnio ou lição aos homens, a peste acordará seus ratos para mandá-los morrer numa cidade feliz. Tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro. Depois disso tudo, as pessoas não vão querer disputar de novo o seu oxigênio com dezenas de colegas num espaço pequeno de trabalho. As mudanças já estão em gestação. Não faz sentido que, para trabalhar, uma mulher tenha de deixar os seus filhos com outra pessoa. Não podemos voltar àquele ritmo, ligar todos os carros, todas as máquinas ao mesmo tempo. Seria como se converter ao negacionismo, aceitar que a Terra é plana e que devemos seguir nos devorando. Aí, sim, teremos provado que a humanidade é uma mentira.

MÓDULO 2 – A MARÉ DA TRADIÇÃO E DA AUTONOMIA: PESCA ARTESANAL E TURISMO DE BASE COMUNITÁRIA

A importância do ato de ler (1981)

Paulo Freire

Rara tem sido a vez, ao longo de tantos anos de prática pedagógica, por isso política, em que me tenho permitido a tarefa de abrir, de inaugurar ou de encerrar encontros ou congressos. Aceitei fazê-la agora, da maneira, porém menos formal possível. Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler. Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo". A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absoluta-mente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras

leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto - em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos.

Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar. Daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Jolí, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo e que era seu - "estado de espírito", o de Joli, em tais momentos, completamente diferente do de quando quase desportivamente perseguia, acuava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas de minha avó.

Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu nós podia sequer suspeitar. No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. Me refiro ao meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. As almas penadas precisavam da escuridão ou da semiescuridão para aparecer, das formas mais diversas - gemendo a dor de suas culpas, gargalhando zombeteiramente, pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas.

Ora, até possivelmente os meus sete anos, o bairro do Recife onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se “davam” à vara mágica de seus acendedores. Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do “acendedor de lampiões” de minha rua, que vinha vindo, andar ritmado, vara iluminadora ao ombro, de lampião a lampião, dando luz à rua. Uma luz precária, mais precária do que a que tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas. Não havia melhor clima para as peraltices das almas do que aquele. Me lembro das noites em que, envolvido no meu medo, esperava que o tempo passasse, que a noite se fosse, que a madrugada semiclareada viesse trazendo com ela o canto dos passarinhos “manhecedores”. Os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade e na algazarra dos dias e que eram misteriosamente sublinhados no silêncio fundo das noites.

Na medida, porém, em que me fui tomando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo. Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem, sentia, já estava alfabetizada. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”. Há pouco tempo, com profunda emoção, visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo do - primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela “leitura” que ele fui fazendo. Lá, re-encontrei algumas das árvores da minha infância. Reconheci-as sem dificuldade. Quase abracei os grossos troncos - os jovens troncos de minha infância. Então, uma saudade que eu costumo chamar de mansa ou me envolveu cuidadosamente. Deixei a casa contente, com a alegria de quem re-encontra gente querida. Continuando neste esforço de “re-ler” momentos fundamentais de experiências de minha infância,

de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginasial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração, até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa.

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente lida. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa. Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos das primeiras séries do então chamado curso ginasial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, do pronominal, nada disso era reduzido por mim a tablets de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes.

Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, residem na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura.

Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: “Da página 15 à 37”. A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a

possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas.

No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, As teses sobre Feuerbach, de Marx, tem apenas duas páginas e meia... Parece importante, contudo, para evitar uma compreensão errônea do que estou afirmando, sublinhar que a minha crítica O magicização da palavra não significa, de maneira alguma, uma posição pouco responsável de minha parte com relação à necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes. Dentro ainda do momento bastante rico de minha experiência como professor de língua portuguesa, me lembro, tão vivamente quanto se ela fosse de agora e não de um ontem bem remoto, das vezes em que demorava na análise de textos de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que eu levava de casa e que ia lendo com os estudantes, sublinhando aspectos de sua sintaxe estreitamente ligados ao bom gosto de sua linguagem. Àquelas análises juntava comentários em torno de necessárias diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil.

Venho tentando deixar claro, neste trabalho em torno da importância do ato de ler - e não é demasiado repetir agora -, que meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada. É como se eu estivesse fazendo a “arqueologia” de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial. Daí que tenha falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, dos começos de minha mocidade e termine agora revendo, em traços gerais, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos há alguns anos. Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador.

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido.

Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. Creio desnecessário me alongar mais, aqui e agora, sobre o que tenho desenvolvido, em diferentes momentos, a propósito da complexidade deste processo. A um ponto, porém, referido várias vezes neste texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.

Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam.

Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo.

No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. Esta “leitura mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indignação. É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente

políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e "re-escrita" do lido, gostaria de dizer que, depois de hesitar um pouco, resolvi adotar o procedimento que usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer. Finalmente, quero felicitar os idealizadores e os organizadores deste Congresso. Nunca, possivelmente, temos necessitado tanto de encontros como este, como agora. * Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981.

MÓDULO 3 – MARÉ DE LUTA: EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, LUTA PELO TERRITÓRIO, RACISMO AMBIENTAL, TRAGÉDIAS-CRIME

Justiça e racismo ambiental (2020)

Ana Paula Ichii Folador

Mapeamento da Justiça e Racismo Ambiental em São Sebastião – SP.

Monografia do Departamento de Geografia, USP, 2020

O conceito de “Justiça Ambiental” teve origem nos Estados Unidos, no início da década de 1980, após o movimento negro se manifestar sobre um caso de contaminação química em um bairro de Nova York. Um conjunto habitacional construído com a finalidade de servir as comunidades negras se localizava sobre um canal que estava contaminado com dejetos químicos industriais.

A partir desse caso, essas comunidades buscaram provar com a ajuda de pesquisadores que a maior parte das moradias destinadas à população negra se localizava próxima a depósitos com solos contaminados e a indústrias poluentes, não sendo ao acaso essa condição, já que não se percebia esse tipo de ocorrência próximo a bairros onde se predomina a população branca e de alta renda. A partir dessa condição surgiu também o termo ‘Racismo Ambiental’.

A Justiça Ambiental coloca em pauta que nenhum segmento social, grupo social discriminado, povos étnicos e tradicionais, bairros operários e populações devem ser sobrecarregados de desastres e condições ambientais impróprias para boas condições de vida (Declaração da Rede Brasileira de Justiça Ambiental). Questões referentes a saneamento básico, uso do solo, segurança no trabalho, transporte, moradia e participação ativa das comunidades nas decisões políticas referentes ao seu espaço também foram incorporadas às discussões do Racismo e Justiça Ambiental (HERCULANO, 2006).

Há quem diga que os desastres naturais são democráticos e atingem toda e qualquer população, porém não é o que se observa, principalmente, onde se tem uma ocupação do solo desigual e injusta (HERCULANO, 2006). No Brasil, o desrespeito com culturas tradicionais e seus costumes são refletidos na distribuição espacial, em que terras indígenas e caiçaras são constantemente desapropriadas. Assim como nos centros urbanos, onde se observa a predominância da população negra nas periferias. Os desastres são naturais, porém o uso e ocupação do solo são realizados a partir de decisões humanas.

Percebe-se assim, que o Estado tendo grande controle e responsabilidade sobre o manejo do território, dos recursos naturais, e de distribuição de terras, se torna o responsável por essas condições de injustiça e de racismo ambiental. O racismo ambiental é parte do racismo 22 institucional, já que é perpetuado e reforçado a partir da “negligência” do Estado na garantia de serviços, obras, políticas públicas e direitos humanos (básicos e fundamentais), verifica-se a existência de uma relação entre racismo institucional e saúde ambiental em saneamento no que diz respeito à saúde, ao meio

ambiente ecologicamente equilibrado e ao saneamento básico. (JESUS, 2020).

No Brasil a justiça ambiental se confunde com a ampla desigualdade social, em que a exposição desigual aos danos ambientais ficam em segundo plano frente às injustiças sociais. Nesse caso, usa-se o termo Injustiça Ambiental. Onde a população de classes vulnerabilizadas, assim como etnias e raças discriminadas, é sobrecarregada de danos ambientais (HERCULANO, 2002). O cenário dessas questões no Brasil exhibe a falta de ação do poder público para deixar a vida da população mais segura e confortável, exibindo uma negligência intencional em relação a determinadas classes, etnias e raças, e a favor do desenvolvimento do capital.

A luta pela justiça ambiental se realiza, no Brasil, a partir de grupos como o Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) que denuncia o setor elétrico de rentabilizar investimentos na área pela expropriação do ambiente dos atingidos e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), e levanta o questionamento sobre a terra que produz a qualquer custo ser produtiva, e acusa a agricultura químico-mecanizada de destruir recursos em fertilidade e biodiversidade, e, assim, descumprir a função social da propriedade. (ACSERALD, 2010).

Na academia, a discussão do racismo ambiental foi deixada de lado, em que a questão de classe é a que se sobressai, porém não se olha os sujeitos que estão inseridos num contexto de classe social vulnerável (Herculano, 2006). Sendo essa compreensão necessária para ver quem são os atores sociais sobrecarregados das injustiças ambientais e sociais.

O Racismo e a Injustiça Ambiental em São Sebastião é decorrente do suporte estatal para a chegada dos grandes empreendimentos desenvolvimentistas a favor do progresso e do turismo mascarado de sustentável, que expulsa as populações tradicionais dos seus territórios e impede a reprodução das suas culturas e tradições, forçando-os a viver um cotidiano de degradação dos seus ambientes ou empurrando-os para as periferias (HERCULANO, 2006).

O distanciamento do discurso ambiental da questão social causa esse abismo entre o que é a verdadeira preservação e o que é a preservação mascarada para justificar o desenvolvimento de um sistema predatório, com a desculpa do ambientalismo para diminuir ou tirar o foco dos reais danos causados por este, que são além de ambientais, eles afetam a dinâmica e bem-estar social das camadas mais vulneráveis da população.

Educação diferenciada e luta pelo território

GT Formação (2022-2023)

A travessia do Curso Maré de Saberes até o presente momento nos permitiu um conhecimento produzido pelas múltiplas dimensões do vivido. As experiências dos tempos-escola com sua questão-problema, debates, oficinas de artesanato, de rede, de capoeira, trocas afetivas nos almoços, jantares, encerramentos, sambas, fandangos e serenatas. Nos tempos-comunidade, vivências profundas nos territórios, a voz e expressão dos sujeitos viventes nos vídeos, cartazes, choros e paixões, poesias, traumas e resistência viva. O que somos é pulsão de vida diante uma violência sistemática, permanente e bárbara sobre a vida humana e a natureza. Fazer valer a voz dos territórios é reconhecer a força pedagógica da comunidade, bem como atentar para suas necessidades e conhecimentos acumulados a partir de outras referências, referências da ancestralidade que carregamos no corpo e na alma.

Falar de Educação na atualidade com respeito e profundidade é reconhecer o profundo conhecimento acumulado pelos povos originários e pelos povos da diáspora. Reconhecer que temos que aprender com esses povos que resistem há mais de cinco séculos contra o extermínio total. Reconhecer o que temos que aprender com a reinvenção da vida pelos povos africanos, com suas mulheres negras que nunca tiveram tempo de ter preguiça ou distração, cuidando dos outros e dos seus. Povos da resistência que ensinam o trabalho e a luta para manter suas culturas vivas. As dinâmicas da resistência e sobrevivência na colônia, no império e na república são formas de educação, mas como o caçara, indígena e quilombola ensina? Como aprende? Qual a importância da educação escolar para as comunidades tradicionais?

Quais os princípios da educação do povo guarani? Como pensam e realizam na prática a formação da criança, do jovem e do adulto? Formar para quê? O que é pensar essa educação primeira, ancestral, e ao mesmo tempo inventar uma forma escolar, garantindo o direito da escolarização.

“Os jovens indígenas foram para a escola para lutar pelo seu povo frente às traições e tragédias que sofriam dos brancos, aprender o português para se comunicar. Depois descobrimos que só o português não basta, a escola estava nos levando para um lugar errado. Os jovens precisam saber os objetivos dos mais velhos, entender de onde vem e porque está na escola. Saber a ciência do povo guarani, seus ensinamentos. É fortalecer os conhecimentos, não é resgate. Precisamos ampliar espaços de formação no território”. (Ivanildes)

A educação dos povos originários parte da observação, do saber-fazer e das vivências apontando para um sentido da vida. (Luisa Cardoso).

Como os povos originários nos educam? O que aprendemos com os povos originários num tempo histórico de autodestruição humana, de crise social e ambiental? Educação dos povos originários é o farol da educação ambiental crítica, onde a natureza e o ser humano não são mercadorias, permitindo uma conexão de qualidade que nutre a existência.

O que significa mesmo entender o outro? Escutar o outro? Trocar com o outro? Ao despir o preconceito que existe dentro de mim reconheço o sujeito da diferença. Aqui surge a Educação Diferenciada. Diferenciada pelos sujeitos, sua ancestralidade, oralidade, práticas de manejo com a terra, as plantas, o mar, o rio e a floresta, formas de cantar, dançar e tocar, celebração e devoção à vida e aos seus ancestrais.

A filosofia dos povos bantos está na força da ancestralidade que guardamos dentro de nós. A população negra hoje exterminada ou nas prisões, nas favelas como campos de concentração a céu aberto, no trabalho precarizado, mas também nas lutas sociais, nas lutas das comunidades quilombolas, em sua maioria lideradas por mulheres negras, realizam práticas diárias de uma educação da resistência, de uma educação pela vida.

Se a chibata é grito de morte, o tambor é discurso de vida. Eles, os tambores rituais, possuem gramáticas próprias: contam histórias, conversam com as mulheres, homens e crianças, modelam condutas e ampliam os horizontes do mundo. Foram eles que muitas vezes expressaram o que a palavra não podia dizer e contaram as histórias que os livros não poderiam contar e as línguas não poderiam exprimir. (SIMAS, Luiz Antônio. Fogo no Mato. RJ: Mórula, 2018, p. 58)

A profundidade aqui está em compreender a violência que a cultura do mercado, do dinheiro, do ocidente, da colônia escravista produziu ao tirar das comunidades tradicionais o direito de preservar, manter e atualizar sua cultura e modo de vida.

“A escola deseduca na cultura caiçara, pois tira a criança da natureza e da nossa cultura”. (Simoni)

Como ter o apoio da comunidade no trabalho de educação diferenciada dentro da escola? Como reconhecer já desde o primeiro momento que a criança já é alguém quando chega na escola?

Quais as experiências de luta e formação dos Coletivos de Educação Diferenciada?

Quais as experiências no território de professoras caiçaras e quilombolas dentro das escolas municipais? (Fabiana Ramos, Ana Luiza, Juliana Antônia, Angélica, Ana Gabriela, Viviane)

Como os jovens das comunidades podem acessar a formação de professores para atuarem nas escolas dos seus territórios? Que luta é possível fazer dentro das secretarias municipais? Qual a importância da Universidade nos processos de formação de professores e nas relações políticas com as secretarias municipais de educação?

Dentro do conjunto destas questões, destacamos ainda a Educação Antirracista como uma necessidade de educar sobre os preconceitos raciais impregnados nas escolas e nas comunidades tradicionais. Uma educação antirracista que dialogue com os traumas e fadigas emocionais da população negra e indígena, avançando nas questões da saúde mental e das práticas

terapêuticas tradicionais e holísticas como psicanálise, psicologia, reiki, yoga, cristais, acupuntura, tai chi chuan etc.

O desafio do Módulo 3 do Curso Maré de Saberes é alargar o horizonte de uma Educação Diferenciada que realize práticas de uma educação antirracista, práticas de uma educação voltada para a saúde mental, de uma educação que reconheça as questões de violência, gênero e sexualidade tão próprias da juventude e que devem ser consideradas. Uma educação diferenciada que reconheça os saberes indígenas e africanos, os saberes da cultura afro-brasileira e da cultura caiçara, buscando inovar nas metodologias de educação popular com arte, plantas, ervas e raízes, tambores, machetes e cantorias. Uma Educação Diferenciada de mãos dadas com a luta pelo território e a Rede de Formação Socioambiental.

Esse texto é fruto do debate acumulado (dezembro-março 2023) no GT de Formação com a contribuição das companheiras Simoni, Ivanildes e Luisa Cardoso.