

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA

**EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS DE “MÃOS DADAS”:  
FILOSOFIA DO CHÃO, EXPERIÊNCIAS E CRIAÇÕES  
DE PROFESSORAS ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

TERESINA – PI  
AGO. 2017

MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA

**EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS DE “MÃOS DADAS”:  
FILOSOFIA DO CHÃO, EXPERIÊNCIAS E CRIAÇÕES  
DE PROFESSORAS ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Tese submetida à Banca Examinadora do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para a obtenção do título de doutora em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shara Jane Holanda Costa Adad.

TERESINA – PI  
AGO. 2017

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

S586e Silva, Maria do Socorro Borges da  
Educar em Direitos Humanos de “Mãos Dadas”: filosofia  
do chão, experiências e criações de professoras entre crianças  
e adolescentes / Maria do Socorro Borges da Silva. – 2017.  
318 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal  
do Piauí, Teresina, 2017.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shara Jane Holanda Costa Adad.

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Crianças e  
Adolescentes. I. Título.

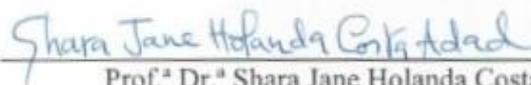
CDD: 370

MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA

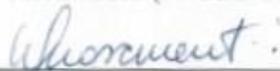
**EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS DE “MÃOS DADAS”:  
FILOSOFIA DO CHÃO, EXPERIÊNCIAS E CRIAÇÕES  
DE PROFESSORAS ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Tese submetida à Banca Examinadora do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para a obtenção do título de doutora em Educação.

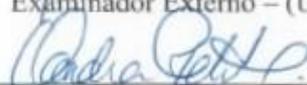
Aprovada em 21/08/2017.



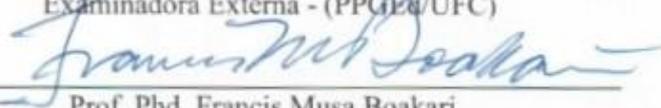
Prof.ª Dr.ª Shara Jane Holanda Costa Adad  
Orientadora (PPGE/UFPI)



Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento  
Examinador Externo – (UnB)



Prof.ª Dr.ª Sandra Haydée Petit  
Examinadora Externa - (PPGE/UFC)



Prof. Phd. Francis Musa Boakari  
Examinador Interno (PPGE/UFPI)



Prof.ª Dr.ª Antonia Edna Brito  
Examinadora Interna (PPGE/UFPI)



Prof.ª Dr.ª Maria do Carmo Alves do Bomfim  
Suplente Interna (PPGE/UFPI)



Prof.ª Dr.ª Maria D'Alva Macedo Ferreira  
Suplente Externa (PPGPP/CCHL/UFPI)

A *Yeshua*, meu transcendente e mestre de sandálias que caminha comigo no deserto, sopra-me aos ouvidos e me toca em todos os momentos de travessias.

Ao meu *Pai, Raimundo (in memoriam)*, vaqueiro, catador de coisas “inúteis” pelo caminho e amante da natureza, que partiu desta vida durante o percurso de construção desta tese. Ainda bem, *papai*, que deu tempo de fazer a leitura para ti da “Carta I: Mapas”, e ver cair dos teus olhos uma lágrima de alegria ao se ver reconhecido na minha trajetória de vida e de pesquisa.

À minha filha, *Sofia de Yeshuah*, meu “Terceiro Olho”, coautora desta tese, sendo minha inspiração para criar, já que o tempo todo esteve comigo na companhia do Vento, ensinando-me e me desafiando sobre como Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes.

Ao *Cidadão Persi*, grupo copesquisador, coautor, que teceu de “Mãos Dadas” comigo esta tese.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Vida, e tudo que ela produz. Até o caos! Nela, reconheço a força da Potência-Deus-Infinito, que me habita e ressoa com o Vento (Ruah) energias, vibrações de cores, sons, cheiros, inteligências, no qual o corpo é o seu principal território de sensações e de intuições. Um mistério, como reconhece o próprio Nietzsche na sua oração “Ao Deus Desconhecido”, da qual eu me aproprio para agradecer, mas sobre esse altar, coloco a imagem da performance humana, o jovem oriental Yeshua, que me capturou a alma por seu modo de vida e de filosofia, deslocado das representações religiosas ocidentais:

Antes de prosseguir no meu caminho  
E lançar o meu olhar para frente  
Uma vez mais elevo, só, minhas mãos a Ti  
Na direção de quem eu fujo.  
A Ti, das profundezas do meu coração  
Tenho dedicado altares festivos,  
Para que em cada momento  
Tua voz me possa chamar.  
Sobre esses altares está gravada em fogo  
Esta palavra: “ao Deus desconhecido”  
Eu sou teu, embora até o presente  
Me tenha associado aos sacrílegos.  
Eu sou teu, não obstante os laços  
Me puxarem para o abismo.  
Mesmo querendo fugir  
Sinto-me forçado a servir-Te.  
Eu quero Te conhecer, ó Desconhecido!  
Tu que me penetras a alma  
E qual turbilhão invades minha vida.  
Tu, o Incompreensível, meu Semelhante.  
Quero Te conhecer e a Ti servir.  
(Friedrich Nietzsche)

Agradeço aos meus pais, Raimundo (*in memoriam*) e Josefa (Bebé). Eles são o meu fundamento inicial para valorizar os saberes da experiência e da ancestralidade na construção da filosofia do chão.

Agradeço à minha filha, Sofia de Yeshuah, por ser a experiência existencial de maior intensidade de alegria que vivo hoje, produzindo em mim, a cada dia que amanhece, uma enorme vontade de viver! Minha potência! Com ela, a vida se renova!

Aos meus irmãos, Tereza, Adailton, Antônio e Maria Julia. Principalmente à Tereza, que tem cuidado de minha mãe, com Mal de Alzheimer; e ao Ilton e à Julia que ajudaram na assistência ao papai quando eu não estava presente.

Ao Emerson, pai de Sofia de Yeshuah, e meu cônjuge... A experiência que vivenciamos no período de doutoramento valeu por uma vida inteira de aprendizado, uma travessia que me fortaleceu e ampliou minha potência!

Ao meu sobrinho, quase um filho, Tiago, por me amar tanto, sentir a minha dor e me presentear com palavras de fé e ânimo. Sempre presente em minha vida. E à minha sobrinha Erica, pelas mensagens, e ao Caio Fabricio que me acompanhou em uma visita no território de pesquisa e fotografou esse momento.

À minha Tia Jardimina, pelo cuidado comigo sempre que vou à Caxias. E à minha prima Simone, pela calma de ouvir.

Ao casal Elizabeth e Abdon, pois mesmo distante, manifestar preocupação, cuidado e zelo por mim e por minha família.

À minha quase irmã Celizangela, pela amizade, e sempre que pode ter se dedicado à afilhada Sofia.

Ao meu amigo Julimar Silva, pela colaboração nas filmagens, nas fotografias no desenvolvimento das técnicas com a menina Sofia e até no auxílio de tarefas.

À Mainara, à Ilma, à Vânia, à Yara Keren, à Laís e, mais recentemente, à Débora Chaves e Thaysa, em alguns momentos de desespero na produção da tese, dedicaram-me algumas horas de seu tempo aos cuidados de minha filha Sofia de Yeshuah e no auxílio de suas tarefas escolares.

Às minhas amigas especiais que, embora distantes, nunca me abandonaram, cuidam de mim com mensagens afirmativas de vitória: Delça, Elinalva, Gisele, Ana Débora e Derilene.

À amizade terapêutica de Pe. Jurandir e da Socorro Torres nas horas mais difíceis.

Às contribuições valiosas de Patrícia Lustosa, Hercilene, Mariana Moura e Aluísio Adad, Lumena e Clara Adad durante o processo de pesquisa.

Ao Jacques Gauthier, inventor da Sociopoética, pelas orientações informais que tanta me ajudaram a deslanchar no processo de pesquisa.

À valiosa contribuição da Dr.<sup>a</sup> Cristiane Marinho (UFC) pela análise de meu projeto e pelas sugestões.

À minha orientadora, Shara Jane, que me ajudou a quebrar o espelho e, dos cacos, construir novas imagens de mim, do outro, da vida, da ciência. Nossa experiência de orientanda e orientadora foi uma espécie de casulo, que, no final, se abre e nos torna borboletas! Quero lhe agradecer, Shara Jane, pelo modo obstinado como tem se dedicado à ciência, principalmente, a uma nova ciência de feições humanas, ética e encarnada na vida!

Aos companheiros sociopoetas do grupo de estudos e pesquisas, principalmente ao meu amigo afetuoso Lucivando e à Ceíça, que sempre me atendeu nas revisões textuais. E, de modo muito especial, às cofacilitadoras no trabalho árduo de pesquisa e de produção de dados: Francisca (Kika), minha meiga Thais Fernanda e Mayara. Também foram fundamentais a colaboração de Dolores, de Thaysa e de Samara.

Aos meus colegas de turma de doutorado, pelas boas discussões e pelas trocas de experiências.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, de modo muito especial aos doutores Maria do Carmo Bomfim e Francis Musa Boakari.

Aos doutores professores convidados para as bancas de qualificação de doutorado que tanto me fizeram crescer: Wanderson Flor do Nascimento, Sandra Petit, Francis Musa Boakari, Antônia Edna Brito, Maria do Carmo Bomfim, Maria D'Alva Macedo e Rosa Macedo.

Aos meus colegas professores do Departamento de Fundamentos de Educação (DEFE), que tanto me encorajaram e me compreenderam: Ferreira, Willames, Rosana Cruz, Carmem Lúcia Lima, Marli e João Batista.

Aos meus velhos amigos de Pastoral de Juventude, que me ajudaram com fontes de pesquisa: Sebastião Carlos (Tião), Leônidas, Joceli, Rosangela e Katia; e às boas conversas com Joceli.

À Fundação Maurício Vanini, principalmente na pessoa do Zilton, pela prestação de informações valiosas e por ter disponibilizado documentos.

Ao próprio Mauricio Vanini (*in memoriam*), por ter sido meu primeiro formador nas experiências de movimentos de juventude, ensinando-me uma ética política comprometida com os mais pobres e excluídos, rumo à construção da justiça e da paz!

À Associação Daniel Comboni e ao Projeto Educativo “Mãos Dadas”, especialmente nas pessoas do Pe. Diniz, Waleska e Arlene, que me acolheram com tanto amor no território de pesquisa e me possibilitaram um encontro com a comunidade novamente e com uma mística que articula fé e vida!

Ao grupo copesquisador Cidadão Persi, constituído por mulheres professoras guerreiras da educação básica, artesãs da Educação em Direitos Humanos na vida de crianças e adolescentes, copesquisadoras desta tese, que assumiram o compromisso da pesquisa e, principalmente, as que persistiram até o fim. Sem vocês, nada poderia ter sido feito: Laudecy da Costa e Silva, Auriseia do Nascimento Silva, Maria de Jesus Silva de Almeida, Rita Francisca Fernandes Martins, Eliane Maria Costa Ribeiro de Lucena, Regina Leal dos Santos

Oliveira, Marizete E. da Cruz e Silva, Erotildes da Costa Silva, Francisca Soares Neves Lima, Janaina Maria de Paiva Aguiar, Emanielle V.S. Coimbra Gonçalves, Lillyan Nayara F. dos Santos, Francisca Maria de Sousa Lima, Maria Fernandes de Sousa, Maria do Socorro Pereira de Brito e Maria José Soares Oliveira.

A tantas outras pessoas que, na relação diária de vida, vibraram em meu favor...

## **O andarilho**

Eu já disse quem sou Ele.  
Meu desnome é Andaleço.  
Andando devagar eu atraso o final do dia.  
Caminho por beiras de rios conchosos.  
Para as crianças da estrada eu sou o Homem do Saco.  
Carrego latas furadas, pregos, papeis usados.  
(Ouço harpejos de mim nas latas tortas.)  
Não tenho pretensões de conquistar a ingloria perfeita.  
Os loucos me interpretam.  
A minha direção é a pessoa do vento.  
Meus rumos não têm termômetro.  
De tarde arborizo pássaros.  
De noite os sapos me pulam.  
Não tenho carne de água.  
Eu pertença de andar atoamente.  
Não tive estudamento de tomos.  
Só conheço as ciências que analfabetizam.  
Todas as coisas têm ser?  
Sou um sujeito remoto.  
Amoras de jacintos me infinitam.  
E estes ermos me somam.  
(MANOEL DE BARROS)

## RESUMO

Esta tese trata das experiências e das criações de professoras no modo de pensar e de Educar em Direitos Humanos, a partir dos problemas que as mobilizam em meio à vida de crianças e adolescentes e às potencialidades dos saberes experienciais que carregam na escola. Assim, o objetivo é analisar as experiências docentes, seus modos de pensar e de Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes, potencializando as dimensões criadoras de professoras na vida escolar da educação básica. Especificamente, busca identificar os problemas que mobilizam as professoras na experiência de Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes; identificar a potencialidade dos saberes da experiência das professoras no Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes; perceber outros modos de pensar de professoras sobre Educar em Direitos Humanos frente às suas experiências de formação e às vivências com crianças e adolescentes na escola; desenvolver dispositivos filosóficos e artísticos com as professoras para potencializar seus saberes, suas experiências e suas criações nos modos de Educar em Direitos Humanos entre crianças e adolescentes. Sendo uma pesquisa-intervenção, faz uso dos métodos: “Cartografia”, para a demarcação do território de pesquisa, situado na Comunidade Escolar “Mãos Dadas”, no Parque Alvorada, região na fronteira entre Timon-MA e Teresina-PI, e do grupo-pesquisador, além de mapear experiências de coordenação de projetos de Educação em Direitos Humanos e cartografar as afecções da pesquisadora; e “Sociopoética”, utilizado para criação de problemas, confetos e devires do Educar em Direitos Humanos a partir de dispositivos filosóficos e artísticos, fazendo uso da técnica “Capulana: O tecido que fala”, inspirada na cultura africana. O corpo da tese está estruturado em: Introdução: “A Carta do Caminho”; Carta I: “Mapas”; Carta II: “Palavras”; Carta III: “Poiesis”; Carta IV: “Rizomas” e Reflexões Finais: “A Carta dos Devires”. Os principais teóricos que orientaram esta produção foram: Foucault (1992, 2002, 2003, 2011, 2013, 2014); Deleuze e Guattari (1985, 1995, 2010, 2013); Agamben (2012); Certeau (1994); Gauthier (2012); Larrosa (1998b, 2016); Panikkar (2004), Santos (2010); Baldi (2004), Candau (2003), Silveira (2007), dentre outros. A tese corrobora na perspectiva da descolonização das formas excludentes e normativas de Educação e Direito, destacando o viés intercultural da Educação em Direitos Humanos, atravessada pelas experiências e pelas criações de professoras nas relações micro de saber e de poder, de um pensar coletivo, criativo e imanente na vida de crianças e adolescentes. O grupo-pesquisador revelou sua potencialidade inventiva principalmente na Força-Mulher-Resistência e no devir Professor-Criança como estética da existência que passa pela alacridade e pela circularidade dançante nos modos de educar em meio às realidades caóticas, onde a escola é um círculo de vários círculos que cuida e acolhe as diferenças.

**Palavras-chave:** Educação. Direitos Humanos. Experiências. Criações. Professoras. Crianças e Adolescentes.

## ABSTRACT

This research deals with the experiences and creations of teachers on the way of thinking and Educating in Human Rights, from the problems that mobilize them amid the life of children and adolescents and the potentialities of the experiential knowledge that they carry in the school. Thus, the objective is to analyze the teaching experiences, their ways of thinking and Educating children and adolescents in Human Rights, enhancing the teachers creative dimensions in the school life of basic education. Specifically, it seeks to identify the problems that mobilize teachers in the experience of Educating children and adolescents in Human Rights; to identify the knowledge potentiality of the teachers experience when Educating children and adolescents in Human Rights; to perceive other teachers' ways of thinking about Educating in Human Rights in face of their experiences formation and their experiences with children and adolescents in the school; Develop philosophical and artistic devices together with teachers to enhance their knowledge, their experiences and their creations in the ways of Educating in Human Rights among children and adolescents. As an intervention research, the "Cartography" method was used for the research territory demarcation, located at "Mãos Dadas" School Community, Parque Alvorada, on the border between Timon-MA and Teresina-PI. The Group-researcher method to map coordination experiences of Human Rights Education projects and mapping the researcher affections; and "Sociopoetics", used to create problems, confetos and becomings from Educating in Human Rights from philosophical and artistic devices, using the "Capulana: The fabric that speaks" technique, inspired by the African culture. The thesis is structured in: Introduction: "A Carta do Caminho"; Carta I: "Mapas"; Carta II: "Palavras"; Carta III: "Poiesis"; Carta IV: "Rizomas" e Reflexões Finais: "A carta dos devires". The main theorists who guided this production were: Foucault (1992, 2002, 2003, 2011, 2013, 2014); Deleuze e Guattari (1985, 1995, 2010, 2013); Agamben (2012); Certeau (1994); Gauthier (2012); Larrosa (1998b, 2016); Panikkar (2004), Santos (2010); Baldi (2004), Candau (2003), Silveira (2007), among others of this strand. The thesis corroborates the exclusionary and normative forms decolonization perspective of Education and Law, highlighting the intercultural bias of Human Rights Education, crossed by the experiences and creations of teachers in the micro relations of knowledge and power, of collective, creative and immanent thinking in the children and adolescents life. The researcher group revealed its inventive potential mainly in the Resistance Woman Strength and in the becoming Child Teacher as existence aesthetic that passes through the alacrity and the dancing circularity in the ways of educating amid the chaotic realities, in which school is a circle of various circles that cares for and welcomes differences.

**Keywords:** Education. Human rights. Experience. Creation. Teachers. Children and Adolescents.

## RESUMEN

Esta investigación trata de las experiencias y de las creaciones de maestras en la manera de pensar y de Educar en Derechos Humanos, a partir de los problemas que las movilizan en el medio de vida de los niños y adolescentes y el potencial del conocimiento experiencial que se cargan en la escuela. Así, el objetivo es analizar las experiencias de los docentes, sus maneras de pensar y de Educar en Derechos Humanos los niños y adolescentes, potenciando las dimensiones creadoras de profesoras en la vida escolar de la educación básica. Concretamente, se trata de identificar los problemas que movilizan las profesoras en la experiencia de Educar en Derechos Humanos los niños y adolescentes; identificar el potencial de conocimiento a partir de la experiencia de las profesoras en el Educar en Derechos Humanos los niños y adolescentes; percibir otros modos de pensar de profesoras sobre Educar en Derechos Humanos hacia sus experiencias de formación y a las vivencias con niños y adolescentes en la escuela; desarrollar mecanismos filosóficos y artísticos con las profesoras para mejorar sus saberes, sus experiencias y sus creaciones en los modos de Educar en Derechos Humanos entre niños y adolescentes. Siendo una intervención-investigación, hace uso de métodos: "Cartografía", para la demarcación del territorio de investigación, ubicado en la Comunidad Escolar "Mãos Dadas", en el Parque Alvorada, región en la frontera entre el Timon-MA y Teresina-PI, y del grupo-investigador, además de mapear experiencias de coordinación de proyectos de Educación en Derechos Humanos y ordenar las reflexiones de la investigadora; y "Sociopoética", que se utiliza para crear problemas, producir ideas y movimientos del Educar en Derechos Humanos a partir de dispositivos filosóficos y artísticos, haciendo uso de la técnica "Capulana: O tecido que fala", inspirada en la cultura africana. El cuerpo de la tesis está estructurado en: Introducción: " A Carta do Caminho "; Carta I: "Mapas"; Carta II: "Palavras"; Carta III: "Poiesis"; Carta IV: "Rizomas" y Reflexiones Finales: "A Carta dos Devires". Los principales teóricos que orientaron esta producción fueron: Foucault (1992, 2002, 2003, 2011, 2013, 2014); Deleuze e Guattari (1985, 1995, 2010, 2013); Agamben (2012); Certeau (1994); Gauthier (2012); Larrosa (1998b, 2016); Panikkar (2004), Santos (2010); Baldi (2004), Candau (2003), Silveira (2007), de entre otros de esa vertiente. La tesis corrobora en la perspectiva de la descolonización de las formas excluyentes y normativas de Educación y Derecho, destacando la inclinación intercultural de la Educación en Derechos Humanos, atravesada por las experiencias y por las creaciones de las profesoras en las relaciones de micro conocimiento y de poder, de un pensamiento colectivo, creativo e inmanente en la vida de los niños y adolescentes. El grupo-investigador reveló su potencialidad inventiva principalmente en la Fuerza-Mujer-Resistencia y en el devenir Profesor-Niño como estética de la existencia que pasa por el placer y por el giro bailante en los modos de educar en medio de situaciones caóticas, en que la escuela es un círculo de diversos círculos que cuida y acoge con beneplácito las diferencias.

**Palabras clave:** Educación. Los Derechos Humanos. La experiencia. Su creación. Las maestras. Los niños y los adolescentes.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Caminhar	35
Fotografia 2 – O terceiro olho	39
Fotografia 3 – No chão do ipê	43
Fotografia 4 – Pesquisar “Gaia”	46
Fotografia 5 – Produção “Entrelugar” na técnica do estandarte	48
Fotografia 6 – Quintal da Casa-Mãe	49
Fotografia 7 – Criação da Frente de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e da Comissão Nacional Criança Constituinte, em Brasília, 1986	54
Fotografia 8 – Jardim da casa verde	56
Fotografia 9 – Colagem das fotografias	58
Fotografia 10 – Mapa das afecções construído pela menina Yeshuah na experiência de Caxias	59
Fotografia 11 – Mapa das afecções construído pela menina Yeshuah da experiência de Timon	70
Fotografia 12 – Atravessando a ponte	120
Fotografia 13 – Mapa do Território	122
Fotografia 14 – Espaço “Mãos dadas”	123
Fotografia 15 – Pátio <i>slong</i>	132
Fotografia 16 – Primeiras salas de aula do Projeto Educativo “Mãos Dadas”	136
Fotografia 17 – Mutirão de construção da Escola “Mãos Dadas”	136
Fotografia 18 – Pátio da Escola “Mãos Dadas” (atualmente)	137
Fotografias 19 e 20 – Pontos de luz (mapa das afecções)	151
Fotografia 21 – Momento de escolher as fotos que afetaram	152
Fotografia 22 – Oficina de sensibilização “Vida e Prática Docente”	153
Fotografia 23 – Módulo V: metodologia Sociopoética	154
Fotografia 24 – Formação do grupo	156
Fotografia 25 – Massagem nas mãos	156
Fotografia 26 – Massagem dos pés	156
Fotografias 27 e 28 – Catar objetos	157
Fotografia 29 – Objetos coletados	157
Fotografia 30 – Produção individual do heterônimo	158

Fotografias 31 e 32 – Desconstrução das esculturas individuais e produção da escultura coletiva	162
Fotografia 33 – Produção do Personagem Conceitual	163
Fotografia 34 – Negociação da identidade do Personagem	163
Fotografias 35 e 36 – Escultura do Personagem Conceitual do grupo-pesquisador, Cidadão Persi	164
Fotografia 37 – Área de convivência (árvore)	170
Fotografias 38, 39 e 40 – Roda	171
Fotografias 41, 42, 43 e 44 – Vivências com as folhas secas	172
Fotografias 45 e 46 – Árvore dos sonhos e Roda de canto e dança	173
Fotografias 47 e 48 – Relaxamento	174
Fotografias 49 e 50 – Escolha do material para produção do tecido que fala	193
Fotografias 51, 52 e 53 – Produção do tecido que fala	194
Fotografia 54 – Socialização das produções	194
Fotografia 55 – Leitura do livro “Capulana”	196
Fotografias 56, 57, 58 e 59 – Mandala humana	197
Fotografias 60, 61, 62 e 63 – Costurando a Capulana “Cirandoando”	198
Fotografias 64, 65, 66, 67 e 68 – Dança com a Capulana do EDH	199
Fotografia 69 – Socialização sobre a Capulana	200
Fotografia 70 – Caixa das afecções	210
Fotografias 71 e 72 – Grupo Copesquisador Cidadão Persi	210
Fotografia 73 – Ásanas Locomotiva	228
Fotografia 74 – Ásanas Cachoeira	228
Fotografia 75 – Relaxamento	229
Fotografia 76 – Relaxamento: leitura do texto	229
Fotografia 77 – Platô I	230
Fotografia 78 – Platô II	230
Fotografia 79 – Platô III	230
Fotografias 80, 81 e 82 – Análise do texto transversal	231
Fotografias 83 e 84 – Discussão do texto Transversal	232
Fotografias 85 e 86 – Exposição de fotos das produções o tecido que fala	232
Fotografias 87 e 88 – Ásanas para distencionar o corpo	233
Fotografias 89 e 90 – Leitura e análise do texto transversal	233

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Curso Modular do Projeto “Educação para os Direitos Humanos” – Caxias/MA	66
Quadro 2 – Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e da Juventude – Timon/MA	72
Quadro 3 – Esculturas Individuais do Heterônimo “Educar em Direitos Humanos”	159
Quadro 4 – Demonstrativo da análise classificatória por cores e numeração das categorias na técnica “O tecido que fala”	211
Quadro 5 – Demonstrativo da Categorização e Cruzamento de Ideias da categoria Confeto Educar em Direitos Humanos na técnica de produção de dados “O tecido que fala”	214

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: A CARTA DO CAMINHO</b>	<b>17</b>
<b>CARTA I: MAPAS</b>	<b>31</b>
1.1 Mapas das experiências de Educação em Direitos Humanos em territórios de formação da pesquisadora andarilha	33
1.2 A Andarilha no caminho de volta com a menina Yeshuah e o Vento	43
1.2.1 Geofilosofia: na BR 316, o pensamento chão sob um ipê	43
1.2.2 Geofilosofia: no quintal da Casa-Mãe, um pensamento chão à sombra da mangueira	49
1.2.3 Geofilosofia: na casa verde, o pensamento chão sob a árvore Devir-Criança	56
1.3 Territórios de passagem: experiências dos projetos “Educação para os Direitos Humanos”, em Caxias/MA, e “Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e da Juventude”, em Timon/MA	57
<b>CARTA II: PALAVRAS</b>	<b>81</b>
2.1 Direitos humanos: uma invenção da relação saber-poder	82
2.2 Criança e adolescente: de assujeitado à invenção do sujeito de direitos	94
2.3 Outros modos de pensar a Educação em Direitos Humanos	100
2.4 Potencialidades dos saberes da experiência docente na Educação em Direitos Humanos	106
<b>CARTA III: POIESIS</b>	<b>117</b>
3.1 Território de pesquisa: o Projeto Educativo “Mãos Dadas” da Associação Daniel Comboni, Parque Alvorada-Timon	120
3.1.1 Primeira paisagem: “Um Entrelugar”	120
3.1.2 Segunda Paisagem: “Um Simulacro”	123
3.1.3 Terceira paisagem: “Uma Comunidade”	132
3.2 O “filho gerado pelas costas”: processo de criação na Sociopoética	139
3.3 Artesania que cria o heterônimo “Cidadão Persi”: a formação do grupo-pesquisador	148
3.4 O “Tecido que fala” do Educar em Direitos Humanos: técnica de produção de dados	168

<b>3.5</b>	<b>“Cirandoando”, a Capulana do Educar em Direitos Humanos: técnica desdobrada de produção de dados</b>	<b>192</b>
<b>3.6</b>	<b>Análise classificatória das técnicas de produção de dados: “Tecido que fala” e “Cirandoando: Capulana do Educar em Direitos Humanos”</b>	<b>210</b>
<b>CARTA IV: RIZOMAS</b>		<b>225</b>
<b>4.1</b>	<b>Contra-análise do grupo copesquisador: o sujeito coletivo Cidadão Persi intervindo na produção do próprio pensamento</b>	<b>226</b>
<b>4.2</b>	<b>Estudo transversal da técnica “Cirandoando: a Capulana do Educar em Direitos Humanos”</b>	<b>233</b>
<b>4.3</b>	<b>Estudo transversal da técnica “Tecido que fala”: retalhos do Educar em Direitos Humanos”</b>	<b>249</b>
<b>4.4</b>	<b>A Força-Mulher-Cidadão Persi na arte de Educar em Direitos Humanos Crianças e Adolescentes: uma educação rizomática</b>	<b>271</b>
<b>REFLEXÕES FINAIS: A CARTA DOS DEVIRES</b>		<b>293</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>		<b>305</b>

## INTRODUÇÃO: A CARTA DO CAMINHO

“O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 38).

Amiga leitora, amigo leitor,

Sim, amiga(o)! Ter a pessoa leitora como amiga(o) é um modo de considerá-la um personagem importante neste processo de criação. Isso porque o amigo opera como um personagem de diálogo, às vezes até um diálogo intempestivo, mas que também constrói conceitos e que, portanto, é um filósofo. E é assim que vejo o lugar da leitura: um encontro de pessoas que não se conhecem ou que jamais se viram, ou mesmo daquelas que estão sempre por perto, mas nunca filosofando dada a falta de silêncio e de experiência. Assim, a leitura possibilita a experiência como acontecimento, como ser tocado pela emergência da vida, estar vivo, como movimento e criação de conceitos, “[...] como sons, cores ou imagens, intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12) nesta sociedade contemporânea. Com essa intenção, convido-a(o) para caminhar e, em tal caminho, apresento algumas pistas do percurso de pesquisa no processo de produção desta tese.

Tudo começou em uma encruzilhada, no sentido de vários caminhos que se cruzam, criando-se o objeto da pesquisa, as razões que a fazem consistente social e cientificamente e os problemas que me mobilizaram para a realização dela. Então, como ponto de partida, percebo que, construir a Educação em Direitos Humanos nas comunidades escolares da educação básica, remete a pensar sobre a construção de uma cultura educacional que ultrapasse a perspectiva neoliberal ditada pelas leis do mercado na vida contemporânea, submersa a um tipo de cultura e de cidadania do consumo, o que leva a pensar, como Pelbart (2000), sobre qual modelo de Direitos Humanos essa democracia de mercado nos oferece e nos impõe e, nessa tessitura social, sobre qual educação pode, de fato, corroborar para a construção da justiça social.

Isso requer pensar uma educação que não se contenta apenas com as garantias, as acessibilidades ou as políticas compensatórias, mas que tenha como horizonte a efetivação das políticas públicas como um lugar da ação política da liberdade e da pluralidade (ARENDRT, 2001), levando em consideração que estamos em um país com marcas profundas de violação dos Direitos Humanos, tendo como exemplo as histórias dos negros, dos índios, das crianças,

dos jovens, das mulheres e de tantos outros sujeitos que expressam a diversidade cultural que nos caracteriza.

Por outro lado, há de se pensar sobre a própria natureza dos Direitos Humanos como uma categoria no mundo contemporâneo que parece abarcar todos os nossos desejos, toda a nossa potência de vida, sem questionar como essa noção se constituiu e como opera seus efeitos na sociedade, nas culturas, na educação, nas pessoas. A percepção é de sobreposição do princípio de universalização dos Direitos Humanos. Mas será que, neles, às pessoas e aos grupos minoritários é resguardado o direito à diferença? E, sendo diferente, tal princípio garante sua igualdade aos direitos declarados universalmente? Reside uma tensão, a de articular igualdade e diferença. O que é possível testemunhar, historicamente, é que a igualdade jurídica mascara as desigualdades sociais, principalmente, quando, pelo discurso da legalidade, legitimou formas abissais de pensamento e formas de violência e de exclusão de culturas inteiras, como assevera Santos (2010). Assim, toda construção discursiva cientificista, na qual o direito se insere, passou a ser identificada com a lei, objeto de conhecimento científico do Direito.

Na minha trajetória de militância nos movimentos sociais, na educação popular e na educação pública, tais questões foram tomando forma, sobretudo com a experiência de coordenação de dois projetos de Educação em Direitos Humanos vivenciados nos últimos anos. O primeiro nasceu da parceria entre a Associação Maurizio Vanini, na cidade de Caxias-MA, e a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, entre 2006 e 2007, em que o foco foi capacitar lideranças e educadores de várias instituições sociais que trabalhavam com as temáticas dos Direitos Humanos, inclusive professores. E o segundo foi realizado, a partir de 2010, com o projeto de extensão “Formação Docente em Direitos Humanos na área da Infância e da Juventude” pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em parceria com a Associação Daniel Comboni e o Centro de Referência em Direitos Humanos da Comunidade Escolar “Mãos Dadas”, no Grande Parque Alvorada, território entre a cidade de Timon, no Maranhão, e Teresina, no Piauí, com uma tessitura social desenhada como de risco e de vulnerabilidade social<sup>1</sup>, principalmente entre as demandas infanto-juvenis (MACEDO; BOMFIM, 2007).

---

<sup>1</sup> Tal categoria é adotada por ser considerada como parte da agenda das políticas públicas, principalmente, no que se refere à garantia de direitos de crianças e adolescentes. Assim, para cumprimento dos princípios dos Direitos Humanos, atuar entre realidades que expressem uma intensidade maior de problemas seria um foco para que se pudesse intervir e desenvolver uma Educação em Direitos Humanos.

Nessas experiências, cresceram a tensão e o incômodo trazidos pela percepção de uma realidade que insiste, por um lado, em violar os Direitos Humanos de crianças e de adolescentes e, por outro, em reproduzir um modelo educacional pouco eficaz na construção da educação de valorização, de proteção da vida de crianças e de adolescentes e de conhecimento de seus direitos, principalmente quando se trata da formação docente, abrindo-se um leque de possibilidades de estudos e de pesquisas que tratem de problemáticas emergentes, sendo, portanto, esse o campo fértil que norteou esta pesquisa. Incomodaram-me profundamente, por exemplo, as dificuldades dos professores e dos educadores sociais, suas condições de vida e de trabalho precárias, sendo fundamental percebê-los também como sujeitos de direitos, considerando essas condições estruturais como obstáculos reais na efetivação dos Direitos Humanos de seus alunos, crianças e adolescentes.

Embora tenhamos conquistado os direitos no plano da legalidade, isso não implica sua efetivação no âmbito da vida real, sendo eles pensados pelos poderes públicos, pelas políticas públicas normativas de modo não articulado, de modo que o Poder Judiciário, a lei, praticamente não dialoga com o sistema educacional e, ainda, muito pouco com a vida dos sujeitos que são responsabilizados por operar esse direito – no caso, os professores. Entendi que Direito e Educação são sistemas, estruturas interfaces, um atravessa o outro, e que pensar os Direitos Humanos na escola, na vida de crianças e de adolescentes, constitui algo complexo, interligando vidas, sujeitos, estruturas que, quando analisadas isoladamente, não dão conta de explicar nem de operar positivamente os objetivos.

Outro incômodo muito forte e que aparece como um efeito do primeiro são as políticas de formação docente. Geralmente, elas são pensadas fora da vida e do lugar em que os processos de violação de direitos acontecem, fora da escola, da comunidade, em uma perspectiva impositiva, diretiva, normalizadora, não valorizando os saberes da experiência, dos diversos lugares e das culturas que cada escola significa. Assim, um modelo único é pensado para realidades singularmente diferentes. Os Direitos Humanos não são pensados a partir do lugar, das realidades de crianças e de adolescentes, mas segue uma lógica universalista de direitos, desconsiderando que, no plano existencial particular de cada cultura, aquilo que parece ser uma violação nem sempre é. E aquilo que se impõe como lei nem sempre significa a mudança, a garantia da dignidade humana pretendida em termos de discursos políticos. A própria estrutura de poder e de saber constituída ao longo da história da educação, de caráter eurocêntrica, cartesiana, tecnicista e mercadológica, que serviu de base para a formação dos professores da educação básica, não dá conta, em termos de fundamentos históricos, políticos, éticos, filosóficos e legais, de transversalizar a temática da Educação em

Direitos Humanos, sendo a experiência um saber valioso a ser reconhecido na arte de aprender e de ensinar crianças e adolescentes em relação aos seus direitos. É nesse sentido que a formação docente, sempre pensada em termos de políticas públicas como a “salvação” de todos os problemas, ela própria, no modo como tem sido implementada, constitui um problema, instigando-me a pensá-la de outro modo. E foi justamente isso que me impulsionou a fazer esta pesquisa a partir da perspectiva que aqui trago.

Então, a maturidade trazida por essas experiências foi certamente a constatação do desafio da formação docente, pensando-a de outro modo. A partir da descolonização do saber, das experiências e dos saberes da comunidade escolar, compreendo que Educar em Direitos Humanos é um processo de construção a ser inventado, a ser criado com base nos limites e nas possibilidades das realidades localizadas, de cada espaço socioeducativo, sendo a escola um desses diversos lugares com os quais temos de aprender sobre o modo como educar crianças e adolescentes em relação a esse assunto, percebendo a potencialidade que atravessa os saberes e as práticas inventivas dos professores, educadores protagonistas conjuntamente aos seus alunos dessa nova *performance*. Ou seja, falamos aqui do ato performático ético e político como centro da prática pedagógica, constituída nas relações culturais de poder no cotidiano escolar (GIROUX, 2003). Ou podemos recorrer ao que pensa a Antropologia da *Performance* (SILVA, 2010), em que os atores sociais, em suas trajetórias, retratam os movimentos relativos à mudança, fazendo-se transitórios pessoas e grupos sociais. Essa perspectiva antropológica é experimental, alegre, tendo o humano pleno, como um corpo que vive, respira e tem emoções (LIMA, 2010).

A escola a qual anuncio aqui é uma instância política da vida, a instituição interposta entre o domínio da esfera privada do lar e o mundo, objetivando a transição da vida familiar para o mundo, um lugar de exercício da liberdade humana, do público (ARENDDT, 2002). Daí nasceu meu objeto de pesquisa, que trata das experiências docentes nos modos deles de pensar e de Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes, destacando suas potencialidades criadoras e inventivas de como construir essa cultura educacional na vida escolar, entendendo-a como uma cultura política, microfísica (FOUCAULT, 2014d), como arte de fazer no cotidiano (CERTEAU, 1999), em uma artesanaria da vida como estética da existência, como obra de arte (FOUCAULT, 2014; DELEUZE, 2013) valorizando seus saberes experienciais. Esses conhecimentos como traduz Tardif (2002), são uma produção social, constituída da prática social e da sociabilidade profissional do professor, sendo a experiência de trabalho um de seus fundamentos. Esse tipo de saber é plural, social e temporal, produzido no contexto da história de vida e da carreira profissional do professor e relacionado também com suas

trajetórias escolares. Nóvoa (1997,1999) o traduz como um saber pessoal, tecido entre a dimensão pessoal e a social, entre o eu e o outro, o objetivo e o subjetivo, produzindo uma formação de si.

Nessa direção, meu principal problema filosófico é: o que é Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e adolescentes? É relevante partir dessa questão de caráter filosófico, pois, quando indago “o que é”, realço a potência existencial das coisas, o que ultrapassa o nível instrumental e utilitário das coisas, algo muito forte na sociedade moderna capitalista que investiu na separação entre filosofia e ciência. Mas o que pretendo é causar um encontro dessas dimensões com a experiência, em uma espécie de “filosofia do chão”, que emerge da realidade, dos problemas, para pensar o Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e de adolescentes. Articuladas à essa questão central, outras são essenciais: que problemas mobilizam as educadoras na experiência de Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes da educação básica? Que outros modos de pensar as professoras criam sobre Educar em Direitos Humanos frente às suas experiências de formação e de vivência com esses alunos na escola? O que essas experiências revelam sobre as potencialidades de saberes que essas educadoras carregam sobre Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes? Como desenvolver dispositivos filosóficos e artísticos com as professoras a fim de potencializar seus saberes, suas experiências e suas criações nos modos de Educar em Direitos Humanos a partir dos problemas que envolvem crianças e adolescentes?

Parto da premissa de que educar esses sujeitos em Direitos Humanos é um compromisso com a vida, e a vida é a razão pela qual se luta por uma educação básica de qualidade que garanta seus direitos essenciais, assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e demais fundamentos jurídicos. Que não seja qualquer vida, uma vida precária (BAUMAN, 2008) ou uma mera vida (AGAMBEN, 2012) a que essas crianças e esses adolescentes estejam submetidos, mas que seja a vida como acontecimento, como experiência, como o que nos toca e nos passa (LARROSA, 2016), uma vida como ato de liberdade (ARENDDT, 2001, 2002), vivenciada nas práticas do cotidiano, o lugar da invenção, da arte de fazer as coisas (CERTEAU, 1994), em que esses sujeitos, por eles próprios, saem da condição de apenas aprendizes e ensinam outros modos de viver, em uma educação para a potência deles, por meio da qual circulam saber e poder (FOUCAULT, 1979, 2014d).

Pensar a perspectiva de Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes atravessa, necessariamente, pensar a vida, como o grande acontecimento, como o evento da natalidade (ARENDDT, 2001, 2002), algo que eu mesma pude experimentar, quando minha

filha Sofia de Yeshuah nasceu. De fato, o nascimento dela demarcou também o meu nascimento, no sentido da vontade de viver coisas novas, como uma experiência que mobiliza a própria existência humana, acentuando a dimensão ontológica e axiológica da educação e do Educar em Direitos Humanos, de modo a perceber a criança e o adolescente como sujeitos que inauguram outro modo de educar, na sua alteridade, afetando-nos e nos sensibilizando diante dos problemas da vida desses sujeitos da contemporaneidade. Tal afetamento diz respeito ao que Agamben (2012) reflete em sua obra “*Homo sacer*”, quando traz a discussão da nossa indiferença diante dos sujeitos que vivem uma mera vida, aqueles que, mesmo protegidos pela lei, como é o caso da criança e do adolescente, ainda têm suas condições de vida persistindo em uma realidade de violência.

O *homo sacer* é, no direito romano, aquele sujeito cuja pena é não poder ser morto, pois não poderia ser tocado. Embora condenado à total exclusão e banido do convívio social, continuava vivo, tornando-se um corpo inexistente socialmente, um sem lugar. Nessas condições, vivia uma mera vida, uma vida nua. Agamben (2012) traz esse exemplo para a política contemporânea, discutindo sobre nosso estado de anestesia total diante da mera vida. Isso porque, para nós contemporâneos, a vida do outro já não importa, o que significa o nosso consentimento ao entendimento de que essas vidas podem ser eliminadas, desde que não sujemos as nossas mãos.

Tomando como exemplo as crianças, os adolescentes e os jovens, mesmo protegidos pelo ordenamento jurídico, testemunhamos situações de violação de seus direitos e não nos deslocamos do nosso lugar de incluído ou da nossa condição de cidadania de mercado, mas reforçamos a linha abissal que nos separa dessas vidas nuas, que, embora sejam sujeitos de direito, perambulam pelas esquinas, pelos sinais de trânsito, pelas praças de nossas cidades, sem lugar, muitas vezes, sem cidadania. Esses sujeitos estão também no grande Parque Alvorada, em Timon, desafiando a Associação Daniel Comboni, a escola “Mãos Dadas” e os professores a superar nossa indiferença contemporânea que opera como um cálculo de morte sobre suas vidas, sem matá-las no sentido literal do termo. Foi me sentindo afetada por essa realidade que resolvi pesquisar sobre o Educar em Direitos Humanos na educação básica, em que estão essas crianças e esses adolescentes, entre eles, potencializando as experiências e as criações de professoras no cotidiano da comunidade escolar.

Nesse sentido, a perspectiva proposta nesta tese é a de pensar a escola como lugar de construção da cultura de Direitos Humanos e de que a Educação em Direitos Humanos é um processo diário de invenção e criação, no cotidiano da vida e das práticas escolares, em que as experiências atravessam, principalmente as dos professores. Esses educadores, embora

também sofram violações nas condições do trabalho docente contemporâneo, expressando o “[...] sentido da desvalorização e do desprestígio” (NÓVOA, 1999, p. 22), com uma história de negação de um saber-poder que os possibilite formação política e humana que os empodere como sujeitos de uma intervenção comprometida com a justiça social. Esses profissionais, quando instigados, sensibilizados, estimulados, respondem positivamente aos interesses de se construir uma cultura de Direitos Humanos nas escolas, como dimensão axiológica e política da educação. Isso foi perceptível nas experiências de formação de lideranças de educadores sociais e professores, em que esses, em meio às dificuldades – como, por exemplo, a exaustiva carga horária de trabalho –, participaram dos módulos de formação e desenvolveram intervenções na comunidade, socializando o que aprenderam, como relato nesta primeira parte da tese. A experiência docente constitui, portanto, o terreno fértil para a criação de outros modos de Educar em Direitos Humanos. As experiências em sala de aula são decisivas na educação para o direito.

É hora de olhar para as metas que o caminho aponta, amiga leitora, amigo leitor. Falo dos objetivos traçados para a pesquisa. E o principal deles é analisar as experiências docentes, seus modos de pensar e de Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes, potencializando as dimensões criadoras de professoras na vida escolar da educação básica. Sendo este o objetivo geral, ele será alçando de modo mais específico, na busca de: identificar os problemas que mobilizam as educadoras na experiência de Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes; identificar a potencialidade dos saberes da experiência das professoras nesse educar; perceber outros modos de pensar de professoras sobre Educar em Direitos Humanos diante das suas experiências de formação e de vivências com crianças e adolescentes na escola; e desenvolver dispositivos filosóficos e artísticos com as professoras para potencializar seus saberes, suas experiências e suas criações nos modos de Educar em Direitos Humanos entre crianças e adolescentes.

E agora, como caminhar? Minha opção, amiga leitora, amigo leitor, é seguir metodologicamente pela trilha da abordagem da pesquisa qualitativa, ao considerar que não é o que se acha já dado que de todo me interessa, mas o que é construído, o percurso de pesquisa como ato de intervir e a produção de sentidos para o que se investiga. Pensando assim, optei também, dentro dessa abordagem, pelo tipo de investigação interventiva, pois, nessa modalidade, o processo de pesquisa visa alcançar outra situação, o que é mais viável para o objeto de estudo proposto – Educar em Direitos Humanos –, pois, como diz Silveira (2007), nas propostas de Educação em Direitos Humanos devemos privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma a envolver e despertar o interesse, observando

que cada contexto específico carece de abordagens próprias, articulando teoria e conduta. É necessário, neste sentido, uma metodologia que estimule o compromisso com as práticas sociais e que favoreça a sensibilização, a análise e a compreensão da realidade. O tipo de pesquisa intervenção corresponde a um modo de tomada de consciência permanente por meio dos próprios problemas dos sujeitos envolvidos na realidade investigada, em vista da autonomização responsável desses sujeitos e consiste na análise sociológica destinada aos grupos de ação que querem cada vez mais elucidar o sentido de suas práticas sociais para se apropriar do conjunto de suas contradições incontornáveis (BARBIER, 1998).

Nessa abordagem, sujeito e objeto, pesquisador e campo de pesquisa se criam ao mesmo tempo. As práticas produzem os objetos e as políticas de subjetivação, enquanto que sujeitos e objetos se revezam com teorias e práticas.

E o que muda em uma intervenção? O olhar dos atores em relação às instituições vividas em cada situação. [...] É a possibilidade de se colocar diante do devir de redes heterogêneas e com elas criar interfaces que operam onde movimentos e metamorfoses sejam atualizados. (BARROS, 2009, p. 233).

A pesquisa intervenção é também fundamental para se trabalhar com instituições que lidam com crianças, adolescentes e jovens, já que essa abordagem tenta superar a desigualdade estrutural desses sujeitos construída em relação aos adultos que os consideram “[...] menores juridicamente, dependentes do ponto de vista emocional, imaturos do ponto de vista educacional e social e incapazes do ponto de vista político” (CASTRO, 2008, p. 9).

Sendo a intervenção uma prática de tateio, de experimentação, de conexão entre fragmentos e uma forma de engajamento (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012), destaque, nesse viés das pesquisas interventivas, dois modos de caminhar com os métodos que se cruzam nesta estrada da pesquisa: o da Cartografia, usado para a demarcação do território e das copesquisadoras que participam do grupo-pesquisador; e o da Sociopoética, método utilizado para as experiências de criação de “confetos”, a relação entre conceito e afeto, e problemas em relação ao Educar em Direitos Humanos. Enfim, no processo da pesquisa, ficou evidente a potencialidade interventiva da Sociopoética, principalmente, no momento em que as copesquisadoras se viam diante de suas produções, causando-lhes o repensar de suas práticas, desconstruções e a transformação de si pelo processo de formação que o método possibilita – um aprender pelo ato de pesquisar.

Da mesma forma, o método da Cartografia não opõe teoria e prática, investigação e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade, pois o trabalho da pesquisa

se faz pelo engajamento daquele que quer conhecer mais profundamente o mundo investigado, pelo compartilhamento de um território existencial em que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se determinam. Cartografar significa habitar um território existencial, onde o aprendizado ocorre no sentido duplo do processo e da transformação qualitativa desse percurso. É nesse ambiente que se vive a experiência no sentido de Larrosa (2016), como algo que nos toca, em uma receptividade afetiva ao campo de pesquisa (ALVAREZ; PASSOS, 2010).

Como primeira fase do trabalho, cuidei de apanhar dados de identificação dos sujeitos da pesquisa e do território escolar escolhido, fazendo uso de variados instrumentos, como a observação direta, a entrevista, a análise documental e a iconografia, sendo importante destacar, dentre eles, o Diário de Itinerância, pois teve por função acompanhar a trajetória da investigação, os caminhos trilhados na tentativa de apreensão do objeto ou tema investigado, desde que se suponha a pesquisa e o diário como coisas vivas. É preciso se pensar a investigação como uma trilha não traçada, como um caminho a ser construído. Construir um caminho no próprio caminhar (SOUZA, 2010).

Na segunda etapa da pesquisa de campo, faço uso do método da Sociopoética, pois se trata de um método que desperta o prazer e a criatividade na construção coletiva do conhecimento e que pretende fazer da pesquisa um acontecimento *poiético* – que, do grego, quer dizer *poiesis*, criação (PETIT; SILVA, 2003, 2011). Essa abordagem tem sua origem também na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987), e na educação popular, com a ideia de grupo pesquisador, traduzido na Sociopoética como copesquisadores. Parte do pressuposto de que o corpo produz o conhecimento e os dados não são coletados, e, sim, produzidos na experiência. A pesquisa é coletiva e exigiu negociação com as copesquisadoras. Trabalhar com as professoras partícipes desta pesquisa usando esse tipo de abordagem contribuiu para a concepção da investigação como percurso em que elas são produtoras de saberes e de autoanálise ou autoconhecimento, sendo o Diário de Itinerância das copesquisadoras um meio de registro desse processo.

A pesquisa foi desenvolvida na educação básica, ambiente que se tornou relevante por ser um universo onde as contradições são consistentes, traduzindo uma realidade de dificuldades das professoras nos modos de educar crianças e adolescentes em conformidade com as expectativas do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. E como lugar da pesquisa foi definido o território do Grande Parque Alvorada, na Comunidade Escolar “Mãos Dadas”, área reconhecida como de vulnerabilidade social e de fator de risco, principalmente para as demandas infanto-juvenis.

Localiza-se na fronteira entre o Piauí (cidade de Teresina) e o Maranhão (cidade de Timon), onde já desenvolvi um projeto de formação docente na área de Educação em Direitos Humanos. Como fruto, inclusive, dessa inserção na comunidade e das discussões sobre Direitos Humanos, em 2011, foi criado o Centro de Referência em Direitos Humanos “Mãos Dadas” (CRDHMD), justamente pela viabilidade de sua existência nesse território, sendo depois desativado, por causa da dificuldade operativa de recursos humanos e financeiros.

Portanto, privilegio uma experiência localizada, micro, mas que se apresenta como um retrato dos desafios da Educação em Direitos Humanos e como campo de possibilidades na invenção de outros modos de educar nesse âmbito. Os sujeitos da pesquisa são professoras em processo de formação na referida temática, compondo um grupo pesquisador de 15 a 17 docentes que atuam na rede pública de ensino da educação básica, no Projeto Educativo “Mãos Dadas”. Essas profissionais que compõem o grupo foram escolhidas por terem participado do Curso de Formação Docente para os Direitos da Infância e da Juventude, como atividade do Projeto de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude, por mim coordenado, em uma parceria entre a Universidade Federal do Piauí (UFPI) – por meio do Observatório de Juventude, Violência e Cultura de Paz na Escola, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania – e a Associação Daniel Comboni. Assim, desde 2010, mantenho um vínculo com a comunidade escolar e a Associação Daniel Comboni, como lócus de desenvolvimento de uma prática que articula ensino, pesquisa e extensão. Foi a partir dessa experiência de intervenção que nasceu o projeto de pesquisa do doutorado, em uma escuta implicada e encarnada dos educadores no plano existencial da comunidade escolar. É consistente afirmar que o grupo-pesquisador se tornou naturalmente um grupo de mulheres, pois o critério inicial de escolha não foi o gênero, mas a efetiva participação: os que concluíram o curso e manifestaram maior índice de participação e de interesse pela temática. De todos os que foram convidados a participar da pesquisa, somente as mulheres atenderam positivamente aos requisitos e persistiram no processo, tornando-se um grupo-pesquisador composto por mulheres, fato que nos faz pensar, desde então, na questão de gênero que atravessa esta investigação.

Amiga leitora, amigo leitor, chegamos ao trecho em que lhe apresento pistas de como fazer o percurso da leitura para entender o caminho de pesquisa trilhado. Apresento-lhe a estrutura de pensamento, como a elaborei, embora não seja um sistema fechado e único de vivenciar a experiência desta leitura. Trata-se de um sistema aberto, podendo-se fazer bifurcações, curvas, saltos, dobras, quebras, linhas de fuga, pois se trata de uma prática, um revezamento entre teorias (FOUCAULT, 1979, 2014d). Trata-se de um estilo – no estilo, não

são as palavras que contam, nem as frases, nem os ritmos e as figuras. As palavras sempre podem ser substituídas por outras. Sobre cada palavra, cada um coloca seu sentido ou, ao menos, sua imagem, o que na maioria das vezes, é um contrassenso. Sabe-se que os mais belos livros são escritos em uma espécie de língua estrangeira, como dizem Deleuze e Parnet (1998). Por isso, acredito que seu modo de ver e de ler é diferente do meu e pode me ensinar.

Assim, coloco minha estrutura de pensamento: após esta introdução, em que discorro sobre o processo de pesquisa, apresentando o objeto, as razões da pesquisa, o problema, os objetivos, os procedimentos metodológicos e, entre isso, os alicerces teóricos que me orientaram na caminhada, divido o corpo da tese em quatro grandes partes, seguidas da conclusão, em que teço aprendizados e achados da experiência e constato o alcance do problema investigado e dos objetivos traçados. Criei “cartas” para introduzir cada parte da tese, uma espécie de diagrama que norteia e a leitora e o leitor, dizendo as minhas finalidades naquela parte, os procedimentos e a forma como estruturei cada divisão da tese. Assim, com as cartas, abro cada parte do trabalho por ordem: Carta I: “Mapas”; Carta II: “Palavras”; Carta III: “*Poiesis*”; e Carta IV: “Rizomas”; além da Introdução – “A Carta do caminho” – e da Conclusão – “Carta dos devires”. Essa ideia tem a ver com o significado afetivo que as cartas trazem, sendo um modo de quebrar distâncias e de dialogar, revelando, ao mesmo tempo, uma arte de se relacionar e de escrever. Esse instrumento expressa o sentido do movimento que circula, caminha, viaja, navega. Com as cartas, penso ser possível fazer uma parada, um momento de silêncio, de experiência como aquilo que nos toca, numa sociedade da pressa, da informação, do aligeiramento (LARROSA, 2016). É um modo de superar as distâncias entre o eu e o outro, superar os fantasmas que nos habitam ou trazê-los à superfície da pele, pois, se não for essa a sua função, “De que serve ter o mapa se o fim está traçado? De que serve a terra à vista se o barco está parado? De que serve ter a chave se a porta está aberta? De que servem as palavras se a casa está deserta?” como poetiza a canção “Que me levem os meus fantasmas”, do português Pedro Abrunhosa, interpretada no Brasil por Maria Bethânia. Nesse sentido, o meu desejo é o de que esta tese produza muitas outras cartas, idas e vindas, fazendo circular o conhecimento, afirmando-o, refutando-o, e criando novos problemas, possibilidades, devires do educar em Direitos Humanos. Assim, amiga leitora, amigo leitor, espero receber cartas que avaliem essas e ampliem novos horizontes!

Denomino a primeira parte de “Mapas”, pois se trata de uma cartografia das experiências vivenciadas no meu corpo-pesquisador, na tentativa de responder como me fiz pesquisadora da Educação em Direitos Humanos em relação à vida de crianças e de adolescentes, mapeando duas experiências de coordenação de projetos de formação de

educadores na área, bem como os saberes da vida, o que aprendi com meus pais, com a comunidade, com meus ancestrais, com a natureza, demarcando os territórios de passagem dessa travessia e caracterizando ao que denominei de ‘filosofia do chão’. Denomino a segunda parte de “Palavras”. Nela, problematizo as invenções discursivas sobre Direitos Humanos, crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e saberes da experiência no processo de formação docente, situando essa educação a partir de categorias que valorizam as micropolíticas. Na terceira parte, intitulada “*Poiesis*”, situo o território da pesquisa, a Comunidade Escolar “Mãos Dadas”, apresentando três imagens que construí nas experiências de afetação: entrelugar, simulacro e comunidade. Destaco, em seguida, os fundamentos do método da Sociopoética e descrevo as oficinas de negociação, a formação do grupo-pesquisador – denominado pelas copesquisadoras de Cidadão Persi – e a produção de dados com a técnica artística da “Capulana: O tecido que fala”, inspirada na cultura da África, sendo feitas a análise classificatória e o cruzamento das categorias. Na quarta parte, que intitulei de “Rizoma”, descrevo o momento da contra-análise, com o estudo transversal, potencializando a autoanálise do grupo pesquisador diante do próprio pensamento, transversalizando-o com os fundamentos filosóficos, educacionais e legais da Educação em Direitos Humanos. Embora pareça exaustivo inserir as narrativas das copesquisadoras, esse foi um modo de dar passagem a elas, uma parada para ouvi-las, realçando o lugar da tradição oral na ciência, que por muito tempo a excluiu como uma fonte extremamente relevante de antigos e novos saberes, os quais o paradigma cartesiano eurocêntrico duvidou do seu valor, sendo que somente agora se reconheça. Manter essas narrativas de professoras no corpo da tese significa tê-las como um permanente campo de imanência, a própria vida que lateja nas palavras e ocupa um lugar na academia como fontes de pesquisa e de novos saberes, pois a análise que conseguimos fazer jamais daria conta de expressar todo o significado que as fontes (relatos orais) carregam, constituindo-se numa experiência entre as diversas que o poder da narrativa oral pode causar.

Assim, amiga leitora, amigo leitor, eis um convite para a experiência de leitura dessas cartas! Pois ler é como traduzir, o que significa pensar a leitura como uma operação na qual a linguagem se dá em sua condição babélica. A leitura não é uma operação que se dá na língua, ou em uma língua, mas que se dá entre línguas, todas elas levando em si as marcas babélicas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão, como diz Larrosa (2007). Tendo consciência da minha experiência de inacabada de leitura e de escrita, espero provocar a produção de novas cartas!

MAPAS





## CARTA I: MAPAS

Através do *caminhando*, dissolvo-me no coletivo. (Lygia Clark)<sup>2</sup>

Amiga leitora, amigo leitor,

Nesta primeira parte da tese, faço a cartografia das experiências que carrego no corpo, para explicar como me fiz pesquisadora da temática, ou seja, quais as minhas implicações na pesquisa. Busco esgarçar os fios da vida que me trouxeram até aqui e mapear experiências que desejo afirmar no presente e que me afetaram no caminho, produzindo inquietações e problemas, as questões filosóficas que nortearam o projeto de pesquisa.

Nesta primeira carta, descrevo como nasceu esta parte da tese, revelando as intenções que me mobilizaram para que se constituísse esta arquitetura. As motivações iniciais foram, principalmente, duas. A primeira diz respeito às intensidades vividas na disciplina Cartografia e Sociopoética, em 2014, com a técnica do “Estandarte do Formar”, momento em que tracei o personagem Andarilho – aquele com quem caminhei por lugares insólitos, buscando restos do formar.

A segunda motivação foi gerada a partir do encontro com a professora Dra. Cristiane Marinho, da Universidade Estadual de Ceará, em 2015, por ocasião do minicurso que veio ministrar na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) sobre Filosofia da Diferença. Aproveitamos sua vinda para ouvi-la sobre o meu projeto de pesquisa. Sobre as minhas produções nesse campo e a experiência com a temática da Educação em Direitos Humanos. Ela sugeriu que não as perdesse, mas as trouxesse para a tese, pois se tratava do “chão” da pesquisa, algo nem sempre presente em muitas investigações. Lembro que a primeira impressão que causei à professora foi a de uma “Menina de sapatinhos vermelhos”, fazendo uma conexão entre os sapatos vermelhos que eu usava na ocasião do nosso encontro e o conto infantil “O mágico de Oz”, entre a relação da personagem Dorothy e a minha militância na temática da Educação em Direitos Humanos que pesquiso. Com o uso dessa metáfora, fez-me entender que no ato de caminhar, de pesquisar, eu mesma teria de responder às perguntas que procurava e, mais do que isso, construir o caminho e os modos de caminhar. E as experiências vividas me lançavam luzes de devires, possibilidades de uma filosofia do chão!

---

<sup>2</sup> Esse pensamento de Ligia Clark encontra-se em: ROLNIK. Suely. **Olhar Cego**. Entrevista com Hubert Godard. Paris, 21 de julho de 2004.

Isso aumentou o desejo de inventar, pois a intenção metodológica para a produção da tese era a de ser inventiva, algo desafiador e ousado no viés filosófico e metodológico que escolhi. Penso que isso explica alguns procedimentos para a produção dessas páginas iniciais como o desejo de silenciar, pois a boa escrita é a que nos faz calar. Como diz Larrosa (1998, p. 57),

[...] dada essa experiência de um máximo desprendimento de nós mesmos, numa atenção retesada quase até o limite que, paradoxalmente, coincide com uma máxima intimidade com nós mesmos. [...] nos sentimos contrariados quando alguém começou a falar e rompeu esse silêncio.

Um desejo de deslocamento das coisas instituídas no cotidiano da prática acadêmica e de suas exigências tomou conta de mim, em uma vontade de me recolher para pensar como tudo isso funciona.

Meu corpo exigia um lugar solitário, para silenciar e para, no silêncio, escutar-me. Uma espécie de deserto era o que eu procurava, um tempo filosófico das coisas. Esse lugar da solidão nada tem a ver com o ser solitário, mas é uma condição para estar no mundo, pertencer a ele de forma intensa, habitá-lo como experiência que me toca, como experiência corpórea. Isso porque o que torna a solidão, muitas vezes, insuportável, é a perda do próprio eu, quando o “[...] eu e o mundo, a capacidade de pensar e de sentir, perdem-se ao mesmo tempo” (ARENDETT, 1989, p. 529).

Mas essa solidão não é a de estar sozinho, trata-se de uma solidão povoada de encontros:

Uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6)

Nesse sentido, quando estive só, estive em **co-munhão** com o mundo e comigo mesma. Isso porque, como diz Paulo Freire (1995, p. 17),

[...] nunca me recolhi como quem tem medo da companhia, como quem se basta a si mesmo, ou como quem se acha uma estranheza no mundo [...] recolhendo-me conheço melhor minha finitude, minha indigência [...] O isolamento só tem sentido, quando, em vez de negar a comunhão, a confirma como um momento seu.

Eu mesma, sendo muitas vozes, sou muitos outros que me habitam, pois, no deserto, escutamos vozes, temos miragens e, ao se ampliar o horizonte, perdemo-nos na vida. Somos deuses e diabos. Na arte de sobreviver na necessidade, temos de inventar a nós mesmos e as saídas. O deserto é um lugar de devires, por isso há, nessa prática, uma experiência, uma invenção de si. Para esse esgarçar de mim, evitei olhar para produções de outras teses – quis primeiro me escutar e, intuitivamente, deixar o corpo falar, escrever, lembrar-se de coisas vividas que já havia esquecido e sobre as quais vale afirmar na vida. Assim, constitui-me como um personagem andarilho, inseparável de outro corpo que trago comigo nessa andança, a menina Yeshuah, de quem não consigo me distanciar, minha filha de cinco anos. Ela é o meu devir-criança, potência a me indicar o caminho de Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes, meu Terceiro Olho. E conosco há o elemento vento – o sopro da vida –, o movimento, o ar, o infinito.

Meu segundo deslocamento foi para o território de pesquisa. Fui tomada pelo desejo de caminhar – queria simplesmente caminhar no território, escutar, ativar os sentidos, experienciar a vida e o lugar dos problemas e da produção dos afetamentos: a escola, a comunidade e o bairro. Tal território da pesquisa – lugares onde a vida é acontecimento – significa uma conexão multi e intercultural com a diversidade de sujeitos, de práticas, de problemas, de um plano existencial da vida: a realidade.

Foi maravilhosa essa experiência, havendo um revezamento de dor, de alegria, de leveza, de uma vontade de chorar. Estas palavras são feitas de gotas de sangue, de vinho e de água! De forma nenhuma conseguiria colocá-las nestas páginas na mesma intensidade com que as vivi. O que temos aqui é apenas um rabisco de experiência de vida da qual não sei falar, nem escrever. Isso porque

[...] tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar [...] Sou um escritor que tem medo das ciladas das palavras: as palavras que digo escondem outras. Escrever é uma pedra lançada no fundo do poço. (LISPECTOR, 1999, p. 15).

### **1.1 Mapas das experiências de Educação em Direitos Humanos em territórios de formação da pesquisadora andarilha**

Andarilha é o que eu sou. Caminhar é o que me marca. Seja na pesquisa ou nas relações de poder, sempre me vi capturada pelo desejo de não me fixar por muito tempo.

Como posso ser capturada pelo desejo de não me fixar? Um paradoxo. Pensando um pouco mais sobre o próprio pensamento, significa que, enquanto sujeito produzido cultural, social, politicamente, não podemos escapar da condição de sermos influenciados por ideias, instituições, enfim, nossas escolhas, são sempre atravessadas por instituições discursivas. Assim, capturar-me pelo desejo de não me fixar é um modo político que tenho assumido e que está relacionado a ideologias políticas que me influenciaram pelo caminho.

Estou sempre desejeante por caminhar. Paro cotidianamente nas músicas que trazem o caminhar. A *performance* existencial que me atravessa neste momento é a poética de Caetano Veloso, quando canta “[...] e a coisa mais certa de todas as coisas, não vale um caminho sob o sol”, no fragmento da música “Força Estranha”. É um convite à desconstrução de si, à entrega, ao deslocamento das certezas e das miopias para novas auroras pelo caminho do eterno retorno da produção das diferenças inventivamente a cada pôr do sol.

Eterno retorno é usado para expressar a diferença no ato de lembrar, memorar, da condição histórica do homem. A diferença está no fato de que, ao se relembrar, não se vive a dimensão da memória como ressentimento, mas se afirma no presente a positividade da vida. Retorna-se para afirmar a vida como obra de arte. Isso significa dizer que a vida retorna eternamente, mas a diferença está em tornar o trágico do eterno retorno uma vontade de potência humana, com uma coragem de viver o instante como uma ética que possibilita afirmar tudo o que foi no passado, o que é no presente e o que será no futuro, tendo em vista que “[...] o que é grande deve ser eterno.” (NIETZSCHE, 2008, p. 32).

E “[...] o que há de grande, no homem, é ser ponte, e não meta: o que pode amar-se, no homem, é ser uma transição e um acaso.” (NIETZSCHE, 1994, p.31). Um devir é o que desejo ser, nômade por “[...] itinerários absolutamente insólitos e sem compromisso algum com as Escolas e Doutrinas” (BAREMBLITT, 2010, p. 41) em territórios existenciais de passagem, à deriva, constituindo-me como sujeito pesquisador. Isso porque, a meu ver, pesquisar é:

Caminhar pelo caminho, seguir o rumo do vento e nele se dissolver. É encontrar o sol e nunca chegar lá onde o primeiro querer. Pesquisar é uma experiência de caminhar dissolvendo-se pelas emergências e situações, problemas e afetamentos. Pesquisar é um olhar com os pés no chão e um olho do sol que não está em seu corpo, mas que o corpo pode sentir e conduzir-se pelo esquentar-se [...].

Fotografia 1 – Caminhar<sup>3</sup>



Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa condição do olhar, habita em mim a permanência dos tempos de travessias, um tempo potente, em constantes viagens, sendo que a duração desse tempo é a da dimensão dos afetamentos – do afetar como uma ação de pesquisa. Isso significa uma “Imanência de relações no corpo que cria passagens com o que força a experimentar nosso pensamento: afectos e perceptos que já não são de um ou de outro, mas da vida.” (LAZZAROTTO, 2012, p. 27). A dimensão do apreender a duração significa “[...] senti-la fluindo em nós.” (LAPOUJADE, 2013, p.11). Isso porque,

Na profundidade, não somos mais ‘seres’ mas sim vibrações, efeitos de ressonância, ‘tonalidades’ de diferentes frequências. E o próprio universo

---

<sup>3</sup> Esta é uma fotografia de minha produção artística, vivenciada na disciplina Pesquisa Qualitativa do curso de doutorado no PPGEd-UFPI, ministrada pela Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad, no primeiro semestre de 2015. O tema gerador da oficina de produção de dados foi “O que é pesquisar”.

acaba se desmaterializando para se tornar duração, uma pluralidade de ritmos de duração que também se superpõem em profundidade, de acordo com níveis de tensão distintos. (LAPOUJADE, 2013, p. 11).

É de passeios, caminhadas e travessias que escrevo, guiada pelas memórias e pelos esquecimentos impressos no meu corpo-pensamento, que é movimento cartografado – mapas dos processos de afetamentos nas andanças que fiz pelas experiências de Educação em Direitos Humanos, territórios de onde emergi e me constitui como pesquisadora e educadora encarnada na luta pelos Direitos Humanos.

As experiências de que falo nada têm a ver com a concepção de tempo cronológico, mas com o mapeamento daquilo que me tocou e me atravessou. As travessias são os atravessamentos, as situações vivenciadas que me possibilitaram transpassar o muro, sentindo dor – a dor que carrega o militante, o pesquisador, o educador. A dor de Jó, ao falar de sua desmedida, ou seja, refere-se a alguém que não aceita mais a ordem ou tem problemas de nelas permanecer:

Já não há, a partir daí, Jó resignado, Jó paciente, mas ao contrário, uma nova impaciência em que, a partir de sua dor, uma nova comunidade se anuncia. Pois a dor nunca é individual, ao contrário, ela é “*uma chave que abre a porta da comunidade*”. Todos os sujeitos coletivos são formados da dor – pelo menos aqueles que lutam contra a exploração do tempo da vida por parte do poder, aqueles que descobriram o tempo de novo, como potência, como recusa do trabalho explorado e dos ordenamentos que se instauram com base na exploração. A dor é fundamento democrático da sociedade política, na mesma medida em que o medo é seu fundamento ditatorial, autoritário, arremata o autor. (PELBART, 2013, p. 192).

Tal sensibilidade dói muito, até “[...] tornar as epidermes mais irritáveis para detectar o intolerável” (PELBART, 2013, p. 194) – experiência que produz a transformação de si e na qual nascem os problemas que mobilizam o cientista, o ser pesquisador, em uma pesquisa interventiva, encarnada, engajada. Isso porque o afetamento acontece quando aciona o nosso ponto fraco. É como ver uma

[...] criança parar seu olhar em nós na esquina. Ultrapassa o vidro do carro. Na mão uma caixa de sapato. Rouba a tranquilidade do protegido corpo maquinado pela relação com um carro. A regra de como reagir é clara: não abra o vidro, disfarce a visada, não se mostre presente. O que pode sair daquela caixa? Uma arma? Algo insiste, nos afeta e nos força a olhar para ela. Mais ainda, olhamos o olhar infantil e tiramos o vidro e a caixa que estabelecem o limite. A caixa abre. Nela, um passarinho [...] Estávamos criança-pássaro-adulto em um quando perturbador. O pensamento nos leva, entre olhares de afetos, quando um jovem diz para um dos pesquisadores: ‘Você tem medo de ser assaltado?’ Olhares se olham. ‘Todos temos medo’

responde o pesquisador. Temos medo que nos agridam, que levem o que gostamos. Na caixa estava um pássaro, também estava a possibilidade de uma arma, e infinitos possíveis que nos rodeiam quando vivemos a abertura ao afetar. (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 25).

O que essa cena me ensina? Que a pesquisa é um dispositivo potencializador em que não apenas indago o que está dado, mas em que o engajamento “[...] é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam” (ALVAREZ; PASSOS, 2010, p. 131). Toda investigação produz efeitos de transformação.

Mas a pesquisa também é uma invenção. Para isso, é preciso encontrar relíquias ou restos arqueológicos, pois a invenção implica um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. É uma prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012).

É partindo dessa compreensão de pesquisa, que sou, neste instante, a personagem Andarilha. Isso porque os “[...] personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78). Eles operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor e intervêm na própria criação dos conceitos.

Deslocando esse pensamento para a prática de pesquisa, entendo que ser pesquisador é uma arte de criar problemas e conceitos. E, sendo a filosofia essa produção, será também o pesquisador um filósofo, ou um filósofo-pesquisador. Portanto, “[...] pensar se faz na relação entre o território e a terra” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 103), e é papel dos personagens conceituais “[...] manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 83).

Somos filósofos-pesquisadores, principalmente quando pesquisamos na perspectiva da abordagem Sociopoética, em que os dados são produzidos na experiência, sendo usados dispositivos artísticos para que se possa pensar, justamente por reconhecer que:

A arte não pensa menos que a filosofia, mas por afectos e perceptos. [...] É que o conceito como tal pode ser o conceito do t, tanto quanto o afecto, afecto do conceito. O plano de composição da arte e o plano de imanência da filosofia podem deslizar um no outro, a tal ponto que certas extensões de um sejam ocupadas por entidades do outro. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 81).

Assim, eu, Andarilha, pensamento produzido do chão, sou caminhante, que sente e que se afeta fazendo itinerários percorridos antes, mas agora em um retorno para fazer a

diferença no presente e para, a partir dele, viver de outro modo. Mas não caminho sozinha. Resolvi trazer comigo o que de melhor expressa minha atualidade (TEDESCO, 2008), a criança chamada Yeshuah<sup>4</sup> – outro corpo-eu-outro que não respeita a medida do tempo cronológico, mas que, pelo contrário, faz acrobacias para ele, potencializando um devir-criança – desterritorializações a partir dos encontros com Yeshuah, permitindo-me ver o que ainda não vi sobre o que é Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes. É o outro em mim. É o eu que só na relação com o outro se manifesta e ganha vida. Eu implicada, pois as identidades, para que existam na sua individualidade e na sua singularidade, dependem da diferença (SILVA, 2007).

Portanto, a criança me conduzindo pela mão para um mundo paradoxalmente vivido e ainda não experienciado. Isso porque nem o tempo nem eu somos os mesmos. Ela, a criança, guiar-me-á pelos caminhos da justiça – é o meu desejo. Ela é o meu olho de ouvir, meu ouvir de ver, de sentir. É minha janela, por onde eu quero aprender a enxergar a realidade, o mundo, a educação e os Direitos Humanos. Quando abro essa janela, vendo pelo olhar da criança, enxergo outras tantas, o mundo delas e como vivem em diferentes situações. Não vejo só Yeshuah. Ela é o dispositivo de ver a criança, de ver o outro: “O que é uma criança? O que é outra criança? Quem é? O que é o outro, aquilo, aquele que não sou eu? [...] O reverso”. (FIGA, 1998, p. 87). Esse reverso de mim e da menina Yeshuah pode ser visto: o menino de rua. Com ele, aprendo mais sobre Direitos Humanos, porque “O menino de rua pertence à essência do devir. Tudo acontece rapidamente: é preciso fugir, buscar comida, conseguir moedas [...], parar é a paralisia, é a dor. Tem que viver alerta, mudar, mover-se” (FIGA, 1998, p. 91). Com ele, aprendo a criar no caos.

Trazer uma criança para caminhar comigo no processo de pesquisa é considerar a alteridade da infância como algo absolutamente heterogêneo, diferença no que diz respeito a nós e ao nosso mundo. Assim:

À medida que encarna a aparição da alteridade, a infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta, não é nunca presa do nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas, ao mesmo tempo, requer nossa iniciativa; não está nunca no lugar que lhe damos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar que a receba. Isso é a experiência da criança com o outro: o encontro com uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida da nossa casa. A experiência da

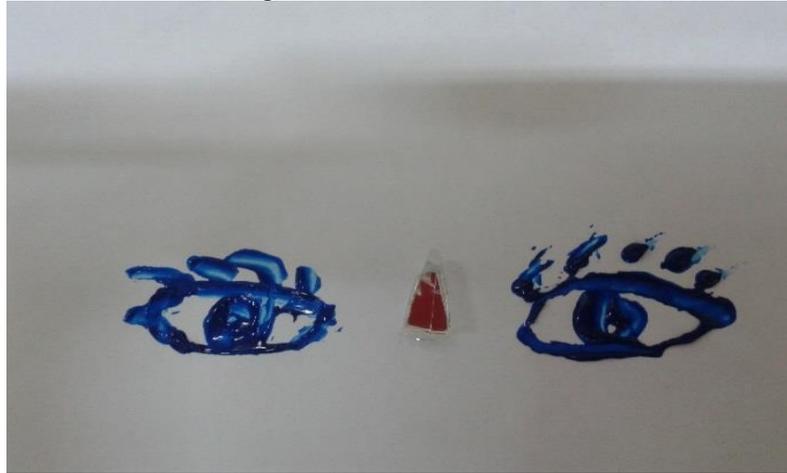
---

<sup>4</sup> Refiro-me à minha filha, Sofia de Yeshuah, de cinco anos de idade.

criança com o outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem a nossa língua. (LARROSA, 1998, p. 70-71).

Mas ela, a menina Yeshuah, é também o meu “olhar cego”, meu olhar subjetivo (GODARD, 2006, p. 73). É o que inventei denominar de “Terceiro Olho”.

Fotografia 2 – O terceiro olho<sup>5</sup>



Fonte: Arquivo pessoal.

---

Diário de Itinerância  
Teresina, 30 de abril de 2015

---

Terceiro Olho é o meu nome. Um fragmento de realidade de mim no mundo e do mundo em mim. Pesquiso as coisas mais ocultas, subjetivadas, sou intuição. Algo que a objetividade e a racionalidade não podem me explicar. Sou apenas reflexos, luz e antes que inicie, já terminei. Por isso, sempre escapo! Embora, esteja nas coisas latentes, ausentes, desejantes. De forma sutil, habito os corpos. E sempre vejo o que não pode ser visto. Mesmo assim, em minha performance de existir mora um saber, recôncavo, dilaceramento, metamórfico, diluente. Sou não-saber. E nesta condição, também sei. Sou pequeno e profundo.

Trazer essa criança para caminhar comigo não é só uma escolha. É minha condição. A condição de ser mãe de uma criança pequena, a qual, pelas lentes do ECA, seria um crime deixá-la para trás. Então, cuido dela a todo instante, pois ainda não posso me separar dela.

---

<sup>5</sup> Esta é uma fotografia da produção artística na Oficina Sociopoética “O que é pesquisar”, vivenciada na disciplina Pesquisa Qualitativa, ministrada pela professora doutora Shara Jane Holanda Costa Adad, no primeiro semestre de 2015, no curso de doutorado em Educação.

Trago Yeshuah comigo para não sentir mais essa dor que é expressa no meu diário de aula do dia 28 de maio de 2014<sup>6</sup>, no início do doutoramento:

---

Diário de Itinerância  
Teresina, 3 de junho de 2014, às 18h10

---

Eram 11h58, tive que me retirar da sala de aula, mas não me retirei da discussão posta. Uma pausa para Sofia de Yeshuah, uma pausa. Uma pausa para minha filha é a minha morte! Uma mera vida! Uma angústia traduzida num paradoxo de alguém que tem como objeto de pesquisa o Educar em Direitos Humanos na vida de crianças, adolescentes e jovens<sup>7</sup> e cá estou eu sem tempo suficiente para viver com Sofia a sua infância que não voltará, que me escapa a cada dia, deixando-a sobre os cuidados de quem sequer imagina haver uma discussão como essa que acabamos de viver na aula, tudo para poder cumprir a lógica da racionalidade científica e do trabalho que a sociedade nos impõe, controla-nos e nos cobra, sob a condição de estarmos condenados à exclusão, a perder o metrô da história na contemporaneidade. Pergunto-me, que proposta de vida é essa que me separa do que mais amo? É o cálculo da vida e da morte produzido pela sociedade neoliberal, uma vida de ganhos em direitos, mas com uma cidadania controlada pelo mercado, uma vida pobre como diz Peter Pelbart, que pesa sobre mim e sobre todos como um espírito de gravidade. O que escapa? Minha criação, o devir, minha vontade de potência... Ainda bem que temos Nietzsche e Foucault para não ficarmos sozinhos nesse deserto. Por enquanto, é estratégico que seja assim, para a própria vida presente e futura de Sofia de Yeshuah, uma forma de resistência, penso. Isso vale tanto para as questões objetivas, como garantir-lhe direito à educação e à saúde, por exemplo, como para as questões subjetivas, como estar em condições teóricas, filosóficas, psicológicas, políticas e éticas de educar uma criança que cresça e intensifica a vida num mundo de incertezas, ao passo em que eu envelheço e me aproximo da morte. Lembro-me de Hannah Arendt, para quem educar é um ato político de educar para o mundo, é ter responsabilidade com o mundo, porque ao educarmos, ao criarmos nossos filhos, é o próprio mundo que criamos. Fazer o doutorado é, nesse sentido, uma estratégia, uma vontade de poder! Não qualquer poder, mas um poder para impedir a Sofia de Yeshuah e as outras crianças de não se tornarem um *Homo sacer*, como muitas crianças que já são, que perambulam pelas ruas das cidades deste país, condenadas à penalidade da exclusão humana, mas sem a vivência dos Direitos Humanos, sem cidadania, sem lugar, sem nome, nua, uma mera vida! Essa foi a viagem que fiz entre o percurso da UFPI e meu apartamento, uma viagem que atravessa minhas dores de mãe, mulher, esposa, trabalhadora, intelectual, instituídas como abismos que nos separam e sobre as quais temos que construir pontes e atravessá-las todos os dias, ou como montanhas, escalá-las diariamente. E adentrando ao quarto, encontro Yeshuah dormindo, como quando saí. O choro foi incontrolável! Por um instante, o Cavaleiro Inexistente tira a armadura<sup>8</sup>... (silêncio). Mas logo se reveste novamente para mais uma batalha diária de mortes e ressurreições perpétuas.

---

<sup>6</sup> SOBRE A VIDA E A MORTE: Diário de aula da disciplina Poder, Modos de Subjetivação e Educação, dia 28/5/2014.

<sup>7</sup> Essa condição de maternidade foi determinante para que eu escolhesse pesquisar crianças e adolescentes, modificando a primeira versão do projeto. Ao ter que conciliar o trabalho, o doutorado, a maternidade, essa escolha foi se acentuando naturalmente. Era sobre crianças e adolescentes que meu corpo desejava pesquisar, pois o tempo todo, no convívio com Yeshuah, sentia as necessidades de uma criança. Assim, a própria dificuldade de conciliar as atividades me apontava problemas, devires, a necessidade de criar em meio ao caos.

<sup>8</sup> Refiro-me à metáfora de Ítalo Calvino (2005), o “Cavaleiro Inexistente”, texto que estudamos na disciplina Poder, Modos de Subjetivação e Educação, no primeiro semestre de 2014. A metáfora do cavaleiro se trata de uma armadura sem ninguém dentro.

Por outro lado, mesmo considerando a maternidade uma dádiva – principalmente no meu caso, já que tive tantos problemas para engravidar tardiamente –, minha escolha de trazê-la comigo é feminista, como militante da defesa dos Direitos Humanos, pois não quero ser definida apenas pela condição da maternidade, muito menos pelo oposto disso, negando que isso me felicita profundamente e que, para lutar, precisaria estar livre da maternidade. Desejo que minha filha me veja como uma pessoa completa, com muitas dimensões, e me acompanhe em outras atividades, como o trabalho, o estudo, a pesquisa, a militância. Esse já é um modo de ajudá-la a viver em uma sociedade alicerçada no machismo, de fazer com que ela “[...] não acredite na ideia de que maternidade e trabalho são mutualmente excludentes” (ADICHIE, 2017, p. 16).

Além disso, estou verdadeiramente convencida de que o melhor que há em mim ou em minha vida se constitui na relação com Yeshuah. Então, se quero inventar algo de novo na perspectiva de Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes, é na vivência com ela e entre outras crianças que os horizontes se ampliarão e em que eu aprenderei a olhar e a intervir de outro modo em processos educativos. Isso porque o nascimento de uma criança na nossa vida é a aparição de uma novidade radical: “[...] o inesperado que interrompe toda expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como consequência de nenhuma causa e que não pode ser reduzido a nenhuma situação anterior” (LARROSA, 1998, p. 74-75). Essa experiência me ensina sobre um devir-criança.

Tenho aprendido com a poesia de Eduardo Galeano, que Maria Del Mar Rubio Horta (CANDAUI; SACAVINO, 2003, p. 125), astutamente, capturou para nos fazer pensar sobre o Educar em Direitos Humanos: a ideia de uma criança que vai com o pai ao mar e o pai lhe ensina a olhar. Isso para dizer que essa educação se dá no ensinar um modo de olhar. Galeano diz no poema:

Diego não conhecia o mar. Um dia seu pai levou-o para que o descobrisse. Viajaram ao sul. Ele, o mar, estava do outro lado das altas dunas, esperando... Quando por fim o menino e o pai alcançaram aqueles cumes de areia, depois de muito caminhar, o mar estava diante de seus olhos. E foi tamanha a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo por causa da beleza. Quando finalmente conseguiu falar, trêmulo, balbuciante, pediu ao pai: - Me ajude a olhar. (CANDAUI; SACAVINO, 2003, p. 125).

A presença existencial de uma criança todos os dias dá vida a esse poema, dizendo-me que precisamos do outro para olhar, para aprender a ver. A visão é tida aqui como uma

experiência de partilha daquilo que nos é estranho, que nos desterritorializa, e, com o outro, sentimos melhor. Escolher caminhar com Yeshuah significa ampliar a visão do que é Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e de adolescentes, sendo que, no caminhar com os filhos, aprendemos a ver com eles outros modos de educar. É se deslocar do lugar de quem ensina para a condição de quem aprende. Pela criança passa a invenção do absolutamente novo, destituído de formas instituídas e normalizadas, ainda em estado de inocência. É puro devir. Máquina Desejante, com devir-criança em andança pelo caminho, pode ser múltiplos, Outro-Eu-Nós.

Mas um terceiro personagem me habita e habita na criança Yeshuah. Trata-se de Ruah – na *performance* do elemento da natureza, o ar, sopro de vida que, na imanência da superfície de produção, pelo ato de respirar, sopra-me as narinas e os ouvidos pela longa estrada de um devir Andarilha-Criança-Ruah, em uma produção de um ser múltiplo, misturado, atravessado, um Outro-Eu-Nós experienciando estranhamentos, deslocamentos, desterritorializações e afetamentos. Ruah é o que chamo de criação, e seus efeitos operam no corpo, máquina desejante. Dá movimento ao pensamento, e, como ato de criação, sua função na máquina desejante é a arte.

É na superfície de produção que acontece o processo Produtivo-Desejante. Os “elementos” desse processo são: *Máquina Desejante* e *Corpos sem órgãos*, que corresponde à dimensão *Molecular*, ao “Subatômico”, “Particulário”, “Partículas subatômicas”, onde se operam fenômenos insólitos, impossível de se determinar a posição e a velocidade de uma partícula. Nessa superfície há a transformação de massa material e de energia, a coexistência e a interconvertibilidade de “corpúsculos” e de “ondas” e os sub-microelementos que “[...] se formam ao mesmo tempo que funcionam e operam” e carecem da especificidade que adquirem nos Conjuntos Molares da Superfície de Controle ou de Consumo-Consumação (BAREMBLITT, 2010, p. 103). É a esse acontecimento que chamo de Ruah.

Assim, Ruah, para mim, é pura fluidez e tanto está em mim como na criança. Yeshuah. É energia quântica, uma substância, a vontade de potência que se distribui em forças; é meu mundo Corpo-sem-Órgãos (BAREMBLITT, 2010); é pulsão, vida que em mim habita e desabita o tempo todo, permitindo que se ande pela história, entre culturas e pessoas, dentro e fora delas, para que se possa atravessar muros, construindo uma escuta sensível do sujeito pesquisador:

Ruah é o meu nome. Significo sopro de vida, respiração, início, meio e reinício. Sou palavra, minha melhor performance, uma boca. Sou vida, matéria de chão, da minha condição existencial. Enquanto palavra, tudo invento, verdades, mentiras. Enquanto sopro que sou, dou vida às coisas criadas. Mas, antes que tomem forma, lanço-as fora. Não tenho origem, sou território de passagem. O lugar que me encontra: a vida, na condição de experiência, como vento tocando a pele. Sou criador. Em mim reside luz e escuridão. Preciso dos dois para existir e, principalmente, para ser mais que isso: terceira face, quarta, quinta se quiser. Enquanto respiração, sou o intervalo, o entre as coisas, tempo e espaço para aumentar minha potência. Sem mim, não vivo.

## 1.2 A Andarilha no caminho de volta com a menina Yeshuah e o Vento

### 1.2.1 Geofilosofia<sup>9</sup>: na BR 316, o pensamento chão sob um ipê

Fotografia 3 – No chão do ipê



Fonte: Arquivo pessoal.

---

<sup>9</sup> Criei três momentos os quais denominei de “Geofilosofia”, um pensamento produzido a partir do chão, os quais expressam três fases de minha vida, em contextos diferentes: 1º) na BR 316; 2º) no quintal da Casa-Mãe; e 3º) na casa verde.

Mamãe, cadê você?  
 Estou aqui Yeshuah.  
 Você é minha amiga?  
 Sim, Yeshuah, sou sua melhor amiga!  
 Vem, me dá um abraço!  
 Te abraço, Yeshuah!  
 O que vamos fazer agora?  
 Vamos caminhar, Yeshuah!  
 Oba, oba, mamãe!  
 O que vamos carregar?  
 Vida, Yeshuah!  
 Vida, vida, vida, grita mamãe!  
 O que vamos fazer pelo caminho, mamãe?  
 “Traçar, inventar e criar esta é a trindade da filosofia”  
 (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 93)

Yeshuah -O que é isso mamãe?  
 Sentir o chão, o sopro da vida em nossa pele, pisar e aprender com a vida, inventar pensamentos que  
 brotam do chão.  
 O que vamos buscar, mamãe?  
 Tesouros, restos, relíquias de memórias, mapas para entender por que estou pesquisando Educar em  
 Direitos Humanos crianças e adolescentes!  
 Ah! Que legal mamãe!!! Vamos cantando?  
 Vamos, Yeshuah!  
 “Ando devagar, porque já tive presa e levo esse sorriso, porque já chorei demais. Hoje me sinto mais  
 forte, mais feliz, quem sabe eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, que nada, sei. Conhecer as  
 manhas e manhãs, o sabor das massas e das maçãs. É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra  
 poder sorrir, é preciso chuva para florir... Como o velho boiadeiro levando a boiada, eu vou tocando  
 os dias pela longa estrada, eu. Estrada eu sou...”<sup>10</sup>  
 Olha mamãe, uma árvore linda amarela!  
 É um Ipê, Yeshuah. Uma árvore que simboliza o Brasil por causa de sua resistência. Ela floresce em  
 tempos áridos, seco. Ah! Vamos descansar aqui nesta árvore, Yeshuah.  
 Mamãe, conta uma história?  
 Vou contar, Yeshuah...

“Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução  
 de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra”  
 (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 103). E é essa forma de pensar que aqui chamo de  
 Geofilosofia, pensamento chão. Eu, andarilha, na rota do tempo, com o olhar para trás,  
 caminho na direção de Caxias, no Maranhão, à procura de restos, de vestígios deixados, em  
 uma aventura arqueológica para compreender, no presente, como me fiz pesquisadora da  
 Educação em Direitos Humanos na área da infância e da juventude. Pelo caminho da BR 316,  
 eu e a criança Yeshuah resolvemos parar para apreciar um ipê. Cansadas, o vento do sopro de  
 Ruah é um convite para descansarmos à sombra daquela árvore de flores amarelas. Parar ali  
 aguçou minha memória, o que foi trazido pelo cheiro de manga das barracas à beira do

<sup>10</sup> Letra da música “Tocando em frente”, de Almir Sater e Renato Teixeira (1992).

caminho. Foi um retorno à infância, pois logo ali, na Suçuarana, metade do caminho até Caxias, onde nasci, há outra localidade – outro “interior” –, o Alto Alegre, onde vivi até os cinco anos. Lembrei-me da fonte da vovó Marcelina, onde banhávamos todos os dias; era o meu lugar de brincar quando criança. Antes de chegar à fonte, havia um conjunto de pés de manguitas, a manga mais gostosa, ao meu ver; é muito pequena e possui um aroma intensamente agradável.

Yeshuah parecia já estar lá naquele tempo de tão envolvida que ficou na história que eu lhe contava. Por aquelas estradas, meu pai, Raimundo “Pinto”, o vaqueiro – amigo dos bois e da natureza –, conhecia cada rastro e, mais do que ninguém, ensinou-me a arte de caminhar, jeito simples de viver. Lembrei-me dos bons momentos em que caminhávamos juntos de um interior a outro, às vezes, atormentados pelas mutucas<sup>11</sup> pelo percurso. Quando chegava o cansaço, meu pai me levava no ombro, ampliando, assim, a visão que eu tinha daquelas veredas escarpadas.

Com ele, aprendi a Geofilosofia, como afirmam Deleuze e Guattari (2010, p. 103), em que “Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra”. Talvez por isso, a imagem que primeiro aciono ao meu pai é a de um sábio andarilho, que se faz pelo passo, pelo contato com o chão, com a terra, alguém sempre só, aparentemente isolado do mundo tecnológico, um analfabeto, com quem meus encontros foram sempre uma potência de achados! Meu pai, para este mundo contemporâneo do consumismo, da pressa, da informação, da tecnologia, é ninguém, um inútil. É um “apanhador de desperdícios”, como Manoel de Barros:

Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais do que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios. Amo os restos como as boas moscas. Queria que minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática, Só uso a palavra para compor meus silêncios. (BARROS, 2010, p. 13).

Meu pai, Raimundo, carrega o saber das coisas inúteis, que só se adquire quando se sabe desterritorializar das coisas ditas importantes. Vivi uma infância tendo um pai que me presenteava com árvores – ainda tenho uma –, frutas plantadas no quintal, leite colhido das poucas vacas que lhe pertenciam e que eram suas melhores amigas. Tive um pai que, na

---

<sup>11</sup> Uma espécie de mosca que gosta de picar nas pernas de quem anda no mato.

infância, ensinava-me os saberes da terra e que, como um rizoma, espalhava-se pelo meu território existencial. Era um saber não qualificado, um saber das pessoas, um saber particular, regional, local, um saber diferencial, incapaz de unanimidade (FOUCAULT, 1979, 2014d).

Mas meu pai, com sua formação analfabética, deixou o que mais gostava, o interior, para levar os filhos para estudar na cidade. Foi atendendo à orientação do tio Domingo, professor leigo do Mobral<sup>12</sup>, que dizia que eu era uma menina muito inteligente e que eu precisava estudar, que meu pai deixou tudo – até os bois – e comprou uma casa de palha na periferia de Caxias. Assim, começo meu trajeto escolar. Mas não demorou para o meu pai adquirir um pedaço de terra seca nas proximidades da cidade, por um valor ínfimo, dadas as dificuldades de acesso à terra e de cultivo dela. Foi justamente aí que ele continuou a me ensinar na escola da terra, um lugar árido, um deserto onde costumávamos fazer trilhas no meio do mato. O que buscávamos? Nada, a não ser nós mesmos, em um exercício filosófico produzido pelo caminhar, no tateio do chão. Uma espécie de “sertão veredas”, como descreve Guimarães Rosa (1986) nos aforismas: Sertão é o sozinho; Sertão é dentro da gente; Eu quase que não sei de nada. Mas desconfio de muita coisa. Lá, meu pai construiu uma casinha no mato para mim, a qual denominei de “A cabana do papai”. Era uma espécie de entrelugar, de Gaia, como diz Nietzsche, que me punha em sintonia com o universo. Esse movimento me fez pensar no ato de pesquisar e me colocou em relação direta com a vida, com a mãe terra, em um impulso que me atravessou o corpo inteiro, a exemplo do conceito de pesquisar, experimentado e produzido por mim em disciplina de pesquisa, no doutorado:

Fotografia 4 – Pesquisar “Gaia”<sup>13</sup>



Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>12</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como a própria sigla diz, refere-se a um movimento de educação que usou variados métodos de alfabetização de adultos, implantado no Brasil na década de 1970, principalmente em zonas rurais.

<sup>13</sup> Produção artística que criei na Oficina Sociopoética sobre o que é pesquisar, na disciplina Pesquisa Qualitativa, ministrada pela professora Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad, no segundo semestre de 2014.

**Pesquisar Gaia** é um movimento ou movimento permanente. E ao mesmo tempo, que se move, tem sempre um lugar, um chão, território, onde se caminha e caminha com os outros, uma condição existencial: ser mundo, estar no mundo, compartilhar o mundo, um encontro, entrelugar. Na pesquisa, sempre estamos implicados pelas linhas da vida, fragmentos de realidades, micro histórias, micro saberes, micro poderes que nos cruzam, nos habitam. Pesquisar é estranhar como criança o mundo.

Essa paisagem do caminhar com meu pai, como andarilha é muito importante para mim, pois é de onde vem o entendimento da Educação em Direitos Humanos de crianças e adolescente que potencializa na vida as “coisas menores”, os afetos, os encontros, os lugares, considerando que essa perspectiva de ensino não se basta no campo do dever, da lei, mas no saber viver, construída no próprio ato de caminhar juntos. Essa paisagem é tão significativa para mim que, no momento da formação<sup>14</sup> em Sociopoética, na experimentação da técnica do estandarte do formar, inspirada nas obras de Arthur Bispo do Rosário, meu pai assumiu a *performance* do Andarilho, enquanto eu ficava com a do personagem Ruah.

Aquela vivência foi tão forte e potente que, naquele momento, decidi que traria esses personagens, mas de outro modo, sendo eu aqui o Andarilho, enquanto Ruah me acompanha. Pelas imagens e pelo meu relato na oficina, percebi que minha ideia do que é formar está relacionada ao ato de caminhar e do pensamento chão, permitindo-me identificar os confetos: **formar saberes-chão**, que é a terra onde não tem nada, mas se encontra tudo que basta, o deserto – neste formar, os saberes vêm do chão, das coisas inúteis; **saber da experiência** é o saber do chão, que se aprende da experiência e que ocorre no andar do Andarilho, nos entrelugares dos deslocamentos, no desapego das coisas instituídas; **formação lugar-de-silêncio**, onde se pode encontrar consigo mesmo e se esconder em terras secas – é um formar que escapa da formação em jaula, da forma, do padrão.

---

<sup>14</sup> Realizada em dezembro de 2014 na conclusão da disciplina Cartografia e Sociopoética, ministrada pela minha orientadora Shara Jane Holanda Costa Adad.

Fotografia 5 – Produção “Entrelugar” na técnica do estandarte



Fonte: Arquivo pessoal.

---

Diário de Itinerância  
Teresina, dezembro de 2014

---

Para mim, esta experiência foi muito potente. Eu chorei o tempo todo [...] Mas o mais emocionante para mim foi me encontrar com o personagem do andarilho porque o personagem do andarilho foi o meu pai. [...] o pai é essa pessoa muito Manoel de Barros que pega tudo do chão ele guarda as coisas, ele não se importa com riqueza, ele não se importa de guardar nada, mas as coisas menos importantes da vida ele dá importância, entendeu? É uma pessoa muito do chão e para mim a construção do conceito de formar que eu fiz disso aí, foi o conceito de saberes do chão, saberes vindos do chão, saberes vindos das coisas inúteis assim e aí no desenho que a gente tinha que colocar na verdade o que eu trouxe essa casinha do papai que tem um morro, que tem um caminho, que tem uma árvore que ele me deu de presente. Esse lugar aqui existe é uma casinha que ele construiu para mim no meio do mato perto do morro que eu vou para lá me esconder nas terras secas de papai. Então lá para mim é o meu lugar. É um lugar onde eu me encontro comigo mesma. É um lugar de formação porque é o lugar do silêncio. É o lugar onde ando mais com ele e ele é para mim essa pessoa desapegada das coisas materiais, que ama a natureza que conversa com ele e expressa sempre esse encontro de saberes. Hoje eu não posso mais fazer isso, mas esses trajetos tudinho eu fazia e aqui que não deu tempo fazer. Ele criou uma cacimba para mim porque a gente passeava no mato. Eu terminei vivendo isso de novo, então isso foi muito forte. Porque o pai é o personagem do andarilho na minha vida, ele me ensinou tantas coisas simples da alegria da vida de amar a natureza. Lá é uma terra que não tem nada e lá você encontra tudo que te basta, o deserto. Então, hoje o melhor lugar que expressa esse entrelugar que é um conceito que eu trago para a perspectiva da formação. Ontem eu não consegui ver a formação para além, escapar dessa coisa da jaula, da forma. Hoje eu já consegui com o personagem do andarilho a construir um saber do chão, um saber que a gente aprende, um saber da experiência. O saber da experiência só ocorre nesse momento que eu me desloco, que eu desapego das coisas instituídas e vou para a experiência do andar do andarilho, dos entrelugares porque você se desloca. Então foi muito forte para mim eu queria socializar eu queria ter esse pedacinho aqui para mim [risos], porque eu estou com saudade da cabana do papai, eu não sei como está lá, ela existe mesmo no meio do mato se eu pudesse eu levava todos vocês para lá para subir o morro [...]. (RUAH, meu personagem conceitual na oficina, 2014).

Essa história fez Yeshuah dormir. Ao acordar, interrompi a escrita dessa narrativa com o convite de Yeshuah: “Vamos cantar, mamãe? Vamos, Yeshuah: ‘A árvore dos sonhos iaiaiaô, a árvore dos sonhos iaiaiaô...’.” E, seguindo o caminho, eu pergunto: “Qual é o sonho, Yeshuah? É voar, é passarinho! Então, Yeshuah, você pensa, como Manoel de Barros, quando diz: ‘Eu queria crescer pra passarinho’. Que lindo, mamãe! Qual é o seu sonho, mamãe? É de justiça e paz. O que é isso, mamãe? É como o Zé Vicente canta, filha: ‘Quando o dia da paz renascer, quando o sol da esperança brilhar, eu vou cantar! ...’.”

### **1.2.2 Geofilosofia: no quintal da Casa-Mãe, um pensamento chão à sombra da mangueira**

Fotografia 6 – Quintal da Casa-Mãe



Entre canções e histórias, chegamos à cidade de Caxias, pelo lugar que iniciei minha moradia, a periferia da cidade, denominada de Refinaria, no bairro Castelo Branco. Cansadas, Yeshuah e eu descansamos no melhor local da casa da minha mãe Bebê, o quintal, debaixo das mangueiras que meu pai plantou e deitadas em uma rede. Toda vez que ali retorno,

lembro-me de Paulo Freire, quando diz, no seu livro “À sombra dessa mangueira”, que a sina não é destino, mas libertação (FREIRE, 1995). Esse pensamento funciona em mim como um dispositivo de luta, principalmente ao visualizar o modo de vida de minha mãe, sempre ali, entre o fogão e o terço.

Essa casa onde morei por mais de 20 anos se localiza em cima de uma ladeira, em uma encruzilhada, apontando-me vários caminhos – entradas e saídas. Se descesse a ladeira, encontraria os terreiros de Candomblé. Se continuasse na rota da ladeira, chegaria à Comunidade Das Graças. Minha mãe, que parecia ter gostado daquela casa e daquele lugar mais do que eu, todo fim de tarde, no quintal, ficava contando seu terço, rezando pela família. E, no final de semana, ia para tal comunidade – com ela, aprendi a ir. Eu também gostava do quintal, porque, para mim, ele funcionava como o mundo. Mas, com o tempo, minha mãe foi se tornando aquela casa. Não sei o que habita mais, ela na casa ou a casa nela. De tanto ser “a dona da casa”, esqueceu-se de outros desejos e, apenas na companhia do cigarro, estava sempre atravessada pelas dores da alma, de um casamento que mais parecia ser uma “[...] máquina de produzir sofrimentos” (LEVY, 2000) por um longo tempo, até que o Alzheimer foi tomando-a de mim e levando-a para morar definitivamente no mundo dos ressentimentos. E, como uma mulher ressentida, “[...] sua alma olha de través; [...] ama os refúgios, os subterfúgios, os caminhos ocultos, tudo escondido lhe agrada como seu mundo, sua segurança, seu bálsamo; entende do silêncio, do não esquecimento, da espera, do momentâneo apequenamento e da humilhação própria” (NIETZSCHE, 2013, p. 19).

Na adolescência, eu não quis ficar ali na casa. Queria ver coisas novas, conhecer outros mundos. Fiquei na encruzilhada, observando para ver se seguia a rota à esquerda da Refinaria e do Castelo Branco, pois ali estavam jovens e adolescentes fazendo um ritual de iniciação às drogas. Não sabia, tampouco, se descia a ladeira da Rua São Pedro, nos terreiros de Candomblé, que reuniam muita gente adulta e jovem nos festejos. Mas como ambas as experiências me causavam medo pelas histórias que ouvia falar, resolvi seguir a rota de Dona Maria, mãe de Maria José e de Zé Raimundo, com ela fui ao encontro de outros adolescentes e jovens na Comunidade de Nossa Senhora das Graças, na direção contrária ao que o destino parecia me impor. Lá, o meu desejo de caminhar se ampliou e se diluiu pelos caminhos da comunidade. Lutei para levar mamãe e meus três irmãos comigo, mas eles foram se distanciando e eu, criando outros modos de vivência comunitária.

Naquela experiência, fui construindo um “pensamento chão”, algo parecido com o poema de Viviane Mosé:

Pensamento-chão é poema que nasce do pé. É poema de pé no chão. Poema de pé no chão é poema de gente normal, de gente simples. Gente do Espírito Santo. Eu venho do Espírito Santo. Eu sou do Espírito Santo, eu trago a Vitória do Espírito Santo. Santo é um espírito capaz de operar o milagre sobre si mesmo. (MOSÉ, 2007, p. 43).

E, assim, fui me aproximando da minha ancestralidade Yeshua (Jesus), que a mim foi apresentado na imagem de um menino Deus, de um jovem Deus que passou a ser meu referencial, uma espécie de super-homem, sempre de pés no chão, vindo do Oriente, que me seduziu com sua prática e sua filosofia de vida. De tanto nos habitarmos, passei a ouvir o som de suas sandálias e o toque de suas vestes na minha pele. De uma espiritualidade encarnada, em uma concepção materialista, que articulava fé e vida, “[...] não me preocupei com a existência transcendente de Deus, mas somente com possibilidades imanentes infinitas que traz a existência daquele que crê que Deus existe” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 91).

Carregá-Lo em mim por sua identidade Yeshua significava uma opção de vê-lo na sua condição histórica, humana, local, existencial, quebrando com uma imagem Deus europeu, uma tentativa de desterritorializá-lo de uma moral cristã que o vê como um cordeiro, como uma representação. Como uma chave de compreensão, entendi, pela metáfora do cachimbo que Foucault (2014) usa, que não se deve buscar no alto um Jesus verdadeiro – esse seria apenas o sonho –, “[...] mas o desenho que está lá sobre o quadro, bem firme e rigorosamente traçado, é este desenho que deve ser tomado por uma verdade manifesta” (FOUCAULT, 2014c, p. 17). Antes, não entendia muito esse interesse por tal personagem, mas, lendo Foucault (2011), percebi em Yeshua minha profunda afinidade por sua coragem para a busca da verdade da justiça, levando-o à pena de morte por ser considerado um transgressor, um impuro, um contraventor da lei e da ordem no Império Romano.

A imagem que me afetou e que produziu em mim uma espécie de enamoramento ou encantamento foi a de sua natureza parresiasta – ou seja, uma referência àquele que pratica o dizer a verdade sobre si mesmo, dizendo sempre a “palavra franca”, àquele que fala a verdade sem dissimulação e que, por isso, coloca em risco a sua própria vida e a relação com o outro. A outra imagem que me encantou em Yeshua foi a do sábio, que, como o filósofo, fala em seu próprio nome. A sabedoria de que ele fala é a sua própria sabedoria. O sábio é muito próximo do parresiasta, mas mantém sua sabedoria em retiro: sábio em si e para si mesmo. Não precisa falar, mas apenas, como na filosofia aristotélica, conhecer-se a si mesmo.

Foi justamente pelo precursor da Teologia da Libertação no Brasil, Leonardo Boff, que conheci a oração de Nietzsche “Ao Deus desconhecido” e, pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), burilei minhas identidades de gênero, étnica-racial, religiosa, de educadora

popular e de militante do Educar em Direitos Humanos, em uma música nos movimentos sociais (GOHN, 2003), alegre, jovem, ao som dos tambores e dos violões da Pastoral da Criança e da Pastoral da Juventude (PJ). “Eu vou tocar minha viola, eu sou o negro cantador, o negro canta, deita e rola, lá na senzala do senhor, dança aí negro nagô, dança aí negro nagô [...]” foi apenas uma das muitas canções de um repertório ideológico, cujo instrumental teórico-metodológico foi o marxismo, com uma posição política articulada ao Partido dos Trabalhadores, como revela o jornal Juventude, de 1989: “Militantes e assessores discutem o Marxismo” e “PJ prioriza juventude trabalhadora” (PASTORAL DA JUVENTUDE, 1989).

Nessa rota, no ano de 1989, fiz um bom encontro com um padre italiano chamado Maurizio Vanini, um missionário, valente, apaixonado pela “causa dos pobres” e pelos jovens e que foi o primeiro assessor diocesano da Pastoral da Juventude na Diocese de Caxias. Um encantamento paternal surgiu, um fascínio pelas suas palavras cortantes e de teor transgressor que carregavam a força da revolução em tempos ainda embriagados pelos efeitos da ditadura militar, causando vertigem entre seus pares da Igreja Católica e entre os representantes políticos locais. Seu discurso funcionou em mim e em outros jovens como uma espécie de chamado, algo parecido com aquilo que o profeta Jeremias sentiu quando Javé tocou a sua boca: “Veja, estou colocando minha palavra em sua boca, para, entre nações e reinos, arrancar e arrasar, para demolir e destruir, para construir e plantar” (Je., 1, 9-10).

Com esse missionário, caminhei no sentido das CEBS e de seus propósitos alicerçados na Teologia da Libertação, um movimento muito forte nas periferias e na zona rural da cidade de Caxias, como em todo Maranhão. Viagens semanais eram feitas para a zona rural, ali na rota da BR 316, com o pretexto de “rezar a missa” e de conscientizar os trabalhadores rurais de seus direitos.

O mesmo movimento foi feito na periferia da cidade, iniciando uma militância que ganhava terreno em contextos mais amplos, como, por exemplo, na Pastoral da Juventude do Regional Nordeste 5, que articulava a juventude no Maranhão, sendo o polo de Caxias e Timon um dos mais articulados no estado em termos de participação social e política.

Com os jovens da cidade de Timon – hoje, o território que delimitei para desenvolver a pesquisa intervenção nesta proposta de doutorado –, mantive, desde os finais dos anos de 1980 e o início de 1990, um vínculo de base. Não é por acaso que, no ano de 2015, ao celebrar os 30 anos de grupos de base da Pastoral da Juventude no Maranhão, fui escolhida para ministrar a Plenária sobre a Participação Social da PJ nas últimas três décadas no estado. Em minha palestra, proferida no Encontro de Grupos de Base do Maranhão e realizada no dia 18 de julho de 2015, em Caxias/MA, trouxe à memória dessa nova geração as vozes dos

militantes com quem atuei conjuntamente, tornando-nos um grupo organizado que até hoje se encontra.

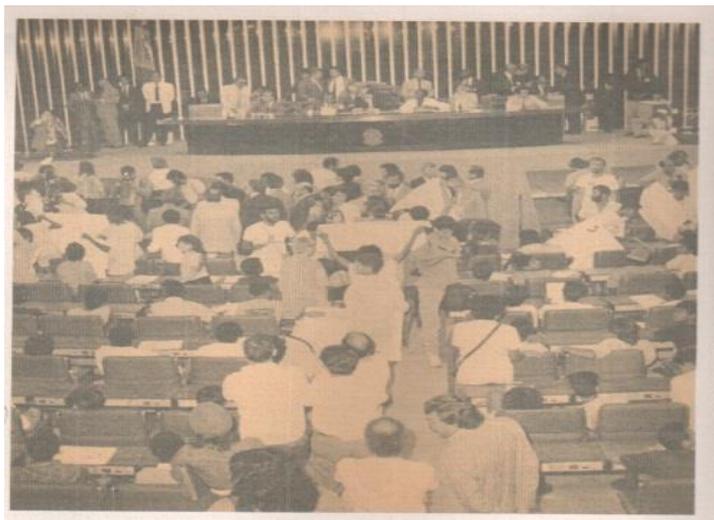
Desses depoimentos, destaco o relato de um militante de Timon:

Pastoral da Juventude [...] Contribuiu para o meu comprometimento com a minha realidade, conhecendo o verdadeiro sentido da transformação dessa realidade, levando a minha participação de forma efetiva nos movimentos sociais em busca de uma sociedade justa e fraterna. Um dos destaques de minha participação social na PJ foi na política. A participação de forma consciente nas eleições municipais, estaduais e nacional, através de reuniões, encontros de formação com jovens, participação na elaboração de material para conscientização política dos jovens maranhenses. Outra coisa importante foi a participação nas caminhadas na cidade de Timon exigindo melhorias para a cidade, como por exemplo, transporte coletivo, saúde, educação, etc. (SÁ, 2016).

Maurizio Vanini foi meu “pai de leitura de mundo” na adolescência. O primeiro presente dele para mim foi a “Pedagogia da Libertação”, de Paulo Freire. Assim, começou uma longa caminhada na educação popular, nos movimentos sociais, em um partido político. Mesmo depois de sua morte, justamente ali naquela BR, suas palavras ecoavam em mim e me convocavam para a militância pelos Direitos Humanos de crianças e de adolescentes.

Outra experiência que me tocou profundamente nessa andança foi a participação no Movimento de Meninos e Meninas de Rua, em Caxias, a convite da companheira de partido e membro do Centro de Direitos Humanos “Antônio Genésio”, Aldenora Concutelli. Esse movimento, inclusive, foi determinante para a conquista do ECA. Aldenora participou desse processo em nível nacional e articulou, em Caxias, o que veio a determinar sua liderança na área da infância e da adolescência. Com a criação desse movimento, em 1985, falava-se em protagonismo juvenil reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos participativos. Esse movimento culminou com a conquista do ECA, em 1990.

Fotografia 7 – Criação da Frente de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e da Comissão Nacional Criança Constituinte, em Brasília, 1986



Fonte: Fotografia cedida por Aldenora Concutelli, 2013.

Foi no cenário de lutas efervescentes dos movimentos sociais espalhados pelo solo brasileiro que a questão dos Direitos Humanos e do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) emergiram como fruto de u poder constituinte que atravessava a Constituição de 1998 e que clamava por garantias específicas, dentre elas a da infância e da juventude. Essa Constituição, mesmo que, por um lado, resulte da conservação das instituições de poder autoritário, é, por outro lado, resultado da expressão da luta por direitos, pois

[...] a Constituição de 1988 incorpora em sua estrutura o modelo conceitual da chamada Constituição Dirigente, típico das opções constituintes da segunda metade do século XX na Europa, América-Latina e África, situadas em processos de transição orientadas para a superação política e social de regimes autoritários, com vistas à construção de sociedades democráticas orientadas para a efetivação dos Direitos Humanos. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 110).

Emanado das ruas e das lutas sociais, esse poder constituinte deu forças ao reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos e do protagonismo juvenil. Por esse poder, entende-se:

[...] a acumulação das forças sociais que, diante de situações institucionalizadas de arbitrariedade política e negação de direitos – como o Absolutismo, o Colonialismo, o Totalitarismo, ou Neoliberalismo, por exemplo – emerge historicamente em processos de luta por liberdade e dignidade, forjando-se em sujeitos coletivos dotados da potência social e

legitimidade políticas suficientemente capazes de romper a ordem de opressão, e instituir um novo regime político onde o Direito se expresse como enunciação dos princípios de uma legítima organização social de liberdade. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 144)

Desse modo, nessa caminhada, juntamente com outras pessoas, foi aumentando a minha sensibilidade em relação às questões da infância e da juventude, e uma trajetória pessoal foi me definindo como educadora militante e pesquisadora dos Direitos Humanos. Um reconhecimento recente disso foi minha participação como conferencista na Conferência Municipal da Criança e do Adolescente da cidade de Caxias/MA, realizada em 26 de junho de 2015, momento em que palestrei sobre o tema “Política e Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes – fortalecendo os conselhos dos direitos da criança e do adolescente”.

Mas é hora de prosseguir no caminho. Eu, Yeshuah e o Vento seguimos a rota entre a casa de mamãe e a minha casa, no Dinir Silva também chamado de Hélio Queiroz. No meio, havia uma bonita travessia de vida, um convite para olhar a Comunidade Nossa Senhora das Graças. Passamos por aqueles bairros periféricos onde vivi a maior parte da minha militância na adolescência e na juventude como educadora social: COHAB, Mutirão, Nova Caxias, Dinir Silva, todos territórios de passagens que muito falam de mim. Depois de passarmos pela Igreja, pelo Centro de Formação, pela escola Clóvis Vidigal, onde fui diretora, e por tantos outros pontos, Yeshuah se alegra com o que vê e diz: “Olha, mamãe, a nossa casa verde! Vamos entrar”.

### 1.2.3 Geofilosofia: na casa verde, o pensamento chão sob a árvore Devir-Criança

Fotografia 8 – Jardim da casa verde



Eu e Yeshuah adoramos a casa verde; Ruah também. Isso porque lá é onde o nosso desejo de um devir-criança se torna plano imanente, ganha vida! Essa casa é o resultado de outro projeto de vida que Emerson, pai de Yeshuah, e eu elaboramos para que Yeshuah viesse habitá-la um dia. Depois de construída, a primeira tentativa de gestação não deu certo; foi interrompida aos cinco meses. Eu quase morri, tamanha a tristeza que me abateu – tatuei essa dor no corpo! Restou-nos a árvore plantada no jardim, para que, quando nosso filho chegasse, tivesse sombra para brincarmos juntos. Aos pés dela, constitui-se uma espécie de solo sagrado, onde todos os dias eu renovava a minha esperança, o desejo de que uma nova criança viesse me habitar e habitar aquele lugar. Ruah esteve sempre ali comigo! No chão, ao pé daquela árvore construí uma mandala de cimento e, pelos caminhos da filosofia ioga, ressignifiquei minha espiritualidade, acionando posturas de vida por meio de Ásanas, posturas vivenciadas como técnicas da Yoga. Foi com as posturas do guerreiro, da deusa e da criança que mais me identifiquei. Uma luta foi travada. Até que venci, e, presente, Yeshuah e eu brincamos de catar, de fazer o caminho das pedras e de fazer posturas de vida neste lugar!

Yeshuah quebra o silêncio e o tempo da memória com a expressão: “Olha, mãe, o que achei?”, depois de muito “escavar” e mexer em coisas antigas pela casa, encontrou duas caixas verdes em que guardo minhas afecções, fotografias, relatórios, relatos de experiência. Uma de modo especial capturou a nossa atenção, o relatório “Educação em Direitos Humanos: experiências inovadoras” (2008), uma “boneca” de um livro inconcluso que relata

a experiência do primeiro projeto relacionado a essa temática que coordenei em Caxias. Devido ao colorido de sua capa, Yeshuah quis folheá-lo. Lá fomos nós para um lugar especial na casa, o jardim. Sentadas no chão, ao pé da árvore, deixei que os olhos de Yeshuah conduzissem minha visão, permitindo-me cartografar no presente uma trajetória de sensações e de experiências vivenciadas, por meio das fotografias! Assim, fizemos um mapa de sensações, das afecções.

### **1.3 Territórios de passagem: experiências dos projetos “Educação para os Direitos Humanos”, em Caxias/MA, e “Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e da Juventude”, em Timon/MA**

Ao abrir as caixas e as pastas antigas do Projeto “Educação para os Direitos Humanos”, com seu enorme relatório e um banco de dados de fotos, preferi fazer esse trajeto de outro modo, não apenas como memória pessoal do que me afeta hoje, mas fazendo o percurso e construindo a paisagem pelos olhos de Yeshuah, meu terceiro olho. Dessa forma, fomos criando uma espécie de cartografia do olhar usando como principal dispositivo as fotografias. Fazer esse percurso de olhar para o vivido, pela lente de uma criança que te ajuda a olhar, significa viver uma nova experiência do acontecimento. Nesse sentido, viver a experiência aqui tem a ver com “[...] o sentido da experiência [...] – é algo do qual se sai transformado” (MOTTA, 2009, p. 9). A intensidade do meu desejo para com o contexto atual, o presente, dá-se quando percebo se ali, naquela realidade viva para mim, as imagens fotográficas podem tocar a vida de uma menina de quatro anos, mesmo sendo uma única imagem. Para mim, seria o vestígio, a relíquia de toda aquela história, dando a ela um sentido totalmente novo, uma janela a me indicar novos caminhos para Educar em Direitos Humanos.

Assim, minha narrativa não dá ênfase a uma lógica cronológica ou factual, mas a uma invenção histórica indicada pela percepção afetiva do que os vestígios mostram sobre um tempo e um espaço, um território existencial. E, assim, as paisagens vão sendo povoadas por personagens, enquanto eles vão pertencendo às paisagens. Com tal perspectiva, somos levados a afirmar que o território existencial está em constante processo de produção. O território é um lugar de passagem. (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Com a menina Yeshuah, utilizei o método Bricolar<sup>15</sup>, que é uma espécie de Cartografia, pois “[...] ao cartografar se produz uma espécie de desenho mutante que só é possível mapear as transformações do mundo, as desterritorializações e reterritorializações que modelam a expressão dos afetos” (MARASCHIN; RANIERE, 2012, p. 42). Procedimentalmente, selecionei do relatório todas as fotografias e, ampliando-as, fotocopiei. A partir do contato com essas fotos, Yeshuah escolheu as que seus olhos indicavam, elegendo uma de cada página. Depois de recortá-las, a menina as colou em uma folha branca de papel maior, sem critério de ordenamento, ligando-as em seguida.

Fotografia 9 – Colagem das fotografias



Fonte: Arquivo pessoal.

---

<sup>15</sup> É uma técnica de improvisar, colar, reinventar, compor feita com as mãos. É de origem francesa, que significa *Bricoleur*, ou literalmente, significa “faça você mesma” (MARASCHIN; RANIERE, 2012).

Fotografia 10 – Mapa das afecções construído pela menina Yeshuah na experiência de Caxias



Fonte: Arquivo pessoal.

Na leitura do relatório “Educação em Direitos Humanos: experiências inovadoras” (2008), a primeira coisa a me afetar foi a frase: “Que a dureza desta vida nunca tire os nossos sonhos, nem a nossa juventude”, de Maurizio Vanini. Lembrei-me dos desejos do nosso pequeno grupo de militantes jovens muito próximos do missionário, quando criamos, em 1997, a Fundação Maurizio Vanini, institucionalizada em 5 de maio de 1998, constituída e fundamentada com objetivos que viessem garantir as dimensões da educação e da cidadania de crianças, de adolescentes e de jovens, como traz o Artigo 2º do documento que fundou tal instituição, que trata dos objetivos sociais e das finalidades da entidade: “[...] II – Criar ou desenvolver mecanismos para a promoção educacional, cultural, profissional e artística de

crianças, adolescentes, jovens e cidadãos que não disponham de recursos financeiros para desenvolver talentos e habilidades, podendo vincular à instituição os já existentes [...]” (FUNDAÇÃO MAURIZIO VANINI, 1998, p. 1-2).

Lembrei-me, ainda, do *slogan* escolhido para identificar a Fundação, a imagem de um mandacaru sob o sol ardente, de modo a expressar a característica política mais autêntica de Vanini: a resistência. Mas resistir ao quê? A todo modo de exploração, de violência, de injustiça, de desigualdade social que abatia a sociedade maranhense – em especial, os pobres e os jovens, categorias que definiam o foco de interesse e de luta desse missionário, que teve o sonho interrompido por sua morte, sendo vítima da imprudência no trânsito na BR 316, em 1992.

Dentre esses jovens determinados a continuar o sonho e a resistir, estou eu, como membro do Conselho Curador da Fundação Mauricio Vanini, ocupando a cadeira de número três, dentre os 11 “companheiros”, como assim nos identificávamos nas convivências e nas lutas dos movimentos sociais:

Cadeira 01 – Antonio Zilton de Oliveira; Cadeira 02 – Marcelino Barbosa da Silva Neto; Cadeira 03 Maria do Socorro Borges da Silva; Cadeira 04 – Claudilena Correa Araújo; Cadeira 05 – Maria Elizabeth Moraes Sumber; Cadeira 06 – Francisca Alves Avelino; Cadeira 07 – Vera Lucia da Silva Cunha; Cadeira 08 – Emerson de Sousa Farias; Cadeira 09 – Nazaré de Jesus dos Santos Silva; Cadeira 10 – Roldão Ribeiro Barbosa; Cadeira 11 – Elizete Santos. (FUNDAÇÃO MAURICIO VANINI, 1998, p. 3).

Mas foi apenas em 2007, dez anos após a criação da instituição, que coordenei o projeto “Educação para os Direitos Humanos”, na cidade de Caxias, desenvolvido pela Fundação Maurizio Vanini. Essa iniciativa se classificou em primeiro lugar, junto com mais duas, entre os melhores projetos selecionados e aprovados pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), órgão vinculado à Presidência da República do Brasil, e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 2006, conforme o Edital UNESCO nº 1009/2005 e o Contrato de Financiamento de Atividades nº SHS 09196/2006, tal projeto foi realizado nos anos de 2007 e 2008 pela Fundação Maurizio Vanini.

Tal ação se insere no contexto em que a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (existente desde 1977 dentro do Ministério de Justiça) se tornou um Ministério, em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, momento em que a questão dos Direitos Humanos passou a ter grande ênfase na agenda de políticas públicas do Governo

Federal, embora um trabalho mais sistemático e intencional viesse sendo realizado desde os anos de 1980, como afirma Candau (2003).

Essa mesma autora afirma que, nos anos de 1990, foram incorporados novos atores ao movimento de Educação em Direitos Humanos – mais precisamente, o Governo Federal. Depois disso, foi realizado o Seminário sobre Educação e Direitos Humanos, em abril de 1994, no Rio de Janeiro, com os objetivos de promover um intercâmbio de experiências e de dar os primeiros passos para a constituição da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, finalmente instituída em 1995, como um espaço de encontro, de apoio, de intercâmbio, de articulação e de coordenação de organizações que trabalham a questão de forma sistemática. Em 1997, realizou-se o 1º Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, em São Paulo, com a finalidade de criar um espaço privilegiado de discussão, de reflexão e de aprofundamento da temática, pois havia a necessidade de uma definição mais clara dos princípios, dos objetivos e dos métodos que envolviam esse assunto. E, no final daquele mesmo ano, ocorreu o Encontro de Educadores (SP), em que foi elaborado um documento conclusivo desse debate.

A entrada do Governo Federal nesse cenário se deu com o Programa Nacional de Direitos Humanos (Ministério da Justiça) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Ministério da Educação). Os PCNs foram criados baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), em seu artigo 22, cujo foco na educação básica é assegurar a formação para o exercício da cidadania. 1998 foi instituído como o ano dos Direitos Humanos.

Candau (2003) destaca a ênfase que foi dada aos direitos civis, com propostas como: garantia ao direito e à proteção da vida, aumento da segurança das pessoas, luta contra a impunidade, eliminação do trabalho forçado, garantia do tratamento igualitário diante da lei e, em meio a isso, proteção aos direitos da criança e do adolescente, das mulheres, dos negros<sup>16</sup>, dos indígenas, dos idosos, dos estrangeiros, dos refugiados, dos migrantes, dos portadores de necessidades especiais, como eram denominadas as pessoas com deficiência na época.

Medidas foram pensadas para a educação e a formação para a cidadania, tais como: criar e fortalecer programas de respeito aos Direitos Humanos no ensino fundamental e no médio, por meio de temas transversais, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual no ensino básico; bem como criar disciplinas sobre Direitos

---

<sup>16</sup> É relevante destacar que, nesse contexto, praticamente não circulava entre essas políticas públicas e de formação a categoria “Afrodescentes”, como na atualidade se busca enfatizar em relação a “negro”, dadas as representações negativas que a esta foi atribuído na sociedade brasileira.

Humanos e apoiar programas de informação, de educação e de treinamento em relação a eles para profissionais do direito, policiais, agentes penitenciários e lideranças sindicais, associativas e comunitárias. Foi dada ênfase à parceria entre o poder público e as entidades da sociedade civil.

Assim, iniciativas da educação formal e da não formal foram implementadas, desde escolas de formação e cidadania – como foi o caso das ações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dos conselhos de defesa de direitos do homem e do cidadão na Paraíba e de eventos como ciclos de debate, cursos, encontros, seminários, palestras –, até publicações de revistas, de cadernos, de livros.

Todo esse debate em nível nacional ressoou nos estados e nos municípios, sendo relevante para o contexto do Maranhão e de municípios como Caxias e Timon, cujas características sociais revelam a permanência de situações de exclusão e de violação dos Direitos Humanos, principalmente de crianças e de adolescentes. Como demonstrativo dessa realidade, em 2005, o Jornal Pequeno noticiou que 75 municípios maranhenses foram apontados pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como os de maior incidência de trabalho infantil no estado, sendo destaque a cidade de Caxias. Na ocasião, os Ministérios Público e do Trabalho notificaram as prefeituras que elas teriam de adotar medidas de combate a atividades relacionadas à exploração sexual comercial infanto-juvenil e às demais ações ilícitas ou degradantes, ao emprego doméstico, à construção civil, às carvoarias, ao comércio informal em feiras e a outros serviços desenvolvidos nas ruas, como é o caso dos “flanelinhas” (JORNAL PEQUENO, 2005). Esse mesmo quadro é confirmado pelo Jornal Imparcial:

O Maranhão é o terceiro estado brasileiro que mais recebe denúncias de trabalho infantil. As crianças e adolescentes maranhenses, com idade inferior a 15 anos, trabalham tanto na zona rural quanto na zona urbana, elas prestam serviço em plantações, como domésticos e como prostitutas, além de outros tipos de exploração. O último levantamento feito pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em 2005, apontou o Maranhão em segundo lugar no ranking do trabalho infantil no Brasil, totalizando 240.142 crianças e adolescentes que trabalham ilegalmente. O total do país ficou em 2.934.724. (JORNAL IMPARCIAL, 2009, p. 1).

Assim, o Maranhão se configura como um estado de grande vulnerabilidade ao tráfico e à exploração sexual de crianças e de adolescentes, sendo as cidades de Caxias e de Timon rotas significativas dessa violação no país, no trajeto da BR 316. Quanto à questão do direito à educação, o cenário maranhense também aponta dados de violação, pois, até 2006, revela

taxas de 77% de analfabetos entre 15 anos ou mais de idade. E, em 2007, a taxa de analfabetismo de jovens de 15 anos em diante é elevada, como pode demonstrar o município de Caxias, com o índice de 33,90% (PALHANO, 2008).

Em articulação com os debates e as diretrizes nacionais sobre a Educação em Direitos Humanos e em resposta ao contexto de violação desses no estado do Maranhão, executamos o projeto “Educação para os Direitos Humanos”, com a capacitação de lideranças sociais para que viessem a ser multiplicadores de formação e interventores sociais em defesa desses direitos, ressignificando a prática dos movimentos sociais na relação entre Estado e sociedade e, mais especificamente, junto aos sujeitos que sofrem violações de seus direitos. As 50 lideranças capacitadas representavam diferentes entidades, sendo líderes sindicais, de associações de moradores, de instituições religiosas, conselheiros, assistentes sociais, educadores e outros sujeitos que militam na área da infância e da juventude, de gênero, de raça e etnias, de idosos e de pessoas com deficiências, no âmbito da sociedade civil organizada e do Poder Público.

Esse projeto capacitou lideranças sociais em Educação para os Direitos Humanos para o exercício da cidadania, sendo esta pensada como um processo de efetivação desses direitos, como expressão do protagonismo dos sujeitos de direitos sociais (CANDAUI; SACAVINO, 2003), como dimensão política a ser vivenciada na esfera pública (ARENDDT, 2001) e como condição de garantia da dignidade e dos valores humanos. Nessa perspectiva, os movimentos sociais se constituíam como atores políticos importantes de formação para os Direitos Humanos, concebendo a educação como um espaço de construção de outra cultura política.

Com base no Relatório “Educação em Direitos Humanos: experiências inovadoras” (2008), o projeto intencionou: criar um espaço interinstitucional e plural em que se estabelecesse uma articulação entre os diversos grupos que constituem a sociedade civil organizada, em vista da prática do debate sistemático e permanente sobre Direitos Humanos; garantir o conhecimento dos direitos e dos deveres da pessoa humana na busca da cidadania, por meio do acesso às políticas públicas e sociais e aos mecanismos de proteção e de defesa dos direitos conquistados; propiciar condições de intervenção, por intermédio de uma prática crítico-reflexiva e participativa de denúncias das formas e dos modos de violação e restrição dos Direitos Humanos.

Em um plano teórico-metodológico, o projeto partiu da ideia de que a Educação e os Direitos Humanos são interfaces de uma realidade que carece e que caminha para a construção da cidadania, como é o caso específico do Maranhão. Via na educação o dispositivo para a compreensão, a divulgação e a conscientização dos Direitos Humanos,

como principal protagonista das práticas de cidadania. Desse modo, reconhecia que, por um lado, não se realizam tais direitos sem educação e que, por outro, a própria educação se afirma como espaço de construção de uma cultura política (WARAT, 2004).

Com essa compreensão, o Projeto “Educação para os Direitos Humanos” buscou oferecer um instrumental teórico e metodológico dialético, cujos conceitos básicos (educação, Direitos Humanos, sociedade civil organizada) se articulavam com outros temas e conceitos fundamentais que assumem um lugar privilegiado na agenda das políticas públicas e sociais, tais como: igualdade e diversidade étnico-racial; direitos da criança, do adolescente e da juventude; gênero, com enfoque para as conquistas da mulher; pessoa com deficiência; e idoso. Deu-se ênfase aos aspectos históricos, filosóficos e jurídicos da educação e dos Direitos Humanos, tendo destaque as particularidades dos sujeitos violados e excluídos socialmente, às quais, naquele contexto, tomaram acento na agenda de políticas públicas nacionais, devido aos altos índices de violações que os envolviam no cotidiano.

Em um plano da esfera micropolítica, no âmbito do poder local, o Projeto se articulava ao movimento macronacional de políticas públicas, pois a prática da Educação em Direitos Humanos surgiu no contexto das lutas dos movimentos sociais pelos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, na perspectiva de conscientização dos direitos e das conquistas da cidadania, sem perder de vista a construção de uma esfera pública de caráter democrático. Projetava-se a educação para os Direitos Humanos potencializando a ação dos movimentos sociais como atores protagonistas da legitimação dessa perspectiva de ensino. Como afirmam Melucci (2001) e Gohn (1997), isso se deu tendo esses movimentos sociais como atores coletivos de mobilização, contendo em si uma pluralidade de significados analíticos que lutam pela preservação da identidade fundamental dos agentes envolvidos.

A natureza, como trazia o projeto de educação para os Direitos Humanos em Caxias-MA, parece ter atendido a análise deles para uma práxis contra-hegemônica, construída a partir:

- 1) Do reconhecimento dos sujeitos coletivos envolvidos na luta por direitos; 2) da tomada de consciência e posicionamento diante da agenda de Direitos Humanos reivindicados pelos diferentes sujeitos coletivos de direitos, segmentos e movimentos sociais; 3) da identidade e combate aos padrões institucionais, sociais e culturais de violação de direitos, e a responsabilização dos agentes violadores, públicos e privados; e 4) da pressão sobre as instituições públicas responsável pela defesa, garantia, efetivação ou promoção dos Direitos Humanos desde uma perspectiva de indivisibilidade e integralidade diretamente referidas a sua diversidade e especificidade temática. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 107).

Embora o projeto “Educação para os Direitos Humanos” apresentasse limitações no que se refere aos itens três e quatro da citação anterior, em razão do tempo de duração do projeto, entre 2006 e 2008, sendo que, de fato, o ano de 2007 foi o de maior intensidade de sua execução, é inegável seu caráter mobilizador no envolvimento entre a sociedade civil organizada e o Estado. A ação foi mediada por educadores graduados, por especialistas, por mestres, por doutores e por militantes na temática, com experiência de inserção nos movimentos sociais, no Poder Público e em pesquisas com as categorias: Educação em Direitos Humanos e sujeitos que são objetos de discussão dessa pauta nas políticas públicas, como podemos observar nos módulos executados:

**Quadro 1 – Curso Modular do Projeto “Educação para os Direitos Humanos” – Caxias/MA**

<b>Módulo/ Horas-aulas</b>	<b>Data/Local</b>	<b>Tema</b>	<b>Mediadores</b>
I 20h/a	23 a 25 de março de 2007 – Auditório CESCE/UEMA	“O papel da educação e da sociedade civil organizada na promoção dos Direitos Humanos”	Mestra Maria do Socorro Borges da Silva (FAI/UEMA/SEDUC/UREC); Especialista Emerson de Souza Farias (PM-MA; PROERD)
II 20h/a	20 a 22 de abril de 2007 – Auditório CESCE/UEMA	“Fundamentos históricos, filosóficos e jurídicos dos Direitos Humanos”	Juiz Antônio Manoel Araújo Velôzo (Vara da Família, da Infância e da Juventude)
III 20h/a	De 25 a 27 de maio de 2007 – Auditório Memorial da Balaiada	“Educação e políticas de promoção da igualdade e da diversidade étnico-racial”	Doutor Alcebíades Costa Filho, professor de História (CESC/UEMA; UESPI)
IV 20h/a	De 29 de junho a 1º de julho de 2007 – Academia Caxiense de Letras	“Direitos da criança e do adolescente; Drogas, violência e políticas de inclusão juvenil”	Javier Castedo Ramirez (Conselho Municipal da Criança e do Adolescente; Cáritas); Aldenora Concutelli (CRAI; Centro de Defesa dos Direitos Humanos “Antonio Genesio”; Ex-presidenta do Conselho Tutelar); Especialista Emerson de Souza Farias (PM-MA; PROERD)
V 20h/a	27 e 29 de julho de 2007 – Auditório Memorial da Balaiada	“Conquistas, políticas e precarização da mulher na sociedade e no mundo do trabalho”	Mestra Maria do Socorro Borges da Silva (FAI/UEMA/SEDUC/UREC); Eulina Moraes da Silva e Maria do Espírito Santo (Centro de Defesa dos Direitos Humanos “Antônio Genésio”; Movimento de Mulheres)
VI 20h/a	De 24 a 26 de Agosto de 2007 – Auditório da Academia Caxiense de Letras	“A exclusão/inclusão da pessoa com deficiência; Políticas de valorização e proteção do idoso”	Jerônimo Ferreira Cavalcante Filho (Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência); Maria Isabel Dolores (CESC/UEMA; especialista em Educação Especial); Deusimar Serra Araújo (CESC/UEMA; Movimento de Idosos)

Fonte: Relatório Educação para os Direitos Humanos: uma experiência inovadora (2008).

Mesmo com toda a organicidade do curso de formação de lideranças, focando no aspecto da formação de conteúdos necessários à prática, o que mais me afetou na efetuação desse projeto foram as Ações Afirmativas<sup>17</sup>, ou seja, as atividades de intervenção junto às comunidades e aos tipos de sujeitos que foram foco de análise nos módulos temáticos, com uma metodologia que articulava a dimensão teórico-prática, de modo a valorizar os saberes da experiência, sendo que nós, os promotores do projeto, fomos os que mais aprendemos. Até hoje, atravessa-me a alegria de uma formação construída no ato de caminhar, deslocando-me para a vida e os problemas que mobilizam a existência de um pesquisador. Meu corpo ainda arde do sol quente da caminhada pela comunidade Mandacaru dos Pretos, reconhecida como remanescente de quilombos, localizada na zona rural do município de Caxias, a qual visitei no dia 23 de junho de 2007, na Ação Afirmativa do terceiro módulo: “Educação e políticas de promoção da igualdade e da diversidade étnico-racial”. Até hoje, ouço vibrar no meu corpo o som das canções que entoei e que dancei com aquela comunidade, uma experiência que me desafiou e que me fez entender que um corpo-pesquisador em Direitos Humanos deve ser um corpo dançante, movido pela circularidade dançante e pela alacridade, ou seja, a alegria que tem também uma dimensão sagrada (PETIT, 2015)<sup>18</sup> das quais as culturas africanas e afro-brasileiras têm muito a ensinar.

Dessa experiência, pude cartografar de perto a *performance* de cada militante no ato político de intervir. Lembro-me com encanto do modo como Sol (Solange), Elinalva e Brígida<sup>19</sup> conduziam a oficina de desenhos e pinturas com as crianças da comunidade quilombola. Ali, entre as próprias crianças, o desejo de luta e de resistência em favor da vida assumia uma intensidade avassaladora, tornando nossos corpos fluxos de intensidades políticas me convencendo de que “[...] o corpo humano é o ator de todas as utopias” (FOUCAULT, 2013, p. 12) e de que o corpo está sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares, como também em outro lugar que não é o mundo, mas o devir. “O corpo é o ponto zero do mundo” (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Então, a ideia da Ação Afirmativa, nesse caso do projeto, não tem a ver necessariamente com o foco que estava sendo dado às políticas de “reparo” ou de “correção” das injustiças cometidas aos negros no Brasil, com a proposição de cotas na inclusão do

---

<sup>17</sup> Ação Afirmativa se refere à fase do projeto em cada módulo em que as lideranças em processo de capacitação se deslocam para o campo, em situações reais de violação de Direitos Humanos e/ou em instituições que lidam com a temática nas diversas áreas: infância, adolescentes, juventude, mulheres, negros, pessoas com deficiências e idosos.

<sup>18</sup> A palavra alacridade é de origem latina e “[...] derivada das palavras alacer (alado) e sacer (sagrado) com uma acepção também de campo/terra” (PETIT, 2015, p. 85-86).

<sup>19</sup> Lideranças sociais que participaram do Projeto e de todo o processo de capacitação.

ensino superior, como esclarece melhor Silva e Silvério (2003). Nesse projeto, há um deslocamento conceitual da categoria Ação Afirmativa, reinventada de outro modo, com ênfase nas práticas de positivação e de construção de possibilidades reais de outra cultura política em Direitos Humanos em microestruturas com experiências inovadoras que exprimissem a potencialidade dos atores, educadores no próprio campo de atuação. Isso significa aprender a partir da experiência. Inclusive, esse foi o aspecto mais bem avaliado do projeto pelas lideranças capacitadas e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, financiadora do projeto.

No meu entendimento, é essa experiência de chão que desejo afirmar no presente no que diz respeito a essa trajetória de formação, de Educação em Direitos Humanos. Ela vem contribuir significativamente para outro modo desse educar, pois, se, por um lado, o projeto afirmou o modelo de formação e de capacitação a partir da lógica das políticas públicas no país com vistas ao reconhecimento e à afirmação das identidades, ainda sob a lógica do incluir para excluir (VEIGA-NETO, 2011), por outro lado, ensaia, inaugura uma perspectiva nova da qual se aprende com os sujeitos violados em seus direitos e com os atores que militam no cotidiano dessa realidade.

Assim, como uma espécie de microfísica (FOUCAULT, 2014d) de rede de atividades que aconteciam, as Ações Afirmativas produziram novos saberes e novos poderes no solo de Caxias/MA. O importante é afirmar que essas experiências de caráter interventivo provocaram inquietações, transformações, afetamentos nas lideranças sociais, geralmente afastadas do cotidiano pelo próprio processo de institucionalização que representam. Desse modo, é possível afirmar a experiência como algo do qual se sai transformado (FOUCAULT, 2009).

Além das Ações Afirmativas, ao final do curso modular, foi realizado o Encontro Municipal de Educação em Direitos Humanos, com a intencionalidade de se constituir em um espaço de debate da questão no município, por meio de palestras, de painéis e de oficinas monitoradas pelas lideranças sociais que foram capacitadas. O evento contou com a presença de um representante da SEDH e da representante da UNESCO Carla Silva, além da participação da doutora em Educação Maria de Fátima Felix Rosar, com experiência em militância nos movimentos de educação nos âmbitos regional e nacional. Entidades sociais e autoridades locais participaram do evento. Cada oficina, com os mesmos eixos do curso modular, acrescida das questões da educação, do direito e do meio ambiente, discutiu e pensou estratégias de efetivação para essas políticas no município. Essa atividade de culminância do projeto, com 20 horas, desenvolveu-se nos dias 25, 26 e 27 de janeiro de

2008, no Auditório da Universidade Estadual do Maranhão, no Centro de Estudos Superiores de Caxias. A carga horária total de desenvolvimento dessa iniciativa foi de 200 horas.

Entretanto, o alcance dessa atividade não foi o esperado, pois as lideranças não deram continuidade ao que foi projetado, mantendo-se mais nos espaços de representação, sem a articulação necessária para a produção de efeitos coletivos em relação ao que foi encaminhado no Encontro Municipal. Mas em cada território específico, a maioria das lideranças sociais capacitadas manteve sua militância em prol da efetivação dos Direitos Humanos.

O segundo território de passagem ocorreu no município de Timon/MA, quando eu iniciei minha carreira docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI), a partir de 2009, por meio do Projeto de “Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e da Juventude”. Nele, articularam-se as dimensões da extensão, da pesquisa e do ensino por meio da formação de professores que já atuavam em realidade educacional que tinha acentuados problemas relacionados à violência e a outros fatores geradores de risco às populações infanto-juvenis, com o caráter de intervenção na comunidade escolar e com o foco para um ensino comprometido com a mudança desse quadro social. Assim, o Projeto visava proporcionar aos educadores um processo de qualificação, capacitando-os teórica e pedagogicamente para o enfrentamento de situações cotidianas de conflitos e para o aprimoramento do paradigma educacional alternativo, alicerçado em abordagem que visa a construção da Cultura de Paz e da promoção dos Direitos Humanos básicos, mais especificamente os referentes à educação para a vida de crianças, de adolescentes e de jovens.

O Projeto desenvolveu uma prática de olhar por dentro das práticas educativas e escolares e de estar sempre aberto para a sua própria transformação, reafirmando que, ao passo que se experiencia, forma-se e se transforma, no sentido de vivenciar a condição de casulo e a de borboleta, possibilidades roubadas na cotidianidade do tempo presente. Assim, a capacitação docente foi oferecida por meio de um curso de formação com uma metodologia que articulava a dimensão teórico-prática, constituindo-se em um “laboratório” de experiência e de pesquisa-ação, tendo como perspectiva de culminância do processo a aprendizagem para a autonomia, a participação e o protagonismo social, tanto dos educadores como dos alunos assistidos pela comunidade escolar e de suas respectivas famílias.

Como procedimento metodológico, o Projeto partiu do diagnóstico da realidade escolar por meio de reunião com representantes da Associação Daniel Comboni e da Comunidade Escolar “Mãos Dadas” e, também, por meio de oficinas com os professores. Um resultado desse diagnóstico foi a criação, a partir de fevereiro de 2012, do Centro de Referência em Direitos Humanos “Mãos Dadas”, significativa conquista para a região, pois a

entidade pôde oferecer, por certo tempo, formação básica em Direitos Humanos e prestar assistência social à comunidade em situações de violação de direitos. Infelizmente, o Centro está desativado atualmente por falta de recursos financeiros e humanos para a continuação do trabalho.

De posse de tantas fotografias desse Projeto, eu, com a ajuda da menina Yeshuah e Ruah, cartografei alguns momentos dessa experiência. Entre tantas imagens, Yeshuah se afeiçãoou pelas que expressavam um dos momentos mais intensos da iniciativa, a fase que denominei de “Escuta Sensível”, com base em Barbier (1988), caracterizada pela vivência da oficina “Vida e Prática Docente”, realizada no dia 12 de março de 2011, na comunidade Escolar “Mãos Dadas”. Certamente, seu encantamento pelas fotos desse momento ocorreu em razão da abordagem lúdica que a metodológica Sociopoética possibilitou na oficina, usando a arte e o corpo inteiro como dispositivos no trabalho pedagógico.

Fotografia 11 – Mapa das afecções construído pela menina Yeshuah da experiência de Timon



Fonte: Arquivo pessoal.

A oficina foi conduzida em três grandes momentos. O primeiro deles foi o “Saber silenciar”, no qual usamos como dispositivo pedagógico o silêncio e a ideia de tempo filosófico<sup>20</sup>, valorizando a experiência individual de autorreflexão, com uso de técnicas corporais, norteadas pelas questões filosóficas: qual ou quem é o referencial de vida na prática docente? Qual o alimento motivador da prática docente? Nessa vivência, acionamos técnicas de valorização do corpo, como: o toque, o relaxamento e a meditação, tendo a música como principal recurso didático. A produção de sentidos dessa primeira vivência foi sistematizada de forma artística, em grupo, valorizando diferentes tipos, como escultura, modelagem, desenho, pintura, texto poético e *performance*.

O segundo momento foi o “Saber falar, saber construir confetos”, ou seja, saber construir conceitos a partir das relações intersubjetivas, de afetos. Por meio da exibição do documentário “O que pode a Palavra”, da filósofa contemporânea Viviane Mosé, refletimos sobre a prática docente, enfatizando as experiências de palavras que cada professor é no cotidiano da escola. Como técnica para acionar a recordação das práticas dos educadores, construímos um caminho da memória docente, com fotografias espalhadas no chão por onde os professores faziam seus trajetos, vivificando as lembranças das experiências de palavras que são e carregam em seus corpos no cotidiano escolar.

O terceiro momento foi o “Saber construir afetos e sonhos”. Nele, desenvolvemos a técnica Filtro dos Sonhos, em que os professores, quando juntaram seus pés, formaram um círculo e, com um barbante, construíram uma teia, anunciando as “palavras benditas” que refletem os sonhos da escola que desejam **ser** e se comprometem a construir.

Após a fase diagnóstica do Projeto, foi executada a segunda fase, com o desenvolvimento do Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e da Juventude, iniciado em abril de 2011 e dividido em seis módulos, com 20 h/a cada. A metáfora utilizada para caracterizar essa fase do projeto foi a do Casulo, por se atribuir esse sentido ao tempo dedicado à formação do educador, sendo esse um espaço de reflexão de suas práticas pedagógicas, de troca de experiências, de mudança de posturas e de pensamentos, provocando um “renascimento”, uma construção nova, nos modos de ser e de praticar a docência sob os pilares da educação voltada para a promoção dos Direitos Humanos. Para esse momento, foram dedicadas 15h/a em cada módulo, com estudo sobre as temáticas

---

<sup>20</sup> Criei a categoria “Tempo Filosófico” a partir da compreensão de que, na modernidade capitalista, há ruptura entre ciência e filosofia, e a ciência, capturada pelos interesses do capital, construiu a ideia de tempo produtivo, em que a ação passa a ser instrumental e menos reflexiva, uma racionalidade instrumental, como nos ajudam a pensar Hannah Arendt (2001, 2002) e Jung Habermas (1982). No campo da educação e da pedagogia, isso se acentuou enormemente.

específicas, em finais de semana, e mais cinco horas-aula com estudos acompanhados por meio *online* e pelo *blog* que criamos do projeto, além de oficinas presenciais.

No Casulo, ou seja, no Curso de Formação Docente para os Direitos da Infância e da Juventude, ocorrido no Auditório da Comunidade Escolar “Mãos Dadas”, fizemos uma abordagem dialógica, casando elementos teóricos e práticos, sob a perspectiva interdisciplinar e transversal de estudos nos seguintes eixos temáticos, desenvolvidos em seis módulos:

### **Quadro 2 – Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e da Juventude – Timon/MA**

<b>MÓDULO/DATA</b>	<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>MEDIADORES</b>
I 12.05.2012	Prática Docente e Educação em Direitos Humanos	Ma. Maria do Socorro B. da Silva (UFPI)
II 26.05.2012	Fundamentos Básicos de Educação para os Direitos Humanos  Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Esp. Emerson de S. Farias (Especialista em Educação em Direitos Humanos)  Advogada Mariana Moura
III 30.06.2012	Infância e juventude: sujeitos de direitos e protagonismo na escola  OECA e os instrumentos de efetivação dos direitos da criança e do adolescente	Dr. <sup>a</sup> Rosa Maria Macedo  Aldenora Concutelli (CREAS/Caxias)  Maria do Socorro B. da Silva (UFPI)
IV 30.07.2012	As estratégias de prevenção à violência e o uso de drogas nas escolas com demandas infanto-juvenis	Ma. Maria Vicelma (UFPI)  Esp. Emerson de S. Farias
V 25.08.2012	Caminhos metodológicos para uma educação promotora da paz e da justiça com demandas infanto-juvenis na escola	Dr. <sup>a</sup> Shara Jane Holanda C. Adad (UFPI) Maria do Socorro B. da Silva (UFPI) Gustavo Cavarrubias (CEJUPAZ – Centro de Juventude para a Paz)
VI 12.09.2012	Elaboração de projetos sociais na temática da infância e da juventude	Sebastião Carlos da Rocha Filho (UFPI)

Fonte: Relatório Educação para os Direitos Humanos: uma experiência inovadora (2008).

Com o foco para um modelo de Educação Para a Paz, os Direitos Humanos e a democracia – pois o Parque Alvorada em Timon-MA é um território considerado socialmente como de vulnerabilidade social, principalmente para as populações infanto-juvenis, com marcas profundas de violência estrutural, como demonstram os estudos de Macedo e Bomfim (2007) –, partirmos da ideia de que essa perspectiva de ensino deve ser fomento para as ações

de todos os sujeitos, no sentido dos valores universais e dos tipos de comportamento em que se baseia uma cultura da paz. Como diz Candau (2003), o objetivo interativo da Educação Para a Paz, os Direitos Humanos e a democracia é a preparação para a não violência.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), em seu artigo 32, enfatizo o papel e a importância da escola na criação de condições de aprendizagem que propiciem a todos a formação básica para a cidadania. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), são quatro os princípios orientadores para uma educação escolar com perspectivas para uma formação cidadã: dignidade da pessoa humana; igualdade de direitos; participação; e corresponsabilidade pela vida social.

Uma dimensão forte vivenciada no curso foi a de “celebrar a vida” (HORTA, 2003), afirmá-la positivamente, desafiando os professores cursistas a fazer essa celebração por meio da dança, do canto, do abraço e por tantos outros modos. Isso porque, na visão de Horta (2003), o Educar em Direitos Humanos significa um compromisso com a vida. E o sentido de uma educação em valores deve ser a instauração de uma cultura cujo centro seja o ser humano e a sua dignidade, em que o fundamento deve ser os Direitos Humanos. Nossa atitude educacional só tem sentido dentro de um processo coletivo e democrático que contribua para recuperar o valor da vida. Para a autora, essa meta tem de nos mobilizar, para que possamos afirmar uma visão política da educação. Assim, uma educação que valorize, defenda e promova a vida como núcleo articulador da proposta pedagógica deve ter elementos metodológicos que possam ser desenvolvidos na sala de aula, a partir de quatro movimentos para facilitar sua compreensão: olhar a vida, conhecer a vida, celebrá-la e se comprometer com ela.

Nessa andança cartográfica de memórias, meu Terceiro Olho<sup>21</sup> se viu capturado também pelas Rodas de Conversa, que, de forma mais despojada, suscitaram uma troca de experiências das práticas docentes e de reflexões quanto à necessidade de uma educação voltada para a dimensão da pessoa humana.

Foi intensa, na Roda de Conversa, a discussão a respeito da “Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, conduzida pela advogada e militante dos Direitos Humanos Mariana Moura.

Outra experiência marcante foram os relatos de experiências, como o de Aldenora Concutelli, militante na causa da criança e do adolescente que, na época, atuava como coordenadora do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de

---

<sup>21</sup> Refiro-me ao personagem, a menina Yeshuah, a criança com quem caminho nas memórias pelos territórios de passagem, minha filha.

Caxias-MA, sobre “O ECA e os instrumentos de efetivação dos direitos da criança e do adolescente”, descrevendo sua luta no processo de participação e de efetivação do referido Estatuto nos âmbitos local e nacional. Ouvi-la foi como entrar em cena na história viva de construção do ECA, sendo ela mesma uma testemunha histórica daquele momento em que crianças e adolescentes se reuniram em Brasília para pensar um dispositivo legal de garantia de seus direitos, que logo se tornaria o ECA.

A lembrança desse momento no curso me transportou também para a palestra da professora doutora Rosa Maria Macedo (UFPI), que, com o uso da música popular brasileira (MBP), fez-nos refletir sobre o “Protagonismo Juvenil na escola” e percebê-lo como processo de construção e de luta.

Yeshuah logo se afeioou com as fotos do quinto módulo, que discutiu possíveis “Caminhos metodológicos para uma educação promotora da paz e da justiça com demandas infanto-juvenis na escola”, sendo monitorado pela professora doutora Shara Jane Holanda Costa Adad, do Observatório de Juventudes, Violência e Cultura de Paz na Escola, da UFPI. A docente nos apresentou, como perspectiva, o método de pesquisa e de ensino da Sociopoética, destacando seus princípios, principalmente a produção do saber com a arte, o corpo e a forma coletiva e democrática de construção. Assim, vivenciamos uma oficina com o tema-gerador “Direitos Humanos”, rabiscando esse conceito com lápis, tintas e outros dispositivos artísticos. O resultado dessa técnica foi a construção do painel “Rabiscos de Direitos Humanos”. Sua socialização foi muito rica em sentidos para a temática do Curso.

Nessa mesma ocasião, foi compartilhada entre nós a experiência de Gustavo Cavarrubias, representando os Centros de Juventudes para a Paz (CEJUPAZ), entidade que se articulava, em nível regional, à rede Nordeste e que já desenvolveu significativo trabalho social na comunidade do Parque Alvorada, em Timon. Com a certeza de que não existe método para encontrar a paz, pois ela é feita no caminhar, Gustavo abordou o tema: “A paz é o caminho: experiências e metodologias na construção da cultura de paz”.

Um desafio do curso foi possibilitar a oficina com o tema “Elaboração de projetos sociais na temática da infância e da juventude”, no sexto módulo, sob a monitoria do professor mestre Sebastião Carlos da Rocha Filho (UFPI), desafiando-nos a construir iniciativas nessa área na escola e na comunidade, em vistas a continuar o projeto, embora a própria dinâmica dele já previsse a intervenção direta na fase Efeito Borboleta.

A ideia de efeito borboleta, incorporada para a vivência da segunda fase de intervenção do projeto, traduz o sentido de que cada educador, em processo de formação na temática da Educação em Direitos Humanos, torne-se um multiplicador dos aprendizados,

levando a outras pessoas e a outras comunidades os resultados das construções teóricas e das vivências significativas da experiência de casulo, ou seja, de cada módulo. Valorizamos, nessa fase, vertentes metodológicas que privilegiassem a construção do conhecimento de modo coletivo, por meio de formas lúdicas e psicomotoras, reforçando métodos de não violência e práticas de pesquisas de caráter participativo e colaborativo.

Penso que o Projeto caminhou nas perspectivas de Liberali (2010), com a ideia de Cadeia Criativa, o que implica parceiros em atividade, produzindo significados compartilhados que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, sendo que tais significações foram produzidas em contextos diferentes da primeira atividade; e de Imbernon (2010), com as ideias de Comunidade Prática, de Comunidade Formadora e de Comunidade de Aprendizagem para realçar os lugares da escola e dos grupos associativos de professores como lócus prioritários de desenvolvimento das práticas de formação continuada.

Para essa fase do Projeto, foram destinadas cinco horas-aula de trabalho interventivo na própria comunidade escolar dos educadores capacitados no Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e da Juventude, representantes de escolas da rede pública de ensino de Timon, na modalidade da Educação Básica, por meio de Ações Afirmativas sobre o tema estudado no módulo.

Uma amostra dessas Ações Afirmativas (Efeito Borboleta) foi a atividade de extensão realizada na Unidade Escolar Luiz Miguel Budaruiche, em Timon, em que os cursistas realizaram o I Encontro de Professores, no dia 6 de junho de 2012, com apresentação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em forma de literatura de cordel; exposição da temática “Direitos Humanos fundamentais na Constituição Federal de 1988: artigos da Constituição que garantem os direitos individuais e coletivos”. No segundo momento de exposição, foi trabalhado o tema “Direitos Humanos e educação: LDBEN 9394/96 e os PCNs”, havendo a apresentação aos professores do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O Efeito Borboleta dessa atividade foi realizado com alunos do 7º ano vespertino, que, depois que estudaram a temática do *bullying*, ressoaram os efeitos de seus aprendizados nas turmas dos 2º e 5º anos do turno matutino, com o uso de cartazes e de desenhos produzidos pelos próprios alunos.

Assim, em cada módulo, compartilhávamos os resultados das Ações Afirmativas, analisando a experiência, como os aprendizados, as dificuldades. Ou seja, retornávamos ao “casulo” para pensar a prática. Algo muito forte que apareceu como resultado foi a dificuldade de desenvolver as atividades interventivas, dadas as condições de trabalho

docente, como a carga horária elevada e os atrasos salariais, impedindo a imersão na comunidade escolar de forma qualitativa. Esses obstáculos foram o principal motivo das atividades não concretizadas.

Feito esse percurso, indago: por que começar uma tese cartografando as próprias experiências de Educação em Direitos Humanos? O que essas experiências me ajudam a afirmar no presente como potencialidades nos modos de Educar em Direitos Humanos? São essas e outras infinitas perguntas que me faço, como um leque de novas perspectivas que se abre. Primeiro, considero que tais experiências foram salutares para a problematização das práticas de Educação em Direitos Humanos, ora se afirmando como um modelo inovador, ora como uma prática de formação que não chega a quebrar com as formas instituídas, pensadas estrategicamente a fim de manter um ensino que segue a lógica excludente capitalista. Agora, com um olhar mais distanciado, percebo que, nessas experiências de formação, algumas questões não foram problematizadas: por que educar para ou em Direitos Humanos? De que Direitos Humanos estamos falando? Para quem eles se destinam? Será possível aplicá-los, adaptá-los a todas as realidades, escolas? Ou será que eles, como construções culturais emergentes em cada realidade, com seus sujeitos, terão de criar, inventar outros modos de educar em vista da efetivação da justiça? Por outro lado, tais experiências apontam disparadores de devires nas formas de educar, a partir do momento em que se potencializa um processo de formação em educação para os Direitos Humanos que se faz a partir dos saberes de baixo, do lugar, do micro, da experiência, do ato de aprender com os próprios sujeitos violados em seus direitos e dos protagonistas dessa perspectiva de ensino – no caso, os educadores. Aqui, reporto-me ao momento, nas duas experiências, em que há o deslocamento, o atravessamento, a superação da fronteira dicotômica entre teoria (formação) e prática, com as Ações Afirmativas, no primeiro Projeto, e a intervenção Efeito Borboleta, no segundo. Acho que é o que mais nos ensina e o que foge à norma e à captura dos modelos e dos pacotes de diretrizes institucionalizados pelas políticas públicas de educação, principalmente.

Retomar essas duas experiências de Educação em Direitos Humanos, assim como minhas experiências de como me fiz militante e pesquisadora dessa categoria, significa reconhecer que os atuais modelos de educação e de aplicação dos Direitos Humanos precisam ser problematizados, de modo a quebrar com a perspectiva universalista e excludente em que tanto o direito como a educação tem operado, afirmando-se que não basta a lei, mas que educar, mesmo em Direitos Humanos, passa antes pela possibilidade de se criarem dispositivos educacionais capazes de questionar a lei e a quem ela serve. Esse processo passa pelo reconhecimento de que cada cultura deve criar modos de Educar em Direitos Humanos,

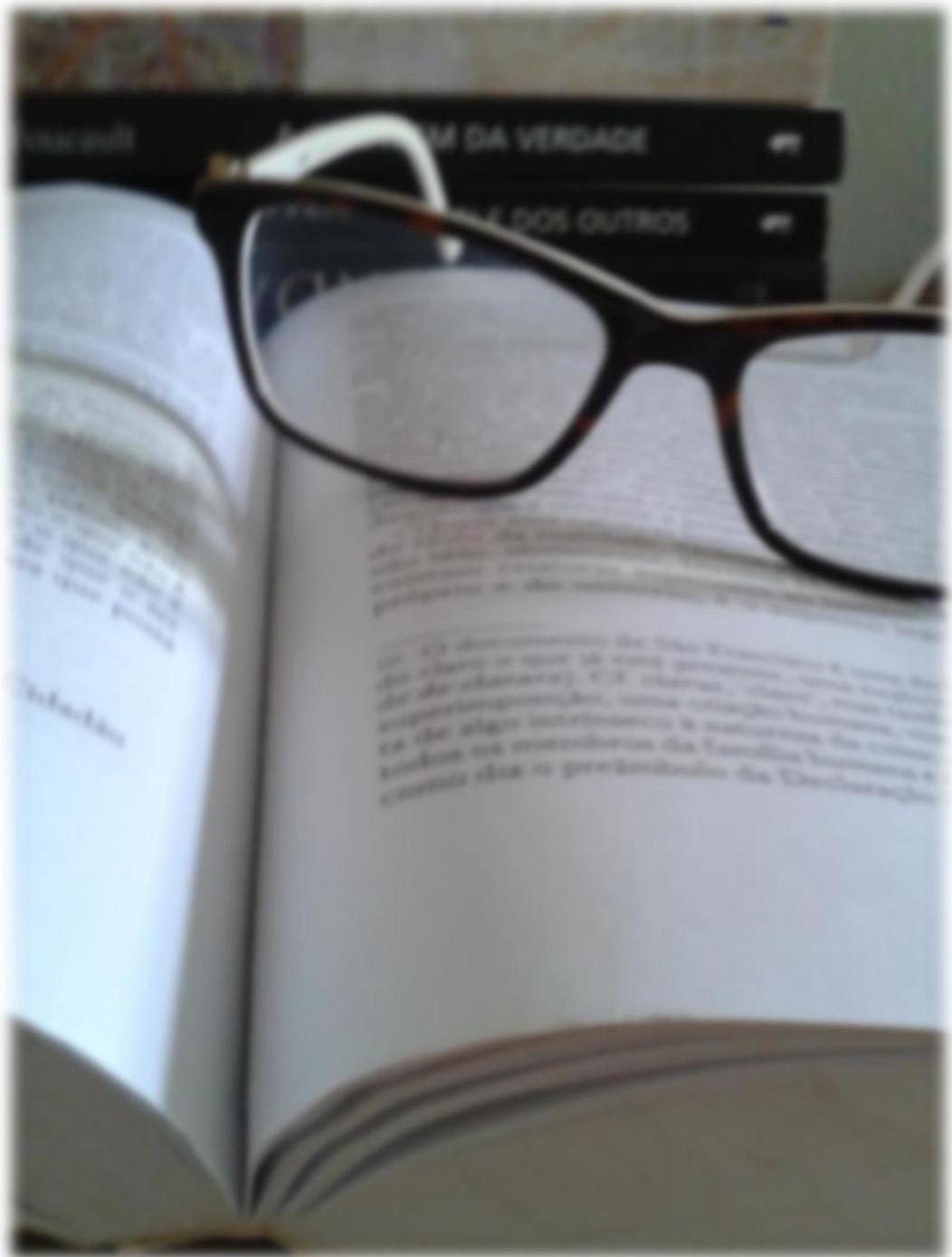
na compreensão de que um modo não pode se sobrepor ao outro e de que a escola é um dos lugares de realização dessa construção.

É com esse propósito que me aventuro, nesta tese de doutoramento, a possibilitar um modo de pesquisar que também pode ser um modo de educar, tecendo com as mãos, burilando com o barro, no encontro de potencialidades dos professores, das outras pessoas, e de saberes da experiência nos apontando pistas e devires.

Nesse viés é que trago um convite na segunda parte que se segue, “Palavras”, uma breve fundamentação sobre as categorias centrais de análise, tentando rachá-las, ou seja, entender como foram construídas na relação entre saber e poder, sendo viável descolonizar o próprio pensamento.



# PALAVRAS





## CARTA II: PALAVRAS

Mas a razão disso, não está em que se prefira a autoridade dos homens à exatidão de um olhar não-prevenido, mas em que a natureza, em si mesma, é um tecido ininterrupto de palavras e marcas, de narrativas e de caracteres, de discursos e formas. (FOUCAULT, 1992, p. 56)

Amiga leitora, amigo leitor,

Em meu corpo historiador e de tantos outros múltiplos olhares, tento quebrar as palavras e as coisas (FOUCAULT, 1992) tidas como verdadeiras pelo saber historicamente construído e normatizado, para:

[...] usuflar nova vida aos relatos que nos dizem o que era o passado, através do uso da imaginação, da nossa capacidade poética de retramar o que está tramado, redizer o que está dito, rever o que foi visto, para que estes relatos sirvam para demarcar a nossa diferença, nos sirvam para nos tramarmos, dizermos e vermos de uma outra forma. A História é experiência que se troca com o passado [...]. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2000, p. 122).

Por enveredar nessa trilha epistemológica, vejo-me hoje na fronteira entre educação e direito. Mas não entendendo o direito como mais uma norma a ser seguida, acima dos saberes das pessoas, que se coloca como algo inquestionável e, muitas vezes, numa linguagem inalcançável. Pensando com Baldi (2004; 2014) e Panikkar (2004), é preciso descolonizar o pensamento sobre direito e educação para uma perspectiva da diversidade e da pluralidade de saberes e de culturas em que, certamente, concepções de justiça não são homogêneas e as leis nem todas adaptáveis. É relevante que se diga que tanto o direito como a ciência/educação serviram para manter um paradigma cartesiano positivista, de feições frias e instrumentalizadas pelos interesses da modernidade capitalista, afirmando um modo violento e excludente de produzir conhecimento e de fazer “justiça” pelo dispositivo da lei (SANTOS, 2010).

Nesta parte, que denomino “Palavras”, faço uma discussão em torno das principais categorias de análise desta pesquisa, sobretudo observando como essas palavras são inventadas na relação saber-poder, sob qual epistemologia se constituiu a concepção de Direitos Humanos, de educação, de formação, bem como a exclusão da infância nessa ciência, pois, no plano existencial de vida, crianças e adolescentes se constituíram sujeitos excluídos, vidas nuas (AGAMBEN, 2012), vidas infames (FOUCAULT, 2003). Por outro lado, busco traçar algumas linhas do que seriam outros modos de educar, destacando as potencialidades

criadoras e inventivas dos professores a partir dos saberes da experiência, do lugar da escola, mas, nesta parte, sob as contribuições dos autores que trabalham essas categorias com abordagem pós-estruturalista, dentre as quais, são essenciais as teorias de Foucault, Deleuze e Guattari. Assim:

Saber consiste, pois, em referir à linguagem. Em restituir a grande planície uniforme das palavras e das coisas. Em fazer tudo falar. Isto é, em fazer nascer, por sobre todas as marcas, o discurso segundo seu comentário. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar. (FOUCAULT, 1992, p. 56).

Desse modo, não pretendo somente conceituar as coisas, mas saber como elas se constituíram nesses sentidos, numa espécie de filosofia dos conceitos, fazendo uma articulação com o contexto brasileiro, a partir de Holanda (1995), Ramos (1997), Baldi (2004), Escrivão Filho e Sousa Junior (2016), Corazza (2004), Miranda (2006), dentre outros, como Larrosa (1998) que embora não seja brasileiro sua leitura contribui enormemente.

## **2.1 Direitos humanos: uma invenção da relação saber-poder**

“Imaginemos ‘o inimigo’ tal como o concebe o homem do ressentimento – e precisamente nisso está seu feito, sua criação: ele concebeu ‘o inimigo mau’, ‘o mau’, e isto como conceito básico, a partir do qual também elabora, como imagem equivalente, um ‘bom’ – ele mesmo! (NIETZSCHE, 2013, p. 19)

Qual é o fundamento moral que substancia e atravessa a noção de Direito e de Humano na modernidade? Nietzsche nos dirá que o juízo de “bom” não provém daqueles aos quais se fez o “bem”! Foram os “bons” mesmo, isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e em pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu (NIETZSCHE, 2013, p. 11). E desse assujeitamento ou paixão é que eles, nobres, poderosos, tomaram para si o direito de criar valores, cunhar nomes para os valores, pois o que lhes importava era a utilidade dessas palavras. Assim, “nobre”, “aristocrático”, no sentido social, se constituiu como conceito básico de “bom”, enquanto que, dicotomicamente, àquele outro, chamado de “plebeu”, “comum”, “baixo”, transmutou-se em homem “ruim”. Desse modo, nas “[...] palavras e raízes que designam o ‘bom’, transparecem ainda com frequência a nuance cardeal pela qual os nobres se sentiam homens de categoria superior” (p. 12).

Nietzsche (2013), na “Genealogia da Moral”, analisa o significado da palavra latina *malus*, percebendo a natureza da raça e sua relação com a constituição da aristocracia, e suas

formas de produzir distinções e exclusões. *Malus* pode se relacionar ao negro, caracterizando-o como o homem comum de pele escura, que pela cor se distinguia da raça loura, ariana, dos senhores, conquistadores, termo distintivo da nobreza, de homem bom, nobre, puro, em contraposição aos nativos de pele escura e cabelos negros. Essa invenção é preeminente da dicotomia espiritual “bom” e “mal”, e no campo da política encontrou o seu acento. Não é à toa que a casta sacerdotal é simultaneamente a classe mais elevada (NIETZSCHE, 2013, p. 14).

Na visão de Nietzsche, essa moral do bom e do mal fragiliza a potência do homem e o torna um sujeito sujeitado, instituído. Arendt (2001) defende que essa bondade cristã se contrapõe à dimensão política, à esfera pública:

Talvez seja esta curiosa qualidade negativa da bondade, a ausência do fenômeno visível da aparência, o que torna o surgimento de Jesus de Nazaré na história um evento tão profundamente paradoxal: certamente parece ser isto que ele pensava e ensinava que nenhum homem pode ser bom: “Por que me chamas de bom? Ninguém é bom a não ser um, Deus” (Lc 8,19). (ARENDR, 2001, p. 85).

Essa visão de “puro” e “impuro” se desenvolve depois em “bom” e “ruim”, num sentido não mais estamental (NIETZSCHE, 2013, p. 14). É isso que Agamben (2012) descreve quando trata do *Homo sacer*, definindo como uma mera vida, a vida nua<sup>22</sup>.

Desse modo, é preciso ver as declarações de direitos de acordo com sua função histórica real na formação do Estado-nação, representando a inscrição da vida nua na ordem jurídico-político, na biopolítica. Os direitos são atribuídos ao homem (ou brotam dele), somente na medida em que ele é o fundamento imediatamente dissipador do cidadão:

Os direitos do homem, que faziam sentido apenas como pressuposto dos direitos do cidadão, separam-se progressivamente destes e são utilizados fora do contexto da cidadania, com o suposto fim de representar e proteger uma vida nua que vem a encontrar-se, em proporção crescente, expulsa às margens dos Estados-nação, para ser então posteriormente recodificada em uma nova identidade nacional. (AGAMBEN, 2012, p. 129).

---

<sup>22</sup> A vida nua corresponde ao Agamben (2012) chama de *Homo sacer*. No direito romano, representa aquele sujeito cuja pena é não poder ser morto, pois não podia ser tocado, embora condenado à total exclusão social e banido do convívio social, continuava vivo, tornando-se um corpo inexistente socialmente, um sem lugar. Nessas condições, vivia uma mera vida, uma vida nua. Agamben traz esse exemplo para a política contemporânea, dizendo-nos sobre nosso estado de anestesia total diante da mera vida, fazendo-nos mais indiferentes do que a sociedade romana. Pois, para nós contemporâneos, a vida do outro já não nos importa mais, o que significa o nosso consentimento ao fato de que essas vidas possam ser eliminadas, desde que não sujemos as nossas mãos.

É o caso dos refugiados (ARENDR, 1989), uns sem-lugar, sem direito, sem nação, que não podendo ser considerados cidadãos, são reduzidos a objeto de ajuda e proteção, o humanitário, separado do político. E ainda, os apátridas, novo grupo na contemporaneidade: “[...] desde o fim da segunda Guerra Mundial, inevitavelmente acrescentou uma nova categoria aos que já viviam fora do âmbito da lei, sem que nenhuma categoria, por mais que houvesse alterado a constelação original, jamais pudesse ser devolvido à normalidade” (ARENDR, 1989, p. 310).

Portanto, é importante problematizar a invenção da ideia de Direitos Humanos, pois sua base moral foi capturada pelo ideal de “homem bom”, “puro”, construída por um poder econômico, político e espiritual que serviu de alicerce para a modernidade capitalista.

Se pegarmos como exemplo a história da infância no Brasil, vemos que um dos estereótipos que a caracteriza é o do ser pobre. Ao serem classificados como pobres, entram na agenda das políticas públicas e da assistência social como “carentes”, como demonstram Rizzini e Pilotti (2009, p. 325), as crianças que representam esse “problema social”, a ser resolvido:

Não são brancos; não gozam de uma situação familiar clara e estável; não têm paradeiro certo e sabido; não contam com o patrimônio mínimo necessário à sobrevivência digna; não possuem educação formal, nem qualificação profissional adequada; não apresentam moralidade ou gosto inequívocos, bons antecedentes, reputação ilibada, e assim por diante. Esse estereótipo dos pobres como inferiores, viciosos, ignorantes, miseráveis, errados (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e asseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá, revoltados, foi sempre o pano vermelho dos agentes devotados à vigilância da sociedade e da ordem pública. (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 325).

É preciso que se pergunte de qual base epistemológica emergem os Direitos Humanos? A partir dos estudos de Santos (2010), podemos dizer que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, pois consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis, criando abismos estruturais entre culturas, sociedades, economias e modos de educar e de produzir conhecimento. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “**deste lado da linha**”, o positivismo cartesiano europeu, constituído como paradigma dominante; e o universo do “**outro lado da linha**”, representando toda produção de conhecimento historicamente excluída e considerada como inválida pelo modelo anterior. Suas principais características são a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha e a capacidade de produzir e de radicalizar distinções.

Essas formas de distinção visíveis e invisíveis na modernidade ocidental se caracterizam, portanto, como um paradigma fundado na tensão entre a regulação e a emancipação social, por meio da distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais.

Essa forma de pensamento abissal manifesta-se principalmente no campo do conhecimento, fazendo uso da ciência moderna como monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de conhecimentos alternativos como a Filosofia e a Teologia. “O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade” (SANTOS, 2010, p. 33). E, assim:

A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (SANTOS, 2010, p. 33-34).

Manifesta-se, também, no campo do direito moderno, na medida em que essa instituição determina aquilo que é legal ou ilegal, de acordo com o direito oficial do Estado ou com o direito internacional. No direito moderno, instituído na linha do pensamento abissal, “**deste lado da linha**”, o que significa ser legal e ser ilegal são as formas de existência perante a lei, e que, por essa razão, a distinção entre ambos é consagrada como distinção universal. Enquanto que esse mesmo pensamento, mais “**do outro lado da linha**”, caracterizado pelos conhecimentos populares, é instituído como lugar onde não há conhecimento real, onde existem apenas crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que podem se tornar objetos ou matérias-primas para a inquirição científica. Neste, o direito moderno o caracteriza como o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com os direitos não oficialmente reconhecidos. Assim, toda a construção discursiva cientificista, na qual o direito se insere, passou a ser identificada com a lei, objeto de conhecimento científico do direito. E fica evidente que:

O discurso jurídico, que é um discurso de poder [...], cumpre, então, uma função escamoteadora, a de manutenção do status quo. E em assim sendo, a ruptura com o conceito tradicional de direito (legalidade) e com a visão cientificista dominante encontra-se na percepção de que a ciência do direito não passa de um discurso que propõe a si mesmo regras especiais, o que o caracteriza como discurso disciplinador da sociedade, pois disciplinando a si

próprio, disciplina inevitavelmente os demais, através da segregação de uma organização de saber orientada para policiar as suas fronteiras e reprimir quem ousar transpô-las, utilizando-se, para isso, de um processo de desqualificação e marginalização de seus opositores. (RAMOS, 1997, p. 88-89).

Para Foucault, as práticas jurídicas se constituem modos de subjetivação, de relação entre saber e poder:

As práticas jurídicas – a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os donos e as responsabilidades, o modo pelo qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido, a maneira como se impõe a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras, todas essas regras ou, se quiserem, todas essas práticas regulares, é claro, mas também modificadas sem cessar através da história – me parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividades, formas de saber, e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade que merecem ser estudadas. (FOUCAULT, 2013, p. 21)

Assim, na obra “A microfísica do poder” (1979/2014), quando analisa a genealogia do poder, Foucault afirma que no, caso da teoria jurídica clássica, o poder é considerado como um direito de que se seria possuidor, como de um bem, e que se poderia, por conseguinte, transferir ou alienar, total ou parcialmente, por um ato jurídico ou um ato fundador de direito, que seria da ordem da cessão ou do contrato. O poder é o poder concreto que cada indivíduo detém e que cederia, total ou parcialmente, para constituir um poder político, uma soberania política.

Aqui, no Brasil, tornar-se um homem do direito, um bacharel, constituiu-se uma norma para aqueles que detinham o poder econômico e social, numa espécie de revezamento, saber-poder, operando para manter uma estrutura econômica, social e política aristocrática, elitista, excludente. Por conta desse prestígio que trazia o bacharelado, desenvolveu-se aquilo que Holanda (1995) chama de “a arte de furtar”:

Apenas no Brasil, se fatores de ordem econômica e social – comum a todos os países americanos – devem ter contribuído largamente para o prestígio dos profissionais liberais, convém não esquecer que o mesmo prestígio já as cercava tradicionalmente na mãe-pátria. Em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. No século XVII, a crer no que afiança a *Arte de furtar*, mais de cem estudantes conseguiam colar grau na Universidade de Coimbra todos os anos, a fim de obterem empregos públicos, sem nunca terem estado em Coimbra. (HOLANDA, 1995, p. 157).

Essa forma abissal de como operou o direito, favorecendo os contrastes nas relações humanas, negando sua própria função social de promover a justiça, contribuindo para gerar um ódio que o povo tem da justiça, dos juízes, dos tribunais, das prisões. É preciso que se tenha outro modo de pensar justiça para além da percepção de um ponto singular em que o poder se exerce em detrimento do povo. Por isso, Foucault (2014d, p. 135-136) defende que a “[...] luta anti-judiciária é uma luta contra o poder e não uma luta contra as injustiças, contra as injustiças da justiça e por um melhor funcionamento da instituição judiciária”.

Embora os Direitos Humanos não possam ser vistos ou tratados como o Direito Penal, pois emanaram da própria sociedade e das demandas sociais mais excluídas, esse caráter legalista do Direito atravessa nossas formas de pensar também os Direitos Humanos, pois, para Foucault (2002), o panoptismo, um sistema de vigilância individual e contínuo que visa o controle e a correção social e uma forma de relação política interna da sociedade do século XIX, surge junto com o Direito Penal moderno, ou seja, a lei punitiva em casos de infração, influenciando a constituição de um tipo de poder disciplinador sobre os corpos, que será o modelo de validação da educação moderna (FOUCAULT, 1987). Corrobora essa leitura, a ideia de Quijano (2010), que, fazendo uma análise do pensamento abissal eurocêntrico, fala de uma colonialidade do poder por meio do controle da economia, da autoridade, da natureza e seus recursos, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento.

Uma face desse pensamento abissal nos Direitos Humanos é a noção de universidade embutida a uma noção ideológica de superioridade no processo histórico de imposição cultural, política e econômica, sob um discurso ora benevolente, ora missionário, ora democrático; sob o discurso de que essa superioridade é a melhor forma histórica de vida que já se alcançou em seu estado de desenvolvimento, a exemplo da Europa em relação aos outros territórios do mundo; e sob o discurso de que essa imposição política, econômica e cultural assume ares de doação, de caridade em que a cultura superior vem salvar, modernizar, qualificar a vida da sociedade receptora (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 33). Desse modo, para esses autores, construiu-se uma concepção liberal de Direitos Humanos, tendo o mercado como lócus de exercício dos direitos individuais; e uma concepção humanista de Direitos Humanos que compreende que não podem ser reduzidos às condições do mercado, sendo o público e o social o lócus de seu exercício e garantia.

Conforme a linha abissal jurídica, a lógica da regulação/emancipação, instituída “**deste lado da linha**”, o pensamento válido de ciência é impensável sem a distinção matricial entre o direito das pessoas e o direito das coisas. E a lógica da apropriação/violência, “**do outro lado**

**da linha**”, reconhece apenas o direito das coisas, sejam elas humanas ou não. Mas, historicamente falando, as linhas globais que separavam o Velho e o Novo mundo (exemplo: Tratado de Tordesilhas, de 1494), divididos em dois lados, têm vindo a deslocar-se. Mesmo que em cada momento histórico elas são fixadas e a sua posição é fortemente vigiada e guardada. Para Santos (2010), nos últimos 60 anos do século XX, as linhas globais sofreram dois abalos tectônicos. O primeiro teve lugar com as lutas anticoloniais e os processos de independência das antigas colônias. O segundo decorreu desde os anos de 1970 e 1980 e segue na direção oposta, o regresso do colonial e o regresso do colonizador, assumindo três formas principais: o terrorista, o imigrante indocumentado e o refugiado. E, dessa forma, cada um deles traz consigo a linha abissal global que define a exclusão radical e a inexistência jurídica.

Tal leitura remete, novamente, a Agamben (2012), quando, em sua obra “*Homo sacer*”, traz a discussão do direito e do controle da vida e da morte para o debate contemporâneo, a Tanatopolítica, avançando na reflexão da biopolítica proposta por Foucault (1987, 1984). Agamben traz o exemplo do *Homo Sacer* para a política contemporânea, dizendo-nos sobre nosso estado de anestesia total diante da mera vida, fazendo-nos mais indiferentes do que a sociedade romana. Pois, para nós, contemporâneos, a vida do outro já não nos importa mais, o que significa o nosso consentimento ao fato de que essas vidas possam ser eliminadas, desde que não sujemos as nossas mãos. Tomando como exemplo as crianças, os adolescentes e os jovens, mesmo protegidos pelo ordenamento jurídico, diariamente, testemunhamos situações de violação de seus direitos e não nos deslocamos “**deste lado da linha**”, mas reforçamos a linha abissal que nos separam, embora haja sujeitos de direito que perambulam pelas cidades brasileiras sem lugar, sem cidadania. Nossa indiferença é a forma de operar um cálculo de morte sobre suas vidas, sem matá-las, no sentido literal do termo.

Santos (2010) afirma que o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano de tal forma que o princípio de humanidade não é posto em causa por práticas desumanas. Mas é extremamente relevante entender que a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta por justiça social global passa necessariamente pela luta por justiça cognitiva global, por uma nova epistemologia, um pensamento pós-abissal, uma ecologia de saberes. Isto é:

Um pensamento não-derivado, envolve ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. Em nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio da modernidade ocidental. [...] um aprender com o Sul. [...] É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010, p. 53).

Embora a “Epistemologia do Sul”, de Santos (2010), seja significativa, tal compreensão ainda opera sob uma influência de visão binária, fazendo a sobreposição de uma cultura sobre a outra. Desse modo, torna-se viável uma visão intercultural dos Direitos Humanos, como assevera Panikkar (2004, p. 207):

Nenhuma cultura, ideologia ou religião pode, hoje em dia, falar pelo conjunto da humanidade, muito menos resolver seus problemas. São necessários o diálogo e a interação com vistas à fecundação mútua. Por vezes, todavia, as próprias condições para esse diálogo não estão dadas, pois são condições não-ditas que a maioria dos participantes não pode cumprir. Sabe-se que a formulação atual de Direitos Humanos é fruto de um diálogo bastante parcial entre as culturas do mundo, uma questão que apenas recentemente foi sentida de forma aguda.

Tudo isso chama atenção também para outro ponto: a necessidade de descolonizar o pensamento, o ensino e o conhecimento sobre Direitos Humanos. Eles se restringem aos saberes eurocêntricos, principalmente aos marcos históricos da Revolução Francesa e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, escapando-nos o conhecimento das lutas, das declarações e dos manifestos de outros povos, como os afro-ameríndios, de populações inteiras silenciadas, ocultadas, inexistentes para as nossas políticas públicas e para a educação. Enquanto a “era das revoluções” (1789-1848) é reconhecida, em solo europeu, como referência, a Revolução do Haiti (1804), a insurreição ocorrida na América e silenciada pelo seu poder de resistência ao colonialismo são esquecidas. A colonialidade é uma face da modernidade (BALDI, 2014) e continua operando de modo sutil, por isso, é preciso pensar em termos de uma “descolonização epistêmica” (GAUTHIER, 2012, p. 23).

O direito positivado assumiu a condição de fundamento, enquanto os processos de lutas sociais que produziram a positivação como resultado são retirados da história, construindo uma noção abstrata de Direitos Humanos, identificados apenas como princípios e normas jurídicas, o que significa que a ideia de justiça social se reduz aos termos restritos e aos limites do ordenamento jurídico, contribuindo excessivamente para a despolitização dos

Direitos Humanos e da perda do seu caráter histórico e prático. Essa descolonização epistemológica no processo do Educar em Direitos Humanos passa, necessariamente, pela compreensão de Direitos Humanos como processo histórico de lutas por direitos:

De não perder de vista que há despolitização dos Direitos Humanos se eles restam apenas justificados em procedimentos interpretados por técnicos e especialistas, eliminando-se, assim, a sua dimensão combativa, libertadora e de luta instituinte popular, própria dos movimentos sociais que exercitam poderes soberanos de luta por direitos em face de contextos de dominação, exploração e discriminação. Pois, desde essa dimensão instituinte e como processo de luta, os Direitos Humanos com sua dimensão política, sócio-histórica, processual, dinâmica, conflitiva, reversível e complexa constituem-se enquanto práticas que se desenvolvem cotidianamente, a todo o tempo e em todo lugar, e não se reduzem a uma única dimensão normativa, filosófica ou institucional, nem tampouco a um único momento histórico que lhes demarque a origem. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 29).

Entendendo o fundamento teórico dos Direitos Humanos como um domínio da ação humana, Escrivão Filho e Sousa Junior (2016) apresentam três categorias atravessam os Direitos Humanos: indivisibilidade, interdependência e integralidade. A indivisibilidade diz respeito à noção de que os Direitos Humanos estão intimamente ligados ao cotidiano das relações sociais e que, no plano da realidade concreta, só possível perceber sua realização numa perspectiva de conjunto, na vida das pessoas, na vida de crianças e de adolescentes, por exemplo. Não podem ser fragmentados em pedaços, de modo que a violação de um direito humano impacta como um efeito dominó nos diversos outros direitos, como, por exemplo, nas condições de trabalho dos professores, como os dados desta pesquisa, apresentados na parte “Rizoma”, mostrando que um dos problemas do Educar em Direitos Humanos é a própria situação das condições estruturais docentes. Daí, vem a segunda categoria, a interdependência dos Direitos Humanos, todos ligados entre si na realidade social, em que um direito dá suporte ao outro como uma teia que se fortalece no encontro dos pontos em comum, o que significa que os direitos civis e políticos são interdependentes dos direitos econômicos, sociais e culturais. Assim, “[...] ao passo em que a realização de um direito abre a perspectiva para a efetivação de outros direitos a ele relacionados, a não de interdependência passa a se expressar também como uma verdadeira relação de potência entre direitos na realidade” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 42). Disso constitui a manifestação ontológica dos Direitos Humanos no plano de imanência, na vida das pessoas, na realidade, numa espécie de filosofia do chão, articulada à noção de integralidade dos Direitos Humanos, o que significa que devem ser socialmente exigidos, constitucionalmente reconhecidos e

amplamente garantidos em sua totalidade, afirmando a dimensão deontológica dos Direitos Humanos, algo que deve ser observado e implementado pela práxis humana para construir a realidade. Um exemplo histórico, contextual, na América Latina e no Brasil, é o que se denomina de Novo Constitucionalismo e Direito Achado na Rua<sup>23</sup>, tratando do modo como:

A noção de poder constituinte desde o novo constitucionalismo latino-americano dialoga epistemologicamente e está associado, no cotidiano social, com ao menos cinco importantes eixos do pensamento crítico latino-americano: i) a Ruptura Epistêmica Descolonial; ii) Filosofia da Libertação; iii) o Pluralismo Jurídico; iv) a Teoria Crítica dos Direitos Humanos; e v) o Direito Achado na Rua. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 145).

Então, não é suficiente uma sociedade que se limita à institucionalização dos direitos, por mais que eles expressem o poder das lutas por condições melhores de vida, pois se assim o fosse, bastaria todas as reformas, os estatutos, as leis e os projetos em via de regulamentação na sociedade brasileira. Bastariam, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para solucionar a problemática da infância e da juventude no que diz respeito à construção da cidadania desses sujeitos de direito. De fato, a realidade, que diariamente bate à nossa porta e nos invade a alma, denuncia que a questão da dignidade, da cidadania, da democracia no contexto brasileiro, enfim, da vida, precisa ser entendida como desafio educacional para além da constitucionalidade e da assecuridade dos direitos, a fim de chegarmos à sua efetivação, à produção e à apropriação do saber sobre os mecanismos de como efetivá-los, considerando as diversidades, o local da cultura (BHABHA, 2003).

Assim, os Direitos Humanos precisam ser vistos como:

Uma janela através da qual uma cultura determinada concebe uma ordem humana justa para seus indivíduos, mas os que vivem naquela cultura não enxergam a janela; para isso, precisam da ajuda de outra cultura, que por sua vez, enxergam através de outra janela. Eu creio que a paisagem humana vista através de uma janela é, a um só tempo, semelhante e diferente da visão de outra. Se for o caso, deveríamos estilhaçar a janela e transformar os diversos portais em uma única abertura, com o conseqüente risco de colapso estrutural, ou deveríamos antes ampliar os pontos de vista tanto quanto possível, e acima de tudo, tornar as pessoas cientes de que existe, e deve existir, uma pluralidade de janelas? A última opção favoreceria um pluralismo saudável. (PANIKKAR, 2004, p. 210).

---

<sup>23</sup> O Direito Achado na Rua é expressão de um modo de fazer aliado à Teoria Constitucional que percorre o caminho de retorno à sua função social, atribuindo o sentido político do Direito, através do reconhecimento teórico-conceitual da luta social como expressão cotidiana da soberania popular (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 149).

Mas, infelizmente, não foi essa a concepção que norteou os pressupostos filosóficos de fundamento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Segundo Panikkar (2004), esses fundamentos tiveram na base do discurso sobre Direitos Humanos o pressuposto de uma **natureza humana universal**, comum a todos os povos. Essa ideia está ligada à antiga noção de lei natural. Isso implica que a natureza humana deve ser cognoscível, que seja identificada por intermédio de um instrumento também universal de conhecimento, geralmente chamado de **razão**, e que essa natureza humana seja, em essência, **diferente** do resto da realidade.

O segundo pressuposto, o da **dignidade do indivíduo**, implica, além da distinção, a **separação** entre indivíduo e sociedade, afirmando que o ser humano é fundamentalmente o indivíduo, e os Direitos Humanos existem para protegê-lo, havendo autonomia da humanidade frente ao cosmos, e muitas vezes em oposição a ela. Há, também, uma ambivalência de significado: ao mesmo tempo, “direitos do homem” traduzem-se como “Direitos Humanos”. Ressoam a ideia do homem como microcosmo e reverberações da convicção de que o homem é *imago dei* (o homem foi criado à imagem de Deus), e, ao mesmo tempo, a relativa independência dessa convicção em relação a formulações ontológicas e teológicas. O indivíduo tem a dignidade inalienável, pois ele é um fim em si e uma forma de absoluto.

O terceiro pressuposto da ordem social democrática implica que cada indivíduo seja considerado igualmente importante e, portanto, com a mesma responsabilidade pelo bem-estar da sociedade; que a sociedade seja nada além do que a soma total dos indivíduos cujas vontades são soberanas e decisivas. Nenhuma instância é superior à sociedade e que os direitos e liberdades individuais só possam ser limitados quando colidem com as liberdades e direitos de outros indivíduos e, assim, o primado da maioria justifica-se racionalmente. E, quando os direitos dos indivíduos forem restringidos por “razões de estado”, isso se justificaria, supostamente pelo fato de que o Estado corporifica a vontade e os interesses da maioria.

Panikkar (2004) apresenta três razões de contestação do conceito universal de Direitos Humanos. A primeira, que nenhum conceito é universal, cada um sendo válido basicamente onde foi concebido. Aceitar a possibilidade de conceitos universais implicaria uma concepção estritamente racionalista da realidade. Segundo, no vasto campo da cultura ocidental, os próprios pressupostos que servem para situar nossa problemática não são reconhecidos universalmente. A origem particular da formulação de Direitos Humanos é bastante

conhecida. As fontes de divergências mais importantes são três: a Teológica, sendo os Direitos Humanos baseados em um valor superior, transcendente, não manipulável, símbolo tradicional, é Deus como origem e como avalizador dos direitos e dos deveres humanos; o Marxismo, para o qual a concepção é de que os Direitos Humanos são direitos de classes; a História, por onde vemos os Direitos Humanos como mais um exemplo de dominação mais ou menos consciente exercida pelas nações poderosas para manter seus privilégios e defender o *status quo*.

Na perspectiva intercultural, o problema parece exclusivamente ocidental. A maioria dos pressupostos e das implicações enumeradas não é de questões dadas em outras culturas. De um ponto de vista não ocidental, o próprio problema não é percebido como problema. Não existem valores transculturais pela simples razão de que um valor existe como tal apenas em um dado contexto cultural. Entretanto, pode haver valores interculturais.

A grande questão é examinar o possível valor intercultural da questão dos Direitos Humanos. É preciso considerar que existe uma **natureza humana universal**, mas ela não precisa ser segregada e diferenciada fundamentalmente da natureza de todos os seres vivos e/ou da realidade como um todo. Direitos exclusivamente humanos seriam considerados uma violação dos “Direitos Cósmicos”:

Nós, pensadores eurodescendentes, temos dificuldades epistemológicas para entrarmos nesse tipo de pensamento onde a Natureza se torne sujeito de direito [...] Uma prova dessa dificuldade: nossa impotência em mudar nossas constituições, no momento em que se torna cada vez mais urgente a declaração, por todos os povos, dos “Direitos da Natureza”. Dos direitos da vida. (GAUTHIER, 2012, p. 21).

Outro ponto de questionamento é a ideia universal de que nada pode ser mais importante do que a ênfase e a defesa da **dignidade da pessoa humana**. Contudo, a pessoa deve ser diferenciada do indivíduo. Pois, o indivíduo é uma abstração, seleção de alguns aspectos da pessoa para propósitos práticos. “Minha pessoa, se encontra também em ‘meus’ pais, filhos, amigos, adversários, ancestrais, sucessores. Os direitos não podem ser individualizados” (PANIKKAR, 2004, p. 224). E no que se refere ao pressuposto democrático dos Direitos Humanos, é válido considerar que a democracia também é um valor melhor do que qualquer ditadura. Mas impor aos povos do mundo a escolha entre democracia e ditadura equivale à tirania.

Assim, a crítica intercultural não invalida a Declaração dos Direitos Humanos, mas oferece novas perspectivas para uma postura crítica interna e estabelece os limites da validade

dos Direitos Humanos, oferecendo, ao mesmo tempo, ambas as possibilidades para ampliar seus domínios, se o contexto mudar, e de uma fecundação mútua com outros conceitos de homem e realidade.

Quando Panikkar (2004) questiona se os Direitos Humanos devem ser universais, há duas afirmativas: sim – quando uma cultura, como um todo, descobre determinados valores como máximos, esses passam a ter certo sentido universal. Somente os valores universais expressos coletiva e culturalmente podem ser considerados como valores humanos; e não porque cada cultura expressa sua experiência da realidade e de humano por meio de conceitos e de símbolos adequados àquela tradição e, como tais, não podem ser universais, e, muito provavelmente, não universalizáveis. “Essa relação entre a verdade e sua expressão em conceitos e símbolos é um dos problemas filosóficos mais fundamentais.” (PANIKKAR, 2004, p. 228).

Daí um problema básico da Educação em Direitos Humanos, pois a ideia que carrega a cultura de Direitos Humanos não pode se embriagar da ideia de universalização de valores únicos, como ocorre com a perspectiva eurocêntrica e cartesiana. Para educarmos em Direitos Humanos, necessitamos também de um “raciocínio complexo” como princípio para se pensar a educação como política de cognição. E a cognição como invenção da atualidade (KASTRUP, 2008). Para se pensar desse modo, é necessário descolonizar o saber. Ou seja, criar outro modo de pensar para além do paradigma cartesiano abissal e excludente, binário e linear.

Há de se questionar as bases dos regimes de verdade ou práticas discursivas do direito e de educação e descolonizar o pensamento, o ensino e o conhecimento sobre Direitos Humanos.

## **2.2 Criança e adolescente: de assujeitado à invenção do sujeito de direitos**

Por muito tempo, a ideia de infância e de adolescência sequer existia, pois tais sujeitos estavam condenados ao anonimato, excluídos da história, da vida pública, excluídos pela ciência e pelo direito como instituições discursivas produtoras da verdade. Segundo Corazza (2004), a história da infância revela um silêncio histórico, ou seja, uma ausência de problematização sobre essa categoria, não porque as crianças não existissem, mas porque, do período da Antiguidade à Idade Moderna, não existia como objeto discursivo, como também não existia a criança em termos social e cultural. E, na história contemporânea, as práticas da infância são vistas como degradadas e perdidas. Assim, as leis, os manifestos, os estatutos, os

pactos tendem para uma defesa do que foi negado às crianças, roubado, como foi o caso da privação do direito à educação escolar, uma condição para ser criança e para viver no mundo infantil, em razão da existência de uma realidade de trabalho infantil.

Mesmo na modernidade e no sistema contemporâneo, a exemplo da antiguidade, o projeto de morte da infância de “Herodes”<sup>24</sup> prevalece: matar as crianças para eliminar do mundo a novidade que poderia o ameaçar, pois, na contemporaneidade:

O novo rosto de Herodes tem certa amabilidade democrática e já não mostra uma organização política totalitária, um uso sistemático do terror ou certos aparatos metódicos de propaganda. Mas as crianças também são sacrificadas e esse ídolo ávido de sangue infantil, cujos nomes são o Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade. Nosso mundo baseia-se na inovação permanente e sistemática: de uma forma tão compulsiva que já se converteu em uma tradição, e, casualmente, em forma de conformismo, nós solicitamos constantemente o que é novidade, o original, o espontâneo, e o inovador: mas o preço de convertê-lo imediatamente em mercadoria através de sua adaptação às leis do mercado. Nosso totalitarismo não é o da destruição física de toda novidade possível e tampouco já é o de converter a novidade em um instrumento para a produção totalitária de um mundo ideal. Nosso totalitarismo consiste na captura pragmática da novidade, em sua administração e em sua venda no mercado Futuro. (LARROSA, 1998, p. 78).

A infância continua sendo entendida como um estágio da vida que leva a outras etapas, e mesmo sob a nova condição de criança como sujeito de direito, o modo como operam o direito e a educação sobre ela ainda é como sujeito menor, incapaz, tutelado, alguém que não sabe. Sempre na condição de uma vida infame, seja pela “incapacidade” de falar por si próprio, seja pelo modo como se fabricam os seus corpos, inclusive na educação, oscilando entre uma visão salvacionista e misericordiosa de proteção ao qual o seu destino foi traçado, à condição de categoria “problemática” das políticas públicas quando dizem a priorizar.

Foi criada uma espécie de verdade positiva da infância, fruto de uma razão tecnocientífica dominante.

Essa verdade positiva não é outra coisa que a maneira como os nossos saberes determinam o que são as coisas que convertem em seu objeto de conhecimento. Deste ponto de vista, a verdade infância é o modo através do qual nossos saberes a dizem, e, portanto, a própria infância fica reduzida ao que nossos saberes podem objetivar e abarcar e ao que nossas práticas podem submeter; dominar e produzir. A verdade positiva mostra assim sua

---

<sup>24</sup> Uma referência que Larrosa (1998) faz ao pensamento de Hannah Arendt (1989), quando se refere ao infanticídio que Herodes causou, quando soube da novidade do nascimento de Jesus. Com medo do novo, do inesperado, manda matar todas as crianças da mesma idade.

dependência desse processo de fabricação que consiste em passar do possível ao real mediante a intervenção calculada em um processo. (LARROSA, 1998, p. 82).

De qualquer forma, ainda reside na história da criança, ora vista como anjo, ora vista como delinquente, “[...] sempre a mesma incapacidade de ultrapassar a linha, de passar para o outro lado, de escutar e fazer ouvir a linguagem que vem do outro lugar ou de baixo: sempre a mesma escolha, do lado do poder, do que ele diz ou do que ele faz dizer” (FOUCAULT, 2003, p. 208) quando se trata de resolver as situações de violação dos Direitos Humanos a que é submetida. Assim, um desafio é que:

Essas vidas, por que não ir escutá-las lá onde, por elas próprias, elas falam? Mas, em primeiro lugar, do que elas foram em sua violência ou em sua desgraça singular, nos restaria qualquer coisa se elas não tivessem, em um dado momento, cruzado com o poder e provocado suas forças? Afinal, não é um dos traços fundamentais de nossa sociedade o fato de que nela o destino tome a força da relação com o poder, da luta com ou contra ele? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. (FOUCAULT, 2003, p. 208).

Das Rodas dos Enjeitados – mecanismo utilizado para abandonar (expor) recém-nascidos que ficavam ao cuidado de instituições de caridade, em forma de tambor ou portinhola giratória, embutido numa parede, era construído de tal forma que aquele que expunha a criança não era visto por aquele que a recebia; foi uma herança adotada de Portugal, e o primeiro registro de uma Casa de Enjeitados no Brasil é o da capital baiana, Salvador, em 1726 – às Casas de Caridade e Recolhimento, por onde ingressavam nas estruturas panópticas atravessadas por mecanismo disciplinares, é feita uma história de controle da vida e da morte das crianças e dos adolescentes. A Roda e as Casas de Caridades Católicas eram a esperança de um destino diferente para os filhos de pais pobres, dos amores interrompidos e secretos que geraram filhos indesejados, das escravas com seus filhos, todos esses casos e outros, mesmo que as condições de sobrevivência nesses espaços fossem indignas, principalmente as condições higiênicas.

Assim, os corpos das crianças no Brasil foram marcados pelos castigos físicos severos, pela privação alimentar, por corretivos pedagógicos até que se igualasse ao adulto, e se tornasse o seu reflexo, o efeito de uma infância perdida. E o espancamento, uma tecnologia disciplinar para gerar a obediência. Das figuras de corpos infantis no século XVI e XVII, a “dormindo-morto” era cultuado ainda sob uma imagem de pureza angelical. Muitas vezes, as

causas das mortes eram por estrangulamentos, asfixias com almofadas, no forno, afogados, enterrados. Para garantir uma postura humana, imobilizava-se o corpo de um bebê de quatro meses de idade, para esquentar, evitar picadas de insetos. Um corpo afastado de seus pais, criados por amas até dois anos de idade. Um corpo obrigado a usar trajes parecidos com os das mulheres, com saia, golas de renda, num processo de efeminação por meio da moda do menino pequeno, talvez uma resposta em oposição à homossexualidade masculina da época, século XVII.

Comparado ao louco, a criança sofreu exclusão social, pois tanto ela como o insano são alegres e frágeis e acreditam num mundo irreal. Assim, construíram-se asilos e escolas, fundados para adestrar, docilizar seus corpos, pois, nessa modernidade, a criança perfeita é a criança bem-educada, a que habita, inserir-se e aceita a norma que regula a vida social.

Corazza (2004) adverte que, na atualidade, embora o sentimento de infância seja substituído pelo direito à infância, não acabou com a antiga violência contra as crianças, inventamos novas formas de abandono e de exploração infantil, das quais são exemplares o confinamento e o isolamento diante da televisão.

Em todas as épocas, o seu dilaceramento, seja nas classes baixas como na alta. No Brasil Colonial, as crianças indígenas e as negras escravas, consideradas sem alma e seres humanos incompletos, com o objetivo de vencer o paganismo, era necessário fazer as crianças abandonarem suas crenças, seus mitos, seus costumes, suas tradições. Abandonar até o seu espírito de família, de coletividade, a relação com a natureza. No caso das crianças escravas negras, objetos de compra e venda, muitas vezes eram separadas dos pais antes do embarque e, na maioria dos casos, eram capturadas as famílias inteiras. Batizadas em rituais de brancos, recebiam nomes de santos. E até os oito anos, essas crianças transitavam entre a senzala e a casa grande, indo, a partir dessa idade, ser pajens, moleques de recado, cuidadores de cavalos, lavavam os pés dos donos e dos visitantes, serviam a mesa, espantavam mosquitos e balançavam a rede. As meninas faziam rendas, serviam de mucamas e babás e ajudavam na cozinha. A esses, a escola era proibida. Quando adolescentes, os escravos eram considerados uma mercadoria valiosa, serviam para a lavoura e a mineração, controlados pelos senhores nas senzalas. As meninas adolescentes negras serviam para o trabalho doméstico e para os serviços sexuais (MIRANDA, 2006).

Na classe de cima, o menino branco era considerado um pequeno adulto. Aos 13 anos, aprendia a ter autoridade sobre os escravos. Aos 15, esses filhos da elite começavam a carreira em Medicina ou Direito na Europa. E as meninas iam para os colégios de freiras aos sete anos, não para desenvolver a inteligência, mas para que se tornassem boas donas do lar.

No Império, mesmo nas cidades, os adolescentes aprendiam algum ofício para sustentar seus senhores. Na condição de negro, andar descalços era uma espécie de regra social que os distinguia dos demais. E mesmo os que nasciam livres, segundo a Lei do Ventre Livre, até os oito anos eram sustentados pelos senhores. Os de oito a 21 anos tinham que trabalhar para indenizar o dono. Somente aos 21 anos eram, de fato, livres.

Na República, com o crescimento urbano, apareceu o fenômeno da delinquência juvenil. Fazia parte desse cenário o desemprego, o desamparo, a prostituição, a vadiagem como mau comportamento social dita pela polícia. Da ideia de cordão sanitário, emergiram as “classes perigosas”, categoria atribuída às crianças, aos adolescentes e aos jovens da periferia. Nos cortiços das cidades, considerado gueto urbano, nasceram as favelas. No limiar do século XX, a educação como mecanismo de disciplina e de controle passou a ser o escape de salvação da criança.

Circulava uma ideologia de que os filhos da elite seriam tendencialmente virtuosos, enquanto os filhos dos pobres dos cortiços, das favelas, das classes perigosas, do batuque, do samba, da promiscuidade, tinham uma tendência natural para a vagabundagem, para o crime, para o alcoolismo. Assim, nasceu o Higienismo, uma teoria de que as crianças e os adolescentes já nascem com a tendência a reproduzir o comportamento dos pais. E que mesmo pobre, poderia ser digno, mesmo negro, poderia ter alma branca, opondo-se aos delinquentes. Sob esse discurso, foi fortemente disseminada uma noção de adolescência como uma fase transviada, que foge aos padrões sociais, transitória, que precisa ser enquadrada. Os higienistas eram médicos, juristas e políticos que assumiam um discurso modernizante no combate dos castigos corporais, das Rodas de Expostos e pela defesa de um Código de Menores, concretizado em 1927 e que durou até 1979. Fiscalizar os pais negligentes, criar centros de defesa da criança, expansão da escola pública e voltada à preparação para o trabalho, ao combate à mortalidade infantil nos guetos fruto das condições de vida, eram novas ideias progressistas que circulavam, mas que conservavam matriz discriminatória.

O Serviço de Assistência aos Menores (SAM), até 1937, assistia aos abandonados, internando-os nas “Cidades dos Meninos”, que eram fazendas agrícolas, com um modelo de disciplina militar para corrigir os “transviados” e os “desvalidos”, com castigos físicos, palmatórias, isolamento em selas de castigos. No caso das meninas, o destino era o trabalho infantil doméstico sem remuneração nos internatos, nos reformatórios ou nas colônias. Muitas eram exploradas sexualmente.

Em 1979, surgiu o segundo Código de Menores e foi revogado o Código de Menores Mello Mattos, incorporando a concepção assistencialista à população infanto-juvenil. E na

década de 1980, com a mobilidade dos movimentos sociais, foi criado, em 1985, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, em que, pela primeira vez, falou-se em protagonismo juvenil e se reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos participativos. Em 1986, foi criada a Frente de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, articulada entre várias entidades de expressão na área da infância e da adolescência. Nesse mesmo ano, foi criada a Comissão Nacional da Criança Constituinte, e realizado o 1º Encontro de Meninos e Meninas de Rua, em Brasília.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, considerada a “Constituição Cidadã”, inova o modelo de gestão das políticas sociais ao criar os conselhos deliberativos e consultivos. Dessa Carta, resultaram os Artigos 204 e 227, servindo de alicerce para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirma ser dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos das Crianças e dos Adolescentes. Com essa “primazia”, constituiu-se a doutrina da proteção integral, abolindo a noção de “Menor” e reconhecendo a criança e o adolescente como sujeitos de direito.

Na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1989, a questão da infância e a adolescência foi tratada em termos de Direitos Humanos, e foi ratificada por todos os países membros da ONU, com exceção dos Estados Unidos e da Somália. E., em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, considerado um documento inovador de Direitos Humanos, construído a partir da ressonância de ideias e da participação dos diversos movimentos sociais envolvidos na causa da infância no Brasil, que se antecipou, inclusive, à Convenção Internacional. Segundo Miranda (2006), o ECA significou o abandono da visão repressiva e assistencialista e o ingresso na visão da inclusão e da prevenção, rompendo com a dogmática responsabilidade penal do código de menores. Estabeleceu o direito à vida, à saúde, à alimentação, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

A partir da legislação protetiva da Criança e do Adolescente, foram criados no Brasil Conselhos Municipais de Direito da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares nas cidades brasileiras, Conselhos Municipais de Direitos para garantir, nas políticas públicas, os direitos assistenciais assegurados pela lei, e foram criadas instituições de guarda temporária, como abrigos, projetos de adoção, centros de proteção dos adolescentes ameaçados de morte, em situação de risco e vulnerabilidade social, além do enfrentamento de problemas como trabalho infantil e doméstico, uso da violência, abuso sexual, exploração sexual comercial de crianças e adolescentes.

Em 1993, foi sancionada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) definindo, no Brasil, que a assistência social é direito do cidadão e dever do Estado. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi definido e regularizado o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. E, em 2006, foi aprovado o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária e do Sistema Nacional Socioeducativo (Sinase), documentos que objetivam buscar soluções para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes.

### **2.3 Outros modos de pensar a Educação em Direitos Humanos**

Pensar outros modos de Educar em Direitos Humanos conduz a um primeiro desafio: pensar a educação a partir da atualidade, percebendo este tempo como o das instabilidades, das incertezas, o que implica acolher as diversidades, evocar atitudes e posturas investigativas ampliadas e atentas às coisas “desimportantes”, autocríticas e capazes de contextualizar e de englobar. Nesse tempo das complexidades, o educador é desafiado a transitar entre o objetivo e o subjetivo, entre o abstrato e o concreto, entre a dúvida e a certeza, entre o falso e o verdadeiro, o velho e o novo, a razão e a emoção (MORIN, 2005), evitando posições ortodoxas e binárias.

Essa postura é pertinente, pois convivemos, neste século XXI, com o fenômeno das identidades em curso, de caráter transitório, fugaz, temporal e de negociação. Nas sociedades contemporâneas, grande parte de nossa experiência hereditária e de cidadania foi deslocada para as relações de consumo (BARROS, 2009), residindo em nós uma angústia por não sabermos os caminhos que devemos percorrer, acentuada pela crise dos modelos explicativos, ampliando significativamente a responsabilidade da ciência e da educação no mundo no sentido de ajudar a compreender a sociedade a partir da sua feição heterogênea, complexa, plural e caótica.

Por outro lado, essa visão caótica<sup>25</sup> desafia a compreender a sociedade, o sujeito, a vida para além do determinismo cartesiano positivista e linear que tem fundamentado nossa forma de ver e de lidar com os problemas. Nessa perspectiva, a crise, o caos não significa algo ruim, mas uma condição humana da vida contemporânea e um modo de como lidar com os

---

<sup>25</sup> Acessar: OLIVEIRA, Ivan Carlo Andrade de. **A Teoria do Caos**. Disponível em: <http://www.alanmooreseinhordocaos.hpg.ig.com.br/artigos20.htm>. Disponível em: <[www.linhasdasociologiajuridica.blogspot.com](http://www.linhasdasociologiajuridica.blogspot.com)>. Acesso em: 22 ago. 2009.

problemas cotidianos e inventar em meio às emergências e urgências da vida, pois, como defende Deleuze, “o criador [...] trabalha por necessidade”<sup>26</sup>.

Mas, talvez, o melhor modo de nomearmos a sociedade e de nos identificarmos, seja Babel (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 8):

[...] um tom caótico no qual o incompreensível do que somos se nos mostra disperso e confuso, desordenado, desafinado, em um murmúrio desconcertado e desconcertante, feito de dissonâncias, de fragmentos, de descontinuidades, de silêncios, de casualidades, de ruídos.

Somos “Habitantes de Babel” e possuímos uma condição identitária babélica. Significa, também, “[...] o movimento vertiginoso do intercâmbio, do transporte e da pluralidade de significados [...]” e a “[...] afirmação das diferenças em um mundo cada vez mais globalizado”. Em torno de Babel situam-se questões da unidade e da pluralidade, das fronteiras e das desterritorializações, dos nômades, do exílio e do desenraizamento. “Pensar e habitar Babel babelicamente é opor-se às políticas de identificação e governo da diferença [...]” (LARROSA, 2011, p. 12), na medida em que elas buscam apenas capturar toda nossa vivacidade revolucionária, para nos enquadrar num mundo cuja vida é pobre, uma prisão controlada pela miragem neoliberal. E, nessa vida, qual é o modelo de Direitos Humanos que a democracia de mercado nos oferece e nos impõe, instiga Pelbart (2000). Uma vida líquida e cheia de medos, responde Bauman (2007, 2008).

Isso ocorre porque as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Assim, o que caracteriza o sujeito hoje é o seu descentramento, trazendo identidades híbridas, locais, globais e efêmeras. Há uma crise do sujeito. Ou, talvez, seria mais interessante questionar se há sujeito e como ele sobrevive? Esse sujeito é inventado, criação da sociedade moderna para manter suas vidas, suas atividades, seu trabalho, sua infelicidade e seus prazeres individuais, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais. Mas na pós-modernidade esse sujeito vive o seu descentramento (SILVA; LOURO, 2006).

Nesse novo tempo-espaço, o sujeito é como o personagem “Agilulfo”, do livro de Ítalo Calvino, um “Cavaleiro inexistente”, alguém que “[...] como se de repente se sentisse nu [...]”

---

<sup>26</sup> Acessar: DELEUZE, Gilles. **O que é o ato de criação**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VNKo53tUKb4>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

faz o “[...] gesto de cruzar os braços e encolher os ombros” (CALVINO, 2005, p. 11) para expressar sua fragilidade e, paradoxalmente, sua arte da guerra, um sujeito com armaduras, sem ninguém dentro, e que, mesmo assim, é um guerreiro. Para essa discussão, é interessante olhar para esse cavaleiro de armaduras sem ninguém dentro, como um corpo-território de passagem, sem identidades fixas, sempre a inventar-se nas batalhas diárias da vida. Interessa vê-lo sem uma essência, a priori, e com um significado inerentemente instável. Ele procura a identidade pela armadura, mas ela, perturbada pelas diferenças e diversidades, sempre escapa.

Num modelo de sociedade assim, há de se entender a identidade como uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. Fala-se em identidades, e para existirem na sua individualidade e singularidade dependem da diferença (SILVA, 2007). Nesse sentido, a discussão em torno da diversidade, da pluralidade, do multiculturalismo deve ser sempre atravessada pela questão das identidades e das diferenças. Assim, as diferenças deixam de ser tratadas como imperfeições e incompletudes e passam a designar oportunidades de contingências, resultado das trocas históricas. As diferenças deixam de ser justificativas de legitimação de desigualdades e passam a revelar o que de mais original a condição humana realizou, pois a diversidade cultural, tanto no interior de cada sociedade, quanto em diferentes e distintas realidades, configura-se como a mais radical expressão da singularidade humana (BARROS, 2009).

Como criar outro modo de Educar em Direitos Humanos? A priori, trata-se de pensar o Educar em Direitos Humanos para além da “identidade da norma” (FERRE, 2011). E tentar, pelos caminhos daquilo que se configura como modelo de sociedade contemporânea, a complexidade. Para isso, é necessário um “raciocínio complexo” como princípio universal de direito humano e como política de cognição<sup>27</sup>.

Nesse sentido, é possível entender a interface de educação e Direitos Humanos, inclusive, para perceber que, historicamente, esse pensamento complexo foi algo negado a nós, construindo um sujeito sujeitado, em que a potência do saber-poder lhe escapa. Foi pensando nisso, que trago para a discussão a ideia de pensar outros modos de educar a partir de discursos e de práticas educativas, pois entendo que a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria é um revezamento de uma prática a outra.

---

<sup>27</sup> MOSÉ, Viviane. **Fala sobre Diversidade**. Entrevista a Arnaldo Niskier no programa Educação em Debate. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jFzxFgb9RFI&list=UUQMPhFCVpidvQW7>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro (FOUCAULT, 2014d).

Para atravessar o muro, apresento a **experiência** como primeira perspectiva de prática educativa em Direitos Humanos, pois:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...] Algo difícil de vivenciar nessa sociedade da informação, da notícia, da rapidez, do utilitário, onde não existe tempo para acontecer e onde o sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos tecnológicos da informação e da opinião, encontra-se incapaz de viver, de experienciar. A esse sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, mas nada lhe acontece. (LARROSA, 2016, p. 18-20).

Olhando sob essa perspectiva, valorizo a experiência como um componente fundamental da formação e da transformação, já que o sujeito da experiência é aquele que está sempre aberto para sua própria transformação, reafirmando que, ao passo que se experiencia, forma-se e se transforma. E que o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência é uma espécie de mediação entre ambos, condição necessária para quem se propõe a trabalhar com Educação em Direitos Humanos.

Pensar uma prática educativa em Direitos Humanos significa pensar essa experiência como **afetamento**, e não como coisa já dada; possibilita aos educadores e aos educandos a capacidade de inventar/criar cotidianamente um modo de Educar em Direitos Humanos a partir dos problemas e das perspectivas do próprio lugar, desnaturalizando as formas homogeneizadoras e universais de como têm sido pensado os Direitos Humanos, que mais têm sido impositivos do que efeito das diversidades culturais existentes nos vários lugares de educação. E quando essas políticas de Direitos Humanos tratam da formação docente, seus modos imperativos assumem contornos mais evidentes, partindo sempre da condição de nossas incapacidades e não do que somos capazes de fazer ou do que já fazemos de novo.

Sobre o que é **afetar**, a melhor resposta vem de uma criança que captura o nosso olhar e aciona o nosso ponto fraco, como acentuam Lazzarotto e Carvalho (2012). Essa condição de **afetamento** é o que mobiliza nossa ação, porque nos coloca no plano existencial da vida, nas relações, no tempo e no espaço, e dela emergirão as problematizações, provações das quais não podemos fugir, nem como educadores, nem como pesquisadores, nem como criadores/inventores.

Carvalho (2009) traz essa discussão dos **afetamentos** como possibilidade de constituição de uma comunidade de afetos e de afecções, ou seja, estado de um corpo afetado,

com ênfase no cotidiano escolar para superação do crescente individualismo presente na sociedade contemporânea, caracterizada pelo esvaziamento dos espaços públicos, tendo como consequência a individualização crescente e o enfraquecimento dos laços sociais.

Entre os modelos de comunidades que a autora classifica como possibilidade atual, destaco o tipo de comunidade híbrida, alicerçada no pensamento de Homi Bhabha (2003), para quem pensar a questão da cultura na atualidade é entender que, na contemporaneidade, o cruzamento de espaço e tempo tem produzido complexas figuras de diferença e de identidade que não devem ser entendidas, apenas, por suas multiplicidades, mas por seus atravessamentos, seu caráter híbrido como uma condição. Híbrido, como produção de processos de significação dos oprimidos, dos colonizados em processos de identificação. Esses atravessamentos ocorrem ou são **entrelugares**, terrenos para produção de novas subjetividades. Para Bhabha (2003, p. 20):

Terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular e coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. Ou ainda uma emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados.

Assim, compartilhando a ideia de Giroux (2003), a cultura pode ser vista como espaço performático, o pedagógico como ato performático e mais político, principalmente nesse contexto pós-colonial, em que temos que expor aos estudantes o discurso da “sentencialidade”, educá-los para que pensem “fora da sentença”, e insistir para que eles “[...] ocupem as fissuras, as brechas e as hesitações esperadas [...] abrir espaço intermediário ou quase imperceptível para um envolvimento crítico e potencialmente revisionário – ou revolucionário” (p. 69).

Daí, esse ato performático assume uma dimensão da prática educativa como de **intervenção** e de **resistência**. Como intervenção, significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos, a invenção implica um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. A intervenção é prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos. Uma forma de engajamento (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012). Como resistência, uma **microfísica**, ou estruturas como redes de transmissão por onde circulam saber e poder. Isso vale tanto para o corpo-sujeito-professor quanto para o corpo-coletivo-professor, na mediação com seus pares, alunos (crianças e jovens), que são também pontos de saber-poder.

Nesse circuito, reside uma ideia fundamental de escola como corpo coletivo de pessoas; como lugar das resistências, alternativa às formas instituídas da biopolítica porque é um poder que se constitui pelo atravessamento do saber das pessoas, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade (FOUCAULT, 2014d). E o que somos nós, intelectuais, educadores? Com base na microfísica de Foucault (2014d), somos uma multiplicidade. Nós somos todos pequenos grupos. Somos ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede.

Essa rede pode também assumir-se **educação rizomática**, pois um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, **intermezzo**. **Entre** as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e, reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

É sob essas perspectivas que desejo pensar a escola, como lugar de criação/invenção de uma cultura política de resistência enraizada no cotidiano por meio de maneiras de fazer (táticas), em que o sujeito se apropria da própria ordem ou do funcionamento do sistema para subvertê-lo (CERTEAU, 1994). Um espaço sociocultural, multicultural, intercultural onde há pluralidade e multiplicidade de significados de muitas culturas, sem almejar o consenso universal ou a verdade, mas o diálogo como potência discursiva e prática de convivência na diversidade. Um **entrelugar** para exercitar a hospitalidade, o respeito, a gentileza, o despojamento, o encontro, o abraço, a vida! E deixar pelo caminho as certezas, as defesas, os apegos que a nossa visão míope nos impõe, superada apenas quando nos deslocamos de nós mesmos, do nosso lugar de origem para encontrar no outro o que somente em nós nunca basta.

Educação e Direitos Humanos, quando tratados separadamente, reforçam formas abissais de pensamento, de políticas públicas de exclusão e de práticas educativas conservadoras, sob o risco de não conseguir problematizar, refletir e intervir na realidade de complexidades contemporâneas que produzem identidades transitórias, em fluxos permanentes em meio à condição caótica e babélica da sociedade e dos seres que nela habitam. Essa atual configuração de sociedade exige pensar sobre esses grandes temas – educação, diversidades culturais e Direitos Humanos –, pois eles emergem da própria necessidade de criar e inventar outros modos de pensar práticas educativas para além de políticas de controle sobre a vida, a biopolítica, que acontece sob o discurso da inclusão dos diferentes.

Descolonizando o pensamento, é possível perceber outros saberes e outros poderes que as populações, as culturas esquecidas, excluídas do pensamento único, modelo abissal de educação e direito, produziram. E é possível pensar outras práticas educativas que potencializam novas abordagens de educação que priorizem micropolíticas, a partir da experiência como transformação de si, como processo de afetamentos e de afecções, para construir outros modelos de comunidades híbridas, comunidade dos afetos, um entrelugar, uma rede de transmissão de saber e poder que atravessa os corpos dos sujeitos da educação, numa espécie de rizoma, não centralizado, não hierarquizado, não homogeneizado e excludente, mas potencialmente capaz de criar, de inventar a vida e novos modos de educar nas diversidades culturais, nas diferenças. Essa perspectiva que se apresenta como campo das resistências, clama por um encontro na escola, como o chão fértil, o horizonte dessa nova performance educativa.

#### **2.4 Potencialidades dos saberes da experiência docente na Educação em Direitos Humanos**

Na literatura atual sobre a categoria “formação docente”, há uma convergência discursiva entre a maioria dos autores no que se refere ao reconhecimento dos “saberes” como processos formativos plurais, heterogêneos, temporais e sempre atravessados pela experiência docente. Tomando por base essa posição, que reside principalmente no pensamento de Tardif (2002), há de se considerar o saber como uma produção social, construída por meio da relação entre a prática social e o contexto de sociabilidade profissional. Portanto, a experiência de trabalho ganha o estatuto de ser o fundamento do saber, adquirido no percurso da história de vida e no percurso profissional do professor.

Esses saberes estão ligados aos poderes e às regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta da vida, pelos processos de interação, seja no campo dos valores, da técnica e das tecnologias, entendendo que a formação docente tem sido dominada historicamente pelos conhecimentos disciplinares, geralmente desconectados da vivência profissional, pois as instituições formadoras e educativas, como a escola, estão arraigadas na estrutura e no modelo de cultura da modernidade. Esse marcador, segundo Foucault (1987), ao analisar o poder disciplinar como uma tecnologia de poder moderno que teve na educação seu alicerce de produção de poder, opera sobre os corpos individuais, tornando-nos corpos dóceis.

Esses saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem à nossa sociedade, tais como se encontram hoje, integrados nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Tardif (2002) ainda classifica como saberes docentes os da formação profissional, os curriculares e os experienciais ou práticos – baseados no cotidiano do trabalho e no conhecimento de seu meio cultural, brotam da experiência individual e coletiva de saber fazer e saber ser. Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, formados de todos os demais saberes, polidos e submetidos às práticas e às experiências escolares.

O autor apresenta três concepções de prática em educação: primeira, a educação como arte, na qual a ação do educador assemelha-se a de um artesão, age com base na tradição e nos modelos adaptados às especificidades de sua arte, mas age também se fiando em suas habilidades pessoais e guiando-se por sua experiência, fonte dos hábitos, de “maneiras-de-fazer”; segunda, a educação como técnica, nascida no contexto da modernidade, em que a prática é vista como atividade pela qual os seres humanos se orientam em função de normas e de interesses contingentes; e a terceira, educação como interação, enfatizada no contexto atual, entretanto, nesta, a ênfase é dada exclusivamente às interações linguísticas, baseada no primado do discurso e/ou da racionalidade.

Na confluência discursiva, Souza (2006) parte da compreensão sobre formação como um movimento constante e contínuo de construção e de reconstrução de aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra a construção da identidade social, pessoal e profissional, que se inter-relacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença. O autor filia-se à epistemologia da formação experiencial, por entender que a noção de processo de formação possibilita o centramento no sujeito, na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da com-vivência como perspectiva educativa e formativa. Novamente, é possível estabelecer um encontro com a teoria de Foucault, na medida que potencializa o sujeito do saber como centralidade, já que uma das suas preocupações essenciais é compreender como se constitui o sujeito moderno, partindo do pressuposto de que é uma invenção, inclusive, resultado das relações saber-poder no interior das instituições normativas e disciplinadoras como a educação. Mas, também, é a partir dele, o sujeito, que se articulam e circulam essas relações de poder e saber, de saber e poder (VEIGA-NETO, 2007).

A importância do sujeito em Foucault significa um deslocamento da esfera política, como comumente é entendida, numa nova abordagem desta dimensão, empoderando o sujeito com seus saberes como possibilidade de instituir poder na sua microfísica. “E, para Foucault,

essas forças, a que ele chama de poder, atuam no que de mais concreto e material temos – nossos corpos. [...] por isso, ele nos fala de um micropoder, de um poder molecular, que se distribui capilarmente.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 118). Para Foucault (1979, p. 22), o corpo é:

[...] superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias o dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo.

Embora por lugares e olhares metodologicamente diferentes, é possível estabelecer pontes com a visão de Giroux (1997), que destaca o papel político dos professores como intelectuais legitimadores e produtores de ideias e de práticas sociais de caráter eminentemente político. Ele afirma que:

Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação. Quando e se os professores de fato decidem se engajar em formas de política radical, isso ocorre invariavelmente depois de há muito terem abandonado suas instituições de formação. (GIROUX, 1997, p. 198).

Tal ideia coaduna-se com a tendência nas práticas de formação docente contínua dos últimos anos, em que centra o foco no desenvolvimento profissional na escola, no professor, bem como na articulação dos processos de formação com a pesquisa, sendo a própria pesquisa um modo de intervir no contexto da comunidade, como é o caso da pesquisa-ação/intervenção e da pesquisa colaborativa. A respeito disso, Formosinho (2009) assevera que a formação centrada na escola parte da concepção de professor artesão e que, ao escolher uma escola ou uma rede de escolas, como uma unidade de intervenção, o que se objetiva é a mudança, tanto das escolas como dos professores, tendo como alicerce o saber da experiência, formando, assim, uma comunidade de aprendentes.

Nessa vertente, Liberali (2010) apresenta a ideia de Cadeia Criativa, o que implica parceiros em atividade, produzindo significados compartilhados que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes da primeira atividade; e Imbernon (2010) categoriza Comunidade Prática, Comunidade Formadora e Comunidade de Aprendizagem para realçar o

lugar da escola e dos grupos associativos de professores como lócus prioritários de desenvolvimento das práticas de formação continuada.

Nesse sentido, conduz ao pensamento acerca das formas de resistências em Foucault, que possibilita perceber as microfísicas ou as estruturas como redes de transmissão por onde circulam saber e poder. Isso vale para o corpo **sujeito-professor** como para o **corpo-coletivo-professor**, na mediação com seus pares, alunos (crianças e jovens), que são também pontos de saber-poder. O poder é uma força que circula entre os corpos, a partir das formas de como construir saber (VEIGA-NETO, 2007).

Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências. (FOUCAULT, 1979, p. 27).

Desse modo de pensar, percebemos um movimento no campo da formação docente que propõe um deslocamento das práticas de formação continuada centradas nos locais instituídos de um poder central, como as secretarias de Educação e as universidades, para os espaços de micropoder, como a escola, e, nela, a sala de aula, ao mesmo tempo que coloca o sujeito professor na ação protagonista política de sua formação, na relação com outros professores e com demais sujeitos que compartilham da experiência cotidiana de educar, instituindo os saberes experienciais como potências de formação docente.

É relevante destacar sobre que perspectiva teórica este trabalho está posicionado, quando trata da categoria “experiência” para os processos de formação: na lógica foucaultiana, pois se trata de criação, algo que fabricamos, uma singularidade, um acontecimento, fruto de experimentação da vida. Mas, também, algo (im)peçoal, quando é um processo de escrita, que já não é mais um relato de experiência, mas uma transformação de si, e não uma mera reprodução vivida exatamente como ocorreu (PELBART, 2013).

Esses saberes, ao contrário do que geralmente pensamos, são essenciais para qualquer proposta educativa ousada e que ainda está em via de construção, como é o caso da Educação em Direitos Humanos, pois a experiência é um acontecimento, um afetamento (LARROSA, 2016). É algo difícil de vivenciar nessa sociedade da informação, da notícia, da rapidez, do utilitário, na qual não existe tempo para acontecer e em que o sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos tecnológicos da informação e da opinião encontra-se incapaz de viver, de experienciar. A esse sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são

inimigas mortais da experiência, geralmente subjugada como saber inferior nas práticas de formação e de ensino. Nessa lógica destrutiva da experiência, em que cada vez temos menos tempo, o sujeito da formação permanente é acelerado e usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2016).

Sob essa perspectiva, a experiência é valorizada como componente, como potencializadora fundamental da formação e da transformação, já que o sujeito da experiência é aquele que está sempre aberto para sua própria transformação, reafirmando que, ao passo que se experiencia, forma-se e se transforma; e que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência é uma espécie de mediação entre ambos, condição necessária para quem se propõe a trabalhar com Educação em Direitos Humanos.

Outro componente de convergência discursiva marcante da formação docente está relacionado à sua potencialidade reflexiva crítica (LIBERALI, 2010; GIROUX, 1997), como a uma prática reflexiva (NÓVOA, 1997), ou ainda como uma profissionalidade crítica, caracterizada pelo princípio de autonomia de Contreras (2002), o que delinea a práxis pedagógica voltada para o mundo contemporâneo marcado pela multiculturalidade, pela pluralidade e pela diversidade cultural (SOUZA, 2009). Como já foi dito antes, embora esses autores se posicionem de lugares, tempos e trajetórias filosóficas e metodológicas diferentes, há uma confluência de posição entre eles quanto à crítica feita à abordagem de formação docente com uma ação instrumental, que serviu de base para uma *performance* tecnicista de formação e de ação docente. Amparada fortemente na análise de Jung Habermas e de seus representantes no campo científico, tal leitura permite realçar as dimensões política e ética que atravessam as práticas de formação docente, propositalmente esquecidas no modo de vida contemporânea que segue a lógica mercadológica e utilitarista, no descompasso da perspectiva de formação continuada para alguns e contínua para outros, que nos desafia a construir.

Pensar o ato de educar como um exercício diário de aprender a viver com dignidade, é trazer para a arena das lutas diárias a perspectiva de Educar em Direitos Humanos como uma nova produção cultural que atrevesse todas as dimensões da vida e que seja alternativa àquela ensinada e vivida pelos caminhos da história do Brasil e que se encontra sob os alicerces de um modo de ser autoritário e patrimonialista, seja nas relações cotidianas, seja nas instituições, como o Estado, fazendo-se, portanto, um dos maiores desafios políticos e educacionais do nosso país. Esse entendimento é essencial para esta reflexão sobre Educação

em Direitos Humanos, pois tal designação ou representação expressa não é apenas um conceito, mas, principalmente, uma luta real de sujeitos e de instituições que buscam normatizar uma cultura política, social, econômica que valorize a dimensão humana como seu princípio norteador; e o direito, como instrumento de garantia da condição de uma vida plena.

Desse modo, Educar em Direitos Humanos:

[...] é promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos, mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos Direitos Humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade). (CARBONARI, 2008, p. 141).

Essa Educação em Direitos Humanos requer mudança cultural que problematize e descolonize os conceitos e as práticas educativas enraizadas nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença. Talvez, pensar sobre Educar em Direitos Humanos – a partir de um olhar que questione os alicerces da nossa cultura e, principalmente, dos nossos modelos de educação e de formação docente –, deixe-nos um tanto desanimados para a sua reconstrução ou nova construção (BENEVIDES, 2012). Mas a condição de ser humano é a de estar em permanente processo de construção/elaboração/revisão de conhecimentos, de valores, de atitudes e de comportamentos, e esses processos são construídos nas relações estabelecidas com a natureza e entre as pessoas nas diferentes instituições sociais (SILVA, 2010). É construída nos modos de educar que aspirem a cultura dos Direitos Humanos.

Para esse fim, a Educação Básica foi englobada como uma das cinco áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), documento que aprofundou e deu novos rumos para a Educação em Direitos Humanos no Brasil e que traz, entre os seus princípios norteadores, a intenção de “[...] ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola e os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação.” (PNEDH, 2007, p. 32). Entretanto, a novidade da proposta e a timidez de sua abordagem são dificuldades que o Plano enfrenta, principalmente no que concerne ao processo de formação de professores (VIOLA, 2010).

Ao longo do percurso da história dos cursos de formação docente, há um viés tecnicista, do professor como técnico, baseado em racionalidade instrumental (NÓVOA, 1997), fixado em saberes disciplinares, oferecendo aos professores a compreensão

fragmentada da vida, da sociedade, da pessoa humana. Assim, a potencialidade política do professor, de intervir e de produzir saberes capazes de gerar a Educação em Direitos Humanos, encontra-se limitada por tais desafios:

[...] a formação política dos professores/as é, com frequência, negligenciada pelos cursos de formação inicial e até mesmo pelos agentes responsáveis pelas iniciativas de formação continuada desses profissionais. Existem poucos espaços, nos currículos da maior parte das escolas de formação de professores/as, destinados ao conhecimento e análise da realidade, a discussão sobre a politicidade do ato de educar, ou seja, sobre o “porque”, o “para que”, “a quem” e “contra o que” educar [...] (NASCIMENTO, 2003, p. 118-119).

Tal problemática assume contornos mais controversos, quando instigamos sobre qual o papel da Educação Básica e da escola na formação de sujeitos de direitos e da formação cidadã, especificamente tratando-se das crianças, dos adolescentes e dos jovens, sujeitos convidados a vivenciarem seus modos de expressão e seu protagonismo nos espaços escolares, que, embora existam, precisam de mais visibilidade, formas de aparecimento, pois ainda são silenciados. Como adverte Silva (2010), a escola tem como papel preponderante nesse trabalho oferecer formação humana para além da apreensão cognitiva dos conteúdos, que envolva valores, atitudes e se volte para as camadas sociais economicamente desfavorecidas, tendo em vista que a escola é o principal ambiente de aprendizagem, de socialização, ou seja, um espaço privilegiado para a construção e para a consolidação da cultura de Direitos Humanos.

Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos Direitos Humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2009, p. 39).

Como ressalta Boakari (2000), existe a necessidade de trabalhar o conteúdo escolar e outros elementos socializadores de modo que contemplem e integrem as diferenças culturais e as distintas visões de mundo e as experiências históricas que ajudam na construção de valores de vida. Na escola, os professores precisam manter o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano das experiências em interação para reconstruir e viabilizar o conhecimento escolar. Com isso, as diversidades e as pluralidades vão exigir que o

conhecimento escolar não seja entendido com unilateral, acabado e permanente. É também transitório, sendo produzido, reproduzido e construído o tempo todo. Assim, numa sociedade diversa e plural, seria trabalhado com mais adequação em condições pedagógicas em que a prioridade é dada às características de diversidade, da pluralidade e da transitoriedade. Como alternativa possível, a pedagogia interétnica constitui-se uma das mais viáveis. Este modo de desenvolver o trabalho escolar está aqui entendido como prática, explicitamente em consonância com as necessidades educacionais dos diferentes grupos étnicos e culturais, atendendo às peculiaridades dos educandos de maneira não excludente.

O processo de revisão da literatura sobre a categoria “formação docente” na relação com o sujeito/objeto desta pesquisa, Educar em Direitos Humanos, conduziu a um processo de burilamento de ideias, numa artesanaria que ainda precisa alcançar o estado da arte. Entretanto, é possível chegar a alguns pontos de partida traçados como problemática e objetivos. Primeiro, a conclusão de que a formação docente, e, nesta, especificamente, os professores, pois o conceito de docência é mais amplo, é uma potente resposta ao desafio de Educar em Direitos Humanos, visto que a formação é atravessada pela relação saber-poder que se constrói por meio dos saberes docentes, sendo os saberes da experiência os basilares dessa nova performance de cultura educativa nos contextos socioeducativos, principalmente na vida escolar. Segundo, há algumas convergências importantes entre os autores lidos que potencializam a formação docente na atual literatura como uma forma de superação da perspectiva instrumental da ação e da reflexão docente, arraigada ao paradigma tecnicista, cujo interesse perpetua a lógica mercantilista de educação no cenário moderno e contemporâneo, fazendo um encontro com a pesquisa de caráter interventivo, uma interface da formação. Terceiro, nessa nova abordagem de formação, os saberes, e, mais especificamente, os saberes da experiência, ganharam um lugar privilegiado na pesquisa e nos processos formativos, empoderando os sujeitos, seu lugar de trabalho (a escola) e suas vivências na maneira de produzir conhecimentos. Assim, esses processos de formação docente se constituem como redes de resistências a formas disciplinadoras historicamente instituídas, favorecendo um movimento de transversalização política, em que saber e poder se encontram no território da vida escolar e das práticas educativas, principalmente no tipo de formação continuada ou contínua.

Longe de uma finalização, a experiência de leitura, da pesquisa e da escrita, que se constituiu na produção, possibilita novos olhares para a formação docente e para os saberes numa perspectiva problematizadora, o que auxiliará sair da miopia estabelecida pela fronteira do tecnicismo utilitário, como, por exemplo, pensar sobre as bases de pensamento filosófico

que emergem essa ideia de formação docente; como ela opera nos corpos coletivos de professores e na sociedade e o que a torna tão desafiadora. Com esta reflexão, o propósito é de que esta tese se torne uma janela que se abra para novos horizontes de problemas de pesquisa e achados de ciência.

A terceira parte que segue, “Poiesis”, inicia com um perfilamento do território de pesquisa escolhido, seguido da descrição das oficinas de produção de dados e da análise desses.

# POIESIS





### CARTA III: POIESIS

“Um único conceito criado e exposto com alegria vale um doutorado inteiro, e não anula as intensidades vivenciadas com os atores da pesquisa. Pelo contrário, ele potencializa essas intensidades, ao voar como uma águia, ou um gavião, gritando seu ritornelo” (GAUTHIER, 2003, p. 306).

Amiga leitora, amigo leitor,

Abro este capítulo, com a intenção de que entendam meus passos metodológicos no processo de pesquisa no doutorado, principalmente sobre a compreensão de que é possível criar em meio ao caos, na emergência dos problemas da vida. A opção metodológica, a constituição do grupo-pesquisador, a produção, a descrição e a análise dos dados são tópicos que dão fisionomia neste momento e que, aqui, descrevo. Justamente por isso, o denominei de “*Poiesis*”, palavra grega que significa “Criação”. Criar não tem a ver com a tradição judaica cristã que cristalizamos em nosso modo de ver, mas com o modo como Nietzsche a desloca dessa tradição e a inventa:

Nietzsche se apodera do termo criação para designar um tipo de fazer que não se esgota em um único ato, nem em inúmeros atos e vai mais além dessa atitude. Amplia a noção de arte para dar conta dos atos que produzem continuamente a vida. Para ele, o ato de criar não é um simples fazer prático que diz respeito ao terreno da utilidade, não designa apenas um ato particular, mas um ato fora do qual nada existe. Criar é uma atividade constante e ininterrupta. É está sempre efetivando novas possibilidades de vida. (DIAS, 2004, p. 133).

Nesse sentido, optei por trabalhar, neste momento da pesquisa, com o método da Sociopoética, justamente porque é uma abordagem em que a produção de sentidos ou de dados ocorre por meio de processos de criação em grupo, no caso o grupo de professoras, a partir de oficinas com a intenção de produzir confetos e problemas sobre suas experiências, seus saberes e/ou outros modos de Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes, e, a autoanálise de suas práticas, usando uma variedade de instrumentos e recursos que provoquem a produção dos dados.

Como desdobramento das oficinas Sociopoéticas realizadas na segunda fase da pesquisa, foram apontados os problemas e os confetos do Educar em Direitos Humanos, crianças e adolescentes, produzidos pelas copesquisadoras. Na terceira etapa da pesquisa de campo, a intervenção ocorreu com o momento da contra-análise, também realizada por meio

de oficinas. Cabe ressaltar que a decisão de não realizar a última fase prevista na pesquisa, que seria a realização dos ciclos de cultura sociopoéticos, implicou a redefinição da contra-análise como um disparador para pensar sobre o próprio grupo de pesquisa, tornando-a um pouco mais ampla, com três oficinas para análise do pensamento das copesquisadoras com a finalidade de potencializar uma discussão sobre seus modos de pensar e de educar a partir dos conceitos e dos problemas produzidos nas oficinas sociopoéticas de produção de dados. Esse momento da contra-análise será objeto de estudo na quarta parte da tese que a denominei de “Rizoma”.

Devo esclarecer sobre o que me inspirou a criar as técnicas da Oficina de Negociação e de Produção de Dados. Na primeira, Negociação, escolhi o barro, a argila para construir o heterônimo do grupo-pesquisador. Quis ressaltar a arte de fazer, de inventar (CERTEAU, 1999), sendo a artesanaria das mãos – parte do corpo que opera em favor dessa potência criadora e que essa potência é expressa no próprio sentido do Projeto Educativo “Mãos Dadas”, cujo *slogan* são as mãos. Na oficina de Produção de Dados, busquei inspiração na cultura africana, pois me afetou a relação que a instituição tinha com a África, por meio do fundador Daniel Comboni, cujos projetos iniciais emergiram nesse continente, sendo, posteriormente, trazidos para o Brasil, embora não tenha percebido esse pertencimento com a cultura africana entre o coletivo de professoras. Com isso, pensei que ao potencializar algo da África, seria um modo de provocar a descolonização do pensamento.

Assim, para mim, trazer a cultura da África para produção dos dados do Educar em Direitos Humanos significou permanecer nos objetivos da instituição Daniel Comboni, mas a partir de outro lugar, e de outra filosofia, a africana. Significou desterritorializar o que estava territorializado, descolonizar o que foi colonizado. Significou perceber o que estava dentro do grupo, mas ainda silenciado pela epistemologia eurocêntrica, de um modo de pensar único que atravessava nossos corpos e nossas ações. Para fazer a diferença, foi preciso o contato com o diferente, com o estranho, e até com o que foi negado como saber. Ao usar a Capulana, “o tecido que fala”, como dispositivo de produção de dados, pretendia levar o grupo-pesquisador à reflexão sobre o que se aprende com a cultura africana, buscando “[...] em outro lugar a razão que os entrecruza e os tece um no outro. [...] E é fora das formas, numa outra dimensão, que passa o fio que as costura uma à outra e ocupa o entre-dois” (DELEUZE, 2013, p. 125).

Os territórios de passagens – lugares de travessia que criei e que ocorrem antes da realização das oficinas de negociação e de produção de dados, com o objetivo de desterritorializar o corpo docente do momento em que estavam vivendo, caracterizado pelo

fazer instrumental das obrigações profissionais do cotidiano escolar e das muitas tarefas, para fazê-los pensar sobre sua existência, sendo um dispositivo de acordar o corpo, de senti-lo, de sentir a vida pulsar, de fazer aflorar o recôncavo, o subjetivo, o esquecido, o desejo, o subconsciente – utilizados nas oficinas trouxeram a África, seja no ritual da Árvore dos sonhos, fazendo menção ao Baobá – árvore africana, bem como, nas danças e nas músicas; e em outros lugares, culturas e saberes, como as ásanas (posturas corporais) da Yoga para saudação do sol e a mandala como forma de construir o relaxamento, pois,

Num aspecto mais sutil, cada um constrói seu mundo, sua percepção, a partir dos valores que orientam seus atos (podem ser, entre outros, o fortalecimento do ego e o êxito nos seus projetos pessoais, ou o altruísmo e o êxito em projetos sociais e/ou ambientais, ou ainda, a alegria e a compaixão). Ele entra assim num tipo de mandala. (GAUTHIER, 2012, p. 63).

Assim, o meu desejo com a criação dessas técnicas foi fazer um diálogo intercultural, de forma que, pelos seus usos, pudéssemos criar planos de fuga ao modelo único e universal de pensar e construir a cultura de Direitos Humanos, sendo a própria prática de pesquisa um modo de intervir, de mudar, de transformar, de rachar as palavras e as coisas.

Cabe dizer, ainda, que esta parte se inicia com a descrição do Território de Pesquisa, o Projeto Educativo da Escola “Mãos Dadas”, o qual caracterizo a partir de três imagens: um entrelugar, um simulacro e uma comunidade e com a breve fundamentação sobre o método sociopoético.

### 3.1 Território de pesquisa: o Projeto Educativo “Mãos Dadas” da Associação Daniel Comboni, Parque Alvorada-Timon

#### 3.1.1 Primeira paisagem: “Um Entrelugar”

Fotografia 12 – Atravessando a ponte



Fonte: Arquivo pessoal.

A primeira paisagem que me capturou para escolher a comunidade Escolar “Mãos Dadas”, da Associação Daniel Comboni, no Parque Alvorada, em Timon, como campo de pesquisa, foi o fato de ela se encontrar num espaço de travessia entre dois estados, Maranhão e Piauí, separada, geograficamente, pelo rio Parnaíba. Mas fortemente ligada pelos problemas que caracterizam esse território, desmanchando-se para os dois lados do rio, formando um território só. Mas, também, uma forma de manter um elo com o lugar de onde vim, minha tradição, sou maranhense. Toda vez que atravesso a ponte ou penso nela, ouço soprar em meus ouvidos o poema de Guimaraes Rosa (1986), “A terceira margem do rio”, em melodias cantaroladas ora por Caetano Veloso, ora por Milton Nascimento:

Oco de pau que diz: eu sou madeira, beira. Boa, dá vau, triztriz, risca certa. Meio a meio o rio ri, silencioso, sério. Nosso pai não diz, diz: risca terceira. Água da palavra, água calada, pura. Água da palavra, água de rosa dura. Proa da palavra, duro silêncio, nosso pai, Margem da palavra entre as escuras duas. Margens da palavra, clareira, luz madura. Rosa da palavra, puro silêncio, nosso pai. Meio a meio o rio ri por entre as árvores da vida. O rio riu, ri por sob a risca da canoa. O rio riu, ri o que ninguém jamais olvida. Ouvi, ouvi, ouvi a voz das águas. Asa da palavra, asa parada agora. Casa da palavra, onde o silêncio mora. Brasa da palavra, a hora clara, nosso pai. Hora da palavra, quando não se diz nada. Fora da palavra, quando mais dentro aflora. Tora da palavra, rio, pau enorme, nosso pai.

E logo crio a conexão com a perspectiva metodológica do historiador Durval Muniz Albuquerque Junior, com o qual tenho muita afinidade em meus estudos doutorais ao me deslocar para as lições foucaultianas e deleuzianas, que me indicam que ali, naquele lugar, é um lugar de invenção, algo a ser inventado a partir de uma “terceira margem”, como propõe o autor nessa fala e com a qual me sinto contemplada de intenções:

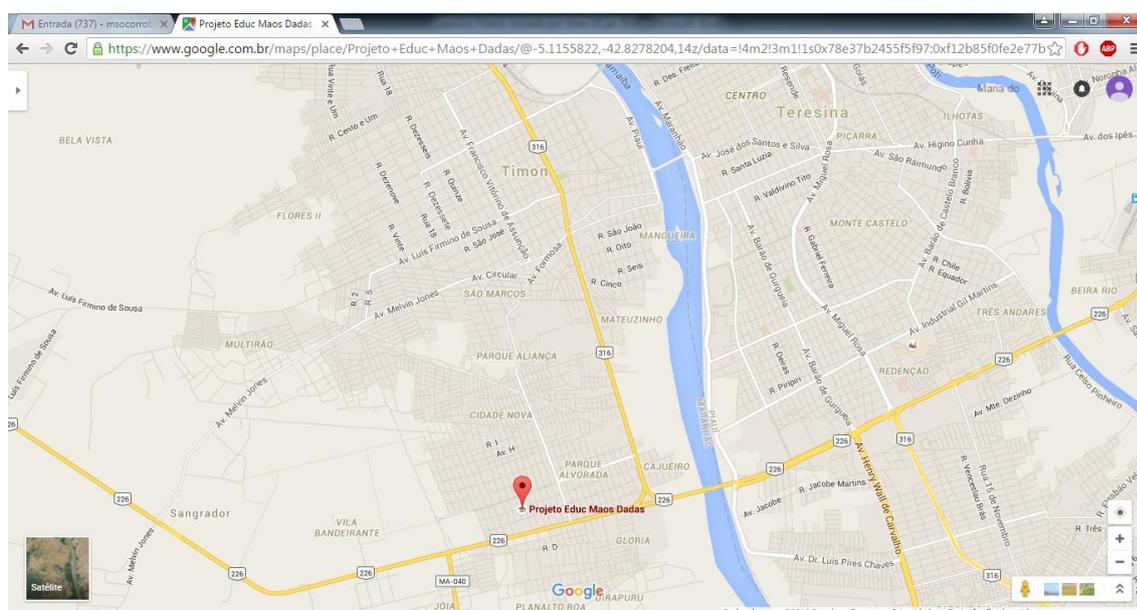
Pertenço a uma tradição teórica e filosófica que, na contemporaneidade, põe em questão e tenta superar as famosas dicotomias, as categorias antitéticas, os pares de opostos que dividiram o pensamento metafísico ocidental. Essas dicotomias maniqueístas são típicas de formas de pensamento que tiveram como lastro, por um lado, a metafísica aristotélica-platônica e, por outro, o pensamento judaico-cristão. Advogo que precisamos aprender a pensar o terceiro termo, o chamado terceiro excluído, a que Guimarães Rosa deu lugar na bela imagem da terceira margem do rio, este lugar do meio, do entre, este lugar da relação entre aqueles polos que parecem opostos. Creio que precisamos superar o comodismo de pensar por oposição e divisão, por antagonismos binários, criando artificialmente campos separados, que não mantêm relações entre si e não se deixam atravessar pelo outro. Esse tipo de pensamento tende a levar à exclusão e a ver o outro como o inimigo a ser exterminado, por não ter nenhuma parte comigo, por ser o absolutamente estranho. Creio que política e eticamente este tipo de lógica tende a levar à intolerância e ao desrespeito àquele visto como inimigo. Pensar o terceiro termo, pensar o que se passa entre, no meio, pensar as misturas, as aproximações, as contaminações do que parece apartado, distante e disjunto é estar atento para o quanto do outro forma a mim e está naquilo que chamamos de si mesmo [...] (ALBUQUERQUE JR., 2015, p. 148-149).

Pensar esse território de pesquisa como uma comunidade híbrida, como um terreno de atravessamentos para a produção de novas subjetividades, significa pensar como um viver na fronteira. E viver na fronteira significa “[...] viver simultaneamente em espacialidades e temporalidades diferentes no presente da vida cotidiana, por isso mesmo é viver *além* [...] (do tempo linear e do espaço homogêneo, portanto, vazios) [...] É viver num meio, em meio a várias temporalidades e espacialidades” (CARVALHO, 2009, p. 108).

Essa visão articula-se inteiramente com a proposta de **entrelugar** de Homi Bhabha (2003, p. 20), como o “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular e coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade”. Ou, ainda, “[...] uma emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados”.

É importante situar o território de pesquisa, o Projeto Educativo “Mãos Dadas”, como parte de uma cidade, a de Timon. Mas, principalmente, entender que esse município está situado na Mesorregião Leste Maranhense e na Microrregião de Caxias, à margem esquerda do Rio Parnaíba, a 425 km de São Luís, capital do Maranhão, e a 5,1 km de Teresina, capital do Estado do Piauí. Devido a essa proximidade com Teresina, Timon faz parte da Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina (RIDE), criada por meio do Decreto n. 4.367/2002, inserindo-se no projeto “Grande Teresina”, como o segundo maior município, tornando-se assim um ponto estratégico para o desenvolvimento dessa região.

Fotografia 13 – Mapa do Território



Fonte: Mapa Google, 2016. Disponível em:  
<<https://www.google.com.br/maps/place/Projeto+Educ+Maos+Dadas>>.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Timon (2015), isso significa que:

A proximidade com a capital do Piauí, o município de Timon apresenta os mesmos problemas urbanos das grandes cidades brasileiras. A falta de segurança tem sido um dos principais motivos que preocupam a população timonense. Diariamente são divulgadas notícias de violência na cidade, esse processo está diretamente associado a outros como o desemprego, a educação de baixa qualidade, a desigualdade social e ao aumento do tráfico de entorpecentes. Portanto, os distintos problemas urbanos formam uma teia, onde um está diretamente ligado ao outro, havendo a necessidade da realização de políticas para solucionar todos esses problemas, proporcionando uma melhor qualidade de vida para a população urbana. O município de Timon está classificado, segundo a Tipologia Municipal produzida pelo Observatório das Metrópoles, como “E”, ou seja, Aglomerados e centros regionais N e NE, isto é, municípios com baixo estoque de riqueza, porém com grande importância regional. São cidades

polo em regiões menos urbanizadas, e situadas em microrregiões de menor dinamismo. (TIMON, 2016, p. 11-12).

O fato de a Escola “Mãos Dadas” se localizar entre duas rodovias federais, a BR 316 e a BR 226, como mostra o mapa, constituiu-se um desafio, pois, geralmente, nesses lugares, o fluxo de drogas, de prostituição infanto-juvenil são maiores.

### 3.1.2 Segunda Paisagem: “Um Simulacro”

Fotografia 14 – Espaço “Mãos dadas”



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse território, Grande Parque Alvorada, Timon, tem sido muito estigmatizado pela ideia de miséria, de pobreza, de violência, como demonstram a maior parte das justificativas de projetos sociais desenvolvidos nessa região. Isso se expressa na justificativa do projeto que fundamentou a implantação do Centro de Referência em Direitos Humanos<sup>28</sup> nesse território e que funcionou entre 2012-2013:

Timon, localizada a 450 km da capital do Estado (São Luís) e separa por um rio da cidade de Teresina (PI) possui população segundo o censo de 2010 de

---

<sup>28</sup> Nesse período, foram criados, no Brasil, os Centros de Referências em Direitos Humanos, nas localidades em que os índices de violações de Direitos Humanos eram maiores, como uma política pública de atendimento, resolução de conflitos e encaminhamentos a instrumentos e entidades de proteção específicas existentes na própria comunidade e no município.

155.419 habitantes agregados em 40.900 famílias. Boa parte da população da cidade é formada por indivíduos entre zero a 17 anos de idade que somam 72.300 (47,99%) e por pessoas entre 18 a 34 anos de idade que totalizam 43.502 (28,88%). Os dados ainda revelam que 18,92% das pessoas são analfabetas, 65,37% têm ensino fundamental completo ou não, 13,73% possuem ensino médio completo ou não, 0,19% curso superior completo ou não e apenas 0,01% possuem pós-graduação completa ou não. Os indicadores educacionais ainda apontam que 48% das pessoas possuem quatro ou mais anos de defasagem escolar. Isso sob a lógica da produtividade do trabalho e dos ganhos de rendimento em função dos anos de estudo é um verdadeiro absurdo, pois quem possui anos de atraso em relação aos estudos demora conseguir emprego e quando consegue é precário. Em relação ao mercado de trabalho, 1,32% pessoas trabalham com carteira assinada tendo seus direitos trabalhistas garantidos; 13,82% são autônomos sem direitos previdenciários e 75,11% não trabalham de forma alguma. Os indicadores apresentados aqui para a cidade de Timon são mais presentes no Grande Parque Alvorada porque agrega os bairros mais vulneráveis socialmente de Timon. Questões de infraestrutura como asfaltamento, iluminação pública, água tratada e esgotamento sanitário são demandas que a cidade ainda não conseguiu resolver plenamente no Parque Alvorada e que agrava a vulnerabilidade das famílias. Esta realidade se torna mais contraditória ainda, quando se observa as estatísticas de homicídios, tráficos de drogas e, sobretudo, prostituição infantil. A fragilidade econômica da região, no sentido de conseguir trabalho é enorme, fruto da inexistência de programas de geração de emprego e renda e pouca quantidade de empresas. A falta de aposta na geração de renda, com a criação de postos de trabalho que garanta a estabilidade das famílias e o futuro encorajador para os jovens, faz com que a pobreza tome conta da realidade, provocando insegurança e violência. Neste contexto socioeconômico contraditório, a violação e ou negação de direitos é uma constante. (ASSOCIAÇÃO DANIEL COMBONI, 2011, p. 5).

Quanto à garantia do direito à educação, Timon, e, especificamente, o Parque Alvorada, tem um trajeto de violações, como demonstram os estudos de Macedo e Bomfim (2007):

[...] no que se refere à educação, o levantamento indicou que 43% dos pais são analfabetos, considerando-se analfabeto como o indivíduo que não assina seu próprio nome, não lê e nem escreve; 26% somente assinam o próprio nome; 1% somente lê e 22% assinam, leem e escrevem. Se considerarmos os chamados 41 analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que embora dominem a prática rudimentar de leitura e escrita não conseguem compreender o que leem, o percentual ficaria em 78%. Em relação às modalidades de ensino em que estão inseridos os estudantes da região, temos os seguintes dados: 29% dos estudantes estão na Educação Infantil, 50% no Ensino Fundamental, 17% cursa o Ensino Médio e 3% cursa o Ensino Superior. Ainda em relação ao Ensino Médio, 71% dos que estão estudando essa modalidade de ensino estudam em escolas que ficam longe de sua residência, no centro da cidade ou na vizinha Teresina, o que dificulta a permanência e o custeio dos estudos. A escola pública (municipal ou estadual) responde por 69% da demanda de alunos na região, sendo que 22% dos membros das famílias entrevistadas estão em idade escolar e não

estudam. Esse dado nos indica a dificuldade das pessoas em colocarem os seus filhos na escola, pois muitas vezes, esta fica distante da residência, contrariando, portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 6569/65 que recomenda que o aluno seja matriculado em uma escola próxima à sua casa. Isso é comprovado no início de cada ano letivo, quando muitas famílias chegam a dormir nas filas de espera das escolas, na tentativa de conseguirem uma vaga para seu filho, da Educação Infantil ao Ensino Médio. (MACEDO; BOMFIM, 2007, p. 40-41).

Embora tal realidade crie em mim profunda indignação, a segunda paisagem a me afetar em minhas andanças cartográficas pela comunidade foi a imagem de Daniel Comboni, protegendo, entre seus braços, duas crianças negras, artisticamente posta no pátio do portão de entrada da escola. Vi, ali, uma cena que captura o significado do processo de colonização sob a égide da moral cristã para fins econômicos, políticos de subordinação de uma cultura sobre a outra. Mas vi, também, um desejo humano de mudança, mesmo que sobre as suas cabeças e seus ombros esteja o peso dessa grande máquina estrutural capitalista, mostrando-me planos de fuga, conexões existenciais entre presente e passado, entre culturas, etnias, raças, como por exemplo, entre a África, os centros de desumanização dos Estados Unidos, que reproduz *aparthaids* entre brancos e negros, os morros do Rio de Janeiro, as periferias de Teresina, o Maranhão e o Piauí, e ali, no Grande Parque Alvorada, um território com uma tessitura marcada pela violência estrutural, afetando principalmente crianças, adolescentes e jovens, mas que resiste.

Vi ali, um simulacro, pois sendo construído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude (DELEUZE, 1988, p. 263), uma possibilidade imanente de fazer a diferença, não uma cópia da Educação em Direitos Humanos, rompendo com o signo, com a representação, com a linguagem do subdesenvolvimento, da escassez e da impotência, como reflete Mbembe (2014), ao referir-se à proliferação e à vulgarização do significado de África e de Negro na modernidade capitalista, assim como é feito com as regiões periféricas do mundo. Vi no Parque Alvorada, em Timon, um “Nordeste” brasileiro assim como outras áreas do mundo, necessitando ser olhado, ser visto a partir de sua resistência e de sua potencialidade, como devem ser vistos a África e o negro e todos os lugares e os sujeitos que foram violados e estigmatizados como pobres e inferiores. Não como um lugar ou pessoas, que, vistos pelo sentimento de pena, precisem sempre de alguém que lhes salve ou lhes aponte respostas aos problemas, mas que encontrem a sua força nas próprias lutas que fazem a vida se movimentar.

Um dos maiores efeitos do capitalismo sobre nós, como processo de colonização, é a criação de miragens de riqueza e de pobreza, ofuscando nossa visão sobre quem gera o que e

a impossibilidade de devires fora desse binarismo. Ao fazer isso, o capitalismo desvirtua nosso olhar do lugar da potência para uma imagem despotencializadora, fazendo-nos ver fracasso aonde, de fato, produz-se a vida. Ao fazer isso, esconde quem sempre canibalizou as forças produtivas de forma violenta e excludente, como fizeram os países imperialistas nos territórios latino-americanos, africanos e asiáticos, principalmente.

Mas existem outros modos de olhar, os que veem potencialidades em meio ao caos, pois o projeto educativo “Mãos Dadas” é visivelmente caracterizado por sua resistência, como destaca o Diário de Itinerância da copesquisadora Francisca Lima, que foi por 14 anos coordenadora pedagógica da escola:

Hoje, com cerca de 850 alunos matriculados oriundos de mais de 600 famílias a escola vem tentando reverter os tristes indicadores socioeconômicos da região. O Projeto Educativo “Mãos Dadas” tem um projeto pedagógico que não se limita apenas à educação formal, mas a todo um conjunto de atividades que almejam resgatar a cidadania de crianças e adolescentes em situação de risco social, desenvolvendo seus talentos e preparando-os profissionalmente para a vida. Fundamentado no seu lema “Estude e Trabalhe para Ajudar seu Povo”, a escola serve como referência à comunidade principalmente por apresentar uma estrutura física adequada, recursos didáticos necessários ao bom desenvolvimento das atividades pedagógicas e atenção de todos os docentes e demais funcionários voltada para garantir a educação das crianças mais carentes da comunidade, trabalhando para conscientizá-las de que só através do estudo será possível mudar a realidade social da sua família e comunidade. A equipe de educadores desde o início assumiu como compromisso uma concepção de educação como processo contínuo que se transforma à medida que os processos históricos e culturais mudam, tendo como fim, a formação do cidadão consciente e atuante no seu meio. A escola sempre foi um espaço aberto às novas exigências sociais. Os processos didático-pedagógicos foram sempre voltados para a realidade da comunidade em que vivem os alunos, os conteúdos são adaptados às suas reais necessidades e da sua comunidade, sendo coerentes também com as exigências legais. Esse projeto que pretende uma ação transformadora possui uma pedagogia voltada ao diálogo, ao trabalho em equipe e à valorização do indivíduo como ser de relações. Todas as ações serão frutos da construção coletiva, oportunizando aos educandos, educadores e pais a possibilidade de construir a história dessa escola e de suas próprias vidas. O desenvolvimento integral da pessoa como característica da nossa prática pedagógica tem como base os seguintes indicadores: desenvolvimento da criatividade, domínio dos conteúdos formais, existência de práticas, atitudes cooperativas e desenvolvimento do equilíbrio emocional. Temos constatado que ao longo desses anos muitos resultados significativos na vida dos alunos, tanto na escola, como fora dela. Vale ressaltar, que essa educação integral e transformadora baseia-se no diálogo, no respeito e na cooperação. Durante seus 16 anos de existências muitos frutos desse grandioso projeto já foram colhidos, hoje, alguns ex-alunos são professores e funcionários da escola, fazendo assim, jus ao seu lema “Estude e Trabalhe para Ajudar seu Povo”. (FRANCISCA, COPESQUISADORA, 2017).

Há dois anos, Francisca Lima atua também como coordenadora da equipe de supervisores da Secretaria de Educação do município de Timon. E ressalta, em sua narrativa, o crescimento da educação básica nos últimos anos:

Todo o investimento na educação do município vem dando resultados positivos vistos pelo avanço na nota do IDEB<sup>29</sup>, que era de 3,8 em 2011 saltou para 4,2 em 2013 foi 4,5 em 2015 colocando o município acima da média do Maranhão e com algumas escolas superando a meta projetada para 2021. Além do salto na nota do IDEB, o aumento das aprovações dos alunos no IFMA, IEMA, CE Jacira de Oliveira e Silva e Colégio Militar comprovam que os alunos não precisam mais se deslocar para outras cidades para dar continuidade à educação básica. As instituições oferecem a continuação da formação que eles iniciaram nas escolas municipais com a mesma qualidade de ensino. (FRANCISCA, COPESQUISADORA, 2017).

Essa relação que faço entre África, as periferias do mundo e Parque Alvorada, criando a imagem de um simulacro, tem sua razão também na própria história da instituição Associação Daniel Comboni, um missionário andarilho que deixa sua terra, na Europa, para entregar-se à causa dos povos africanos violados pelos interesses capitalistas eurocêntricos, indicando-me pistas de como criar novos dispositivos para pensar outros modos de educar a partir da cultura do lugar, dos saberes, das experiências e dos desejos dos sujeitos em processo de violação de seus direitos.

Mesmo conduzido pela ideia de “levar salvação”, com uma mentalidade cristã europeia colonizadora, Comboni dirá: “[...] a grave miséria dos pobres negros, eu o sinto imensamente no coração, e não existe sacrifício que eu não esteja disposto a abraçar pelo bem deles” (SANTÂNGELO, 1995, p. 19). E quando envia cartas para sua mãe, na Europa, Comboni diz: “Querida mãe: se visse a miséria que existe nestas regiões, terias dado cem filhos, se os tivesse tido, para que viessem trazer alívio a essa gente” (SANTÂNGELO, 1995, p. 29). Mesmo assim, em seu plano residia uma perspectiva nova: “A África pela África”. Ou seja, que o processo de libertação daquele povo só poderia se realizar se eles mesmos fossem os sujeitos de sua história. É nesse sentido que remeto ao Parque Alvorada, e ao Projeto educativo “Mãos dadas”, um simulacro, uma superfície, região da realidade, especialmente as que consistem na pura produção de singularidades, intensidades, multiplicidades, pois os simulacros são puro devir, seu fluir está produzindo permanentemente a pura diferença, a pura invenção-produção. É nesse sentido, também, que recorro à cultura africana como dispositivo para provocar a descolonização do pensamento europeu, vê-la de outro modo e nos fazer pensar outra educação.

Assim, percebi uma estreita relação com o que propõe Chimamanda Adichie (2014), quando fala dos “perigos de uma história única” e o que ela produz. Isso para afirmar que há

---

<sup>29</sup> Esses dados fornecidos pela copesquisadora são com base no Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>>.

não uma única África, essa feita como representação, mas composta de 54 estados independentes, com prosperidade econômica, particularidades e diversidades. (SILVA, 2008).

Os povos desses países continuam sendo considerados inferiores pelos padrões normativos que validam o saber científico moderno arraigado ao paradigma positivista europeu e ocidental de uma história única. Esse olhar, o dos “brancos” (europeu), tornou o povo africano como pessoas incapazes de falar por si mesmas, esperando que algum “branco gentil” os salvasse. Na literatura ocidental, a África ocupa um lugar negativo, representando um lugar de escuridão. Nesse modo de ver, o outro é apenas um objeto. E assim, cria-se uma história única quando se trata o outro como coisa. Outro ponto relevante é a relação entre a construção dessa história única e sua relação com o poder. É impossível falar de história única sem falar em poder. Como em outras dimensões da vida, na história, instituiu-se o princípio de “um ser maior que o outro”. Desse modo, o poder funciona como uma habilidade de contar a história de outra pessoa e de fazer dessa história a definitiva. Nesse sentido, o modo de contar define diferentes histórias e para inferiorizar um sujeito na história basta potencializar o seu fracasso, e ele se tornará resultado desse modo de olhar.

Para Adichie (2009), investir apenas nas histórias negativas é superficializar a experiência. E a única história cria estereótipos, sempre incompletos, tornando-se história única. Em seu modo de ver, falta um “equilíbrio de histórias”, já que as histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno àquilo que não convém empoderar. Assim, quando nós rejeitamos uma história única, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre qualquer lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso perdido.

Percebi esse cuidado, com a história e a vida do outro, em uma das minhas visitas à comunidade escolar “Mãos Dadas”. Quando adentrei à sala da direção escolar, lá estavam as diretoras Waleska, Arlene e o Padre Diniz, este o mentor do projeto comunitário que carrega o mesmo espírito de Comboni, ansiosos e preocupados ao relatar a história de que um aluno havia tocado fogo na horta da comunidade escolar. Eu, imediatamente, intervi na conversa entre a direção e o Padre Diniz, perguntando: “E o senhor denunciou, Padre?”. Ele, sabiamente me respondeu: “Não, filha. Não podemos fazer. É apenas uma criança. Não podemos entregá-la à polícia. Se entregarmos, o que será dela? E de sua família? Nós mesmos temos que resolver isso”. E, então, começou a descrever as condições existenciais de vida da família daquela criança “infratora”, vendo os efeitos de um poder estrutural e biopolítico operando no corpo daquele adolescente. Aquela palavra me tocou profundamente, instigando-me sobre o que é legal e o que justo, o que é humano e não apenas o que se convencionou chamar de Direitos Humanos. Ali, na escuta sensível dos olhos cansados de uma noite mal

dormida de um velho missionário, tive uma aula de Direitos Humanos. Isso é o simulacro para Deleuze, tem a potência da revolta, porque nele comporta a diferença: não fazer uso da lei para repetir a história de alguém que a sociedade já condenou. Afetada, compartilhei esse fato com Patrícia Lustosa, para que ela, como psicóloga, pudesse ajudá-lo a intervir. Ela me disse: “O que o padre fez parece com o que o bispo, um personagem da obra “Os miseráveis”, de Victor Hugo, fez: após ter dado comida e abrigo a um ex-presidiário, este lhe rouba as taças de ouro. E quando a polícia lhe prende e o leva até o bispo para que confirme o roubo, o bispo diz apenas que não se tratava de um roubo, pois ele lhe havia dado as taças de presente. Isso vai fazer a diferença na vida daquele homem e mudar o seu destino para sempre.”

Esse caso é também relatado no Diário de Itinerância da copesquisadora Regina<sup>30</sup>:

Carlos é um dos 10 filhos de Ana e José. O pai é pedreiro, mas, atualmente está desempregado. A mãe é dona de casa, está doente. Os dois são alcoólatras. A casa onde sempre morou tem um cômodo, sem piso, totalmente sem estrutura. Um dos irmãos foi assassinado poucos anos atrás. Todos os filhos estudaram desde pequenos no Projeto Educativo Mãos Dadas. Ainda permanecem quatro. A renda fixa que a família dispõe atualmente é somente do programa Bolsa Família. O Projeto sempre que pode tenta ajudar de todas as formas possíveis. Carlos está cursando o 6º ano do Ensino fundamental II. É um adolescente aparentemente tranquilo, não é de desrespeitar nenhum dos funcionários. Pode se perceber que ele possui certa liderança entre os outros adolescentes. No ano de 2015, aconteceu um fato que nos surpreendeu muito. Certo dia, lá pelas três horas da tarde, foi percebido que a casa de palha que estava construída na horta que pertence à escola está em chamas. A direção foi avisada, tomou as primeiras providências necessárias para o momento. Chamou o corpo de bombeiro. Também começaram a chegar informações de que quem tinha colocado fogo era um aluno da escola. Feita a apuração dos fatos ficou se sabendo que se tratava de Carlos. Como é de praxis, a direção o chamou para conversar, assumiu. Os pais foram chamados à escola pela direção. Os mesmos compareceram, foram informados deste ocorrido e de outros pequenos fatos que já tinham sido praticados pelo mesmo (quebrado vidros das janelas de sala, não trazer os livros necessário para as aulas, etc.). Os pais sempre tiveram a postura de não acreditar no relato feito pela escola. Mesmo assim, nunca se deixou de comunicar tudo para os mesmos. A direção juntamente com o Pe. Diniz conversaram e resolveram não tomar certas medidas cabíveis ao caso, pois se tenta sempre acreditar na mudança. Isto também posteriormente foi informado à família. (REGINA, COPESQUISADORA, 2015)

Assim, é possível pensar o território do Parque Alvorada como um lugar de resistência entre o Maranhão e o Piauí, um resultado dos dois, afirmando sua diferença, pois o território são formas de percepções da realidade, formas de existir que comporta desterritorializações e redesterritorializações. Como um espaço-território do “Sul” do mundo, violado por processos de exclusão e de distinção, de expropriação e de violência e abissalmente separado por linhas invisíveis do capitalismo global (SANTOS, 2010), é nesse lugar que se criam novas

---

<sup>30</sup> Regina é uma educadora social que tem a função, no Projeto Mãos Dadas, de trabalhar a relação Escola e Família, analisando os casos considerados problemáticos.

possibilidades de invenção da realidade que está no Parque Alvorada e em todas as zonas periféricas do mundo, pois:

Vimos, todavia, que a terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização *in loco*, pelo qual ultrapassa todo território: ela é desterritorializante e desterritorializada. Ela se confunde com o movimento daqueles que deixam em massa seu território, lagostas que se põem a andar em fila no fundo da água, peregrinos ou cavaleiros que cavalgam numa linha de fuga celeste. A terra não é um elemento entre os outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 103).

Assim, é que penso o Parque Alvorada e o Projeto Educativo “Mãos Dadas”, como uma pequena “África”, no sentido da sua resistência às forças imperialistas e capitalistas, uma desterritorialização como plano de imanência, reinventada pela Associação Daniel Comboni e reinventando-se o tempo todo, pois, são seus objetivos, conforme reza o capítulo II que trata do Objetivo Geral e das Finalidades, de seu Estatuto:

ARTIGO 2º - A Associação tem como objetivo geral a realização de atividades filantrópicas, sem fins lucrativos, em defesa e promoção da vida e da cidadania dos mais pobres e marginalizados da sociedade.

ARTIGO 3º - A Associação tem ainda como finalidades:

I. A educação integral e solidária das crianças, adolescentes e jovens mais pobres e em situação de risco e, sobretudo daquele (a)s já marginalizado (a)s;

II. Promover e cuidar da saúde dos alunos e suas famílias e, na medida do possível, das crianças e famílias carentes, através de ações preventivas, atendimento laboratorial e hospitalar;

III. Identificar situações e atos de violência, encaminhando medidas jurídicas e sociopolíticas cabíveis para a garantia e defesa dos direitos das pessoas vítimas de violência e de minorias, bem como tomar providências com vistas à repressão das agressões contra estas perpetradas;

IV. Possibilitar às pessoas carentes, sobretudo crianças, adolescentes e jovens o desenvolvimento de suas aptidões artísticas, desportivas e culturais;

V. O acolhimento e acompanhamento e crianças abandonadas ou em situação de risco de pessoas portadoras de HIV, sobretudo em fase de tratamento;

VI. A promoção e defesa da posse da terra, o desenvolvimento da agricultura familiar no campo e na cidade;

VII. Capacitação profissional de jovens com vistas à sua inclusão no mercado de trabalho;

VIII. Manter articulação com os organismos e entidades governamentais ou não, cuja finalidade tenha relação com a defesa dos Direitos Humanos;

Apoio às formas de associativismo como cooperativas, associação de moradores e centros comunitários;

IX. Proteção ao meio ambiente e defesa da fauna e da flora;

X. Educação Superior, estudos, projetos e pesquisas;

XI. Promoção de princípios e valores éticos, morais e espirituais;

- XII. Assistência ao idoso com acolhida, recreação e abrigo;
- XIII. Construção de moradia popular;
- XIV. Promoção, defesa e Educação em Direitos Humanos. (ASSOCIAÇÃO DANIEL COMBONI, 2011, p. 1).

Os objetivos e as finalidades da Instituição pretendem ser uma alternativa à realidade local, tentando resistir à “fragilidade econômica da região”, como aponta o Relatório de Análise Institucional (ASSOCIAÇÃO DANIEL COMBONI, 2011, p. 1), no que se refere à geração de emprego e renda, às famílias e aos jovens.

Mas o que isso tem a ver com este território de pesquisa? Com esta pesquisa? Tem a ver, pois, sendo este solo reconhecido socialmente e culturalmente como um lugar de exclusões, de violações e de negações de direitos, a comunidade escolar “Mãos Dadas”, da Associação Daniel Comboni, emerge como resistência a esse destino traçado pelos modos de operar o poder nessas estruturas locais e articuladamente globais. Penso que, a partir desse lugar, possam ser inventados os Direitos Humanos como instrumento de emancipação social numa tradução intercultural, numa espécie de ecologia de saberes, “[...] através do qual as limitações recíprocas de concepções alternativas de dignidade humana possam ser identificadas, abrindo assim a possibilidade de novas relações e diálogos entre elas” (SANTOS, 2013, p. 101).

Pesquisar Educação em Direitos Humanos, a partir desse lugar, significa a possibilidade de afirmar formas alternativas, novos modos que escapam à ordem e ao destino traçado, embora atravessados por contradições. Minha experiência com o projeto educativo da escola “Mãos Dadas”, e com seus professores, trouxe, para mim, a necessidade epistemológica de pensar a Educação em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e de adolescentes a partir da realidade vivida. Esse desejo se expressa também no Diário de Itinerância que escrevi em um dia de andança cartográfica, e que até postei nas redes sociais, uma fotografia dos meus pés pisando no solo da pesquisa<sup>31</sup>:

---

<sup>31</sup> Refiro-me à fotografia que abre a primeira parte da tese denominada “Mapas”

---

Diário de Itinerância, 23 de julho de 2015

---

Depois de um certo tempo sem passar por essas ruas, a imagem que capturo é de um Parque Alvorada que se movimenta, vejo caçambas, tijolos, ruas asfaltadas que retratam um trabalho de intervenção administrativa local, alterando a performance anterior. Isso, quase que choca! Talvez não é o que eu pensei de ver novamente. E inconscientemente, reflito: será isso o Parque Alvorada que aprendi a ver pelos relatórios e livro de uma realidade pobre e violenta? De fato, tudo aqui parece caótico, mas no sentido mesmo de algo que morre e algo que quer nascer. Será mesmo possível pensar em Educar em Direitos Humanos neste lugar? Muita coisa mudou na paisagem, antes cheio de buracos. Pelo menos nesse trajeto que costumo fazer. Mas, será que mudou a vida das pessoas, as relações? Não sei. Sei apenas do que sinto quando adentro esse território: aqui parece haver um tipo de energia que vem do chão da vida e que me toca profundamente, produzindo em mim um desejo imanente de força na luta pela efetivação dos direitos à vida de crianças e adolescentes. Vejo a dor, mas vejo, principalmente, a resistência nos ombros cansados das professoras saindo da sala de aula no final de tarde e no som das brincadeiras dos educandos em baixo das árvores do pátio da escola. Em meio a aridez, a vida clama! Aqui, sinto-me irmanada ao mundo e seus problemas. Aqui, sinto-me irmanada a outros que, como eu, sonham por dias melhores. Sinto-me muito feliz de pisar no território de pesquisa. Aqui encontro forças para desenvolver o projeto de pesquisa.

### 3.1.3 Terceira paisagem: “Uma Comunidade”

Fotografia 15 – Pátio *slong*



Fonte: Arquivo pessoal.

Sempre fui capturada pela ideia de comunidade. Entendo comunidade como o espaço da produção das afecções e dos afetos, um território de agenciamentos, embora reconheça, também, que a modernidade capitalista capturou o princípio de comunidade para instituir o controle do Estado-Nação sobre a vida e sobre a morte da população, como traduz Carvalho (2009).

Porém, é certo que o meu casamento com a educação tem a ver com essa experiência. Como exposto anteriormente, a minha trajetória profissional é atravessada pela ideia de

comunidade. Minha relação com o conhecimento científico não se iniciou na vida acadêmica, mas nas práticas socioeducativas e formativas vivenciadas na educação popular, por meio da participação nos movimentos de Juventude, nas Comunidades Eclesiais de Base (Cebs), Movimentos de Juventude (PJ) e, depois, na militância partidária e nos movimentos sociais ligados ao Centro de Defesa de Direitos Humanos “Antônio Genésio” e à Escola de Formação “Cedoc” ou Centro de Documentação do Maranhão, instituição social cuja finalidade era articular o conhecimento científico com as práticas sociais dos movimentos sociais na produção de um tipo de conhecimento comprometido com a realidade social, bem como ser um banco de dados sobre a realidade maranhense, fruto de pesquisas desenvolvidas na articulação com militantes-professores-pesquisadores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foi igualmente relevante participar do Grupo de Trabalho Maranhense de Fátima Felix Rosar, articulado ao Histedbr da Unicamp – SP, de Demerval Saviani, com uma grande tradição na história da educação brasileira.

Essa paisagem de “comunidade” no território de pesquisa se expressa, sobretudo, no título de Projeto Educativo “Mãos Dadas” e no lema “Estudar para ajudar o meu povo”. O conceito de comum se define por sua consistência experiencial e concreta, um desafio permanentemente a ser enfrentado:

É comum o que, na experiência, é vivido como pertencimento de qualquer um ao coletivo. Trata-se de um conceito político por excelência, já que comum é a experiência de “decisão concertada” a que somos convocados e mesmo forçados a fazer na partilha do coletivo. Entre o lógico (universal) e o político (comum) define-se, portanto, uma diferença de direção na experiência – a montante e a jusante dela – o que nos permite pensar uma coexistência que não abole a fricção e na qual o esforço de construção marca presença. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 20-21).

Trazer esse plano comum como plano político para o lugar da escola é algo que me afeta, seja porque nisso vejo uma microfísica, como propõe Foucault (1984, 2014), seja porque vejo um rizoma, como sugere Deleuze, Guattari (1995, 2010), seja porque se constitui um lugar de invenção, da arte de fazer no cotidiano como sugere Certeau (1994). Vendo aí um campo de guerra, onde os personagens, considerados pelo biopoder como os “fracos”, serão àqueles a quem Foucault (2014d) dirá que fará uma insurreição que nasce do poder local, do saber das pessoas, do micro. E Certeau dirá que sua forma de luta se opera pela tática, pois a tática é a arte do fraco. Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada

pela ausência de um poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (CERTEAU, 1994, p. 101). E ainda acrescenta:

Ela opera golpe por golpe. Lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão se abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1994, p. 100-101).

Nisso me vejo contemplada, pois escolhi a educação como espaço público de mediação no mundo (ARENDDT, 2001), o lugar comum, e, por isso, uma esfera de poder e luta pelos direitos. E a escola, o lugar existencial onde fiz muitas travessias políticas. Com uma longa trajetória na Educação Básica, fui professora da educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Não é por acaso que escolhi uma escola para desenvolver a pesquisa. Pisar esse solo é, para mim, está no plano existencial da vida e também da construção das utopias, pois “[...] acredito que há – em toda sociedade – utopias que têm um lugar preciso e real, um lugar que podemos situar um mapa” (FOUCAULT, 2013, p. 19).

Assim, vejo a escola como o lugar da vida, fundamento dos Direitos Humanos. Da vida, justamente pela potência que ela é no que se refere à existência de problemas, não da fuga destes, ou seja, do real para produzir seu dublo, a ilusão. Por isso, “[...] a vida deve ser a dimensão integradora das relações na escola. Se não houver vida naquilo que aprendemos, então não há educação, formação e muito menos aprendizagem.” (MOSEÉ, 2015, p. 82).

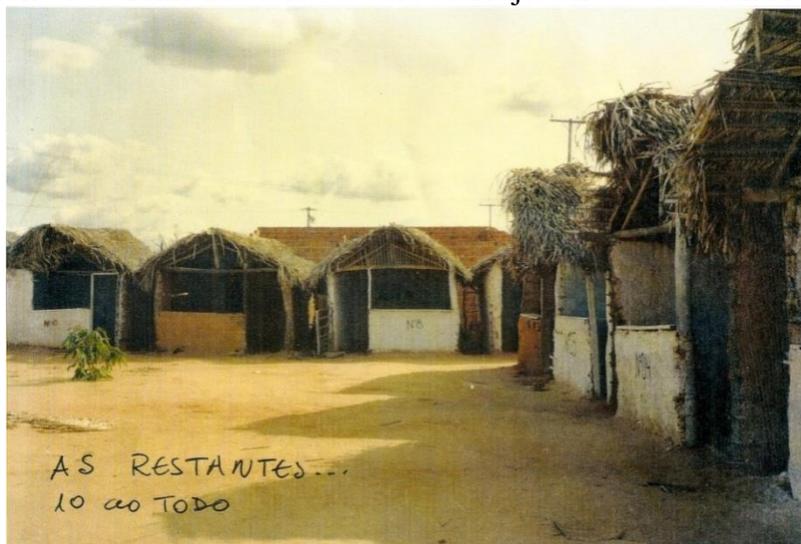
De posse de documentos institucionais cedidos pela gestão escolar, como o projeto sobre o “Desfile Cívico de 2015”, cujo tema foi o histórico da escola “De mãos dadas, somos mais”, percebi algumas práticas educativas da instituição escolar, com o Projeto Educativo “Mãos Dadas”, que fez 15 anos de existência em 15 de março de 2015. De acordo com esse relatório, em 2015, a escola atendia 757 alunos do ensino fundamental, sendo que, na modalidade “Tempo Integral”, são 339 crianças assistidas, com o cumprimento de oito horas diárias de estudo. Essas crianças fazem três refeições na escola, dois lanches e um almoço. Na escola, são cumpridas as disciplinas da base Comum Curricular, e mais as especificidades, de acordo com a realidade local: Empreendedorismo, Espanhol, Inglês, Horta Escolar, Hora da Leitura, Informática, Balé, Badminton, Música, Teatro, Esportes, Jornal Escolar, Letramento e Experiências Matemáticas. Com uma equipe gestora formada por duas diretoras e quatro coordenadoras Pedagógicas, a escola objetiva a educação de qualidade que contribua para o

desenvolvimento humano de pessoas socialmente pobres da cidade de Timon, uma vez que seu lema é: **“Estude e trabalhe para promover seu povo”**, lema que atravessa seus documentos oficiais e se expressa como pensamento nas paredes da escola e nos discursos proferidos pelos professores.

A escola “Mãos Dadas” é o principal projeto da Associação Daniel Comboni, presidida pelo Padre Armindo Dinis, missionário comboniano que, há 28 anos, está em Timon a serviço da educação das populações mais carentes. É importante que se diga que a Escola “Mãos Dadas”, por seu caráter filantrópico, foi construída com doações, em mutirão pela própria comunidade, como informa o blog do Projeto:

O Projeto Educativo “Mãos Dadas” nasceu no coração de um missionário comboniano Pe. Armindo Dinis, que fiel a sua missão e a sua congregação chegou a Timon em 1987. Animado pelo Espírito Santo, questionado pela realidade de drogas, miséria, desemprego, abandono; e pelo desejo de que nenhuma criança justificasse o seu fracasso por falta de oportunidades, o Padre Dinis idealizou este projeto. O sonho vinha sendo regado por muitas orações, alimentado pelo convívio com a comunidade, quando ele recebeu um casal italiano que viera adotar uma criança. Percorrendo o bairro Parque Alvorada, o Padre e o casal viram muitas crianças abandonadas e subnutridas brincando numa poça d’água, onde havia dois porcos. O casal ficou chocado com o que vira e perguntou ao padre Dinis, o que seria possível fazer para amenizar essa situação. Uma escola de qualidade, respondeu ele. Os italianos, prontificaram-se a ajudar, criando uma rede de famílias, na Itália e em Portugal, por meio de doações a distância, que financiariam a compra de materiais e a mão de obra, e a comunidade, em mutirão, faria o que estivesse ao seu alcance para construir a escola. Com a comunidade o Padre Dinis buscou apoio da Prefeitura Municipal de Timon, que se comprometeu a pagar os professores e demais funcionários, assim como enviar materiais e merenda escolares. (ASSOCIAÇÃO DANIEL COMBONI, 2016, p. 2).

Fotografia 16 – Primeiras salas de aula do Projeto Educativo “Mãos Dadas”



Fonte: Blog do Projeto Educativo “Mãos Dadas”.

Fotografia 17 – Mutirão de construção da Escola “Mãos Dadas”



Fonte: Blog do Projeto Educativo “Mãos Dadas”.

Fotografia 18 – Pátio da Escola “Mãos Dadas” (atualmente)



Fonte: Blog do Projeto Educativo “Mãos Dadas”.

Atualmente, a escola usufrui de algumas inovações nos recursos educacionais, fruto de muita luta, como: diário *on line* (*tablet*); transporte escolar, programas educacionais de conscientização na área da saúde – Programa Saúde na Escola (PSE), Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e o Projeto “Gestão Mais”, que visa a socialização das práticas exitosas e dos projetos desenvolvidos em todas as escolas da rede municipal de Timon.

A escola tem trabalhado com a pedagogia de projetos, envolvendo o coletivo entre professores, alunos e comunidade escolar. Desde 2015, estão sendo desenvolvidos os seguintes projetos: Sou “Mãos Dadas” (valorização da escola), Clássicos infantis (literatura e vida), Sala/autor (conhecendo autores), Sou + leitor (prazer pela leitura), Hora da horta (alimentação saudável), Desperdício zero (valorizando a alimentação), Gente Feliz (motivação) e Conhecendo a vida dos animais (escola e natureza). O Programa Mais Educação funciona há cinco anos no “Mãos Dadas”. Atende 400 alunos e tem como principais atividades: Letramento, Matemática, Teatro, Banda Fanfarra, Jornal Escolar e Esporte na Escola. O programa cumpre o seu papel ao ampliar a jornada escolar e ao trabalhar aspectos importantes que consolidam o aprendizado do aluno.

No campo dos esportes, a escola oferece o Balé “Mãos Dadas” e vêm se destacando em vários festivais como: Festival de Dança da UFPI, Passo de Arte Norte e Nordeste. As meninas que praticam o balé se mantêm com a parceria entre a Associação Daniel Comboni, a Prefeitura de Timon e os pais das bailarinas. O *Badminton* na escola “Mãos Dadas” se destaca em competições regionais e nacionais.

Dentre os desafios contemporâneos, a gestão aponta dois fatores relevantes que comprometem o processo educativo de crianças e de adolescentes na comunidade escolar: a desestruturação familiar, com problemas como o uso de drogas; a violência; o preconceito; o uso demasiado de instrumentos eletrônicos pelas crianças e pelos adolescentes. Essa realidade é vivida com muita intensidade pela copesquisadora Regina Leal, que tem a função de educadora social, no acompanhamento das famílias assistidas pelo Projeto “Mãos Dadas”, como expressa em um dos seus relatos do Diário de Itinerância:

Jonathan tem uma família, aparentemente calma e tranquila. Ele é muito atencioso, carinhoso e muito prestativo. Convive, em uma casa pequena ainda precisando de muitos ajustes em sua estrutura física para melhorar a vida de todos que lá moram, com a mãe, o padrasto, que ele considera como pai, mais quatro irmãos e a avó materna. A renda familiar que dispõem provem de um salário mínimo e do Programa Federal do Bolsa Família. Infelizmente, a mãe e o padrasto são usuários de drogas. A mãe chega a lamentar o fato, mas, não consegue se libertar do vício. Já aconteceu de os filhos faltarem a aula muitas vezes por não terem condições de levá-los, de negligenciar no cuidado com a saúde física de João (irmão de Jonathan) quando sofreu um acidente e machucou o pé e ficou com uma ferida aberta por mais de um mês. Na escola éramos nós que fazíamos a assepsia do mesmo. Custou um pouco, mais ficou bom. Há uns três anos atrás, ao chegar pela manhã na escola fui surpreendida pela informação de que a casa deles tinha queimado durante a noite devido um curto-circuito na energia. Fomos até lá para ver como estavam e o que poderíamos fazer para ajudá-los naquele momento. Jonathan foi o único a sair ferido, mas, estava bem. Receberam muitas ajudas como: alimentos, roupas, etc. tiveram que ir morar em casa alugada aí complicou mais um pouco a situação, mas não tinha outra opção. Posteriormente, a casa começou a ser construída. Inicialmente pela Secretaria de Desenvolvimento do município, devido a demora, foram procurando terminar pelo menos o essencial para poder sair do aluguel, conseguiram isto com a ajuda de outros. Infelizmente, fomos surpreendidos estes dias com o pedido de transferência dele e do irmão de nossa escola. Rezo para que seja verdade o argumento que a mãe usou para tirá-los. Não deixarei de averiguar se estão estudando na escola em que a mãe informou que irão ser matriculados. (REGINA, COPESQUISADORA, 2016).

Um dos métodos que a escola adota como perspectiva é o trabalho com a Cultura de Paz, potencializando a espiritualidade, que, na visão da gestão, é sinônimo de tolerância, de solidariedade, de amor e de respeito ao outro. Nessa comunidade, manteve-se por um bom tempo uma articulação dos jovens com uma rede de Cultura de Paz no Nordeste, organizada pelos jovens, principalmente, da Pastoral da Juventude, sendo um lugar de intervenção, debate das políticas de juventude. Um exemplo foi a manifestação sobre a campanha contra o extermínio de jovens, denominada por eles: “Basta de violência”.

### 3.2 O “filho gerado pelas costas”: processo de criação na Sociopoética

A Sociopoética causou em mim aquilo que Deleuze (1973) definiu como um filho monstruoso gerado pelas costas, devido a necessidade que todo autor tem de passar por espécies de descentramentos, de deslizos, de quebras, de emissões secretas, mas que dão muito prazer. Uma espécie de descolonização da mente, do saber instituído e normatizado pelo modelo de ciência cartesiana eurocêntrica. É monstruoso reinventar-se. Uma espécie de morte! Uma experiência de perder-se de si mesmo como sujeito da razão tão bem produzido pela modernidade capitalista para aventurar-se no desconhecido, no deslocado, no descentrado (HALL, 2011), na contemporaneidade.

Nesta atualidade, “[...] a maior parte do universo, senão quase a totalidade, está destinada ao caos, à dispersão e à desintegração. Os sujeitos estão, portanto, completamente perdidos” (MORIN, 2005, p. 327). Para este autor, a hiperespecialização dos saberes disciplinares reduziu em migalhas o saber científico. Assim, todos os conceitos molares que abrangem várias disciplinas estão esmagados ou dilacerados entre essas disciplinas e não são reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares. Torna-se difícil pensar cientificamente o indivíduo, o homem, a sociedade.

Assim, com base nesse paradigma dominante (SANTOS, 2005) de feições eurocêntricas, excludentes, produziu-se uma “violência epistemológica” que reduz outras culturas a objeto de exploração com a destruição de outros conhecimentos, submetendo relações e regiões do mundo à lógica de capitalismo global, produzindo uma ciência arrogante que só reconhece conhecimentos alternativos na medida em que pode canibalizar.

Daí, vem meu primeiro interesse pela Sociopoética, pois, como abordagem filosófica e científica, ou seja, híbrida, ancora-se no paradigma da teoria da complexidade de Edgar Morin (2005); como filosofia, produz conceitos a partir de problemas da vida, na perspectiva do que é filosofia em Deleuze e Guattari (2010). Assim:

A Sociopoética é uma construção de pedras, talvez de águas, talvez de lama, talvez de magmas, talvez de ventos e nuvens e relâmpagos, mas uma construção sim, explicitamente filosófica. É um socioconstrutivismo. Instituir um grupo-pesquisador, convidar culturas de resistência para participarem de leitura de dados produzidos pelo corpo inteiro, a partir de técnicas artísticas intensificando as potências do inconsciente, da emoção, das sensações, de intuição e da razão, questionar o sentido da pesquisa, tudo isso é, além de um posicionamento filosófico, uma prática específica de filosofia. (GAUTHIER, 2005, p. 260).

Gauthier (2005) explica que, na Sociopoética, além de lidar com personagens filosóficos, como um heterônimo do grupo-pesquisador, advindo da filosofia deleuziana, produz-se os confetos, pois o pensamento interfere nos afetos e nos conceitos. Esses afetos não são emoções individuais, mas intensidades que percorrem o corpo, potencializando-os, separando-os e compondo-os. Os confetos emergem da fusão entre arte e filosofia. Os confetos são “perceptos” (intensidades de percepção) estéticos e os afetos criam um estar-no-mundo, que favorecem a emergência de figuras sensíveis, emocionais, intuitivas e estéticas que ativam o pensamento.

Do ponto de vista científico, a Sociopoética faz uso de critérios científicos, como o da **pertinência** ao invés da busca pela verdade. Nesse sentido, “[...] a intencionalidade Sociopoética [...] não é de encontrar a verdade sobre as representações que tal ou qual grupo social se faz de uma noção, e sim de colocar tipos de pertinências heterogêneas, cultural e historicamente produzidas em ambientes cognitivos diferentes” (GAUTHIER, 2010, p. 26).

Outro critério importante é o **globalismo**, reconhecendo que a análise tem valor científico até certo ponto, pois tudo é imerso no meio ambiente maior e as relações globais negligenciadas pela análise podem ser a teia de fundo que condiciona os devires de cada elemento analisado. Assim, o grupo-pesquisador é o meio que a Sociopoética institui para manter essa visão global, ao passo que faz a convocação da “[...] intuição, das sensações, das emoções e da imaginação ao lado da razão – mesmo de várias formas de razão – é nossa garantia para mantermos o globalismo suficiente, fonte de cientificidade dos resultados obtidos” (GAUTHIER, 2010, p. 27).

O terceiro critério, o da **teleonomia**, caracteriza a finalidade que orienta o ser como finalidade criada pelas interações entre ele próprio e o meio ambiente. Opõe-se ao positivismo dos fatos brutos, como se os dados estivessem sempre aí, e o observador apenas tivesse que apanhá-los no meio ambiente. Nesse critério, considera-se o caráter caótico da vida. Assim, quebra com o determinismo das coisas, abrindo espaço para o imprevisível.

Esse princípio dialoga com a teoria das estruturas dissipativas e da ordem por meio das flutuações, como explica Santos (2005). Estas estabelecem sistemas abertos e funcionam nas margens das estabilidades, evoluem por flutuações de energia que, imprevisivelmente, desencadeiam reações por via de mecanismos não lineares e pressionam o sistema no limite máximo de instabilidade e conduzem a um novo estado macroscópico, resultante de interações de processos microscópicos segundo uma lógica de auto-organização numa situação de não equilíbrio, criando bifurcações, o ponto crítico em que a mínima flutuação de energia pode conduzir a um novo estado, potencialidade do sistema em ser atraído para um

estado menor de entropia, sendo essa irreversibilidade dos sistemas abertos, produtos de sua história.

O critério da **agregatividade** renuncia à busca obsessiva pela objetividade cartesiana. Como diz Jacques Gauthier (2010), o inventor do método, a Sociopoética propõe rupturas com as propostas dominantes de pesquisa, e, reconhecendo que somos implicados no objeto que construímos, analisa as implicações na pesquisa, fazendo uso, por exemplo, do Diário de Itinerância e das narrativas dos copesquisadores no processo de pesquisa em que o grupo-pesquisador analisa o próprio pensamento, proporcionando a autoanálise e, mesmo sem a intenção de fazer intervenção, produz um efeito de formação e de transformação de si. Como ressalta Gauthier (2010, p. 30), é como “[...] ver minhas próprias costas”, pois “[...] não somos onipotentes e sim implicados em paradoxos. Isso constitui a nossa fecundidade”.

Como expressa o diário da copesquisadora Francisca (2015) “Participar dessas vivências sociopoéticas de interação e encontro pessoal foi muito interessante, pois me proporcionou um encontro comigo mesmo”. Gauthier (2012) diz que a autoavaliação contínua e processual dos copesquisadores torna possível mudanças e redirecionamentos da pesquisa, algo imprevisível no começo da pesquisa e o Diário de Itinerância é um instrumento qualitativo, pois “[...] condensa os desejos e as críticas” (GAUTHIER, 2012, p. 84), tendo em vista que o tempo da pesquisa é limitado à prática da avaliação.

Além de quebrar com a objetividade cartesiana, realço o caráter transversal da Sociopoética, influenciada pela teoria da complexidade, pela análise institucional e pela esquizoanálise:

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e o de uma simples horizontalidade; a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. Isso constitui o próprio objeto de pesquisa de um grupo-sujeito. Nossa hipótese é a seguinte: é possível modificar diferentes “coeficientes de transversalidade” inconsciente nos diferentes níveis de uma instituição. (GUATTARI, 2004, p. 111).

Em certo sentido, é essa transversalidade que ocorre na instituição do grupo-pesquisador que garante o caráter interventivo do método, por “[...] possibilitar ao indivíduo inserir-se no grupo na modalidade de ser ouvido-ouvinte, e ter acesso através do ‘para-além’ do grupo que interpreta, mais além do que manifesta, eis a alternativa proposta à intervenção analítica de grupo” (GUATTARI, 2005, p. 114).

Gauthier (2005) dirá que a Sociopoética amplia a análise institucional, pois favorece o conhecimento crítico das instituições e a invenção de alternativas instituintes, além de provocar no grupo-sujeito, que produziu os confetos, a transformação de si, e entra em novos devires que transformam a instituição.

Sendo inspirada em abordagens inovadoras a partir dos anos de 1960 e 1970, como “[...] a análise institucional, a pesquisa-ação e pesquisa participante, pedagogia do oprimido [...]” (GAUTHIER, 2012, p. 75), a Sociopoética concentra metodologias que caracterizam meu modo de pesquisar, como destacado na parte “Mapas” desta tese. Assim, ela é implicada nas relações cotidianas e na militância política, ao considerar a pesquisa e a produção do saber, modos de poder, modos de intervir no mundo politicamente. Daí, uma implicação forte desse método em mim é sua relação com o método do brasileiro Paulo Freire, do qual Gauthier trouxe para a Sociopoética a ideia dos “temas geradores” e a dialogicidade do grupo-pesquisador.

Assim, Freire (1987, p. 56) dirá que “[...] investigar os temas geradores é investigar o pensar dos homens sobre a realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. Sendo que essa práxis, como categoria de Marx (1986), significa, metodologicamente, pensar a relação entre teoria e prática, dialeticamente, numa dimensão problematizadora das relações materiais de existência. Essa práxis se dará pela ação dialógica que tem por objetivo “[...] proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira da transformação da realidade injusta” (FREIRE, 1987, p. 100, grifos do autor).

Daí, emergem os cinco princípios da Sociopoética no processo de produção de dados. O primeiro trata da **instituição do grupo-pesquisador** e da **produção coletiva do conhecimento**, em que cada um participa ativamente da pesquisa, inclusive, dos seus devires, potencializando formas variadas de racionalidades e outras fontes de conhecimento, não racionais, emocionais, intuitivas, sensíveis, imaginativas e motrizes. Tal princípio é fundamental à proposta que visa Educar em Direitos Humanos, pois consolida a perspectiva de educação democrática, participativa, potencializadora do grupo e das experiências coletivas. Além disso, o grupo-pesquisador assume-se como filósofo, seu heterônimo, o sujeito coletivo do pensamento, como defendem Deleuze e Guattari (2010). Além do seu caráter eminentemente filosófico, é, também, político, pois trata de um plano de imanência, no qual e pelo qual a vida é problematizada, refletida e criada.

O segundo princípio, **a valorização das culturas dominadas e de resistências**, principalmente no que significa pensar a partir de outras maneiras de produzir saberes não

eurocêntricos, de culturas marginalizadas pela colonização capitalista. Neste princípio, a Sociopoética deixa evidente também sua intenção epistemológica de descolonização do conhecimento (GAUTHIER, 2012), realçando a abordagem intercultural de ciência, com a valorização da diversidade de saberes, da “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010), ao mesmo tempo em que empodera populações e culturas historicamente violadas e excluídas do campo da ciência por serem consideradas de saber menor, místicas, como é caso das culturais africanas e indígenas no Brasil. Assim, a Sociopoética, ao valorizar essas culturas, também evidencia sua postura política de defesa do princípio universal de Direitos Humanos à diversidade e à pluralidade cultural. Direitos dos fracos, como diz Gauthier (2012).

O terceiro princípio, **pensar, conhecer, pesquisar e aprender com o corpo inteiro**, buscando o equilíbrio entre razão e emoção, sabendo que existem diversos saberes que não se expressam por palavras, reconhecendo que o corpo fala, e que o corpo faz falar. O quarto princípio privilegia as **formas artísticas de produção dos dados**, que expressam a capacidade criadora do corpo, revelando fontes inconscientes de conhecimento. Tal princípio reconhece que a ciência de viés cartesiano, ao criar binarismos entre o corpo e a mente, produziu um tipo de educação de disciplina, docilização dos corpos (FOUCAULT, 2014d), despotencializando a capacidade criadora e inventiva do sujeito. Nesse sentido, há de se potencializar modos de pesquisar, de ensinar e de aprender que valorizem a vida como obra de arte, como defendem Nietzsche, Foucault e Deleuze. Assim, a Sociopoética apresenta pistas do Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes, em cuja fase existencial é fundamental a educação pelo corpo inteiro. Algo importante aqui, também, é a pertinência da experiência como modo de produzir conhecimentos, de criar a partir da experiência. Criar a partir do que nos toca, do que nos passa, do que nos acontece, como compreende Larrosa (2016).

É relevante destacar, neste tópico, a influência da obra Augusto Boal (1996), que mistura arte teatral e terapia. Traz para o palco a vida do telespectador e, ele mesmo, subindo ao palco, misturando-se à cena, traça o destino da peça, trazendo seus problemas pessoais e sociais. Assim, o teatro, a arte, são entendidos como domínios políticos, educacionais e psicoterapêuticos. Nessa leitura, Boal (1996, p. 42-43) corrobora a compreensão de que o “[...] ser humano é, antes de tudo, um corpo”. E que o corpo possui cinco sentidos fundamentais para a sensibilidade humana, como requer uma Educação em Direitos Humanos. É preciso um corpo que exercite o sentir em tudo que toca, ouvir tudo o que escuta, ver tudo o que olha, aguçar a memória do olfato e do sabor. É preciso exercitar os múltiplos sentidos do corpo. Exercitar suas razões, suas emoções e seus sentimentos.

E o quinto princípio, destaca a **responsabilidade ética, política, poética e espiritual do grupo-pesquisador** no processo de pesquisa, possibilitando a produção de desejos, de devires. (GAUTHIER, 2012). Sendo a síntese dos princípios anteriores, o que me toca de modo especial é a ideia de pesquisar com a espiritualidade, o que envolve:

A relação do ser humano consigo mesmo, com os outros, e com a natureza. Envolve também o cuidar na pesquisa na medida em que pesquisar é entender um pouco do silêncio, do mistério da morte no pesquisar, no viver, no vivenciar. Assim, a espiritualidade no pesquisar toma uma forma iniciática por meio da descoberta de que nosso saber é abertura para um não saber radical. (ADAD, 2014, p. 56).

Com base nesses princípios, na Sociopoética, os dados não são coletados, mas produzidos pelo grupo-pesquisador, a partir da experiência vivenciada. Isso significa que, do ponto de vista qualitativo da pesquisa, esse momento produz experiências, tanto estéticas, como afetivas, filosóficas e científicas. Como afirma Larrosa (2016), na ciência moderna isso se perdeu, e nos modos de racionalidades dominantes a experiência ficou sem logoi. Assim, a captura da experiência foi torná-la objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento. Com isso, esqueceu-se que a experiência é impossível de objetivação e de universalização. Esqueceu-se que a “[...] experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (LARROSA, 2016, p. 40). A Sociopoética contribui para “[...] dignificar a experiência, reivindicar a experiência [...]”, e isso pressupõe “[...] tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezaram e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...” (LARROSA, 2016, p. 40).

Nesse sentido, a Sociopoética produz experiência ao invés de dados, no sentido de que o dado é sempre algo manipulável. Entretanto, por uma questão de organização dos procedimentos, a análise de dados, ou seja, a análise das experiências, é realizada tendo em vista o processo, apresentado a seguir, de modo sucinto,

Depois de negociada a constituição do grupo-pesquisador, momento importante porque significa que o grupo vai se tornar parte coautora no processo de pesquisa, entendendo seus objetivos, o plano a ser executado e toda a produção é realizada por meio de oficinas, nas quais emergem, em torno de um tema-gerador e de técnicas, dispositivos artísticos, ou seja, “[...] gerador de dados não previsíveis, que permitem tocar a afetividade e o inconsciente envolvidos no pensamento” (PETIT, 2014, p. 33). Então, realizadas as oficinas de produção, o

primeiro passo é fazer a análise plástica, intuitiva, das imagens pelo pesquisador. No caso desta pesquisa, essa análise foi feita, mas como não passou pelo crivo das copesquisadoras, foi retirada, por isso não está relatada. Essa etapa não fácil, pois, para que se cumpra sua finalidade, é necessário fugir das representações, das palavras e das coisas inventadas (FOUCAULT, 1992, 2014) e aguçar a dimensão intuitiva, para desenvolver o ato de criação.

O segundo passo é fazer a análise classificatória, que prevê delineamento das categorias, cruzamento entre as ideias de uma mesma categoria e produção de confetos (conceitos + afetos). Na relação com a filosofia de Deleuze e Guattari, a Sociopoética insiste na fusão entre arte, filosofia e ciência em que aparecem os confetos, ou seja, “[...] perceptos (intensidades de percepção) estéticos e afetos criam um estar no-mundo, que já favorece a emergência de figuras sensíveis, emocionais, intuitivas e estéticas, ativas como pensamento” (GAUTHIER, 2005, p. 258). Ou seja:

Os confetos são mais do que enunciados intelectuais, são a expressão de experiências coletivas que implicam o corpo sensível, portanto, uma forma potente de pensamento que não se limita à razão. Os conceitos, portanto, podem ser poéticos e/ou metafóricos, miscigenados, interferenciais. Geralmente, anarquizam referências prévias. (PETIT; ADAD, 2009, p. 5).

O terceiro passo é realizar os estudos transversais, momento em que as categorias são transversalizadas, buscando as linhas de constituição do pensamento do grupo para além do tema-gerador. Um momento muito desafiador, pois, com base nas narrativas das copesquisadoras, na produção de confetos, problemas, devires, significa “[...] ligar o que a análise opôs. Obrigar-se a pensar junto o que era oposto [...] E a máquina produzida vai ser bem diferente da análise, pois os pontos decisivos são diferentes” (GAUTHIER, 2012, p. 96).

O quarto passo é a contra-análise, etapa da pesquisa que evidencia o trabalho coletivo e cooperativo do grupo-pesquisador, e permite aos copesquisadores conhecer, confirmar, retificar, reexaminar e, especialmente, contrapor-se às análises do facilitador por meio do acesso ao texto transversal, construído com base nas narrativas do grupo-pesquisador. Como assevera Adad (2011), isso possibilita tornar mais precisas suas reflexões, pois pode ser interessante o pesquisador oficial trazer suas análises, geralmente, muito extensas, de forma mais sintética e comunicativa.

Assim, a contra-análise é um dos momentos mais intensos da Sociopoética, pois os copesquisadores se veem diante do próprio pensamento, causando efeitos profundos, como a autoanálise das práticas, percebendo limitações no pensamento do grupo, contradições, paradoxos. Provoca pensar sobre o próprio pensamento e criar possibilidades de

transformação de si, do grupo, ressoando até a instituição, em muitos casos. Nesta pesquisa, as narrativas das copesquisadoras comprovam a potência do método como dimensão interventiva nesse autoconhecimento, mudança de si. Eis um fragmento em que as copesquisadoras desta pesquisa avaliam o texto transversal no momento da contra-análise e a experiência de vivência com o método Sociopoética, e em que percebem o pertencimento à pesquisa como sua construção, coletivamente, quando se veem refletidas nos textos transversais, ao mesmo tempo que se identificam com o modo de produzir saberes do método, com o caráter artístico do texto e como isso corrobora a avaliação da prática institucional. Assim, referem-se ao texto transversal na fase da Contra-Análise, e dizem:

Ficou muito interessante. Em tudo a gente se via, nas brincadeiras, se via produzindo, dentro do texto. Nós estávamos até comentando e não imaginávamos o que tínhamos feito, aquelas experiências, poderiam dar um texto dessa qualidade, ficou muito interessante. E não fugiu de fato do que foi dito, do que foi vivido. Eu achei o texto bem intenso. A gente não imaginava que ia construir coisas tão boas, que a gente construiu o Cidadão Persi, ele é incansável.

A crítica que a gente faz ao texto? É o que a gente encontra aqui na escola, a gente se vê. É como se a gente tivesse colocando tudo pra fora isso que a gente vivencia aqui dentro. E o texto está expondo mesmo a história de cada uma da escola Mãos Dadas. É essa nossa história. Quando se estava lendo o texto foi tudo aquilo que nós vivenciamos durante os encontros. Com certeza todos os membros se encontraram dentro da leitura, não teve nada fora. Eu me encontrei dentro da leitura e consegui encontrar também as outras companheiras quando estavam falando. É um sentimento de pertencer à construção do texto. A gente se sente parte integrante, que a gente constatou o que aconteceu no dia, nossas falas, nosso jeito de dizer está presente no texto. Então, nós somos parte integrante dele, pertencemos à construção dele. O texto é nosso, porque nos pertence, nós construímos juntas no coletivo. A gente percebeu essa potência. Não somente dela que pegou tudo que a gente disse e vivenciou e transformou num texto bonito, poético, o que nós tecemos naquele dia com a Capulana. Obrigada. Faz parte da nossa história, nós vamos ter acesso ao texto? O texto está realmente muito interessante. É um texto que leva a gente responder nesse mesmo ritmo.

Eu gostei muito da beleza do texto. Achamos muito bonito. O texto poderia ser como muitos outros que nós conhecemos, que são textos, são dissertações muito técnicas e esse aqui não. É muito poético sabe. Nós vimos muita poesia, nós vimos as respostas, mas não daquela forma seca, direta, crua, uma coisa assim bem trabalhada, poética que dava até gosto, relaxante. Não são respostas secas, a gente percebe sentimento. A gente lendo, a gente percebe além. É como se a gente estivesse ouvindo novamente as pessoas, o depoimento das pessoas. E interessante também, que torna o texto mais interessante é porque a gente se encontra dentro do texto. Nós nos encontramos a cada técnica. É um texto diferente, não é um texto que tá tão distante.

É um texto que tá bem próximo a nossa realidade. E a gente lendo, faz sempre a gente repensar na nossa prática, porque queira ou não às vezes vai no deslize, faz algo que deixa às vezes. E o texto leva a gente repensar novamente a nossa prática, porque aqui o que é sempre colocado é nós estarmos sempre nessa questão do pensar, do querer mudar, querer realmente fazer a diferença pra essas crianças. E o texto faz exatamente isso de nos pensarmos nessa questão de que precisamos para estar cada momento transformando o Parque Alvorada. Continuar a transformar a realidade dessas crianças. E fazer eles se tornarem em pessoas melhores, eles acreditarem. Às vezes, nós despertamos nesses alunos essa questão do desejo de querer.

Eu achei bem interessante. Também que ele não ficasse só entre a gente, que outras pessoas tivessem acesso a essa leitura. Que eu acho que isso aqui também pra uma vivência ajuda bastante. (CIDADÃO PERSI).

Esses relatos orais das copesquisadoras evidenciam a natureza poética do método, como uma música que se repete e se diferencia e, como potência criadora, um modo de viver a pesquisa como obra de arte. Viver a pesquisa como um ritornelo, o ritmo e a melodia territorializados, como automovimento das qualidades expressivas (DELEUZE; GATTARI, 2012, 1997).

No quinto passo, é feito o arremate filosófico das experiências, momento em que há o diálogo dos dados com os referenciais teóricos adotados, o que resulta, por vezes, na produção de novos conceitos e achados científicos. Entretanto, é relevante destacar que, na Sociopoética, todos os momentos são filosóficos, pois o próprio sujeito coletivo, o heterônimo do grupo-pesquisador, é denominado de sujeito filosófico. No caso desta pesquisa, foi criado o Cidadão Persi, descrito adiante.

A experiência com a Sociopoética deixou evidente, para mim, que, além de ser um método, também é abordagem filosófica, sendo um modo de transversalização dos saberes produzidos pelo grupo-pesquisador com outros saberes reconhecidos academicamente, produzindo um conhecimento novo, que tanto altera os saberes experienciais dos que vivenciam o método, como corrobora com os saberes disciplinares, institucionais, filosóficos, científicos. Como método inovador na ciência, propicia o encontro intercultural de saberes, produzindo uma espécie de direito à cognição e de acesso a outras produções culturais excluídas pela epistemologia cartesiana europeia. Assim:

Na Sociopoética multiplicamos as referenciais parcialmente incompatíveis, para que só percam aqueles que têm sede de referências. O budismo caminha com o candomblé e o ateísmo. Nietzsche com Marx e o xamanismo. Não há pensamento criador sem momento de perda de referências, de recusa de princípios, de esquecimento, como dizem os índios pataxó. É a condição da intuição de ligações inéditas, de interferências complexas geradoras de problemas, confetos e conceitos. (GAUTHIER, 2005, p. 257).

Reconhecendo que “o saber” é uma abstração da língua, que não existe mais que “o poder”, como adverte Foucault (2014). Como o poder:

O saber é sempre contextualizado em redes semióticas envolvendo o corpo, ou melhor, os corpos e afetos, tais como são interligados em agenciamentos maquínicos mais ou menos coerentes. As pesquisas Sociopoéticas são

críticas vivas da língua comum, que substantifica a vida, mata as diferenças e dissipa o corpo. (GAUTHIER, 2005, p. 262).

A Sociopoética é uma espécie de filho gerado pelas costas, anormal para quem não consegue enxergar mais, tocar, sentir, confiar nos saberes da terra nem rachar as palavras e as coisas, mas que, como uma mãe africana que não rejeita sua cria e conta sua história no próprio corpo, carrega-o amarrado às costas com uma Capulana<sup>32</sup> nas difíceis travessias que o caminho da pesquisa impõe e faz viver, com uma espiritualidade encarnada na terra, entre córregos de água com os pés no chão, sentindo o cheiro de manguita, da infância, e o vento soprando aos ouvidos a poesia cantarolada de Maria Betânia: “Eu quero, quero, quero ser sim essa ave frágil que avoa no sertão. O oco do bambu. Apito do acaso. A flauta da imensidão”.

### **3.3 Artesania que cria o heterônimo “Cidadão Persi”: a formação do grupo-pesquisador**

Naquela tarde de muito sol e calor, atravessar a ponte ao encontro dos professores da comunidade escolar “Mãos Dadas” significava um desafio maior: formar, comigo, o grupo-pesquisador na primeira oficina, ao qual denominamos, na Sociopoética, de encontro de negociação da pesquisa. Para nós, sociopoetas, esse momento é um dos mais delicados, pois dele deve ganhar intensidade o desejo nos sujeitos da pesquisa de serem copesquisadores, e tomarem parte no grupo-pesquisador, grafia assim defendida por Gauthier (2012, p. 78):

O hífen é importante, porque não se trata de um grupo que pesquisa, mas de um ser coletivo, que se institui no início da pesquisa como grupo-sujeito do seu devir. Gostamos de dizer que ele age na pesquisa como se fosse um único pensador, percorrido de caminhos diversos, às vezes contrários, que se encontram, tecem juntos ou divergem... (GAUTHIER, 2012, p. 78).

Sabendo desse desafio, minha ansiedade extravasava a ponto de as meninas Kika e Thais, cofacilitadoras<sup>33</sup> desse momento, sentirem minha emoção vibrar. Uma potência vibratória de 220 volts, como me caracterizou Thais em seu diário: “[...] admiro a Socorro por ser mulher-mãe, mulher-professora, mulher-doutoranda, mulher-pesquisadora, mulher-

<sup>32</sup> Como descreverei mais adiante, nas técnicas de produção de dados e experiências, trata-se de um tecido estampado de histórias usados pelas mulheres africanas, a exemplo, as de Moçambique.

<sup>33</sup> Na Sociopoética é fundamental ter cofacilitadores devido a intensidade como são produzidos os dados, como auxiliar na utilização da técnica, dos recursos e no registro da experiência e produção de dados.

inventiva, mulher-afetiva. Ligada nos 220 volts, ela não para, por ser ansiosa, mas incrível como consegue fazer tudo ao que se propõe” (Thais Fernanda)<sup>34</sup>.

Com um pouco de atraso, devido, principalmente, ao horário da travessia, entre meio dia e uma hora, em um trânsito caótico em Teresina, desdobramo-nos ao máximo para organizar os dois espaços para essa primeira vivência. No primeiro espaço, ao qual denominei de território de passagem – acolhida das copesquisadoras – usei como técnica de sensibilização do corpo uma “Instalação de Museu vivo de Memórias fotográficas das etapas do Curso de Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e da Juventude”.

Meu objetivo, além de criar o plano de constituição do grupo-pesquisador, foi aguçar a memória afetiva das experiências vividas pelo grupo nas sete etapas do referido, desenvolvido na comunidade “Mãos Dadas”<sup>35</sup>, e também produzir um mapa de afecções a partir da experiência cartográfica advinda do encontro de corpos entre eles e as fotografias da formação, plano de forças intensivo – propício à produção de narrativas do corpo educador. Assim, antecipadamente, em uma sala escura alternativa à do encontro, instalamos o museu de memória viva, produzido esteticamente da seguinte forma: espalhamos, no chão da sala,ovelos de lã, criando uma espécie de caminho cartográfico, não linear, articulados com sete pontos de luz – sete velas acesas conforme o número e a sequência de módulos do curso.

A inspiração filosófica desse dispositivo artístico surgiu quando, na leitura do livro “O que é filosofia”, Deleuze e Guattari (2010) se referem a um *fiat*, ou seja, à ideia de que todo pensamento emite um lance de dados, um construtivismo, para se referir aos personagens conceituais, neste caso, o heterônimo, o grupo-pesquisador, como constituição de “[...] pontos de vista segundo os quais planos de imanência se distinguem ou se aproximam, mas também as condições sob as quais cada plano se vê preenchido por conceitos do mesmo grupo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 92). Inspirei-me ainda no mito grego que se refere à Clio, musa da história da criatividade, aquela que divulga e celebra as realizações. Preside a eloquência, sendo a fiadora das relações políticas entre homens e nações<sup>36</sup>. Clio, uma jovem coroada de louros, que eu chamava para tirar da zona do esquecimento uma história que precisava prosseguir, e trazendo à luz, anunciar, proclamar e convocar os professores para novos tempos de criação naquele lugar.

---

<sup>34</sup> As cofacilitadoras utilizavam o Diário de Itinerância também, por sugestão da orientadora Shara Jane Holanda Costa Adad, pois essas vivências são partilhadas no grupo de estudos de pesquisas sociopoéticas.

<sup>35</sup> Como já anunciado anteriormente, um dos critérios de participação do grupo de copesquisadores, foi ter participado da experiência anterior, no Projeto de Formação Docente para área da Infância e Juventude.

<sup>36</sup> Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Clio>>. Acesso em: 3 out. 2015.

Nesse ambiente, e respirando esse desejo filosófico, os professores foram convidados a entrar na sala escura com sete pontos de luz, ao som do canto “Memória se faz na história, relatos do coração, dos fatos brotam a vida de mulheres e homens, novo amanhecer”<sup>37</sup>, já conhecido delas na primeira experiência do curso de formação docente em Direitos Humanos, revezando com o som do instrumento étnico “pau de chuva”<sup>38</sup>.

Ao seguir a pista, no ato de caminhar, os professores fizeram o deslocamento corporal para cada ponto de luz, guiado pelo fio de lã e pelas fotografias expostas no chão. Propositamente, entre rápidos *flashes* de luz, em que eu acendia e apagava as lâmpadas da sala, e a condição de escuridão que o ambiente impunha produzia desconforto, uma confusão de não poder ver com nitidez as fotografias, um estranhamento, pois, na escuridão, temos a sensação de que nos perdemos, embora, com o tempo, em uma situação assim, os sentidos se agucem, possibilitando melhor visão do espaço, uma vez que “[...] é preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades. E a visibilidade de uma época é um regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas” (DELEUZE, 2013, p. 124). Por sua vez, o grupo-pesquisador, ao ser atingido pelo dispositivo, declarou: “Que estranho!”. “Isto é diferente!”. “Sentir a sala quente e toda escura foi muito estranho!”. “A dificuldade de visualizar direito as fotos por conta da luz que não estava previsível e a vela mesmo com a chama bem pequena e aí ficava todo mundo muito pertinho pra tentar visualizar direitinho a foto”.

Nessa tensão produtiva, percebi que a experiência de olhar as fotografias e de se deixar afetar por elas, cada uma ao seguir sua rota, aproximava a luz da fotografia que lhe afetou, dando-lhe visibilidade, vida! Ao contrário de que se possa pensar, a intenção desse ritual, dessa técnica, não é historicizar, no sentido de que “[...] há um grau de insônia, de ruminação, de sentido histórico que prejudica o ser vivo e acaba por aniquilá-lo, quer se trate de um homem, de um povo ou de uma civilização” (NIETZSCHE, 2008, p. 21), mas reconhecer que toda ação exige esquecimento, como todo organismo necessita de luz e de escuridão.

---

<sup>37</sup> Este canto foi cantado algumas vezes nas vivências do Curso de Formação Docente em Direitos Humanos na área da infância e da juventude nessa comunidade, sendo, portanto, um ativador da memória coletiva. Conheci esse canto nas vivências dos encontros de formação das Comunidades Eclesiais de Base, sendo uma fonte oral, da qual o autor é desconhecido.

<sup>38</sup> Um tipo de maraca cilíndrica tubular, um instrumento que produz um som similar ao da chuva tendo origem nas culturas indígenas do passado. Através do tempo, o pau de chuva tem sido usado de diversas formas por várias culturas. Atualmente, por exemplo em algumas partes do mundo tem um significado cultural como um instrumento tradicional associado à vinda da chuva, sendo utilizado para fins cerimoniais, e em outros lugares simplesmente é utilizado como instrumento musical de percussão. (QUATROCANTOS, 2007, p. 1).

Mesmo sendo “[...] impossível, portanto, viver sem quase lembrar, viver até mais feliz, como o animal, mas é absolutamente impossível viver sem esquecer”. Dias (2004, p. 142) dirá que “[...] a vontade criadora se constitui na relação essencial com o tempo: o tempo é a única via do criar”. Em outras palavras, o que interessou para mim nesta experimentação sociopoética foi retornar para tornar possível a afirmação de tudo o que foi, como processo de afirmação da vida, de produção nos corpos de uma coragem e de uma vontade de potência que insurge quando potencializamos o que foi, o que é. Com essa intenção, criando um mapa de afecções que fala das suas experiências do Projeto de Formação Docente em Direitos de crianças e jovens.

Fotografias 19 e 20 – Pontos de luz (mapa das afecções)



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 21 – Momento de escolher as fotos que afetaram



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao relatarem sobre suas afecções, vivenciadas no contato com as fotografias, percebi que as copesquisadoras potencializaram duas experiências vividas no Projeto de Formação Docente para a área da Infância e da Juventude, durante a trajetória de participação do Curso de Formação, realizado entre 2012 e 2013: a primeira, afirma, no presente, a potência da experiência no plano pessoal, enfatizando o encontro com os outros, com o grupo, como algo que provocou uma mudança de si, como um processo de formação e de transformação de si. O ato de lembrar, nesse sentido, significou um encontro consigo mesmo, sendo possível perceber as transformações pessoais que ocorreram no percurso, como neste relato oral:

Ali era assim: um encontro com o 'eu' em busca do 'eu' que estou ali. Por que é um momento assim em que você reflete, você pensa em tudo. Então ali, você vê assim como você estava naquele período pra hoje. Pra gente que tá assim no dia a dia a gente não acha que está mudando, mas aí a gente vê nas fotos que a gente estava assim [...] estava diferente, mudou. Então isso emociona a gente, pois tem essa questão do transportar, do rever você, do pensar, do refletir. (GRUPO-PESQUISADOR, 2016).

O segundo foco do olhar enfatizou as experiências como grupo, as vivências do coletivo, principalmente aquelas que expressam a dimensão artística da produção coletiva:

[...] As fotos que eu mais me aproximava e ria eram as fotos que estavam o grupo todo, principalmente realizando algo assim muito dinâmico com a arte que foi o que ficou marcado pra mim. Aquele momento das oficinas que a gente trabalhava junto, a gente estava ali de forma coletiva. Que eu aproximava da vela sempre eram essas fotos. (GRUPO-PESQUISADOR, 2016).

Assim, olhando aquelas fotos, eu olhei todas ou quase todas, mas em todas elas quando eu olhava, eu me reportava a momentos em que o grupo sempre esteve unido e que, pra mim, é uma marca da escola “Mãos Dadas” que o grupo está sempre junto, trabalha em equipe e que sempre passou por esses momentos de vivência. (GRUPO-PESQUISADOR, 2016).

Tem uma fotografia que me chamou a atenção, por que eu não lembrava da minha participação no primeiro encontro, mas quando eu vi a foto, no momento eu não prestei atenção se eu estava ali ou não, mas naquele momento que foi feito um círculo, né, onde todas ficaram com os pés unidos, aí aquela fotografia desse momento ficou fincado na minha memória. (GRUPO-PESQUISADOR, 2016).

Assim, o resultado dessa técnica trouxe um dado muito importante para a pesquisa do doutorado, ou a uma premissa metodológica inicial: as vivências grupais que potencializam a criação artística, o coletivo, as expressões estéticas do corpo, o afeto seriam o melhor caminho para se pensar outros modos de Educar em Direitos Humanos. Potencializa a minha escolha pela Sociopoética. Foi justamente isso que apontou o mapa das afecções construído pelo grupo. As fotos que ganharam maior visibilidade e que mais aproximaram da luz foram as que expressam isso, destacando-se a oficina Vida e Prática Docente e o Módulo V, em que trabalhamos a abordagem sociopoética como caminho metodológico no educar crianças e jovens em Direitos Humanos:

Fotografia 22 – Oficina de sensibilização “Vida e Prática Docente”



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 23 – Módulo V: metodologia Sociopoética



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois de fazermos essa técnica, deslocamo-nos para outra sala, e lá iniciamos uma roda de conversa, cujo objetivo fundamental foi negociar o processo de pesquisa, falando da temática e dos objetivos no doutorado. Ressaltei as minhas implicações com essa comunidade e com o grupo, com o qual desenvolvi o projeto de formação docente em Direitos Humanos na área da infância e da juventude anteriormente. Embora o ambiente e minha postura fossem um convite para uma conversa sentada no chão, as professoras mantiveram-se sentadas nas cadeiras, revelando o quanto é difícil quebrar a rigidez dos corpos que a instituição escolar impõe ao professor. Sabendo disso, pelas experiências que carrego, cuidei de ser objetiva, mas, ao mesmo tempo, sensível, aguçando todos os meus sentidos para escutá-los, vê-los de outro modo, principalmente como pessoas com as quais desejava aprender sobre Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes. E cuidei também de antecipar minha exposição sobre a metodologia de pesquisa dessa fase, a Sociopoética.

Alegria – emoção que me atravessava a alma ao ter ao alcance de meus olhos um grupo de 17 pessoas – significava vitória frente às dificuldades que comprometiam esse passo. Constituir o grupo-pesquisador era o meu maior temor nessa fase da pesquisa, devido aos dilaceramentos ocorridos na comunidade, em razão das dificuldades financeiras para manter os projetos e das mudanças influenciadas pela política administrativa local, alterando o quadro de gestão e de professores que, em geral, nessa escola, são contratados, portanto, sofrem diretamente os efeitos das flutuações políticas do poder público municipal.

Em minhas andanças semanais na comunidade, onde fiz uma Cartografia, tudo falava, e minha percepção foi aguçada, apontando-me desafios, e a necessidade de cautela e de

sabedoria no modo de iniciar essa fase, um quadro se apresentava: muitos professores que participaram do primeiro projeto não estavam mais ali, os que estavam, mantinham-se em condições de muito trabalho, no geral, em turmas de ensino integral, sobrecarregados demais dos problemas que ali enfrentam diariamente. Além disso, o próprio Centro de Referência em Direitos Humanos, criado anteriormente quando realizamos o projeto de formação docente em direitos da infância e juventude em 2012, tinha sido fechado. Portanto, em contextos assim, o interesse para o foco da pesquisa pode ser menor, devido às demandas e às emergências que precisam diariamente de respostas. Tudo isso foi alimento para investir na Sociopoética como abordagem metodológica, pois, por meio dela, o corpo, o prazer e a criação ganham vida!

Trouxe, em minha produção discursiva do momento da exposição sobre Sociopoética para o grupo, essa potência do método. E apresentando os cinco princípios da Sociopoética – pesquisar com o corpo inteiro; a produção coletiva do conhecimento; a criação artística no pesquisar, conhecer e aprender; sentido humano e espiritual da pesquisa e da construção do conhecimento; valorização das culturas dominadas e de resistência (GAUTHIER, 2012), fui afetando o grupo, os olhos lagrimejavam, a voz tremia, o coração palpitava, por vezes, mais rápido, o corpo falava. Um encantamento crescia ali, e os olhos daquelas professoras me diziam, de modo antecipado, que o grupo se constituiria! Em cada princípio sociopoético que expunha, criava um *link* com aquele lugar e com aquelas pessoas, potencializando suas experiências e saberes. Isso me lembrou Foucault (2014d), indicando-me um dos fundamentos teóricos de sustentação inicial da minha tese, que consiste em ativar saberes locais, descontínuos, considerados desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretende os depurar, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns, em nome do único saber da formação que nasce das universidades e não do chão da escola. Entendo a escola como uma microfísica ou uma rede de transmissão por onde circulam saber e poder. Isso vale para o corpo **sujeito-professor** quanto para o **corpo-coletivo-professor**, na mediação com seus pares, educandos crianças e jovens, que são também pontos de saber-poder. Reside aí uma ideia fundamental de escola como corpo coletivo de pessoas, como lugar das resistências.

Após a negociação da pesquisa, passei ao segundo momento significativo deste encontro: criar o personagem conceitual<sup>39</sup> de identificação do grupo-pesquisador, o heterônimo, o sujeito coletivo. Iniciei a técnica com o relaxamento. Na Sociopoética, o

---

<sup>39</sup> Como já foi dito antes, o personagem conceitual é o heterônimo do filósofo, o nome do filósofo, o pseudônimo (DELEUZE, 1992). Neste caso, o personagem conceitual é o Cidadão Persi, o sujeito filosófico que expressa o pensamento do grupo-pesquisador.

relaxamento é importante, pois torna as energias corporais mais fluidas, os movimentos flexibilizam o pensamento, favorecem a integração do ser ao relacionar razão e emoção, sensação e intuição (GAUTHIER, 2012). Nesse momento, em que todas ficaram sentadas no chão, em círculo, foram feitos exercícios de respiração para distencionar e buscar concentrar-se no próprio corpo. Em seguida, fizemos a massagem coletiva nas mãos e nos pés. Minha intenção era potencializar essas partes extremas do corpo: as **mãos**, pois meu desejo filosófico foi potencializar a mão como a arte de fazer (CERTEAU, 1994), a artesanaria, algo extremamente relevante para a filosofia do Projeto Educativo “Mãos Dadas”; e os **pés**, para expressar a pesquisa como um ato de caminhar, de pisar o chão, de pertencer ao lugar, de estar inserido na realidade. Assim, esse momento constituía-se também como um preparo do corpo para o que viria em seguida.

Fotografia 24 – Formação do grupo



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 25 – Massagem nas mãos



Fotografia 26 – Massagem dos pés



Fonte: Arquivo pessoal.

Após esse estado de relaxamento, fizemos um deslocamento corporal, em que cada participante percorreu o lugar da escola em silêncio, caminhou em seus espaços e com um pequeno saco de lixo nas mãos, catou coisas, objetos que lhe afetassem no caminho, no percurso, tendo como disparador filosófico norteador o tema-gerador “Educar em Direitos Humanos”.

Fotografias 27 e 28 – Catar objetos



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao retornar para a sala, cada participante espalhou seus objetos colhidos durante a caminhada pelo território retirados do saco de lixo sobre uma esteira, com o material já inserido por mim e por minhas colaboradoras, Thais e Kika, a saber: argila, pote com água, cola, fotografias, velas, lãs, diários, livros, cartolina branca, plástico.

Fotografia 29 – Objetos coletados



Fonte: Arquivo pessoal.

No centro da sala, sentadas sobre mantas, desenvolvemos a técnica de produção do personagem conceitual. Orientei para que o grupo criasse uma **escultura do personagem conceitual** (heterônimo, sujeito coletivo), ou seja, o **Personagem do Educar em Direitos Humanos**, que constituiria a identidade do grupo-pesquisador, usando como dispositivos os objetos coletados, argila, água, e todos os demais objetos expostos sobre a esteira.

Usando apenas as **mãos** como modo de linguagem, a técnica se desdobrou em dois momentos de produção. Primeiro, a produção individual, momento em que cada participante pegou uma pequena porção de argila e os objetos colhidos na caminhada para fazer a ligação entre eles e produzir uma escultura individual com aquele material, atribuindo-lhe, em seguida, uma característica para o personagem conceitual do Educar em Direitos Humanos. Assim, foram criadas as seguintes produções artísticas:

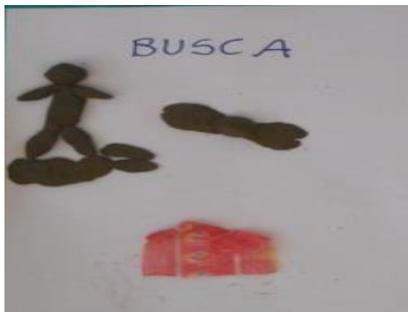
Fotografia 30 – Produção individual do heterônimo



Fonte: Arquivo pessoal.

Quadro 3 – Esculturas Individuais do Heterônimo “Educar em Direitos Humanos”

## ESCULTURA / CARACTERÍSTICA



Busca



Base



Lixo



Coração angustiado



Amor



Afetividade



Apoio



Família



Tranquilidade



Visão



Suporte



Esperança



Amor



Construir juntos



Respeito e cuidar

Fonte: Arquivo pessoal.

O segundo momento da técnica de criação do Personagem Conceitual do grupo foi uma produção coletiva. Com mais argila e água, as participantes juntaram todas as esculturas individuais para produzirem um único personagem do **Educar em Direitos Humanos** na relação com crianças e adolescentes, que, a partir daquele momento, seria o personagem de identificação do grupo-pesquisador durante todo o processo de pesquisa. Esse personagem do Educar em Direitos Humanos será o grupo filósofo coletivo institucionalizado neste momento. Segundo Deleuze e Guattari, o personagem conceitual:

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78).

Na Sociopoética, as identidades individuais dissolvem-se no coletivo, desafiando o grupo a exercitar formas democráticas de produção do conhecimento.

Fotografias 31 e 32 – Desconstrução das esculturas individuais e produção da escultura coletiva



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante o desenvolvimento da técnica, em que o modo de linguagem eram as mãos, os corpos falavam da dificuldade de produzir esse dado. Primeiramente, pelo próprio fato de os participantes terem que destruir suas primeiras produções individuais, juntar em uma só, para criar algo novo do qual não se tinha o controle, a visão total, pois seria o resultado das mãos coletivas, de várias racionalidades, emoções, sensações. O efeito da desconstrução da escultura individual soa como uma desconstrução de si e dos interesses individuais, como o próprio grupo afirma:

O mais difícil foi cada um mexer na sua arte pra desmanchar e fazer a outra. O que acontecia era que cada uma perdia seu espaço. Quando você olhava sua arte estava toda desfigurada. Ninguém gosta que entre no seu espaço, naquilo que é seu, só que aí o intuito é a coletividade, é a união. Depois que a gente construiu foi que a gente percebeu a importância da união, a importância de se trabalhar juntos. E interessante é que foi uma bagunça muito grande pra nós chegarmos até ele. Porque tinha uma destruidora no grupo que só sabia destruir tudo aqui e aí era cada um pensando numa coisa, mas aí ninguém tinha começado. Quem começa vinha lá um e destruía, tem a questão da interferência, até que nós chegamos nele e a princípio ninguém tinha muito a ideia clara do que sairia e agora a gente olhando, a gente analisando cada um colocou um pouco de si e a gente viu que construímos algo bem significativo para o grupo mesmo. (GRUPO-PESQUISADOR CIDADÃO PERSI)

É importante pensar sobre o poder da destruição como força criadora, pois,

Sem a destruição não há processo criador. É ele que mantém a vida, a sua força. Força que, ao se voltar a si mesma, vai além de si, para de novo voltar a si mesmo e retomar o processo criador [...] A destruição como consequência de uma superabundância da vida, é prenhe de futuro. (DIAS, 2004, p. 137).

Mas, aos poucos, a produção começa a ganhar forma e vida, expressão do pensamento coletivo, surpreendendo o próprio grupo.

Saiu algo que estava dentro de nós. Inconscientemente nós fomos colocando aquilo que a gente sente. Aquilo que a gente faz no dia a dia, então foi uma coisa assim muito espontânea, muito natural e agora na nossa reflexão a gente tá chegando a essa conclusão. Até então, aquilo que era abstrato, de certa forma não era nem imaginário pra todas nós, mas agora está, aí, algo concreto, bem firme mesmo, muito interessante. (GRUPO-PESQUISADOR CIDADÃO PERSI).

E nasce o heterônimo do grupo, o sujeito filosófico, o personagem conceitual, o qual, depois de uma longa negociação entre as participantes, foi denominado de **Cidadão Persi**.

Fotografia 33 – Produção do Personagem Conceitual



Fonte: Arquivo pessoal

Fotografia 34 – Negociação da identidade do Personagem



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografias 35 e 36 – Escultura do Personagem Conceitual do grupo-pesquisador,  
Cidadão Persi



Fonte: arquivo pessoal.

O momento da socialização foi mobilizado pela construção de um consenso em torno da identidade da produção do Personagem Conceitual do Educar em Direitos Humanos, ao qual denominaram de **Cidadão Persi**, atribuindo-lhe os sentidos das suas características humanas. Assim o definiram:

*Firmeza, comunicação*, como se ele estivesse falando com o grupo. Ele carrega um coração nas mãos, sugerindo que o grupo se comunique. Expressa a *dinâmica do caminhar*, que *passa por obstáculos*, mesmo assim, ele *persiste*. Por isso, nós fizemos a escolha de *Persi*. Pois mesmo tendo os obstáculos, continuamos caminhando. Os obstáculos do nosso dia a dia. Cada dia a gente tem que passar por alguma coisa e aí no final da tarde a gente diz ‘obrigada porque aconteceu tudo bem’ e amanhã é um novo dia. Porque todo dia a gente vai ter uma coisa pra vencer. O nosso trabalho é esse, é *vencer a cada dia uma nova etapa*. E ele está posicionado dessa maneira com um *coração na mão*, dá a ideia de *passar amor*, caminhar com o coração na mão, mostrar que o outro é importante, que essa união, esse *olhar para o outro com amor, com dedicação*, fazer com que o outro sinta que é importante no meio. A questão dos obstáculos é que eles são realmente *desafios*, mas que não são desafios que não possam ser superados. Tanto é que existe a *esperança* simbolizada pelo verde e que o que vai prevalecer é a questão do *amor*. O amor é necessário em todo e a qualquer momento e pra toda e qualquer pessoa. Nessa questão do Educar em Direitos Humanos não tem como não pensar na questão do *Ser Cidadão*, de exercer sua cidadania e ter seus direitos garantidos e respeitados. Ser um *cidadão consciente e persistente*. E essa questão também do caminhar, do olhar, porque ele está no sentido do *olhar para frente*, as mãos estão na direção bem vertical, do *olhar positivo*, a visão de ter sempre essa *positividade, de olhar, de caminhar sempre em frente*. E no meio do caminho, *ele não está só*. Ele está *junto com outros corações*. Ele vai *junto com outras pessoas*, com outros corações para exercer a sua cidadania, porque sozinho ele não consegue. *Ninguém é cidadão sozinho*. A *cidadania se constrói com outras pessoas*. Tem também a questão de *vencer os obstáculos*, vencer as dificuldades que o que a gente realmente quer buscar. Então, essa forma que *ele está em pé*, significa que ele vai ser sempre *firme e vai ter que decidir*, no que nós queremos conseguir nessa busca. Sempre *firme no que deseja*. *Dedicação*, é o que a gente percebe na postura, a gente consegue perceber que ele se dedica. É tanto que ele está nessa posição das mãos de levar o coração é muito interessante, que ele repassa esse amor com muita dedicação. E a posição das mãos significa que *ele é incansável*.

Por que ficar todo tempo assim? Significa que é incansável a *busca pela Educação em Direitos Humanos*. (CIDADÃO PERSI, grifos meus).

Percebi que a *performance* existencial do heterônimo, sujeito coletivo e filosófico que define o grupo copesquisador, possui uma estética da existência e uma prática de si mesmo (FOUCAULT, 2014b), carrega no corpo um modo de Educar em Direitos Humanos em meio à vida, que consegue ver o obstáculo como possibilidade de criação, como invenção de si. Ser firme, comunicativo, caminhante, persistente, vencedor de obstáculos, ter entre as mãos um coração, olhar para o outro com amor, um ser cidadão de superação de desafios, de esperança, de dedicação, carrega uma positividade no olhar, não age sozinho, mas caminha junto com outras pessoas, estar sempre de pé, é um ser desejante, incansável, é ser um sujeito ético com uma maneira pela qual esse indivíduo deve se constituir a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações.

O grupo também não se limita a definir sua *performance* ética e política, traz uma identidade étnica do heterônimo, destacando seu caráter múltiplo, diverso, plural, híbrido (BABHA, 2003; SILVA, 2000), ele representa vários, o professor e o aluno, a criança e o adolescente, o negro e o branco. Ele é um ser de autoafirmação de sua identidade, que se constitui em meio às situações de violação e de negação de seus direitos e que acontecem na vida cotidiana escolar, como o preconceito, o *bullying*:

A questão do cabelo, simboliza a questão do preconceito, do *bullying*. A gente pensou na questão da mistura em si, de envolver um pouquinho de cada um. Que tem muito isso no meio dos adolescentes, do preconceito, do *bullying* entre eles. Ele tem um narizinho bem afinadinho. Ele tem o cabelo de negro. Assim, a gente colocou algumas características que vai mostrar que são várias pessoas, vários corações, várias personalidades e que cada um tem sua própria característica e que essas características juntas são trabalhadas em conjunto. Na construção, ele estava sendo pensado no professor e no aluno, na criança, ele tem muito disso na construção. A autoafirmação também. Por que a gente precisa passar esses direitos para o adolescente e a criança terem a questão da autoafirmação. (CIDADÃO PERSI).

Algo muito forte, que me chamou atenção, foi o fato de que sendo o grupo constituído de mulheres, a identidade sexual e de gênero que prevaleceu foi masculina, “Cidadão Persi”, embora suas características acentuadas expressem a *performance* feminina da mulher. Penso que isso tem a ver com as implicações da ciência, da religião, da educação que tiveram, e até do direito, instituições que reforçaram a cultura machista, tendo o homem como modelo único de expressão social, política e pública. Quando se pensa em política e em espaço público, em cidadania, ainda prevalece o papel do homem. Elas, o grupo-pesquisador, parecem não ter

atentando para isso, sendo o silenciamento em relação a essa identidade o modo de operar nos corpos aquilo que prevalece como uma cultura dominante do machismo.

O próprio fato de que apenas as mulheres deixaram-se afetar pela proposta da pesquisa e de constituir-se como grupo-pesquisador, embora houvesse homens no grupo de professores do projeto de formação docente em Direitos Humanos desenvolvido anteriormente, revela uma tendência a que muitos autores chamam de “feminilização do trabalho docente” na educação básica e no trabalho com crianças e adolescentes, sob o discurso de que elas, as mulheres, tinham “por natureza” a inclinação para o trabalho com crianças, eram “naturais educadoras”, sendo o magistério apenas uma “extensão da maternidade”, lugar perfeito para vivenciar sua “vocação”, como demonstram os estudos de Guacira Louro (1997). Essa mesma autora adverte para observarmos o que escapa a esse destino da mulher na educação:

As mulheres, nas salas de aula brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com os homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram o poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. Construir uma história *às avessas*, exclusivamente apoiada na trajetória daquelas que foram revolucionárias, talvez também resultasse em uma construção reduzida e idealizada. (LOURO, 1997, p. 479).

Nesse sentido, prefiro afirmar o valor que tem o fato de as copesquisadoras terem se constituído como um grupo de mulheres, e que, não apegadas a uma imagem passiva de si, colocaram-se num plano de existência e de imanência como o *Cidadão Persi*, o sujeito que usa desse modo de existir para subverter a ordem das coisas, criar planos de fuga, constituir-se de outro modo, sob a roupagem identitária do discurso dominante, territorializa-se, cria-se, desterritorializa-se, e se recria, pois o *Cidadão Persi* é uma potência feminina. Vejo aqui a tática como a arte de guerra do “fraco” da qual trata Certeau (1994, p. 102):

As táticas são’ circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc.

Enquanto educador, é um sujeito com visão, tem óculos para ver a realidade, de ver os detalhes, dá importância aos pequenos detalhes no trabalho com as crianças, como, por exemplo, no que pode a palavra. Enquanto cuidador das crianças, dos adolescentes e dos

jovens, ele também cuida de si (FOUCAULT, 2011, 2014b). É um sujeito que age com o coração, o que significa uma sensibilidade no educar com afetividade, possui outra racionalidade, não só a racionalidade científica, mas se educa com a emoção, esse educador é uma relação, é um sujeito implicado, encarnado na realidade (NAJMANOVICH, 2001), que tem um suporte, um chão, um alicerce, de onde vem a força, a potência:

Ele passa um pouco pela questão dos detalhes, na construção a gente pensou em cada detalhe, até uns óculos foi colocado. São esses pequenos detalhes que a gente precisa pensar para trabalhar com as crianças, no como falar, como aqui no espaço em a gente está, pensamos em fazer o melhor. Acho que esse coração também está passando que o professor não só educa, ensina, mas também ele cuida e se cuida no cuidado com a criança, todos, os jovens, os adolescentes como pessoa que se preocupa com a questão do cuidado. A questão do coração que professor não é só a razão, ele também é sentimento, é em relação a se envolver com algumas situações. A gente não consegue ficar alheio, a gente está sempre se envolvendo, querendo ou não. Quando se refere a essa questão de vários corações é sobre essa questão da afetividade. É interessante que na construção, a primeira coisa que a gente pensou foi na massa, o suporte. Poderíamos ter feito ele só em cima do papel, mas a gente fez logo a massa. Então, a massa é o suporte pra sustentar e dar aquela força. (CIDADÃO PERSI).

Interessante perceber como o grupo copesquisador, ao relatar, apresentar, definir seu heterônimo, manifesta uma alegria, parece estar definindo a si mesmo, mas, sobretudo, construindo uma invenção de si, um educador-devir do Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e adolescentes, inseparável do seu plano existencial, das práticas cotidianas, na arte de inventar a vida. Como disse: “Parece que cada vez que olhamos para ele temos algo para nos suprir, para adicionar, e cada vez que a gente olhar para ele a gente vai ver uma possibilidade nova em cima desse boneco, dessa criação” (CIDADÃO PERSI).

Essa experiência é também manifestada nos Diários de Itinerância das participantes do grupo. Como podemos perceber, a vivência foi significativa:

O encontro foi surpreendente. Ao começar pela sala iluminada por velas e fotografias espalhadas pelo chão. Era um ambiente tão agradável que esqueci do cansaço. As fotos no chão traziam lembranças de nosso primeiro encontro, era algo simples, porém, muito significativo. Ao ver as fotos, fui tomada por uma alegria interior e a curiosidade pra ver todas as fotos me deixou ansiosa para saber o que eu ia vivenciar no restante da tarde. A partir da dinâmica fiquei mais leve, me sentindo preparada para as demais atividades. E não foi diferente, tive uma tarde muito rica, com teorias bem trabalhadas, com relatos importantes e práticas bastante significativas. Fizemos escultura com argila e construímos coletivamente o Cidadão Persi. Um cidadão de grande valor e muitos significados. E a tarde passou que eu nem percebi. (MARIA FERNANDES, COPESQUISADORA, 2015).

No passo seguinte, construo o tecido descritivo da técnica de produção de dados, uma técnica desdobrada em duas, que se inicia com os retalhos numa produção individual, para culminar na produção coletiva da Capulana do Educar em Direitos Humanos.

### **3.4 O “Tecido que fala” do Educar em Direitos Humanos: técnica de produção de dados**

Entre sons de crianças e de adolescentes brincando no pátio, de marteladas das mãos dos trabalhadores que tentavam reconstruir uma parte do teto caído da escola, de buzina do caminhão que chegava com mercadorias de doação para fazer o bazar comunitário e arrecadar fundos, do fechamento dos portões abertos para não ser assaltado, da correria dos professores para terminar de aplicar provas e do calor escaldante, eu, as cofacilitadoras Kika, Thais, Mayara e o professor da comunidade, que veio colaborar com sua arte de tocar violão, preparávamo-nos naquela manhã do dia 29 de outubro de 2015 para a Oficina Sociopoética de produção de dados, algo extremamente desafiador, pois justamente ali onde tudo fala, toca-nos e a vida acontece, em meio às necessidades e às emergências, nós, artistas professores, deveríamos produzir a arte do Educar em Direitos Humanos em relação à vida de crianças e de adolescentes.

Com certo distanciamento daquele momento, penso: como fazer Sociopoética em meio a tudo isso? Como ser um grupo-pesquisador dentro desse movimento vital que chamamos de realidade, o plano existencial, a imanência? Como criar em meio ao caos da vida e da comunidade escolar? Essas eram questões que faziam meu corpo tremer. Mas embora “Apolo” me dissesse para ficar no “Olimpo” acadêmico, o lugar dos deuses do conhecimento, do saber científico, meu corpo desejava de outras experiências e de outros saberes mobilizava-se, respondia e caminhava rumo ao campo das “profundezas do mar”, na rota de “Dionísio”, mesmo correndo o risco de jamais ser reconhecido no “Olimpo” por seu saber considerado menor. Assim, é interessante afirmar que minha intenção era criar elos, conexões entre esses dois polos, lugares, de modo que, aí, estaria mais próxima da razão política e ética que mobiliza minha escolha pela ciência, como um modo de intervir no mundo, pois:

Trata-se de “duplicar” a relação de forças, de uma relação consigo que nos permite resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder [...] não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida [...]. (DELEUZE, 2013, p. 127).

Ao fazer a escolha pelos lugares insólitos para produção de outro saber sobre Educar em Direitos Humanos, de um saber que vem de baixo e das pessoas (FOUCAULT, 2014d) investi em minha “morte” em duplo sentido, pela necessidade de reinventar-me a partir dali, inclusive epistemologicamente, pelo não lugar na ciência cartesiana que minha forma de caminhar metodologicamente se propunha. Mesmo assim, insisto nessa direção, pois acredito que é nesse lugar que vamos encontrar a “flor de lótus”<sup>40</sup> do Educar em Direitos Humanos, tendo em vista que “o criador trabalha por necessidade”<sup>41</sup> e o artista em meio às necessidades.

---

<sup>40</sup> Muitos significados podem ser atribuídos à flor de lótus. Em países como Índia, Japão, China e Antigo Egito, a flor de lótus simbolizava a criação, fertilidade e a pureza, já que a flor de lótus nasce de uma planta que vive em águas paradas, sujas e turvas. No Egito, a flor de lótus é a origem da manifestação, lembrando o nascimento e o renascimento, já que se abre com o sol e se fecha à noite. Na Índia, traz o simbolismo de crescimento espiritual. São as flores que nascem da obscuridade para desabrochar na luz. Na Índia existe uma lenda contando a história da criação que envolve a flor de lótus. Os quatro elementos (Água, Fogo, Terra e Ar) se reúnem para uma conversa sobre as atividades que tinham, obedecendo o que lhes fora ordenado pelo Criador. Quando se separaram resolveram deixar um presente ao mundo: a Terra ofereceu o suporte para que crescesse, a Água lhe deu o alimento necessário, o Fogo lhe deu o calor para desabrochar e o Ar ofereceu a brisa suave para refrescá-la. Assim surgiu a flor de lótus. Na mitologia grega, o povo lotófagos, que vivia numa ilha do Mediterrâneo, no norte da África, e que se alimentava das flores e das plantas de lótus. Possuindo um efeito narcótico, a planta causa amnésia e sono em quem a ingere. Em sua *Odisséia*, Homero escreve sobre três homens designados a investigar a ilha. Os habitantes lhes oferecem comida e, sem saber, comem da flor de lótus, esquecendo-se de retornar ao barco. Ulisses, então, é obrigado a resgatá-los, tendo de amarrá-los ao navio para que não retornassem. A simbologia de Homero para o episódio se refere principalmente às pessoas que gostariam de esquecer o passado e começar tudo de novo. Disponível em: <<https://www.significadosbr.com.br/flor-de-lotus>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

<sup>41</sup> DELEUZE, 2014.

Fotografia 37 – Área de convivência (árvore)



Fonte: Arquivo pessoal.

Para acolher e sensibilizar o corpo, iniciamos com uma roda ao pé de uma das árvores do pátio. Intencionava ali afirmar o pacto na oficina passada de negociação, momento em que criamos o heterônimo “Cidadão Persi”, sujeito coletivo, sujeito filósofo do “Educar em Direitos Humanos”, pois, em meio às necessidades/fragilidades, temos de cuidar um do outro para que o grupo-pesquisador aconteça.

Iniciando processos de liberação do corpo, conduzi a técnica yoga de saudação ao sol, em sua forma simplificada, para aquecer e acionar o elemento fogo em nosso corpo, levando-nos a experienciar nosso devir-sol, cada um, um sol, o grupo, mil platôs, pois os platôs são como “[...] um conjunto de anéis quebrados. Eles podem penetrar uns aos outros. Cada anel, ou cada platô, deveria ter seu clima próprio, seu próprio tom ou seu timbre. É um livro de conceitos. A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos”. (DELEUZE, 2013, p, 37). Nesse clima, como um ritornelo, cantamos “Todo dia o sol levanta, e a gente canta o sol de todo dia”, refrão de uma música de Caetano Veloso. E acolhemo-nos com o abraço.

Fotografias 38, 39 e 40 – Roda



Fonte: Arquivo pessoal.

No pé da árvore, no chão, tínhamos colocado, anteriormente, uma esteira e, sobre ela, folhas secas de caju, pincéis acrílicos e um tambor. E pendurados na árvore, vários fios de lã, tendo na ponta dos fios pequenos pregadores de roupa. A partir do tema-gerador “Educar em Direitos Humanos”, o grupo foi convidado a escrever nas folhas secas palavras ou frases que expressassem suas experiências, e, depois, pendurá-las na árvore, na ponta do fio de lã com o prendedor.

Ao fazer esse ritual, de pendurar na árvore folhas secas com suas experiências escritas, o grupo-pesquisador afirmou as experiências de vida, ressuscitando-as, trazendo-as de volta por meio da potência das palavras. “Dizer e fazer o sim é reconhecer que não há nada fixo, reconhecer que há sempre alguma coisa a destruir, isto é, criar. E este sim à vida afirma justamente aquilo que o espírito de vingança nega: o tempo e o seu passar” (DIAS, 2004, p. 142).

Fotografias 41, 42, 43 e 44 – Vivências com as folhas secas



Fonte: Arquivo pessoal.

Ritualmente, ali, naquela árvore, tornamo-la um lugar sagrado, um campo vibracional dos desejos, e com um toque na árvore, tornando-nos um corpo coletivo árvore dos sonhos, acionamos mentalmente os nossos desejos, uma ora-ação. Na roda, cantamos “A árvore dos sonhos”, pronunciando as palavras potências reafirmadas na vida por cada participante quando as escreveu nas folhas secas. E dançando, criou-se circularidade e alacridade no corpo-dançante-professor, sendo, ao mesmo tempo, tanto a dimensão do sagrado, como, sinestesticamente, as coisas do mundo, ao sol que nasce, libertando nossos corpos do fluxo do tempo cronológico, da gravidade, para experienciar o momento presente (PETIT, 2015).

## Fotografias 45 e 46 – Árvore dos sonhos e Roda de canto e dança



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse espírito de leveza, fizemos o deslocamento para a sala de vídeo, onde escolhi ser o território mínimo dos nossos encontros. Adentrando no ambiente da sala, deitaram no chão, sobre as mantas, em silêncio. Iniciei o relaxamento e, conduzidas pela minha voz, convidei-as para fazer uma viagem imaginária aos lugares geomíticos. Gauthier (1999) diz que o lugar geomítico é um momento chamado de infantil ou surrealista na Sociopoética, é o mais inovador, talvez, o mais profundo, onde se usa a imaginação sobre o que é o saber, observando nas imagens que cada pessoa cria uma relação com o tema – gerador da oficina.

Assim, como a ponte, o rio, o mar e aonde suas inconsciências lhes levarem, fizemos o relaxamento:

Deitadas no chão, respire, sinta o chão, percebendo o seu corpo se acomodando inteira no chão. Coloque uma de suas mãos sobre o ouvido. Torne a sua mão uma concha<sup>42</sup>. Pegue-a, e com ela sobre um dos ouvidos, ouça o som do seu corpo. Comece a caminhar. Desloque seu corpo mentalmente para lugares do **Educar em Direitos Humanos na relação com Crianças e Adolescentes**. Nesse caminhar você deve atravessar uma ponte. Ao longe você vê a ponte. Caminhe em sua direção. No caminho, vivência muitas experiências. Perdida no tempo, e com o passar das horas, resolve atravessar a ponte. No meio da ponte, percebe que ela está quebrada. Não pode voltar atrás. Como se sente? A ponte quebra. Você cai no rio. O que você faz? Ao longe, vê uma jangada à deriva. Sobe nela. E um tempo de calma a faz respirar (escute o som do mar na concha, elemento água, e o som do vento, elemento ar). Mas, logo é surpreendida por uma tempestade. Raios e trovões te impedem de chegar aos lugares do *Educar em Direitos Humanos na relação com Crianças e Adolescentes*. A jangada vira de um lado e outro. A jangada vira? Em meio a essa tempestade algo acontece. Você cai em redemoinho que puxa seu corpo para baixo. Você tem um turbilhão de sensações. O que acontece? Seu corpo muda. E você vai se transformando. Seu corpo ganha poderes. Que poderes são esses? Tragado pela corrente de água, você cai em outro mundo. Onde está? É um dos lugares do *Educar em Direitos Humanos*. Você ouve vozes. Aproxima-se. São crianças e adolescentes que habitam aquele lugar. Quem são essas crianças e adolescentes para você?

<sup>42</sup> A ideia de trabalhar a mão-concha capturei do texto “Olhar Cego” (GODARD, 2006, p. 7) ao se referir ao que se ouve na concha: “O eco dos barulhos do meu corpo. E como esses barulhos do corpo se parecem com o barulho do mar, é comum se dizer que é o mar o que se ouve na concha”.

Como é a vida delas? Como elas se educam? O que você aprende entre elas nessa experiência? As crianças e adolescentes te apresentam o lugar do *Educar em Direitos Humanos*. O que eles te mostram neste lugar? O que acontece? O que você vê? Com a ajuda das crianças e adolescentes desse lugar vocês vão até um porto, embarca num navio de volta. Volta para casa. Nesse tempo de volta, olhando a dimensão do mar, o vento, o horizonte e tudo que viveu... sua reflexão principal é: O QUE É EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS NA RELAÇÃO COM A VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES? Pois logo, logo, estará na oficina, no seu grupo de pesquisa. E agora, chegando em terra firme, avista uma porta, você entra pela porta, é seu lugar de trabalho, sua escola. Desperte! O recreio acabou. E seu breve cochilo também. Abra os olhos, levante-se devagar e venha para o seu grupo, “Cidadão Persi”.

Fotografias 47 e 48 – Relaxamento



Fonte: Arquivo pessoal.

Seguem as identificações das produções individuais sobre a técnica “O tecido que fala”, com seus respectivos relatos orais das copesquisadoras<sup>43</sup>:

#### Produção 1. “Proteção”



#### Relato Oral 1: “Proteção”

De imediato eu fiquei procurando algo assim que simbolizasse exatamente essa minha

<sup>43</sup> Passo a identificar o grupo como copesquisadoras, assumindo o gênero feminino, já que todas são mulheres, embora o heterônimo escolhido por elas seja masculino, Cidadão Persi, trata-se de um grupo de mulheres.

vivência, imaginei a casa, algo que simbolizasse proteção, porque durante a viagem diante das dificuldades que foram impostas, o que a gente procurava era algo para se proteger. Quando a gente chegou à ponte, foi visto a ponte, e ao chegar a ponte e tinha lá um obstáculo, no que a gente foi obrigado cair dentro do rio, nesse momento a gente procurando um abrigo algo pra se apegar, a gente viu um barquinho, né, aonde a gente conseguiu por alguns minutos ficar protegidos. De repente começa tudo de novo e a gente começa a viagem novamente dentro do redemoinho procurando sempre um ponto de proteção, de estar protegido, e a minha relação, a relação que eu faço com os Direitos Humanos a criança e adolescente eu acredito que é exatamente isso que nós tentamos fazer em relação a eles, tentar protegê-los, tentar meios para que eles possam ver essas regras, que esses direitos e esses deveres que eles tem a gente possa tentar ajudá-los, onde eles possam encontrar uma saída, um caminho pra percorrer de forma correta, coerente diante das situações que são impostas na vida, no dia a dia deles. O lugar que consegui chegar nessa vivência do Educar em Direitos Humanos, eu consegui chegar assim como eu falei antes é, um abrigo, uma casa, onde poderia estar ali protegida, consegui ver isso, né, assim como se fosse um abrigo algo que fosse me proteger, está ali protegida. Protegida de várias coisas, principalmente, pra mim, principalmente das dificuldades, das coisas que pudessem estar me atingindo, dos perigos que a sociedade impõe às vezes pra gente, que muitas vezes a gente fraqueja, a gente se senti frágil, fraco, às vezes tentando mesmo se agarra a alguma coisa, tentando achar algo que possa estar salvo. Quando falou da questão dos poderes no momento o poder assim que eu mais senti, que eu mais assim, a força mesmo, a força de vontade, a força de tá tentando procurar sempre uma saída. Isso tem tudo a ver com minha experiência porque a gente vive num, a gente vive em meio a muitos conflitos, a muitas situações que nos colocam diante de obstáculos e as dificuldades, e a gente tem que buscar força no outro, no companheiro, tem que buscar força de Deus, pedir energias positivas, a fé, tudo isso tem tudo a ver, Deus principalmente, proteção divina. A relação que essa casa tem com o educar com Direitos Humanos é de proteção, de esta tentando proteger, de estar tentando trazer esses adolescentes e crianças pra ficarem protegidos de alguma maneira incentivando, mostrando algo de positivo pra elas (COPESQUISADORA).

### Produção 2: “Saídas”



### Relato Oral 2: “Saídas”

Essa saída ela pode ser a princípio era referente à inquietude e obstáculos que se pode verificar, né? Que esses palitos de picolé ao mesmo tempo em que eles se tornam um obstáculo, eles trabalham com a essência da criança e do adolescente porque foi utilizado muito a questão das cores e cores quentes aí em destaque o verde como simbologia de esperança que é pautada mesmo na questão desses valores que foi mencionado, esses valores que serão necessários para que crianças e adolescentes possam encontrar saídas e que essas saídas sejam soluções e que essas soluções possam levá-los mesmo a algo positivo. Então, eu trabalhei com essa essência da brincadeira que é um princípio básico tanto da criança como do adolescente e que muitas vezes muitas crianças e muitos adolescentes não tem esse princípio básico que é o lazer e por não terem esse princípio básico elas se tornam adultos malsucedidos

e essa mal sucessão pode causar danos grandiosos. Então, quando eu pensei apesar de algumas pessoas acharem que é um paraquedas eu pensei numa pipa que essa pipa pode ser direcionada tanto para o sexo feminino como para o sexo masculino que eu enquanto criança sempre que tinha que brincar de pipa era escondido porque o meu pai não permitia porque não era brincadeira de criança menina, certo? Era mais coisa de moleque. Porém, eu busquei trabalhar com essa essência com a questão das cores, do divertimento, da alegria que todo e qualquer criança e adolescente na minha opinião deve ter. Se hoje eu sou essa pessoa brincalhona que gosta de estar me divertindo com os meus amigos e colegas é porque eu tive uma infância bem vivida e que essa infância foi com os meus irmãos, a minha mãe teve dez filhos e quando meu pai morreu ela estava grávida do último, ou seja, onze filhos, certo? E sempre que íamos brincar não precisávamos de outras crianças o divertimento era só entre família mesmo, certo? Então, assim eu me considero e sempre coloco para os meus alunos que vamos viver cada etapa da vida, cada etapa da vida é importante ser bem vivida e, pra mim, a mais importante é a infância, foi a infância, certo? E por isso que trabalhar essa questão dos Direitos Humanos é mais uma vez a essência mesmo, se eu tenho uma base bem estruturada, se eu tenho pessoas que possam estar me dando suporte para que eu possa crescer isso vai ter um resultado bem positivo. Esse educar com a pipa é demonstrar através é que existem os obstáculos que vocês podem observar que existem aí nos cantinhos o barbante que seriam os obstáculos as amarras que todos nós temos e que essas amarras serão desatadas de acordo com o meu preparo, com a minha estrutura, com o meu viver, certo? Então, se eu tenho uma estrutura bem pautada mesmo eu vou saber lidar com qualquer situação. Essa estrutura para mim, a maior estrutura quando eu perdi o meu pai aos nove anos de idade foi a minha mãe e ainda hoje ela está sendo essa estrutura. Ou seja, pra toda e qualquer criança, a maior estrutura seria a família. A família é base mesmo que deve nos orientar para a vida inteira porque se eu tive uma família bem estruturada a família que eu vou construir também terá essa mesma estrutura. Educar em Direitos Humanos com a família é quando a Laudeci fala a questão dos valores é tudo, né? Se eu tenho os meus valores e se esses valores eles têm como referencial Deus pode vim o que for, pode vim o que for porque eu estarei preparada, certo? Então, essa estrutura é a família e essa família ela terá que ter como base Deus seja qual for, assim independente de que for o ser que eu acredito, mas é a base de tudo por que muitas vezes em desespero a gente procura Deus, mas eu acho que Deus tem que ser todos os dias, toda hora, todos os instantes, certo? Tem que ser a todo o momento não adianta a gente só querer essa presença de Deus, sentir essa presença de Deus só no desespero não, é em todo instante. Então, todos os dias a gente tem que como uma plantinha, tá regando. Eu acho, assim, que um dos maiores desafios na escola é essa questão de fazer com que os alunos acreditem que eles têm direitos e que tem que realmente lutar para a conquista desses direitos. Primeiro acreditar que ele tem direito e segundo saber que esses direitos embora sejam direitos de todos, mas nem todos têm direitos segundo alguns e que a gente não pode acreditar no que alguns dizem que nós não temos direitos. E eu acho que a fraqueza maior que a gente percebe nas crianças, nos adolescentes aqui é que eles não acreditam ter direitos, es acreditam que a vida é o que é independente do que você diga ou não eles vivem aquilo e que não vai ser uma simples palavra sua professora que vai mudar. Uma das maiores dificuldades é essa eles acreditarem que são capazes, muito, muito difícil porque alguns não acreditam em si e desacreditam no outro. Eu lembro bem de um aluno o único aluno até hoje que chegou a universidade e está no curso de medicina. Eu digo único porque já está implantado na cabeça da sociedade, sobretudo, na classe mais baixa que medicina não é para pobre e ele dizia no depoimento que toda vez que ele dizia que ia fazer para medicina virava piada e hoje ele está fazendo e assim ele acreditou e ele disse que a escola fez com que ele acreditasse, mas é difícil, difícil de fazer os meninos acreditarem que são capazes e que tem direito. E que cada direito vem acompanhado e um dever que cabe a ele fazer às vezes a gente fala somente na questão do direito, mas a cada direito tem os deveres que se devem ser cumpridos para que se chegue lá, né? Mas é tipo assim Francisca é mais fácil pra eles acreditarem nos deveres do que nos direitos, sabe? Eles, embora não façam, eles têm consciência da obrigação menos do que a consciência do direito que eles têm. Como se os deveres fossem algo concreto e os direitos bem abstratos. E bem distante deles, os nossos alunos, a gente percebe no dia a dia na lida com eles no dia a dia que embora eles não

cumpram todos os deveres, mas eles têm consciência, eles acreditam que eles têm aquela obrigação, mas eles não acreditam que têm direitos. Claro que isso não é generalizado, não é assim na sua totalidade, mas é uma boa parte deles é não acreditam e pra nós a dificuldade é muito grande é fazer seu trabalho, fazer esse resgate é muito, muito difícil. E aí eu acho que é onde você está vendo a angústia de todo mundo choram daqui, choram dacolá pela luta diária. Eu acho assim que na medida do possível que a gente conseguir fazer com que eles percebam que o centro da vida são os Direitos Humanos eu acho que a gente vai estar dando um grande passo para essa mudança. O difícil é fazer eles acreditarem nisso, mas eu acho porque na minha reflexão ali uma boa parte do caminho eu não conseguia nem ir para frente naquele seu primeiro momento, sabe? Naquela sua orientação eu não conseguia sair do lugar você dizia que agora nós vamos para aquele lugar tal e eu não conseguia ir eu ficava ali aí quando eu menos imaginava eu já estava naquele outro lugar, mas eu não trilhei aquele caminho por isso que eu botei caminhos ali eu não conseguia assim trilhar, tinha uma dificuldade enorme de sair daquele lugar. Difícil foi eu cair daquela ponte ali eu nem conseguia cair a ponte sumia e de repente eu já estava no rio, mas eu não fiz esse percurso da queda eu só me vi já lá no rio e eu não consegui chegar a esse barco por mais que você dissesse que estava no barco de repente eu já estava eu não passei pelo barco eu já entrei naquele redemoinho sem estar no barco. Sim, foi um processo meio não, bastante difícil até esse processo que você fez inicialmente para mim foi difícil. Eu acho que no momento que eu fui fazer o tecido que você falou, o meu tecido não consegue falar, não fala aí eu deixei todo mundo pegar o material e lá para o final que eu fui ficando só com algumas pessoas e aí eu fui pegando alguns materiais e aí já me veio. Eu fui lembrando daquilo que eu fiz e eu lembrei dos caminhos que, às vezes, por mais que você diga que existem vários caminhos, mas nem todo mundo consegue trilhar caminho nenhum no meu pensamento é esse por mais que você tente mostrar, mas nem todo mundo consegue. Aí eu coloquei existem alguns que trilham caminhos retos, outros caminhos que vão ficando tortos e conseguem chegar e quando eu coloquei que existem alguns que trilham um certo caminho e não chegam é por isso, é aquele momento de angústia que na experiência eu pensei nisso que eu também não conseguia chegar ali onde você estava dizendo. E eu acho que eu tenho muito disso e um dos maiores sofrimentos que eu percebo aqui na equipe toda é justamente isso que a gente tenta mostrar, a gente tenta fazer dentro das nossas limitações também porque às vezes a gente diz assim: a gente já fez tudo, mas nem nós sabemos o que é o tudo. E talvez aquilo que aquele aluno precise nós não sabemos, nós não temos esse caminho. Como mostrar esse caminho? E às vezes a gente acha que a gente já fez tudo e assim no começo teve gente que não ficou aqui Socorro, eu não sei se você percebeu? Teve gente que não está aqui porque não resistiu, sabe? Disse para mim até quando eu saí ali alguns disseram eu não vou voltar eu não consigo, eu não vou falar eu não consigo porque passaram por experiências familiares difíceis agora recentemente e estão com bastante dificuldade e não conseguiram voltar para cá. Eu não queria falar de jeito nenhum eu estava resistindo. Eu disse: não, ela vai cansar, ela vai ter que parar na hora do almoço [risos], mas quando você disse para mim que não tem jeito. Mas eu gostei muito dessa experiência até pra gente se conhecer um pouquinho mais porque assim aqui eu percebi algumas angústias que algumas colegas estão vivendo que na correria do dia a dia a gente não percebe e isso também para nós como grupo que estamos todo tempo dizendo que estamos orientando os alunos tentando ajudar os alunos às vezes a gente não se ajuda, às vezes a gente nem sabe do problema do outro pra facilitar a vida do outro e eu gostei muito desse momento por isso, abre os meus olhos e o meu coração para algumas situações e eu acho que abriu o de muita gente (COPESQUISADORAS).

### Produção 3: “O caminhar”



### Relato Oral 3: “O caminhar”

Quando eu pensei na escolha do tecido, eu já pensei na escolha da estampa assim uma coisa meio indiana, eu quando era adolescente eu achava, eu gostava muita daquele estilo cigano. Eu digo vou começar pelas cores, e quando eu pensei, eu fiquei assim meio na dúvida em o que fazer, que eu tentava olhar pro colega, o que é que tava fazendo, olhava pra outra e via muito assim: o que é que eu vou fazer? Aí, eu pensei num caminho, e, aí, a Socorro disse logo a questão do Educar em Direitos Humanos e eu pensei logo nesse caminhar que nós estamos sempre buscando, caminhando, procurando algo pra que desperte desse nosso aluno esse interesse pelo caminhar positivamente. Aí, eu comecei, vou iniciar aqui amarrado com a fita verde que simboliza a questão da esperança que temos quando pegamos uma turma e sempre querer o melhor, que eles tenham algo que seja produtivo, que eles produzam algo pra vida deles. Aí, eu, a esperança que nós temos no caminhar, aí, eu logo pensei nos obstáculos, não eu vou botar alguns obstáculos, porque esse caminho queira ou não nos traz alguns obstáculos. Aí, esses obstáculos: próprio desânimo, às vezes, que a gente tem é com as turmas nas aulas mesmo, o desinteresse pra mim é um obstáculo essa questão da falta do querer do aluno e nosso desânimo em si. Aí, eu pensei nesse obstáculo, mas logo depois do obstáculo a gente continua sempre esse novo caminhar. Aí, às vezes, o preto pra mim simboliza essa questão que é pensar em desistir, que nós estamos nessa caminhada, mas, às vezes, você pensa, né: vou chegar onde? Eu tou sempre querendo algo, esse preto simboliza realmente essa questão da nossa angustia, mas logo depois do preto eu pensei em enlargar o caminho, porque a gente sempre encontra forças em procurar despertar esse nosso aluno, a gente é nossa vida sempre encontra forças. Aí, vem a questão dos colegas, a questão da família, a questão do próprio ambiente, então a minha obra que é a questão do caminho, esse caminhar e pra mim esse caminhar é infinito, ele sempre vai ter conquistas, sempre terá obstáculos, esse obstáculo vai fazer com que a gente cresça, com que a gente renove, com que a gente encontre forças espirituais, que, aí, vem Deus e encontre essa força também nos nossos amigos, nos nossos colegas e até nos nossos alunos. Esse caminhar tem a ver com Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes é essa conquista realmente, esse querer, esse conquistar, esse que nada tá acabado, que você tem sempre a procura, sempre querendo conquistar algo pra você, porque é uma satisfação quando você encontra, eu vejo foi numa fala da Laudeci ali na sala dos professores que ela disse que um aluno estava lendo, um aluno que tinha muita dificuldade, então a satisfação que você encontra quando você conquista algo, tem os obstáculos, tem, mas quando você consegue superar esse obstáculo você tem uma felicidade de algo que seja realmente grandioso. Impulsiona de novo pra caminhar. Impulsiona, exatamente. Essa questão conquista é o que nos impulsiona a continuar essa caminhada. Ficamos angustiados, a gente precisa de algo que nos revigore constantemente, precisamos, aí, a fala da Fernanda, aí, eu acho que esse algo é Deus realmente, Deus é que nos alimenta é que nos dá força, é essa questão, e Deus está nos nossos amigos, no falar positivo dos colegas, que está na nossa família quando a gente chega em casa e encontra esse acolhimento e muitas vezes está faltando alguém mas tem outro que já está substituindo, porque a gente é essa força, nós seres humanos, a gente uma força tão grandiosa que, às vezes, até a gente desconhece. Essa força grandiosa eu acredito que é essa alimentação espiritual, a gente precisa, né? Está nos

alimentando espiritualmente pra que nosso espírito dê força ao nosso corpo. Que a gente consiga a todo dia acordar e levantar e diz: hoje eu estou preparado pra mais um dia. Aí, eu lembro do livro do Casa Grande, que ele diz que a vida, como ele já foi usuário, que nossa vida é matar um leão a cada dia, e que muitas vezes a gente não mata, mas que você aja deixa ele guardadinho e diz: amanhã eu supero. Esse alimentar espiritualmente na relação com crianças e adolescentes nos Direitos Humanos é se alimentar espiritualmente eu acho que é essa questão da conversa íntima, interior, às vezes você precisa, né dessa conversa interior com Deus, você precisa, às vezes, ficar de certa forma isolado conversando com você mesmo, né, essa conversa bem íntima com Deus. O que é que eu preciso fazer pra superar esse obstáculo? Porque, às vezes, a gente sai de uma sala ali isso acontece com todos, a gente sai da sala dizendo; o que é que eu vou fazer pra que eu mesma consiga amanhã? E que no dia seguinte a gente já encontra uma solução, um colega já diz algo, alguém já tira uma brincadeira, já fala uma besteira, aí, vai descontraindo e vai ajudando que a gente supere a cada dia essas angustias, essas tristezas, essas perdas, e é isso. Faz horas que eu espero essas palmas. (COPESQUISADORAS).

#### Produção 4: “Cuidador”



#### Relato Oral 4: “Cuidador”

O desenho eu fiz um cuidador, porque durante a minha viagem como eu tinha que cuidar dos outros, senti falta de um cuidador pra mim, porque eu não podia mostrar fraqueza, tinha que mostrar sempre força, mesmo que eu não tivesse eu tinha que mostrar coragem, mesmo que eu não estivesse eu tinha que mostrar que eu não estava com medo, toda vez, todo percurso eu senti falta desse cuidador, que a gente precisa ter. Então por isso que todo esse caminho eu me fiz de forte e quando eu vi a porta eu nem pensei nos obstáculos porque eu tava à procura dessa pessoa pra me dar apoio, pra me ajudar com as pessoas que eu ia levando comigo. Então eu senti falta desse cuidador porque o nosso trabalho é assim, a gente cuida do outro que são os nossos alunos: as crianças e os adolescentes, mas, aí, também a gente sente falta de alguém pra cuidar da gente, quando a gente sai daqui cinco horas, cinco e vinte, a gente sai naquele desgaste assim total, aí, em casa a gente quer ter aquele ânimo de novo pra poder voltar com energia de novo, aí, eu penso sempre nesse cuidador. Eu tinha esse cuidador (choro!). E eu senti assim, que a gente se faz de forte pra ajudar o outro, mas que a gente não é totalmente forte. Eu chego na minha casa e eu não tenho mais esse cuidador, que era minha companheira, que era minha amiga. Que hoje a minha vida é assim. Eu me sinto muito bem no meu trabalho, tenho as minhas colegas, tenho as crianças. Na minha casa eu não tenho, na minha casa eu fico só, eu sinto muita falta desse cuidador que é a minha mãe. Quando a gente olha pras nossas crianças, a gente quer passar pra eles, a gente quer fazer esse papel de pai e mãe, a gente ver também o sofrimento deles, e nosso dia a dia é assim: mostrar que é forte, mostrar que não tem medo para continuar, pra fazer com que eles tenham também essa coragem de vencer e ir até o final e pelo menos viver bem aquele dia a dia, a gente diz: obrigado meu Deus por mais um dia! É assim que a gente faz. Essa experiência no dia a dia com essas crianças pra mim é como se fosse assim uma doação, ajudar no que eu posso, no que eu sei fazer, ajudar de todas as

formas, cuidar deles, dar assim um carinho pra eles que hoje eu não tenho quem me dê [carinho], então eu converso muito com eles assim, a questão do gostar de quem ainda tá do seu lado, dar valor pra quem tá do seu lado. Quando a gente não tem mais, a gente não consegue sobreviver sem ninguém. E as pessoas me veem assim muito alegre, brincalhona e tudo, mas quando eu chego na minha casa ninguém sabe porque tem um vazio imenso, mas, aí, eu peço força e tou aqui de novo. A potência que tem essa palavra cuidador na relação com o Educar em Direitos Humanos é porque as crianças e adolescentes precisam. A gente vê que tem meninos que vivem na rua, mas tá faltando esse cuidador, às vezes é pai e mãe que só teve e jogou no mundo, jogou na rua, às vezes a escola coloca aqui dentro, tenta ajudar de uma forma ou de outra, a gente tem aluno nosso, aí, que a gente hoje tá com medo de passar por ele, porque não segue um caminho que a gente queria que ele seguisse. Então tudo isso é falta de uma pessoa, falta de um apoio de um pai de uma mãe pra cuidar, pra viver do lado, pra educar, porque com eles tá difícil, imagine sem pai com a mãe do lado. Eu construí um rosto de um cuidador, o rosto de uma pessoa, foi que eu observei, que eu vinha ver, depois quando chegasse até aquela porta, eu abrisse aquela porta ia estar lá essa pessoa, esse cuidador pra me receber. Tudo que tinha acontecido de ruim pra trás ia acabar. Essa pessoa ia tá lá naquela porta a minha espera, cuidando. Antes de prosseguir, aconteceu um termo aqui, eu esperei essa questão: o Cuidar, quem cuida do professor? Eu não sei se fui só eu, mas eu não percebi coerência entre o tema que foi proposto e o desenvolver apesar de ela falar suave, falar de muitas coisas interessantes, mas eu senti a parte do Cuidador. E todo psicanalista diz que todos eles precisam de alguém pra cuidar deles, né. A relação que isso tem a ver com o Educar em Direitos Humanos, justamente o cuidar de quem cuida do cuidador. O que isso pode. A gente sempre ouve isso no ambiente de trabalho ‘Não traga seus problemas para o ambiente de trabalho’. Gente eu sou a mesma pessoa, não tem como eu não trazer as minhas angústias, embora eu me esforce para não levar diretamente para o aluno, mas não tem como eu não separar, quando for olhar é como se todo mundo estivesse doente. Tenho uma amiga que diz: ‘olha na igreja todo mundo está doente, todo mundo foi atrás de um remédio’, do mesmo jeito é a escola, se a gente for olhar como a gente está fazendo aqui agora todos nós carregamos uma angústia, um medo, eu, por exemplo, morro de medo das chuvas, minha colega falou que eu estava sofrendo por antecipação, mas eu não me imagino nas chuvas com vento, eu já encolho, procuro ficar perto de alguém, mas cadê essa pessoa? Só minhas filhas que ficam ali na delas e aí eu fico me perguntando ‘como vai ser quando começar a chover?’ Por que a tendência do tempo é essa que as chuvas tenham a característica de tempestade com raios, trovões e eu moramos num lugar alto e eu fico pensando ‘Meu Deus se cair uma descarga elétrica em cima da minha casa morre todo mundo’. Aí esse cuidar do Cuidador, quem cuida de nós? A gente na vida tem que vencer os obstáculos. A gente vai vencer como coloquei é essa força que habita dentro de nós. Alunos que quando quer uma festa dos estudantes, eles se revoltam, se chateiam, criticam. E eles pensam uma vez na vida no Dia do Professor? Entra e passa em pretas nuvens, não é nem em brancas nuvens, eles nem se lembram. Como tem aquela propaganda ‘que faz gente, que faz isso, que faz aquilo’ todo mundo é feito de algum modo pelo professor, mas ninguém lembra. Eu vejo assim, dentro dessa última temática, o professor ele é o cuidador, ele não é só professor – educador, e praticamente pra muitos a escola, a nossa escola é a nossa casa. A nossa casa a gente cuida, mas também termina tendo alguém pra cuidar de nós, né? Nós somos os donos da casa, o pai e mãe cuidam da casa e dos filhos, e aí esses filhos terminam cuidando do pai e da mãe no futuro, então é necessário que haja realmente. E aí Direitos Humanos é pra Todos, já está dizendo ‘Humanos’, pensar também nesse aspecto da humanidade do professor, do professor – educador e que já na escola principalmente na nossa que ele é além do educador, professor, pai, mãe, psicólogo, ele é tudo. Geralmente nós temos essa força interior, isso em nós mesmos, por exemplo, a gente não tem mais o pai ou mãe, no meu caso não tenho. Essa força interior vem da sabedoria de estar sempre se reciclando buscando conhecimento, a força espiritual pra gente se renovar, buscar a Deus mesmo pra que a gente possa ser esse cuidador e cuidar da gente. Buscar a Deus em primeiro lugar. Aí a gente começa a lembrar do que perdeu, de pai e mãe e aí a gente não consegue mais falar. A gente vai sempre se lembrar do que perdeu e vai ter esse cuidado de estar se renovando espiritualmente porque a gente não tem mais esse pai e mãe e nós temos

que buscar isso por que precisamos permanecer de pé, porque tem alguém que precisa da gente, tem alguém que precisa de nós pra crescer, pra continuar, então a nossa posição é essa, a gente se renova espiritualmente buscando forças para nossas vivências nesse momento, é cuidar da gente mesmo. (COPESQUISADORAS).

#### Produção 5: “Leveza e criatividade”



#### Relato Oral 5: “Leveza e criatividade”

O que eu produzi aqui foi assim um conflito, assim porque a viagem dá várias possibilidades de você [...], quando eu peguei o tecido minha primeira pergunta foi assim: Posso cortar ele ou não posso? Aí, a menina disse assim: Você tiver habilidade com a arte, com as artes pode fazer. Então veio tantas ideias, muitas dúvidas ao mesmo tempo, que, aí, esse é o nosso dia a dia. Eu tentei fazer o laço, depois imaginei que não tem nada a ver com o pensamento que eu tive de início. Aí, eu pensei nisso aqui, o pano muito, tinha vários círculos, né? Círculos maiores e menores interligados, minha gente do céu. Aí, a dúvida continuou e eu tentei produzir uma borboleta, não sei se deu pra identificar, até pelo colorido do tecido, aí, a gente sabe que a borboleta transmite muito essa questão da leveza que a gente tem que ter a pesar das dificuldades que a vida nos impõe. Esse caminho que a Socorro nos apresentou, aí, nessa viagem, muitos obstáculos, muitas coisas difíceis, mas que a gente tinha que ter criatividade também pra superar os obstáculos e foi, aí, no que eu tentei fazer, escolhi a fita nas cores, né? Nas cores do Brasil assim também pra lembra que nós estamos dentro de uma realidade muito difícil, né? Que o nosso país apresenta principalmente nesses últimos momentos muitas dificuldades. E a gente ver isso no dia a dia da gente aqui na nossa realidade de “Mãos Dadas” que são nossas dificuldades para usar com as famílias, para nós que estamos aqui no dia a dia. Eu tentei fazer essa viagem nesse sentido aí e quando apresentavam os obstáculos a gente ficava, entrava em desespero porque altura e água são duas coisas para mim que não me apetece está perto. É isso aí, eu tentei colocar essa questão da leveza da borboleta, da criatividade para a gente superar também os obstáculos que a gente passa. Esses obstáculos estão, por exemplo, na incompreensão das famílias porque o meu trabalho é mais voltado a elas, esse contato, às vezes a gente fica revoltada porque a gente ver como a Mazé falou porque a gente tenta produzir o máximo para os filhos, o não reconhecimento é uma dificuldade. E com os alunos essa questão do reconhecer realmente o espaço que damos muito, tentamos dar dentro das nossas possibilidades até pelas grandes dificuldades, mas eu acredito que a gente dar, a gente doa. Tudo que a gente dá dentro de nossas possibilidades e às vezes até dentro do impossível a gente consegue fazer para eles. Outro obstáculo também é essa questão do reconhecimento. Mas também em outros momentos nós temos algumas recompensas, pequenas recompensas quando a gente ver eles alguns se sobressaindo. Eu estava anteontem ali próximo ao local da sala da psicopedagoga e ela me chamando para que eu vivenciasse um momento que a criança tinha superado uma dificuldade, infelizmente eu não pude estar, mas depois a gente foi conversar e ela dizendo que tinha acontecido o progresso de algumas crianças quando a gente ver que as crianças também já descobre alguns pontos que valoriza o outro chega e agradece, mas as dificuldades, isso vai superando ajudando a gente a passar esse dia a dia dentro do nosso trabalho, dentro da nossa proposta da escola mãos dadas. Essa borboleta do Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de

crianças e adolescentes é perder essa visão da leveza que a vida poderia nos dar se a gente tivesse essa questão dos direitos concretizados. Eu acho lindo a borboleta, chama minha atenção nesse sentido aí. Se ela (borboleta) chupar um pouquinho do néctar do meu bombom. Se abrigar na casa da Francisca. Andar no caminho da Erotilde. Terminar no coração da Marizete. Ser acolhida pela Socorrinha. Visualizar o rosto do cuidador que a Zélia fez. Vestir a saia da comadre Bahia. E se envolver no laço que parece um abraço. Na primeira ideia que eu tive eu não sabia como fazer porque tem uma almofada que ela apresenta justamente de um lado ela é o laço e do outro é o abraço, mas o tempo não me deixou fazer. Então é o laço e o abraço porque Educar em Direitos Humanos você tem que abraçar essa causa e saber que é desafiador que foi a palavra que eu coloquei na folha na árvore e assim o abraçar com tudo que a gente sabe que vai encarar. Os Direitos Humanos são muito desafiadores é muito comprometedor a gente sabe que é um grande desafio, né? E nesse meio a gente tem que lançar muitas coisas para a gente poder conseguir fazer algo. O interessante da questão da borboleta é passar pelo processo de mudança que ela passa e isso dá até pra gente colocar para a nossa realidade que nós também passamos por várias etapas que nos ajudam a nos transformar, né? De uma forma até mesmo positiva levar estes obstáculos, olhar para esses obstáculos de uma forma positiva, não de uma forma negativa saber que nós iremos conquistar alguns pontos positivos passando por estes obstáculos e a borboleta termina de uma forma mesmo esplêndida, muito bonita. E outra fase da borboleta gente porque o período curto de vida dela nosso período de vida é muito curto e às vezes a gente perde esse período curto de vida em outras coisas que não deveria porque não nos acrescenta nada também tem esse significado, a borboleta enquanto a gente está aqui todos devemos lutar por esses direitos de cada um, de cada um de nós porque nós também temos direitos. Então também é outro significado (COPESQUISADORAS).

#### Produção 6: “Amor e confiança”



#### Relato Oral 6: “Amor e confiança”

Bom, eu fiz aqui um coração e o meu coração significa ‘Amor e Confiança’, porque apesar dos obstáculos no percorrer dessa viagem da ponte quebrada, do barco, da proa ao cair no rio, depois que eu fiz a embarcação eu disse ‘agora deu tudo certo’, mas aí veio o redemoinho, mas como nessa viagem eu vivi com amor e confiança do que eu queria alcançar, do que eu queria chegar, isso fez com que esses obstáculos não me impedissem de continuar a minha viagem. Os obstáculos foram a ponte, quando eu vi a ponte e vi que ela estava quebrada foi um obstáculo, mas nem com isso eu me assustava e não me impediu de continuar a viagem. Aí, quando eu ao caí no rio, eu disse ‘meu Deus eu não sei nadar e agora?’ Mas mesmo assim, eu disse ‘eu tenho um objetivo e eu tenho que alcançar esse objetivo’, então eu continuei. Quando eu vi a embarcação, eu tinha que nadar então um obstáculo, mas quando eu vi a embarcação eu pensei agora estou salva vou levar esta embarcação até o meu destino, vou navegar, mas aí veio o redemoinho que foi outro obstáculo e que eu pensei também que não iria sair, mas a minha confiança era tão grande que nem com isso fez com que eu parasse. Eu continuei. Esses obstáculos, eles têm nomes na sua experiência do Educar em Direitos Humanos. São muitos os nossos obstáculos na nossa profissão. Um deles é ter que passar para

os nossos alunos a nossa confiança de que nós estamos ali, passar pra eles que a educação, o ensino é à base de tudo, que eles possam entender que o que eles querem conseguir na vida eles terão que passar por ali, o interesse, tudo isso. É muitos obstáculos assim, resgatar dos nossos alunos o interesse pela educação que é uma coisa que eu particularmente estou achando muito difícil, todo dia na sala de aula a gente está falando sobre isso resgatando dos nossos alunos procurando incentivá-los sobre o ensino, a educação, estudar mesmo, incentivar eles a estudar, por que tem deles que por mais que você queira eles continuam não querendo, mas é aquela coisa de que quando você está ali e tem um objetivo, você não tem que se cansar, você tem sempre que estar estimulando eles pra isso. Nessa viagem que fiz encontrei outro modo de educar sim, por que mesmo com todos os obstáculos que houve, mas como meu amor e minha confiança eram tão grandes que fez com que, por exemplo, nunca a gente tem que desistir daquilo que a gente quer alcançar em primeiro lugar e vale porque é isso que eu quero alcançar, eu pretendo continuar com essa confiança, com esse buscar, esse resgatar mesmo, procurar outras metodologias, outras maneiras de que essa confiança continue que essa confiança não acabe e possa chegar até ao alcançar o objetivo desejado. A relação desse coração com o Educar em Direitos Humanos na vida de crianças e adolescentes é o amor. Que tudo feito com amor é bem feito. Não adianta você estar lá e querem trabalhar com a criança e com o adolescente é você unir amor a aquilo que você quer transmitir pra ele e o que você leva pra ele, eu acho que tudo feito com amor fica gostoso. Se você vai de coração aberto tanto pra você receber e o quanto você tem pra dar acho que com amor é perfeito. (COPESQUISADORAS).

#### Produção 7: “Vontade”



#### Relato Oral 7: “Vontade”

Minha viagem começa com o som do meu coração e respiração tranquila. Logo estou caminhando em direção a uma ponte, quando atravessamos a mesma, vejo que está quebrada e ao tentar voltar, não existe mais estrada, só escuridão. Então, sem perceber caio no rio, corrente muito forte, agonia, mas de repente, um breve alívio, e novamente um redemoinho de angústias. Passou alguns segundos, e poderes não sei de onde, consigo sair de onde estou e encontrar pessoas com confiança até ficar bem novamente. Momentos depois, estou à frente de uma porta, e quando eu abro, bem devagar, com medo, vem uma grata surpresa, fantasia, sonho, alegria. Meu tecido representa toda minha vontade de saber, de aprender, de ajudar, e desafiar a vida dessas crianças que tanto precisam de estímulos e incentivos em suas vidas, que já estão desiludidas e desestimuladas, nesta vida tão difícil. Precisamos sim, ter vontade e acima de tudo, coragem. (COPESQUISADORAS).

**Produção 8: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz”**



**Relato Oral 8: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz”**

A minha, eu fiz aí essa saia e o nome que eu dei é porque eu durante a viagem eu tive muito medo, principalmente quando a ponte caiu, eu disse ‘meu Deus!’, eu estava quase dormindo mesmo. Quando a ponte caiu eu pensei que era verdade, eu disse ‘meu Deus eu vou morrer agora!’, aí eu fiquei de uma volta por cima e vim e retornei e fiquei e quando eu peguei o pano sobre o que eu iria fazer, eu me lembrei de dança, de divertimento, por que nos Direitos Humanos a gente tem realmente fazer com que a criança e o adolescente vivessem tudo e a gente sabe que os nossos adolescentes e as nossas crianças não tem direitos a tudo que deveria ter como deveria ser, é por isso que eu coloquei a música “viver e não ter vergonha de ser feliz”, por que muitas vezes a gente se priva dessa felicidade, dessas coisas boas. É tudo que a gente for fazer a gente tem que ter força e a esperança de que vai dar certo, por que se a gente não tiver essa esperança nada dar certo e isso como é o trabalho dos Direitos Humanos como a Socorro chega aqui e faz esse encontro com a gente, ela vem assim bem preparada, alegre, canta, sorri, chora também e aí é isso que nós temos de fazer e viver daqui pra frente procurar cada vez mais melhorar. Minha produção é uma saia. E essas saia eu pensei numa dança, por exemplo, a dança do ventre que é uma dança divertida e tudo, que tem um colorido bonito, é sensual, mas que pode ser usada para a educação, não pode mostrar só o lado ruim... Uma saia que dança nos ensina sobre o Educar em Direitos Humanos porque quando você vai isso, você vai mostrar um pouco da alegria que o ser humano deve passar, por que o ser humano não deve viver só, isolado entre si, faz com que ele possa mostrar coisas boas também. (COPESQUISADORAS).

**Produção 9: “Educando com amor”**



**Relato Oral 9: “Educando com amor”**

Bom, eu tentei repassar para o meu tecido, né? A questão da vivência do percurso eu fiz um círculo e eu usei a tinta para fazer uns bonequinhos, né? É mostrando pessoas e repassando entre cada boneco, entre cada pessoa um coração. Esse círculo dentro da questão do educar nos Direitos Humanos mostra que nós devemos viver em círculo e repassando o amor. Eu

acredito que o amor é o sentimento universal e quando a gente olha para o outro com amor mostrando para ele tentando fazê-lo entender que ele é importante pra cada um de nós eu acho que fica tudo mais fácil. Trabalhar realmente esse lado espiritual, esse lado de ver o outro de uma forma diferente e fazê-los entender isso. E é realmente a nossa busca constante é realmente essa é fazer entender, fazer o outro entender que ele é importante que nós nos importamos com eles e que o desenvolver dele tanto no lado educacional quanto também no lado pessoal como cidadão é importante para cada um de nós. E como a Fernanda falou a questão da angústia pelo reconhecimento do professor não é tanto assim, a nossa angústia não é pelo reconhecimento como muitas pessoas falam de valor, de salários a angústia não é nem tanto essa, mas é a angústia do reconhecimento na questão do respeito, de realmente do respeito que se perdeu muito isso e aí é o que nos enfraquece às vezes porque realmente a gente faz de tudo, busca até mesmo o impossível para tentar tirar, resgatá-los da situação que se encontram que muitas vezes eles mesmos devido a situações que vivem eles já colocaram um ponto final não querem progredir, não querem sair do patamar que aí estão e que a gente vive numa busca constante de tentar resgatar, é o tentar resgatar. E o que nos angustia realmente é essa, é a questão do desrespeito, é a questão do não ver o que o professor faz e isso realmente angustia um pouco (5). O nome de minha produção é “Educando com amor”. A relação do educar do amor com o Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes é justamente assim como eu falei antes é a questão de trabalhar o lado espiritual de cada um, né? A questão do resgatar esse amor pra ele se sentir importante. Não assim a questão do educador estar ali à frente pra fazer seu papel como profissional é desenvolver sua função mais do que isso é a questão do resgatar valores mostrar que ele é importante, que perder um é uma perda muito grande, não é algo mínimo. Eu acredito que é essa busca, esse círculo repassar amor, fechar esse círculo, fazer o que realmente hoje o porquê de hoje nós nos encontrar numa situação que eu digo até assim caótica mesmo em relação ao desrespeito ao outro é justamente pela perda de valores porque se perdeu o respeito, se perdeu o amor é se o outro cair tanto faz para algumas pessoas. E eu acredito que a partir do momento que você começa a trabalhar esse lado espiritual que é de onde a gente realmente tira essa questão dos laços amorosos de saber que é importante e que você tem que se importar com o outro. Eu acho que essa situação pode ser melhorada, pode ser amenizada. Educar com os Direitos Humanos nesse processo caótico é justamente trabalhando o lado espiritual. Esse trabalho é mostrando que existe um ser superior e que esse ser superior criou todos e que é importante a gente viver unido um cuidando do outro. E que às vezes se torna difícil também porque quando a gente vai falar desse lado espiritual convidando eles a fazer parte, a dar o seu testemunho diante dessa busca, dessa fonte que nos alimenta a gente percebe também que há um certo, como eu posso dizer? Um certo deboche, uma certa resistência em estar buscando esse ser divino, magnífico que é tudo na nossa vida. Trazê-los para essa questão do lado espiritual e infelizmente a gente percebe isso, essa resistência é nessa questão do lado espiritual. Infelizmente a gente encontra quando a gente começa a trabalhar esse lado de falar porque nós temos como prática na escola sempre iniciar a aula com um período de reflexão e nesse período de reflexão a gente sempre coloca alguma coisa referente a Deus, ao nosso criador e infelizmente a gente encontra criança na sala de aula que são cétricas, que dizem que não acreditam em Deus. E aí eu acho que isso é algo já plantado no ser a questão dos pais, né? Reflete com certeza e é essa massa, esse grupo que vai crescer se nós não começarmos a trabalhar justamente a resgatar esses valores para fazê-los entender que existe sim um criador que ele nos prega o amor e que nós devemos cuidar uns dos outros a situação é infelizmente é piorar cada vez mais. Parece que as pessoas quando a gente tá educando a gente vê algumas crianças que saem assim do nada, ah eu vou desistir parece que esse valor pela vida está se perdendo, resgatar isso neles principalmente a nossa... buscar neles isso. Educar é trabalhar, é mostrar a eles em primeiro lugar que a gente tem que valorizar a vida. Nessa valorização da vida Fernanda, desculpa porque é uma coisa que eu estou trabalhando diariamente, eu estou trabalhando diariamente com eles e assim eu percebo que a gente incomoda porque quando a gente começa a falar dessa valorização da vida, dessa existência divina, desse lado espiritual a gente percebe que a gente incomoda alguns, alguns a gente incomoda há aqueles que desaguam no choro, num pranto desesperador pedindo ajuda que abrem mesmo a boca e pedem ajuda. Mas a gente sabe que tem aqueles que

é que quando a gente começa a falar como que aconteceu comigo essa semana e ele olhou para mim e disse assim: a senhora fala demais. E aí eu perguntei, isso mexeu comigo e eu perguntei: o que eu falo demais? Em que sentido? Eu questionei para que ele me dissesse: a minha vida só interessa a mim. E eu disse não, a sua vida ela interessa a todos nós porque o que você está fazendo aqui na escola interessa a todo mundo e não é só você que estar envolvido nessa história dessa turma, da existência em nosso planeta e aí eu fui contar, explicar tudo mais para ele e ele abaixou a cabeça, né? De uma certa forma resistindo mesmo e depois ele: professora a senhora quer me prejudicar? Eu disse: não, eu não quero lhe prejudicar eu quero lhe ajudar. E eu gostaria de saber como eu lhe incomodo, em que sentido eu estou lhe incomodando? E, do momento que nós passamos por essa situação, até então, eu percebi que quando eu chego na sala de aula ele não fala mais, ele tem uma certa resistência e fica aqui na dele, mas ele procura de alguma maneira fazer com que eu fale. Eu não sei ainda, eu não consegui descobrir tendo esse lado que a Lili falou da questão da família, dos valores e tudo que a gente percebe que não tem na família dele e desse cuidador que a Zélia disse que tem é uma pessoa que talvez não tenha tanto acolhimento como ele deseja, não sei, mas é algo que a gente deve se preocupar desse resgatar, desse valorizar estar em busca sempre, tem que estar nesse caminho que a Erotildes construiu porque se não a gente não tem esse conhecimento, a gente fica perdido. Esse educar resgatar, eu acredito que é um pouquinho de cada coisa, né? Se tendo essa força divina que é Deus acima de tudo e tá citando sempre isso essa divina proteção pedindo a ele auxílio. [...] Às vezes eu vou no meio da rua conversando sozinha: sim, meu Deus será que aquilo foi certo? Foi certo aquilo? O que eu devo fazer? E ele vai me dar uma solução. No dia seguinte, eu já vou preparada pra tá ali naquele momento ajudando, acolhendo dando uma palavra amiga, sei lá, de alguma forma a gente vai tentando percorrer esse caminho de diferentes maneiras, mas que é difícil, é desafiador bastante como disse a Regina, mas que vai dando conta do recado diante dessa inspiração divina, só ele mesmo é quem pode nos ajudar. Educar em Direitos Humanos trabalhando com essa ideia de Deus, eu acredito assim que é na questão dos valores como disse a Lili, na questão das regras e mostrar que a partir lá do livro do Êxodo nos ensina que foi instituído os dez mandamentos que a gente deve a partir daí dessa ideia dos dez mandamentos que foi regras impostas pra que a gente possa seguir na sociedade de forma organizada a partir daí baseado nessas fundamentações a gente pode estar tentando. Essa questão de leitura eu acredito que tudo que nós falamos tem como ponto inicial o livro universal e que se todos buscassem, se todos lessem nós viveríamos de uma forma bem mais agradável. A questão da própria leitura que a dona Mazé enfatizou bastante e muitos aqui falaram também. Eu acredito que se nós tivéssemos como base a bíblia entender que a partir do momento que realmente fizer a leitura e tentar colocar em prática principalmente os dez mandamentos que rege todo o viver e que lá tem tudo e que muitos desses mandamentos é tido como coisa banal e que são quebrados rotineiramente. Eu acredito que se passássemos a ler e realmente vivenciarmos o que está escrito lá com certeza a situação melhoraria. A minha primeira experiência de leitura encadeada foi com a bíblia quando eu tinha de doze a treze anos lá em casa tinha uma bíblia bem grande e eu comecei a ler do Gênesis até chegar no Samuel. Acho lindo chamar de Samuel, me revoltei com a história de José do Egito quando os irmãos: vamos negociar? Não, joga no poço. E o retrato está hoje. (COPESQUISADORAS).

### Produção 10: “Acolhida nas diferenças”

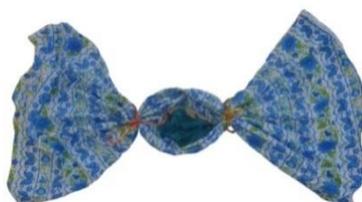


### Relato Oral 10: “Acolhida nas diferenças”

Bem, eu pensei na minha temática, primeiro eu tinha pensado numa porta, que a porta tem sempre esse significado de uma saída, mas uma saída com solução, mas não uma saída pra coisas negativas, mas como uma saída de soluções para algumas dificuldades ou outro problema. Nós fazemos uma viagem, eu na minha viagem, eu por pouco não cochilei, mas tentei me manter de pé por que eu escolhi na minha temática a ‘Acolhida nas Diferenças’. Quem trabalha e acolhe todas as pessoas com qualquer diferença, diferenças físicas ou outros problemas. Ele tem que estar sempre esperta, atenta e procurando sempre metodologias na relação com crianças de qualquer turma. Porque todas as turmas com as quais nós trabalhamos elas são cada criança é diferente da outra e eu trabalho diretamente com as crianças especiais, por isso que eu coloquei na temática ‘Acolhida nas Diferenças’. E a acolhida no círculo é porque nós terminamos no círculo. Eu ao passar pela ponte eu encontrei um desafio, a dificuldade e agora? Como é que eu vou passar com a criança cadeirante nesta ponte? Como toda que a gente superava uma dificuldade nós nos reuníamos em um círculo para dizer que nós superamos aquela dificuldade e para ver novas ideias para resolver outras dificuldades. O círculo é pra resolver as dificuldades do grupo quando nos colocamos em círculo e a própria sala de aula já é um círculo nós resolvemos. Sempre eu digo pros meus alunos da minha turma quando eles arranjam algum problema no recreio eu digo assim ‘nós vamos resolver na sala, no grupo, no círculo, nós não vamos resolver aqui. Então o círculo é para sempre vê uma solução e resolver os problemas e aí eu tenho sempre a solução por que ao cair da ponte com todos do grupo, eu sei nadar, então eu logo coloquei para fora d’água antes que todos aqueles que não sabiam nadar se afogassem. Então essa é a minha expectativa de estar sempre à procura de soluções para as dificuldades encontradas com essas crianças por que no círculo nós encontramos a solução para eles, eu junto com a professora titular da turma, sempre estou em comunicação com ela porquê? Porque nós observamos suas dificuldades e crianças com diferenças na turma elas são mais sensíveis, elas têm mais dificuldades na aprendizagem, então a gente em contato com a professora nós vamos resolvendo esses problemas do dia a dia da sala de aula com crianças especiais também. O grupo do círculo ele sempre acolhe. As turmas que eu acompanho são acolhedoras e essas crianças elas são muito mais sensíveis tanto na agressividade ou na afetividade. Elas se apegam muito fácil aos colegas da turma ou ao professor, muitos têm ciúmes do professor ou de uma coleguinha que já se aproximou mais dele, mas tem essas diferenças, e nós temos essas crianças com essas diferenças também fora outras crianças com dificuldades especiais. Então, ao solucionar esses problemas no círculo e eu até fiz os meninos aqui ‘esse não tem braço e nem perna pra demonstrar que o círculo tem acolher todas as crianças, a escola acolhe todas as crianças’. E Direitos Humanos nós temos que pensar que TODOS têm Direitos Humanos, a relação que nós temos é que todos têm direitos em se tratando dos Direitos Humanos, mas não pensar que só as crianças que tem dificuldades ou ser humanos que tem alguma dificuldade ou uma diferença do outro que pode ter direitos, mas todos no círculo os direitos, direitos iguais, por isso é o círculo que resolve os problemas encontrados até mesmo ao pesar que a ponte possa quebra e cair todos mesmos os que são cadeirantes, o que tem uma dificuldade de reflexão maior. O círculo é importante para esse Educar em Direitos Humanos porque no meu ponto de vista, o círculo tem mais ideias, então tem sempre e aparece com mais facilidade uma ideia melhor pra resolver os problemas

em vez de uma pessoa só, mas o grupo quando ele unido em círculo é mais fácil resolvermos alguma dificuldade encontrada no grupo. Tem o apoio. O tecido, quando eu escolhi o tecido eu pensei também em escolher o tecido mais alegre, só que quando eu cheguei não encontrei mais o tecido mais alegre, por que pra mim o círculo também tem que estar mesmo em meios às dificuldades demonstrando ânimo através da alegria daquele movimento de alegria, de ânimo para o grupo. No círculo quando tem alguém pra baixo, tem sempre a outra parte do grupo que vai demonstrar aquele ânimo de que nós vamos encontrar uma solução para algum desafio, pra uma dificuldade que vai aparecer, como a da ponte, né. A liderança sabia nadar e terminou tirando todos do rio pra gente prosseguir na viagem com pontos positivos durante toda a viagem. Esse educar alegria no círculo é porque o círculo sempre dá a ideia do grupo e a alegria vem quando todos colaboram. A compreensão, quando há a compreensão, colaboração, mas principalmente a colaboração é necessária no grupo, à tolerância, o respeito, o perdão, porque nós somos humanos e pode acontecer um problema, o diálogo e dizer ‘fui eu que errei’ quando acontecer no círculo, no grupo alguma dificuldade neste tipo, então é necessário todas essas características para se tornar um grupo alegre. O círculo ensina outro modo de Educar em Direitos Humanos. O círculo, ele ensina várias maneiras de um círculo, um grupo deste chegar até outro, por exemplo, um círculo ou uma classe que está dando certo, uma classe inteira que está dando certo, por exemplo, em se tratando do educar, a professora e o seu grupo está dando certo na aprendizagem pode se levar a outro grupo a ideia de que está dando certo, então dizer ‘implante no seu grupo também esta ideia’, você pode estar compartilhando, você pode estar implantando no papel. É partilhar a sua ideia de que está dando certo. (COPESQUISADORAS).

### Produção 11: “Sabor da vida”



### Relato Oral 11: “Sabor da vida”

Eu gosto muito de azul de longe eu vi borboletas depois eu descobri que não eram borboletas, mas eu não me decepcionei com o tecido. A ideia que eu quis transmitir foi a de um bombom primeiro eu fiz, mas eu não, não é um bombom eu refiz o trabalho eu coloquei dentro do bombom eu puxei lá do passado no tempo que a gente carregava as coisas em sacos de estopa lembrando também lá o começo da nossa vida se a gente for olhar o nosso passado foi todo na simplicidade continua na simplicidade, mas a gente perdeu o contato com essas coisinhas lá, cheiro de terra molhada, cocada feita pela mãe, cuscuz pisado no pilão tudo isso eu trouxe para cá para recheiar o bombom. Eu trouxe também um tecido mais sofisticado e eu escolhi também esse tecido pela cor quer dizer que a vida deve reservar sempre um recheio de coisa chique, de coisa boa por isso os amarradinhos dourados. Todo mundo tem direito de brilhar e a ideia foi de transmitir compartilhando com os alunos essa educação Direitos Humanos que eles têm direito ao melhor que a vida deles deve ter sabor e que esse sabor ele é conquistado por isso que eu coloquei o nome do meu trabalho sabor de vida. Eu só vou dá sabor a ela se eu quiser se eu tiver um projeto para essa minha vida sem saber o que eu quero eu até costume colocar no quadro em sala que se um barco não sabe para onde ele vai nenhum vento lhe é favorável se a gente não tem o que fazer na frente não tem sentido caminhar. Então, eu quero dar sabor e eu sempre defendo digo para quem quer que seja que esse sabor vem da conquista do conhecimento e ele se dá também principalmente pela leitura. E eu tentei colocar também a ideia de que se na vida deles precisa de sabor, a minha não tá tão saborosa não e eu me esforço muito pra que ela tenha sabor. Talvez eu não esteja conseguindo transmitir esse sabor esse ano

tá sendo um ano difícil o trabalho principalmente com algumas salas aqui na escola. A escolha como eu já disse e repito pelo fato de eu gostar de ler não significa que eu tenho domínio para ajudar os outros a gostar. Eu estou me sentindo em alguns momentos impotente diante disso não estou conseguindo o que eu esperava que seria possível realizar a conquista dos alunos pra leitura tem sido um trabalho muito árduo chego a ter momentos que eu saio daqui com vontade de não ir mais naquela sala se eu pudesse porque é um sugar de energia é um desrespeito é uma falta de querer. E como colocar sabor na vida de quem não quer? Como fazer eles entender que todo mundo tem um doce dele? Todo mundo tem que ter aquela coisa gostosa que ele quer fazer, que ele quer aprender, que ele quer buscar. Por isso eu acredito sempre que todo mundo nasceu para brilhar, mas as pessoas precisam descobrir onde está a sua estrelinha pra isso às vezes a gente tem que olhar às vezes pra cima e às vezes pra baixo. Será que pra muita gente aqui o céu está sempre escuro? O fato de nascer na pobreza de muitas crianças significa que eles tinham que crescer e morrer na pobreza? É isso que eu me angustio por não ter conseguido ainda fazer eles perceberem que a escola foi feita para pessoas carentes, não adianta negar que não é porque a maioria é, mas eles não são obrigados a escola quer apostar no lema estude e trabalhe para promover o seu povo, mas a base é o estudo e o estudo não é só passar os olhos sobre as letras é entender o que as letras dizem e até o que as letras não dizem. E eu tento também encontrar esse doce na minha vida pra eu poder compartilhar encher esse bombom não só de judas, de tradição lá que eu aprendi a fazer, mas de coisas novas como o tecido caprichado, transparente que deixa ver coisas novas (4). Na vivência o lugar que eu encontrei foi uma ponte entre a biblioteca e o sexto B é a turma que eu tenho mais dificuldade de todas que eu ando apesar de todas apresentarem dificuldade, mas eu estou com problema maior lá no sexto B. Eu construí a ponte e de repente a ponte rachou, mas nessa altura eu já tinha porque aqui os meninos têm o costume de ajudar a gente a carregar as coisas de uma sala para outra nem que seja só um papelzinho eles querem até para sair de dentro da sala. E um aluno já tinha vindo me encontrar antes da ponte rachar eu consegui entregar o que eu vinha na mão pra ele antes da ponte cair e eu cai no rio e o meu rio não era fundo toda vida era raso eu via essa calçada aqui perto do palco como se fosse a praia quando chegou a jangada eu já estava bem pertinho mesmo sem saber nadar de repente veio o redemoinho e no meu redemoinho fez eu descer e eu subia e o que eu senti foi leveza. Quando ela falou o que você está sentindo? Foi como se o meu corpo saísse assim alguma coisa dentro me puxasse para a terra apesar de está deitada no chão ou sentada em cima. Então, eu me senti leve e onde eu fui na viagem pela escolha do tecido eu fui a imagem de dois filmes que são filmes infantis O Jardim Secreto e A Ponte Para Terabitia, eu fui no além da ponte desses dois filmes imaginando como seria os nossos alunos, como seria eles de repente abrindo uma porta e vê o jardim secreto? Como seria eles imaginar alguma coisa além da ponte, além disso, aqui? Além de passar oito horas aqui dentro, o que eles veem quando saem? Será que o que a gente compartilha aqui dentro eles conseguiam visualizar? Por isso que eu digo sempre pra eles: gente dez minutos que você se concentrar na página de um livro você vai ganhar um vocabulário mais rico, uma palavra empregada corretamente, a escrita correta daquela palavra se ela tem acento ou se não tem, você aprende o que mudou a gramática numa página de livro. A relação que faço dessa coisa que é a leitura com o Educar em Direitos Humanos na vida de crianças e adolescente é que ler é viajar porque ele pode viajar de ônibus, de avião ou de qualquer outro transporte pode viajar pelos livros. Quantos lugares eu não vou e eu leio muito e eu leio muito para os pequeninhos eu digo os pequenos porque quando os alunos entram eles precisam saber que livros são interessantes como eu já li eu faço propaganda do meu gosto: olha esse daqui eu acabei de ler é bom. Então, Educar em Direitos Humanos é abrir o horizonte do conhecimento a quem não teve lá fora, a quem não tem a oportunidade de ir a uma escola que tem um lugar que a gente chama de biblioteca e que tem a infinidade de recursos que tem ali em termos de livros. A relação do Educar em Direitos Humanos com o jardim secreto são os segredos estão guardados dentro da gente eu posso revelar ou não, eu posso compartilhar ou não esses segredos e se eu quiser compartilhar coisas boas é para ser compartilhado mesmo se for um segredo que vai beneficiar muita gente, se for um segredo que vai me deixar mais leve, se for um segredo interessante a ponto de eu desejar que o outro também sinta a mesma experiência que eu. Então, o Educar em Direitos Humanos

é esse desvendar de segredos que a vida oferece, na rua, o contato com as pessoas, na igreja, os livros, a sala de aula, dentro do ônibus olhando para o rio poluído os carros que soltam fumaça porque faltou a revisão no tempo certo, o pé de ipê da igreja quando floresce uma vez por ano nós saboreamos essa visão dali e será que todo mundo viu uma semana de ipê florido na vizinhança? A relação do educar sabor na vida com o Educar em Direitos Humanos na vida de crianças e adolescentes é se eu der sabor a minha vida eu vou me autoeducar, eu quero o melhor eu quero que ela seja doce ou salgadinha ou doce e salgada aí eu vou sabendo me desviar, ah eu só quero o doce da vida embora as coisas amargas estejam ali, mas eu aprendi a saborear o doce. Eu quero o melhor da vida e o melhor da vida se constrói a gente não ganha assim da prateleira de repente como tem muita gente acha, por exemplo, assaltar alguém e levar o bem mais valioso que ele tem naquela hora, o sabor foi momentâneo eu não posso nem saborear porque eu tenho que me desfazer dele ligeirinho e aquilo que eu conquisto de sabor pra mim mesmo ele dura eu vou comer como o bombom mais gostoso que eu encontrar vou comendo um pedacinho, vou saboreando, mastiga um pedacinho dá vontade de até lamber o papel de tão doce que é. O sabor doce da vida é o contato com as pessoas favorece o sabor doce da vida, nunca experimentar a vivência sozinha. (COPESQUISADORAS).

### Produção 12: “Laço”



### Relato Oral 12: “Laço”

Eu fiz rápido, bem rápido, fui uma das primeiras que terminou, mas porque na viagem que eu fiz, que ela tava falando eu caí em uma tribo, era minha imaginação cair numa tribo, nessa tribo era uma tribo indígena, e a cor do tecido representa a natureza pela vivência lá dos indígenas, eles trabalham muito com a questão das plantas. E a experiência que eu tive por lá, porque que fiz um laço, o laço que se fica depois dessa convivência, daí eles deita o respeito e as regras de sobrevivência, e como eles agem junto ao outro sem que haja conflito, por isso eu fiz um laço pra representar o laço que fica depois que se sai duma aprendizagem que a gente tem quando se tá vivenciando dentro dessa tribo. Isso tem a ver com o Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e adolescentes justamente é o respeito e aprender também a ver o outro exatamente como ele é, isso que eu aprendi nessa viagem. Aprendi com essa vivência com eles a obedecer às regras e ver o outro exatamente como ele é, a partir do momento que a gente aprende a respeitar as diferenças e ver as pessoas como elas são, as coisas podem ser melhores. O problema, a dificuldade nessa viagem foi à questão do passar à ponte, os desafios que se foram lançados, a queda, como fazer pra sair dali, como estava acompanhado, o que fazer pra não comprometer a vida daquelas pessoas que estavam ao meu lado? E lá no redemoinho, a força que você tem que ter pra sair dele, e a vontade e a esperança de continuar. Os poderes que meu corpo ganhou durante a viagem foi justamente à vontade e a confiança que se tem de sair, essa força interior, porque durante a viagem você é capaz, você consegue. A relação que entre esse laço e a convivência com a Educação em Direitos Humanos na vida de crianças e adolescentes é o amor que se a gente cria, a partir do momento que a gente passa a vivenciar sempre fica um certo, você não consegue se desapegar totalmente, você passa a gostar e respeitar aquilo que você tá fazendo, por isso eu coloquei laço, é laço que fica, esse amor que a gente passa a partir do momento que a gente conhece. (COPESQUISADORAS).

### Produção 13: “Caminhos”



### Relato Oral 13: “Caminhos”

O meu trabalho eu denominei como caminhos, né? E coloquei como centro os Direitos Humanos, certo? Existem vários caminhos para se atingir esses Direitos Humanos (2). E aí quando as meninas falavam em relação a Deus eu me perguntava: necessariamente eu tenho que impor para a criança que ela tem que acreditar em deus? Quando eu fazia o meu trabalho eu coloquei como centro não Deus, eu coloquei os Direitos Humanos e quando eu coloquei o nome caminhos, eu coloquei que são diversos caminhos que a gente pode trilhar para chegar a esses Direitos Humanos e esses Direitos Humanos aí podem representar Deus seja lá qual for o Deus que você conhece. A educação tem que ser voltada para que a criança tenha valores, valores que ela adquira, valores que vá fazer com que ela acredite na vida independente da vida de quem. Do mesmo jeito que eu amo a minha vida eu tenho que amar a vida do outro, eu tenho que fazer o outro se amar e amar a vida do outro e assim se tem um círculo, você foi viver o seu caminho eu vou viver o meu caminho. Cada um de nós pode trilhar caminhos diferentes, nós estamos na escola, mas cada um tem sua família, tem a sua forma de viver, tem a sua crença ou não tem crença e o mais importante disso tudo é ter esse ponto que seria os Direitos Humanos. E eu me questioneei: meu Deus eu estou colocando os Direitos Humanos maior que Deus? Mas, eu acho que Deus é isso, Deus é representação, a palavra Deus pode ser Direitos Humanos, eu posso denominar o meu Deus como Direitos Humanos, você pode denominar o seu Deus como Direitos Humanos porque no centro vai está a vida, vai está a valorização do outro independente de que Deus eu acredite ou deixe de acreditar se eu tenho como meta adquirir os Direitos Humanos saber que o outro também tem direito nessa relação, nesse trilhar de caminhos. O meu desenho fala tem caminhos que são retos diretos para os Direitos Humanos, tem outros que são bem tortos, tem outros caminhos que vão lá perto, mas não chegam lá, certo? Mas sempre nessa busca e eu acho que o nosso trabalho na escola tem que ser nesse sentido de fazer com que cada criança, cada adolescente ele acredite que tem um centro e esse centro é aquilo que é mais importante é eu valorizar o outro, é eu valorizar a mim mesmo, a minha família, mas também ao outro e a família do outro e eu acho que isso é representado em relação aos Direitos Humanos. Os Direitos Humanos, pra mim, sabe? Essa reflexão me ajudou muito. Os Direitos Humanos para mim é a representação fiel do Deus que eu acredito. Se eu vim eu venho com abundância e os direitos estarão alcançados e o projeto de Deus também ao mesmo tempo, né? Independe do nome que seu Deus tenha porque se cada um nós aqui na escola nós somos diversos professores existem professores que são católicos, existem professores que são evangélicos, existem professores que são espíritas, então cada um acredita num Deus que tem uma doutrina diferente e a sua igreja a sua religião tem uma doutrina diferente. E já pensou se cada professor entrar na sala e trabalhasse justamente aquilo que acredita? A confusão na cabeça das crianças seria maior. Então, a partir do momento que a gente trabalha os valores, os valores humanos eu acho que a gente está formando uma sociedade melhor. Isso como outro modo de educar, eu acredito nisso porque se a gente se prende a leitura e a escrita a gente vai estar formando pessoas que conseguem decifrar letras, conseguem ter um raciocínio matemático, mas não tem humanidade. Existem muitas pessoas que são excelentes conhecedores tem um vasto conhecimento, mas assim na vida como exemplo de vida não é um bom exemplo, embora tenha bastante conhecimento. Eu

acredito que essa forma de educar trabalhando os valores humanos forma uma sociedade melhor porque além desse conhecimento científico tem essa questão também do conhecimento humano, dessa aprendizagem humana que faz com que o meu conhecimento científico ajude a sociedade a crescer para o bem de todos não só o meu bem pessoal. Eu acredito no educar deve ser esse, nesse educar... a questão do respeito mesmo, se a gente sabe respeitar e conhece esses valores a gente está preparando o cidadão, a gente está preparando o aluno pra vida, pra a sua vivência de mundo. Aqui no meu desenho, no meu tecido que fala é enquanto eu tinha alguns caminhos que foram trilhados, mas não chegaram até os Direitos Humanos houve aqueles que ultrapassaram os Direitos Humanos e esse ultrapassar é fazer com que as crianças entendam que além de acreditar nisso eu devo buscar fazer o outro também acreditar. Esse ultrapassar não é só você saber que tem direito, não é só você valorizar o direito do outro, mas você também fazer esse esforço, fazer com que o outro, você também ter esse desejo de fazer com que o outro também compreenda isso. Compreenda da mesma forma que você compreendeu e possa passar também para os outros. (COPESQUISADORAS).

Produção 14: “**Vida**”



**Relato Oral 14:** “Vida” - Não quis falar

Produção 15: “**Determinação**”



**Relato Oral 15:** “Determinação” - Não quis falar

### 3.5 “Cirandoando, a Capulana do Educar em Direitos Humanos”: técnica desdobrada de produção de dados

Logo após a vivência do relaxamento, desenvolvi a técnica de produção de dados **Capulana: o tecido que fala**, que foi desdobrada em dois momentos. No primeiro, individual, cada uma bordou pedaços de tecido, nomeando-os, momento de produção das narrativas das experiências. O segundo momento foi coletivo, o grupo-pesquisador teceu junto os tecidos bordados, formando a Capulana.

Naquele momento, em silêncio, iniciamos a produção com cada copesquisadora, escolhendo retalho de tecido disposto sobre a esteira no canto da sala. Orientei para que cada uma delas desse vida ao seu tecido, usando os materiais disponíveis no canto da sala: tintas, pincéis, tesouras, tecidos, linha, agulha, cola colorida, lã, etc., pois no retalho deveriam falar sobre sua viagem aos lugares do Educar em Direitos Humanos na relação com crianças e adolescentes. Após a produção, cada copesquisadora deu um nome ao seu retalho de tecido.

Fotografias 49 e 50 – Escolha do material para produção do tecido que fala



Fonte: Arquivo pessoal.

Algo muito importante de ser registrado é o fato de que as copesquisadoras não fizeram o que eu havia pensado que aconteceria quando planejei a oficina de produção de dados, ou seja, que elas imprimiriam suas expressões, suas experiências no tecido, bordando ou pintando. Elas foram além, criaram esculturas do Educar em Direitos Humanos com os tecidos, algo peculiar, muito original, mostrando-me que o processo inventivo, criador, é inesperado, imprevisível, fruto do momento e da experiência. Isso, a princípio, causou-me desespero, porque me pareceu como um erro na técnica, ou que, talvez, eu não tivesse orientado corretamente. Mas, com o tempo, percebendo a potencialidade do grupo, entendendo que, justamente por não induzirmos a criação, por deixarmos o corpo falar na Sociopoética, é que esse processo é sempre novo, mesmo que a técnica já tenha sido usada, cada grupo cria a partir da sua experiência. A arte é a linguagem da sensibilidade, não pode ser controlada.

Fotografias 51, 52 e 53 – Produção do tecido que fala



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a produção individual da técnica **O tecido que fala** do Educar em Direitos Humanos, fizemos Roda de Conversa sentadas no chão, tendo, no centro, as produções, para a socialização da experiência ao apresentar cada uma seu tecido, produzindo sentidos para o tema-gerador. Esse momento foi muito intenso, rico de sentidos, de emoções, de choro demorado, um momento filosófico!

Fotografia 54 – Socialização das produções



Fonte: Arquivo pessoal.

Em meio ao cansaço e ao intenso momento de escrita de si que a técnica provocou – experiência que produziu afetamentos –, fomos para o almoço comunitário. E, em seguida, ao descanso, momento reservado às copesquisadoras para o registro da experiência em Diário de Itinerância. Dentre os registros da experiência vivenciada nos diários das copesquisadoras, destaco estes como um dispositivo de avaliação das técnicas:

Hoje, iniciamos o dia com um momento especial no qual ficamos em volta de uma árvore e fizemos uma bela saudação ao sol e à vida. Cantamos um mantra e numa folha escrevemos uma frase ou palavra que definisse nossa experiência e Direitos Humanos e devolvemos para a árvore. Esse momento foi bem significativo, a simples árvore se tornou a árvore dos sonhos. Para finalizar tocamos a árvore e cantamos. Caminhando e cantando nos dirigimos à sala onde

prosseguimos com uma belíssima experiência com tecidos. Fomos orientadas a fazer uma viagem, na qual passamos por vários obstáculos, mas conseguimos vencê-los. Depois, fizemos o relato dessa experiência por meio de tecidos e ao falar, houve um momento de muita emoção, onde percebemos as dores e os amores que carregamos. Foi mesmo emocionante! Numa etapa seguinte, juntamos os tecidos e vivenciamos novas e mais gostosas experiências. Hoje, realmente, o dia foi maravilhoso! (LAUDECY, COPESQUISADORA, 29.10.2015).

Vivemos experiências incríveis, pois a ministrante consegue chegar no íntimo da gente, como se ela já nos conhecesse, é tão tocante e prazeroso que a hora passa e a gente não se dá conta, quando menos se espera, a hora já passou. Eu, a cada encontro vivenciado me sinto renovada e mais confiante e com muita vontade de apreender mais e mais (FRANCISCA, COPESQUISADORA, 29.10.2015).

No desdobramento da técnica, o grupo-pesquisador juntou os retalhos e teceu junto **A Capulana: O tecido que fala**. No primeiro momento desta técnica, foi feita a produção individual dos retalhos; posteriormente, ao tecerem juntas os retalhos, produziram a Capulana, conceito que vem da cultura africana e significa “o tecido que fala”. Assim, à tarde, comecei a técnica apresentando a capa e lendo trechos do livro “Capulana: um pano estampado de histórias”, de Heloisa Pires Lima e Mário Lemos (2014), a exemplo do fragmento a seguir:

Em Moçambique, só nascemos de verdade quando nossa mãe nos amarra com uma Capulana às costas... “O sinal de uma nova vida é marcada pelo choro do recém-nascido. Sob o calor de uma Capulana é recebido o novo membro. Que sela e marca a continuidade de uma geração. Seus pais lhe vão atribuir um nome, vão alimentá-lo e defende-lo de todas as doenças. Receberá carinho e amor, vão ensinar a ele todos os códigos da vida. Vai aprender a cantar, a dançar, a caçar e a pescar, a ler, a escrever, a usar o computador, a respeitar os mais velhos, os novos, os animais e as plantas. Mas, antes de tudo isso, o recém-nascido só se vai tornar gente depois que a mãe o amarrar às costas e passear pela savana e mostrar-lhe os caminhos de onde se apanham a água para beber e a lenha para cozinhar, os caminhos sem espinhos, os caminhos sem animais selvagens, os caminhos traçados pelos espíritos bons, sob sua proteção, apertado às suas costas com uma Capulana”. (LIMA; LEMOS, 2014, p. 33).

Como expressa o texto acima, a Capulana que inspirou essa técnica é de origem moçambicana. Moçambique é um país situado no Sudeste da África, banhado pelo oceano Índico, na fronteira de Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbábue, Suazilândia e África do Sul. Conforme Silva (2015), naquele país, as mulheres iniciam o uso da capulana na adolescência ou na juventude quando começam a menstruar, e passam a pintar os rostos. Depois, passam por um ritual de iniciação, por meio da oralidade, uma espécie de preparação ensinada pelas senhoras idosas, velhotas, como são identificadas. Ao ouvirem a tradição, as adolescentes e as jovens observam e guardam os segredos que lhes foram repassados, quando, então, ao se sentirem preparadas, ganham suas capulanas, que ficaram guardadas. Na tradição, uma

mulher que anda com uma capulana significa que já pode se casar e ser mãe. Costumam usar duas capulanas, pois se uma cair, tem a outra para mantê-las vestidas, sendo usadas como saias, turbantes, vestidos ou para transportar um bebê. “Quando uma criança nasce, é logo colocada em uma capulana, para poder observar o mundo, para ir ao rio com sua mãe, observar as pessoas, a natureza, aprender” (SILVA, 2015, p. 107). Os bebês recém-nascidos são carregados no lado da frente da mãe, e, quando crescem um pouco, são carregados nas costas da mãe. Ganhar uma capulana é algo muito especial para uma mulher moçambicana.

A Capulana na cultura africana, devido à diversidade de seus usos – pois sendo um tecido que fala, acompanha toda a trajetória de vida das mulheres, desde as atividades domésticas às atividades sociais – é uma experiência que atravessa todo o tecido social feminino, constituindo-se em instrumento indispensável no cotidiano. Assim, ela cumpre uma significativa função nos modos de organização da vida feminina. Um dispositivo para pensar a capacidade inventiva e criadora das mulheres.

Fotografia 55 – Leitura do livro “Capulana”



Fonte: Arquivo pessoal.

Iniciamos a técnica com o relaxamento intitulado “Corpo-Mandala”, pois cada copesquisadora posicionou o corpo no círculo previamente traçado no chão, de modo a comportá-las deitadas em formato de X, com pés e mãos encontrando-se ao lado, articulando-se e ligando-se, formando juntas uma mandala humana. Enquanto elas permaneciam em silêncio, facilitei este processo com essas palavras:

Respire pausadamente. Seu corpo vai se mexendo, misturando-se. Respire, relaxe o corpo, imagine-se num lugar com vento. Que sensações você passa quando vive este pano no seu corpo? Mexa-se, virando-se para o lado esquerdo, tocando e juntando seu corpo ao outro corpo

do seu lado. Vire-se agora para o lado direito, tocando e juntando seu corpo ao outro corpo do seu lado. Que relação há entre o movimento do enrolar-se no chão e o Educar em Direitos Humanos? Dê o pano que você fez para a pessoa do seu lado. Você consegue entregar seu pano do Educar em Direitos Humanos? Agora, vá despertando o corpo lentamente, deixando apenas o seu tecido dentro do círculo da expressão da vida junto aos outros tecidos das outras pessoas do seu grupo. Juntem, em silêncio, todos os tecidos e os deixem formando um grande círculo do Educar em Direitos Humanos. Em silêncio, observem o que construíram, e em seguida, sentar-se ao redor para produzir a técnica seguinte...

Assim, o relaxamento tornou-se mandala viva, em que os movimentos iam mudando, dando vida, fazendo a relação entre o pensamento e o movimento:

Fotografias 56, 57, 58 e 59 – Mandala humana



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, orientei o grupo-pesquisador para juntar todos os tecidos que falam na Capulana do Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e adolescentes. Ao costurar, tecer com as mãos, não poderiam falar, usando somente as mãos e a linguagem corporal para construí-la. Depois de feita, o grupo decidiu que a Capulana do Educar em Direitos Humanos se chamaria “**Cirandoando**”.

Fotografias 60, 61, 62 e 63 – Costurando a Capulana “Cirandoando”



Fonte: Arquivo pessoal.

O abraço da Capulana foi o momento ritualístico em que a colocamos no centro do grupo e, ao som de uma música ancestral, cada uma das copesquisadoras, aleatoriamente, dançou, dando vida à **Capulana dos Direitos Humanos na relação com crianças e adolescentes**, conforme a seguinte performance:

Passa a Capulana pelo corpo, dançando, sentindo. Incorpore a Capulana. Vista, amarrando a Capulana no corpo. Que poderes seu corpo ganha quando amarra no corpo a Capulana dos Direitos Humanos na relação com crianças e adolescentes? Com a Capulana amarrada, rodopie. Como você se sente? Tire Capulana. Passe a Capulana dos Direitos Humanos na relação com crianças e adolescentes para outra copesquisadora. Como é passar a Capulana para o outro? Que sensações você passa quando vive a Capulana dos Direitos Humanos na relação com crianças e adolescentes?

Fotografias 64, 65, 66, 67 e 68 – Dança com a Capulana do EDH



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois da dança, em roda de conversa, socializamos a experiência, produzindo sentidos para o Educar em Direitos Humanos na relação com a Capulana “Cirandoando”:

Fotografia 69 – Socialização sobre a Capulana



Fonte: Arquivo pessoal.

Assim, segue a narrativa oral das copesquisadoras, atribuindo os sentidos à produção de dados “Capulana do Educar em Direitos Humanos”, no momento da roda de conversa:

A mandala eu achei interessante essa forma da mandala humana, que eu acho interessante, a gente se sente parte de um todo nela, a mandala tem isso, eu consigo ver. Se senti criança porque criança rola, deita e nós que temos filho a gente gosta de fazer isso no chão: deitar, rolar, fazer. O interessante é, assim, essa construção toda na hora de passar o pano pro outro. Eu passei o meu, aí, mas foi interessante, gostei, o que mais me prendeu mesmo foi a questão na hora da construção porque tinha essa regra do silêncio. Aí, ficou pra mim uma dificuldade, construir, mas os Direitos Humanos também você vai construindo no pouco, no dia a dia, vai tecendo essa questão também de uma forma muito silenciosa, muitas vezes isso acontece. Achei interessante porque foi assim muita confusão no início, mas, aí, depois a gente começou a acertar as ideias, aí, mesmo no silêncio, tecendo, umas observava as necessidades, trazia linha, trazia agulha, de orientar, isso ajudou muito nesse sentido da construção. A gente sabe que a capulana dá um sentido de proteção, de segurança, e é isso que o que os Direitos Humanos devem passar, a gente tem que trabalhar é isso pra que as criança e adolescente se sintam protegidos, de uma forma segura na sua vida, apesar das dificuldades que passam. Na dificuldade de falar, no silêncio, uma outra parte do corpo falou: as mãos, a gente gesticulava, os olhos da gente. As mãos falaram que a gente precisava unir uma atitude assim nesse sentido, vamos ver, sabe a gente ficava nesse sentido aí, e lá se vem a regra do silencio novamente. Dizem quando uma lei não gera vida, ainda bem que essa regra atrapalhou um pouco no sentido da construção, mas ao mesmo tempo ela ajudou, o que realmente tem o tumulto, uma insegurança da parte da gente na hora da construção, por exemplo, se a gente não domina muito essa questão de trabalhar com Direitos Humanos, justamente traz pra gente essa insegurança no momento. E essa regra do silêncio, da gente não poder nem gesticular alguma coisa, mas, aí, também perceber a possibilidade de outras possibilidades de serem usadas na construção da capulana. E foi isso. Ah! Eu muito tímida que eu não danço, não sei dançar, vocês perceberam, eu me senti muito tímida. Com a sensação de insegurança total, sei lá muita coisa ao mesmo tempo, eu sei que o grupo é interessante que a gente se sente firme com o grupo, mas ao mesmo tempo a gente se sente tímida, eu nessa hora da dança não consigo me envolver muito, porque também há prática, não tenho uma prática nisso, fica complicado, aí, descomplica um pouco no meio do campo, mas acho que deu pra dá conta do recado. Deu pra entender que gente tem que incorporar a questão da capulana mesmo na questão dos Direitos Humanos, e eu me senti nesse momento, foi a hora que eu mais senti dificuldade também, no silêncio e a hora da dança e é que a gente tem que fazer no dia a dia: dançar

conforme todos os ritmos que apareça. Eu tava pensando nessa capulana conversando nessa construção e olhando pra Socorro. Será que? Lá vou eu confabular. Será que o nosso fazer, nosso construir aqui nessa tarde, estaria nos planos de São Daniel? Porque me remeteu muito a África, ontem mesmo eu assisti o Rei Leão com minha netinha, e a música leva a elevação aquele, e aqui os tecidos africanos nos tons alegres. Pois é o sonho dele aqui na capulana, a gente rolou no chão, a mesma capulana que embalava, que carregava, que carrega ainda os africanos, que continuam na mesma dificuldade talvez até maior do que no tempo ele viveu lá, porque a consciência já deveria ter evoluído com esses cento e cinquenta anos, e não mudou muita coisa. Então o que o nosso rolar no chão encima da capulana sirva pelo menos lá pro espírito de São Daniel se lembrar mais uma vez, oh, meu Deus, olha pra aquele povo, faz com que os próximos bazares tragam ânimo, verba pra que a escola melhore os aspectos que precisa melhorar, a associação ganhe o equilíbrio financeiro que tá precisando. E a gente vai construindo, cirandoando e entrando no espírito que São Daniel compõe. O sentido da mãe, né, no início da história a questão do ensinar, do passar conhecimento pro filho, que é esse conhecimento que a gente procura compartilhar, passar, doar, até pelo próprio nome. Quando eu tava construindo, no caso não tenho habilidade nenhuma com costura, eu procurei amarrar dá nós, depois quando vi as pessoas mais preocupadas em tá costurando, tapando algo que tava em falha, aí, me veio, eu tava procurando mesmo ter a imagem que eu via da mãe africana procurando, porque lá na história ela passa realmente a questão do ensinamento, procurar mostrar pro filho as dificuldades e os prazeres. Isso tem a ver com Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes porque a gente sabe que é uma tarefa árdua, difícil, mas que também tem os prazeres, e quando eu me reportei ao livro que a mãe mostra os caminhos difíceis, mas mostra também as belezas africanas, e essa questão do Educar em Direitos Humanos tem as dificuldades, mas nós temos também os prazeres. Quando você conquista algo, quando você compartilha algo que foi exatamente o prazer que a gente vive, que, aliás, no caso eu vi, quando tá pronto, não ficou nenhum buraco, né, algo falho, mas a gente já deu uma utilidade pra aquilo, aquilo ali é pra colocar a perna, no caso da criança, a gente tava se reportando realmente a criança africana. Mas esse é colocar são as saídas que a gente encontra na nossa própria vida, nesta educação que às vezes é difícil, mas que a gente sempre encontra força no outro, no compartilhar, no doar. O que tem a ver com a minha experiência de formação, eu sempre digo que é aqui, eu trabalho em outras escolas, eu já trabalhei em outras escolas, mas trazendo aqui realmente pro ambiente “Mãos Dadas” é exatamente essa questão do ajudar, quando um está em dificuldade você sempre, olha, vamos procurar fazer dessa forma, às vezes, como em todo ambiente você tem aquele momento de conflito, às vezes até de irrita-se com outro, mas depois vem: é melhor dessa forma. A questão realmente da ajuda. O abraço da capulana significa o próprio sentido do abraçar é o unir forças. É acolher as diversidades, as várias realidades, sentir o outro, na escola agente tem várias realidades. E eu estava pensando quando estava falando na África, né, eu que cada vez que a Socorro vem passar uma formação pra nos ela traz um pouco desta África para nós, a África que São Daniel Comboni a África que Padre Diniz sonha e fala, quando fala no seu fundador que é o São Daniel Comboni Então é uma vivência que tem tudo a ver com nós, principalmente com essa realidade da escola, nossa aqui do Parque Alvorada, né, que a gente tá dando atenção a essas crianças mais necessitadas a escola, e uma coisa que o padre Luis também nunca tirou dessa ideia. A nossa atenção, dos professores, a escola é para as crianças mais necessitadas, mais carentes, de todos os sentidos. Não só carentes de aprendizagem, mas são carentes de aprendizagem, mas de tudo, de direito, Direitos Humanos também. Então, pra dar continuidade, eu achei esse momento muito rico assim de sentimento de boas experiências, a questão do primeiro momento de repassar tecido, nosso pedaço de tecido que nós ganhamos, né, também ali vinha junto a nossa obra de arte, que eu tive que desmanchar. Aí, quando ela falou tem que tirar meus bonequinhos pra desmanchar meu tecido. E também aquela atenção que nos demos a outra, se vire para o outro, vire para o corpo do outro, sentir o outro e tivemos a possibilidade de olhar para o rosto do outro também, quem é que estava a nossa direita e esquerda, virava, né, de conhecer quem estava do nosso lado. E eu notei muita dificuldade foi na hora de juntar os tecidos e pra fazer a capulana uma só, né. E, aí, parecia que ninguém sabia o fazer, como juntar, começaram a dar nós, aí, eu fiquei pensando: poxa, a

ideia que eu tenho de capulana não é dar nó, ela tem que ser emendada, e, aí, costurada, bem costurada. Aí, quando ela falou: não vocês podem pegar o material que está ali. Aí, eu me lembrei: não, tem agulha lá alguém vai ter a ideia de pegar agulhas em vez de ficar dando nós. E começamos com as agulhas, mas a percepção também era que poucas pessoas sabiam costurar, e agora vamos arranjar quem maneira pra, aí, então eu disse eu pegar aqui tem uma agulha, eu não sei costurar, mas sei tecer ao menos de qualquer maneira. E, aí, nós começamos, já vi que outras pessoas começaram também com a agulha, mas eu vi ainda muita confusão na questão do emendar, emendar um tecido desse tamanho, esse monte de pedaços. Mas esse juntar deu certo, e, aí, nós conseguimos com a união realmente de todos, porque quem não sabia costurar, e o que me vinha sempre na mente era o controle do tempo, é, aí, que tava um pouco me batia mal, meu Deus e só falta pouco, e eu olhava pro tamanho do tecido e faltava muito pra emendar. E ela continuava dizendo: o tempo é esse! E costurar esse monte de tecido e emendar, aí, me soava muito mal essa questão do tempo, é muito importante o controle do tempo na nossa vida., às vezes, a gente tá fazendo as coisas, mesmo na sala nos planejamos uma determinada atividade e o tempo não é suficiente porque nós temos outro desafio na sala de aula, né, que é a questão mesmo da própria turma, que cada turma não é uma turma igual, cada criança é diferente, vai precisar de uma atenção a mais que a outra, individualizada e tudo aquilo leva tempo e nos preparamos determinada atividade que nós não conseguimos concluir, às vezes, com devido a esses contra tempos. Então, nós vamos encontrando estratégias para melhorar e aproveitar o tempo. Então dentro de toda essa atividade, ela ia controlando o tempo da gente terminar dentro daquele tempo. E agora falar que a gente melhorou a questão do controle do tempo. E o dançar, pra mim, dançar com a capulana foi muito bom, eu gosto muito de dançar, em casa eu danço, eu danço com a vassoura, eu danço, boto a música, eu danço sozinha, eu danço, atividade individualizada assim eu faço. Então, pra mim, o dançar é esse movimento mesmo de eu mesmo está em harmonia comigo mesmo, de me sentir bem, de gostar de mim, entendeu, dançar pra mim também é isso, é botar pra fora algumas energias ou se eu estou com alguma dificuldade pessoal eu danço, eu canto e eu danço sozinha no banheiro como diz por, aí, eu canto e eu danço. Então a dança pra mim é uma coisa boa para nós também, nos profissionais, que lutamos com outras pessoas todos os dias. É pra fazer parte da nossa vida. Educar em Direitos Humanos com o corpo dançante significa que o corpo ele, nos, ele fala muitas coisas, nos na sala de aula a criança percebe logo quando nosso corpo fala para ela. Nós, na sala de aula, a criança percebe logo quando nós desestimulamos o nosso corpo fala para elas e vice-versa também, né? Então, quando a gente tá com uma roupa diferente a criança percebe logo ou se a gente tá com uma roupa curta ou se a gente está mais bonita naquele dia ela diz assim: oh mais a tia está tão bonita. Para isso a criança é muito sincera ela diz como é que a gente está naquele dia até mesmo a nossa expressão eles dizem: hoje parece que a tia está zangada. Então, o corpo fala, o rosto fala para a nossa clientela e também eles falam para nós, notamos os dias que eles estão bem e os dias que eles não estão bem nós somos capazes de notar embora eles sejam mais e nós somos só uma dá para eles notar melhor a nossa presença e como o nosso corpo está falando para eles. O corpo fala parece que é Pierre Well o nome do autor tipo assim minha cabeça precisa ir embora, mas o meu corpo está achando tão bom em cima desse pano e a gente às vezes diz uma coisa com a boca e o corpo diz o contrário aí ele dá um exemplo, quando você chega na casa de alguém com a bolsa na mão se você tem pressa você não tira a bolsa das pernas se você não tem quando você chega você larga logo ela ali. Então, o seu corpo diz o que você está querendo naquela hora e assim os amores se entendem com os gestos com as mãos e assim cada gesto que a gente faz tem um sentido nas relações, então, no ambiente da escola o nosso corpo fala em todos os lugares o nosso corpo fala e pra não ficar dizendo uma coisa e o corpo o contrário a gente tem que estar nessa sintonia por isso o dançar faz parte, embora não seja trabalho nessas questões também. É o seguinte, quando a Socorro falou em relação aos tecidos eu fiquei imaginando o quê que eu iria fazer com esses tecidos, e, aí, foi o momento da escolha, fiquei frustrada porque não consegui fazer tudo que eu queria com meu tecido, que eu acha que mesmo dando tempo de vinte e cinco minutos, mas eu achei tão pouco tempo, que eu levei tanto tempo pra imaginar o que eu iria fazer, e, aí, o que vejo, o que passa pela minha cabeça, em relação depois de pronto, aí, a cirandoando, que

realmente foi doação. Tinha feito uma previa construção, tinha pensado numa coisa, depois fez toda uma mudança, toda uma transformação. E se não fosse um pensamento de cada um, a doação de cada um ela não teria ficado da forma que ficou. E é difícil, é muito difícil, porque lembro quando eu fiz a minha, coloquei os detalhes quando vi a Lilian mexendo, chega, como se estivesse mesmo no sentido de invasão, me sentindo invadida. E eu acho que é muito isso aí, em relação a essas crianças porque, às vezes, você tem metodologias, você tem pensamentos em relação o quê que você vai fazer com seus alunos, como agir com seus alunos, e, às vezes, você acha que tá fazendo uma maneira vamos dizer assim correta, né, e vem uma pessoa e desconstrói tudo aquilo. Mas no final você ver que ali é uma forma de ajuda, que a gente precisa de ajuda, acho que, aí, o nome casou muito bem, porque, aí, é ajuda, é doação, é união e eu senti assim, eu fiquei feliz depois de pronto, fiquei feliz com a dança e, aí, me senti mais solta, eu acho que todo mundo se sentiu assim. Pois é me senti mais solta mais livre, leveza palavra que melhor define é leveza. E foi um momento muito bom, muito tranquilo, gostei muito. O significado da mudança, da desconstrução neste trabalho é porque, a princípio, como eu tinha dito não deu tempo de fazer tudo o que eu pensei, né, que imaginei várias coisas como fazer no tecido na parte lá da produção, aí, depois teve a mudança porque foi a desconstrução, é como se tivesse, na realidade desconstruiu o que eu fiz, tudo o que eu tinha pensado, e, aí, depois a gente teve que fazer essa desconstrução, mudança foi essa mesmo, tirar tudo que eu tinha feito, tudo que eu tinha produzido pra fazer transformar em outra coisa, que na realidade foi uma coisa melhor, que depois que uniu todo mundo, os tecidos de todo mundo eu senti que ficou bem melhor. No momento da dança os poderes que senti no corpo quando estava dançando com a capulana foi me senti leve, leveza mesmo, foi liberdade, foi poder mesmo, é como se comandasse aquele momento, que, aí, tava todo mundo ao redor, momento de comando vamos dizer assim, se leveza mesmo, me senti muito bem, muito leve mesmo, tranquila, alegre feliz. A relação que faço do cirandoando com o Educar em Direitos Humanos na vida de crianças e adolescentes é que na realidade é isso daí diz tudo sobre essa relação dos Direitos Humanos com a criança, nosso lidar com as crianças que precisam tanto e é essa doação mesmo essa união, essa doação, é a força, é um ajudando o outro, é uma ideia trocada com o colega, acho que todo mundo junto é que consegue fazer algo. As sensações que senti ao passar a capulana pra outra pessoa foi na realidade perde um pouco do poder, que ali você tá com o poder no comando, mas é bom também porque é como se você dividisse as responsabilidades dividisse as ideias, os poderes, a troca, é bom esse sentimento é bom. Os poderes que senti nesse momento foi de força, de decisão, de liderança, de ser dona. E a relação desses poderes que senti com o Educar em Direitos Humanos é que não é só poder não, você tem que ter muita doação, você tem que ter muita compreensão, tem que ter vivência, tem que tenta compreender tudo que acontece ao seu redor. Mais é doação, compreensão mesmo, tentar entender o mundo dessas crianças que precisam tanto da nossa ajuda. Incorporar a capulana, vestir a capulana é como se você saísse do lugar, como se não tivesse aqui nesse momento, imaginando que você contou a história, que você contou do sentido que era, que, aí, mostra, a mãe ao filho, vamos dizer assim, tudo que ele tem que passar, o que só realmente é tudo que ele conhece tudo aquilo ali, é como a gente se senti, que a gente também tem que passar isso daí. Tentar fazer com que a criança entenda que aquele mundo não é só o que ele vive na casa dele, não é só aquela vivência que ele tem na cada dele. Ele pode mais, ele pode conseguir mais, depende muito dele mesmo. Primeira sensação do não poder falar que a gente, primeiro momento a gente não podia falar pra poder pra poder fazer essa construção. Aí, eu fiquei imaginando, como a gente vai fazer algo com o grupo se gente não vai poder falar, a gente não vai poder compartilhar as ideias, como a gente vai unir tudo isso, né. Mas, aí, depois foi fluindo, inclusive depois a gente, eu fui uma das que comecei a fazer o [...], mas, aí, foi fluindo, a gente enquanto ia dizendo: tá faltando alguns minutos a gente viu que tinha que sair, tínhamos que fazer, que era algo que estava nas nossas mãos, a gente tinha que fazer. A gente foi fazendo e construindo o Cirandoando, que é a questão mesmo da doação, se não tivéssemos dispostas a fazer a gente não teria conseguido, teria desistido, até mesmo pelo fato da gente tá ainda sem nexos por não poder falar. Mas, aí, saiu, e depois ao vestir, quando eu soube que eu ia vestir, vem o medo, né, questão de poder receber essa responsabilidade, esse compromisso, não poder saber carregar, o que os colegas vão achar

de eu começar a dançar. Tudo isso veio esse: vão já manga de mim, da forma que eu vou usar, da maneira como eu vou tá passando, como eles vão tá vendo. Essa dúvida. Mas, aí, depois não, eu recebi, tem que fazer, é como se eu tivesse recebendo uma responsabilidade que eu tivesse que responder por ela que assumir essa responsabilidade, fazer com que ele estivesse em andamento. Dependia de mim fazer isso.

*Esse significado da ciranda, cirandoando, porque que a capulana tem esse nome? É justamente no sentido de doação, da união, que inclusive eu tinha até sugerido que união faz a força, tem a questão de nos unirmos pra fazer algo por alguém, pra fazer alguma coisa pra não as coisas do jeito que estão. Porque todos juntos as coisas fluem com mais facilidade. Acredito que quando há união, né, algo acontece de melhor. Então, foi nesse sentido quando a colega disse cirandoando a disse casou bem por conta realmente como a Emanuele colocou da doação, do compromisso que é receber alguém e poder tá ajudando na construção de vida dessas crianças, que é o que a gente recebe. Como é a experiência de juntar, de costurar, de tecer com as mãos a capulana no Educar em Direitos Humanos? É assim, é como se enquanto a gente tá só pensando é uma coisa, teoria é uma coisa, e quando a gente começa a praticar, é como se a gente achasse que nós não fossemos capaz de fazer. E a partir do momento que você começa a construir, você ver que pode, você ver que você consegue fazer, não é só pensar: ah eu não consigo. Porque muitas vezes deixa levar os nossos alunos no caso, acham que não são capazes e desistem ali sem tentar. É como se a gente pondo a mão na massa, digamos assim, a gente encontrasse ali um ponto de partida, se eu não tivesse começado eu não ia saber se eu iria conseguir, eu não saberia que eu era capaz, não sabia nem se eu sabia costurar. Eu me juntei com a Tia Regina segurando pra que a gente pudesse fazer melhor, então foi nos unido que a gente vai descobrindo como é mais fácil fazer junto, construir junto e pôr a mão na massa quando estamos unidos. E, aí, a sensação de passar, receber a capulana coloca um peso que é um compromisso e a responsabilidade que a gente tem quando recebe uma turma, depende de mim pra que essas crianças aprendam, vai depender de mim passar o melhor, aí, eu senti esse peso, essa responsabilidade, esse compromisso. E ao passar a capulana é como se a gente tivesse transferindo essa responsabilidade a nossa colega “olha cuide com carinho”, porque é preciso que seja assim, a gente precisa cuidar. Então passar a gente se sente mais leve passando o peso pra colega porque um compromisso muito grande que a gente tem com as crianças, que a gente sabe que eles tão esperando isso da gente, e ao passar eu estou transferindo essa responsabilidade, esse compromisso pra colega. Alguma coisa mais? *Eu queria que você explorasse essa coisa do dançar. O que é dançar com a capulana no Educar em Direitos Humanos?**

O dançar eu acho que é explorar as possibilidades que a gente tem, por exemplo, é conhecer mais da gente, porque quando a gente dança mexe, a gente mexe com muita parte do nosso corpo, e explorar, dançar dentro de uma sala de aula é como se eu tivesse tendo que mostrar pro meu aluno que ele é capaz. É explorar todas as possibilidades que a gente tem de poder fazer o melhor por nós e pelo nosso próximo que é o meu aluno. Porque a questão da dança ele envolve todos os músculos do corpo, toda a parte do nosso corpo, então trazendo isso pra sala de aula é como se eu tivesse eu pudesse na dança explorar todas as possibilidades que a gente tem de poder tá educando essas crianças. *Quais foram os poderes que o seu corpo sentiu no momento que você vestiu a capulana?* Força, vontade, garra, porque eu acho que quando a gente recebe é uma responsabilidade nossa, e compromisso que a gente tem que ter, que a gente tem, o ser humano tem ao receber algo a gente tem que ter esse compromisso, essa responsabilidade, e carinho também, a alegria de ser e receber e saber que é capaz de estar ali. *Quando você passou o que foi que você sentiu quando você passou a capulana pra outra pessoa?* Eu senti uma sensação assim de tipo dever cumprido, né, eu fiz o que eu podia fazer e agora quem vai fazer é meu colega, pode continuar o que eu comecei, com compromisso, com responsabilidade. Se eu passei pra aquela pessoa, escolhi aquela pessoa porque eu vi que aquela pessoa é capaz. Eu não participei do momento da dança, eu havia saído fui ao banheiro, mas assim, no momento do juntar os tecidos pra fazer a Capulana foi bem interessante eu achei esse momento, por que inicialmente nós tentamos fazer de todas as formas com que realmente juntasse todas as partes do tecido pra fazer um tecido só, juntar as partes pra fazer um só. E naquele momento realmente todos se uniram dentro das suas limitações, assim como

a Fernanda eu digo: agora também. A Francisca olhou pra mim e disse: tu sabes costurar? Eu disse: eu não, mas vamos lá, e aí deu pra darmos uns pontinhos e tudo pra ir juntando os tecidos e eu achei bem interessante. Trazendo pra nossa realidade, pra nossa vivência mesmo diária eu acredito que essa experiência serve realmente pra que cada um colocando um pouquinho do que sabe do que pode contribuir para o bem comum, vai juntando os pedacinhos e a gente acaba tecendo junto o grande caminho por todos mesmos cada um colocando um pouquinho do seu. *O que isso tem a ver com sua experiência?* O trabalho em união. Acredito que juntas de “Mãos Dadas” contribuindo mesmo para o bem comum, o bem de todos. *Sobre a viagem no momento da Mandala corporal junto com o tecido, o que você sentiu na hora em que se mexeu, em que se virou de um lado para outro?* A questão da troca do tecido. Aquela parte da troca do tecido foi interessante também porque dá também a questão da troca das experiências a parte do outro que passa pra você tomar de conta e passar para a outra pessoa, é a questão da troca das experiências, eu levei isso para esse lado. *O que é tecer a Capulana do Educar em Direitos Humanos?* Tecer é o juntar, é o colocar todos os pedacinhos de uma forma conjunta, é realmente o juntar, o agrupar. É juntar os conhecimentos, as bagagens, as experiências. *E qual a relação que você faz do Ciradoando com o Educar em Direitos Humanos na vida de crianças e adolescentes?* Quando a Dona Mazé deu a ideia do Ciradoando dando algumas sugestões, aí de imediato veio em mente aquilo que a gente sempre fala que é a questão da doação, da união, do se doar e tem tudo a ver com a questão dos Direitos Humanos em realmente você trabalhar com doação pensando no outro, com respeito ao outro, fazendo o outro se sentir bem, sabendo que ele é importante e procurar também buscar os seus direitos. Gostei muito da ideia de trocar os panos e vi também que algumas pessoas não gostaram de trocar os panos, porque teve pano que não saiu da mão da dona e saiu e tornou a voltar. Por que a gente se apega a pequenas coisas, mas a experiência do trocar é que é gostoso, tinha panos mais macios, panos que pareciam menores e se embolava menor e parecia um travesseiro, então esse trocar, trocando coisas como fazíamos antigamente dá a ideia que todo mundo é importante, que todo mundo tem uma coisinha pra trocar, ninguém está desprevenido de trocar experiências, todo mundo sabe um pouquinho que pode compartilhar por isso o nome casou bem, quando dei Ciradoando e veio Ciradoando eu bati palmas porque a minha ideia casou com a dela, então nós trocamos ideias e acabou que chegou numa coisa que acho que agradou todo mundo que é o Ciradoando que é a cara do ‘Mãos Dadas’, a gente trabalha a ideia de ciranda que é construir juntos em roda, porque na roda todo mundo é igual todo mundo se vê, todos estão a mesma distância do centro, ninguém é mais importante. E aí a ciranda a construção, a dificuldade que a gente tem de construir sem se comunicar, mas também que é possível estabelecer o silêncio para construir, a gente aprender a se controlar, principalmente eu que gosto de conversar, tem hora que a gente diz: dá pra fazer no silêncio. Por exemplo, de fazer as coisas aqui no ‘Mãos Dadas’ e dizer ‘ah eu preciso ser vista, alguém precisa saber para me aplaudir’, não existe isso todo mundo vai construindo dando sua contribuição e no final: meninos letrados, meninos passando no vestibular, meninos que quando a gente encontra na rua no pouco tempo de contato que eu tenho com eles só 03 anos, eles gritam ‘Tia Mazé!’ sabe a casa onde a gente mora, isso também porque eles observam a gente também aonde a gente vai por isso esse observar, das pessoas olharem pra gente e vê o que é possível fazer, a gente precisa ter esse cuidado pra ser coerente entre o falar e o fazer. Não sei costurar, mas eu posso aprender devagarzinho. Dançar não é bem o meu forte, mas eu me lembrei do Boi que é a nossa identidade e aí a gente vai dançando, sentindo o tecido, uns mais leves, outros mais pesados, uns mais macios, outros mais ásperos, mas de alguma maneira todo mundo conseguiu se soltar todo mundo dançou embaixo do pano, incorporou o tecido, a Capulana, todo mundo incorporou a Capulana, todo mundo se sentiu Poderosa no sentido de que a gente pode muita coisa, embora muita coisa que a gente imagina não seja uma coisa grandiosa, mas que ela seja pequena unida a outra pequena que vai dar um resultado grande como é o que acontece de pouco, de contribuição, de agulha em agulha, de linha em linha, de nó em nó a Capulana ficou pronta. Esse tecer juntos que faz o ‘Mãos dadas’ um legítimo Ciradoando. *Você falou de um educar na ciranda não foi?! Como é esse educar na ciranda?* Que todos têm vez e voz, por menor que seja a criança ela é capaz de expressar o que sente o que deseja o que sonha desde que seja dada a ela a oportunidade que é

o grande esforço daqui, que todo mundo pode ser artista, todo mundo pode participar de uma dramatização, pode cantar, pode dançar, pode fazer aquilo que lhe der vontade desde que seja para o crescimento pessoal e coletivo de todos que estão na ciranda, ou seja, tem o cuidado de selecionar algumas coisas pra criança ir aprendendo, por que tem coisas que a gente faz, mas nem em todo lugar a gente pode fazer tais coisas, 'eu posso tudo mais nem tudo eu devo'. Então essa ideia de ir construindo os valores mediando as situações de dificuldades, conversando, abraçando no chegar quando a gente faz no momento da chegada, elogiar, tudo isso faz parte do Cirandoando. *E os poderes que o seu corpo sentiu no momento em que você incorporou...?* o direito de outra mas a gente ainda está num patamar mais alto pelo conhecimento, não pela pessoa que nós somos, mas não só por isso, mas pelo conhecimento nós temos um patamar elevado acima das crianças, mas a gente não pode deixar que eles desanimem e percebam que eles também podem chegar lá como alguns alunos daqui já estão chegando, saíram e voltaram como professores, então é possível construir, fazer eles acreditarem que os poderes estão com todos nós, eu é que tenho que descobri onde está minha força. Cada um tem uma força escondida, às vezes uma força que tende pro mal, outra que tende por bem, mas todo mundo tem uma força ou até várias potências de forças, porque nós somos como uma semente nós nascemos pra crescer, pra brilhar, pra mostrar do que somos capazes se for regados e cuidados a gente vai brotar e vai dar frutos. *Se tivesse que dar um nome a essa força, que nome ela tem?* A minha é Deus, se não fosse Ele eu não estaria aqui. Não como pessoa existência, mas como força mulher mesmo, sem a força da crença que eu tenho em Deus eu não teria resignidade de resistir aos reverses que a vida tem me mostrado eu não viria pra cá, porque aqui a gente sabe que nem todo mundo é, porque estar no 'Mãos Dadas' não é só dar aula é está aqui oh todo mundo com vontade de ir embora, mas sabendo que é importante estar aqui, que mesmo com os afazeres que a gente tem, porque nós sabemos que é importante o trabalho que você está construindo e que nós passamos o dia rolando no chão, coisa que nenhuma de nós aqui tinham feito, é verdade ou não é?! Passamos o dia sentado no chão sem se importar se estávamos sujas ou não, se vamos voltar mais cheirosas ou mais fedorentas, não, todo mundo vai passar o dia aqui e vai embora carregada de boas coisas e do poder. *E pra você, como é esse educar rolar no chão?* É se igualar. Não tem ninguém burro, não é porque eu conheço mais que sou mais importante que meus alunos, eles são pessoas que nem, com sonhos guardados que eu também tenho. Então é se igualar rolando no chão, não é literalmente deitando, mas dizer que você pode, eu vim do mesmo lugar que você, eu também nasci pobre e embora não esteja rica a minha condição já melhorou muito [risos] tou quase rica, não, comparada ao lugar que eu nasci que andei descalça, que só teve duas bonecas na vida. [risos] Eu só tive duas bonecas na vida o restante era meus irmãos aqui do lado. Passava as férias na roça, era assim oh... Eu fiz meu ensino fundamental e na minha cidade não tinha o ensino médio ou você parava ou você vinha embora pra cá. Meu pai conseguiu a duras penas comprar uma casa e me botar aqui numa casa que não tinha energia e nem água, tinha que pegar água na casa do vizinho e iluminava a casa com uma lamparina isso em 80, mas quando eu vim de lá eu já tinha um foco 'eu estudei lá, mas eu vou estudar na Escola Técnica Federal do Piauí' e eu fui à primeira mulher da minha cidade a passar no antigo CEFET no teste da escola técnica. Quando eu estava lá sentada na mureta e passava o ônibus da universidade da Emtracol verde pra entrar eu dizia 'quando eu sair daqui vou andar naquele ônibus porque eu vou para a federal' e eu fui, é claro que depois disso eu não fiz mais muita coisa, mas eu não me considero uma pessoa que não estou aprendendo, porque eu seleciono o que eu assisto na televisão, eu seleciono o que eu leio e todo lugar eu procuro aprender, não tenho mais vontade de voltar para a Universidade para fazer outras coisas, eu quero aprender outras coisas, principalmente as que são voltadas ao cuidado com as pessoas idosas, se eu tiver uma oportunidade, se vocês souberem, se tiver um curso de Cuidador eu quero fazer, por que eu gosto de estar é no meio de gente, eu adoro visitar meus idosos no trabalho de Ministro da Eucaristia e me dói chegar na casa de uma onde o abandono é 100% na vida dela e eu falo 'gente isso não pode acontecer', olha o direito dela, eu sou capaz até de levar o Estatuto do Idoso e a Bíblia pra dizer que está na Bíblia e está no Estatuto do Idoso, só estou esperando encontrar o filho dele, por que me incomoda ver um idoso jogado e ela não enxerga, mas me conhece, na hora em que digo: 'Bom Dia!' ela diz: 'Chegou a minha

princesa!'. Então é esse tipo de contato que eu espero que a vida me proporcione como tempo disponível, por que eu não vou me aposentar como professora, pois já sei que não vou. Eu não sou efetiva até hoje, mas nunca fiquei sem trabalho nos últimos 22 anos, nunca precisei correr atrás de nenhum graças a Deus, sempre consegui fazer com que as pessoas e vissem e dizer 'Traz a Mazé pra cá' como eu vim prá cá. Isso não é vaidade não, é certeza de que tudo que eu sempre fiz as pessoas viram como coisa bem-feita onde eu estivesse e eu pretendo trabalhar e me afastar da sala de aula daqui alguns anos para fazer outra coisa. *O que é esse educar com outras coisas, outros saberes?* Que eu possa conviver com outras pessoas que tenham a ensinar, por exemplo, os idosos eles tem uma sabedoria grandiosa, que eu possa, por exemplo, ajudar as minhas filhas, eu sei que não é função da avó criar os netos, mas como eu já trabalhei e trabalho ainda muito eu posso no futuro se Deus quiser me dedicar e elas vão trabalhar e os netos poderem ficar com alguém, que elas trabalhem e tenham a confiança de que está cuidando delas, como eu faço quando eu saio daqui, eu ainda vou pra outro turno, eu vou babar agora. E que a minha mãe fale de vim morar comigo daqui a dois ou três anos, eu tenho que me preparar para receber minha mãe de 75 anos morando comigo, então eu quero trabalhar aqui até uns três anos, fazer uma casa menor em que eu possa limpar, possa colocar minha mãe no quarto ajudar ela andar de um lugar para outro sem muito atropelo por que eu moro atropelo por que eu moro 'atrepada', mas eu tenho planos para onde eu moro 'atrepada' e isso inclui sair da sala de aula para viver de outro jeito do que eu quero construir e que eu ainda vou construir por que Deus é grande e eu tenho forças. Mais como você é rica você vai conseguir. Bom, no início eu tive dificuldades, por que eu não estive no primeiro momento, então eu fiquei meio que ali afastando de um lado para o outro procurando um espaço por que tinha um tecido marcando mais ou menos o lugar de cada uma e de acordo com os comandos que eram dados a gente tinha que ter o tecido para fazer alguma coisa, a minha colega Socorro me deu o tecido dela e a partir de então eu me senti mais envolvida e participante dentro da dinâmica. Depois me veio assim à ideia e a curiosidade de levantar e ver como era que todo mundo estava, o formato da Mandala, como todo mundo tinha conseguido estar, pois eu não podia levantar para ver e eu quero ver depois nas fotos. Aí passou para o processo de construção, no início foi muito difícil à gente construir algo de forma coletiva sem a gente poder falar, então primeiro eu observei um pouco e vi algumas pessoas tomando a iniciativas e a partir dali eu fui me envolvendo no processo tinha hora que eu parava e depois eu continuava até terminar. E com relação ao nome tem tudo a ver com aquilo que a gente vivencia aqui na escola 'Mãos Dadas' esse Ciradoando essa coisa da ciranda me remete a questão do coletivo, do lúdico, da participação e o doando com foi dito aqui todo mundo se doa, nenhum está aqui meramente para cumprir o seu horário de trabalho, mas todo mundo se doa de um jeito ou de outro, ou estando em casa, ou estando aqui à gente está se doando a esse projeto. *Como foi a experiência de dançar a Capulana, de vestir a Capulana, de tirar a Capulana, os poderes da Capulana no seu corpo, de incorporar a Capulana no seu corpo?* Com relação à dança eu me remeti a ritmos por que na dança exige ritmos diferentes e na nossa lida no dia a dia a gente passa muito por isso, eu tenho meu ritmo, mas o meu colega tem outro ritmo e a gente tem que procurar se adequar para que de fato o trabalho aconteça depois a questão do envolvimento estando coberta com a Ciradoando eu me senti protegida, protegida e digamos assim com certo sentido de pertença por estar com a Ciradoando e depois ter que passar para alguém e esse passar para alguém me remete a questão da continuidade, nessa vida tudo é passageiro a gente começa e alguém vai dando continuidade. *E os poderes.?* Poderes... Assim, eu não me senti poderosa estando com ela, não, eu me senti envolvida. Envolvida, dentro do processo, participante e passando adiante. *As sensações?* A maior mesmo foi à questão da proteção e depois a coisa do coletivo. Por que assim alguém passou pra mim, eu tive a minha vez e aí passei pra alguém que é essa questão da continuidade. A questão também do compartilhar por que é ruim você trabalhar no silêncio, sem a comunicação, sem poder falar e tudo e eu já estava agoniada por que eu não sabia como iria acontecer, como era que iria ficar por que a gente não podia dizer nada. Só que assim o bom é que todo mundo aceita a sugestão do outro, entendeu? Ninguém dizia assim 'é por aqui' 'é por ali' mesmo estando em silêncio o pensamento era um só, a doação é uma só como a gente já colocou no nome Ciradoando. Então esse momento foi melhor do que o primeiro lá

do tecido que fala sozinho, esse aqui foi melhor apesar de não poder falar, mas foi melhor por que teve o envolvimento de outro, teve a interação do outro, por que é muito bom a gente trabalhar assim com a participação do outro no coletivo. *E qual a relação que você faz desse silêncio com o Educar em Direitos Humanos?*

É quando a gente está respeitando o direito do outro. Por que às vezes se todo mundo for falar ao mesmo tempo ninguém vai se entender e às vezes no silêncio a gente é capaz de entender melhor do que se todo mundo for falar ao mesmo tempo. Então o silêncio remete a silêncio, a respeitar o direito do outro. E a dança também como a Francisca disse tem a questão do ritmo, eu gosto muito de dançar, então remete assim a ideia de desopilar, tirar aquela energia ruim quando a gente dança e aí extravasa, então é uma sensação boa, como ela disse também, não dá sensação de poder, dá de segurança quando você se envolve ali você está seguro e quando a gente passa para o outro, passando a bola pro outro ‘pega agora é pra ti tomar de conta’ eu senti assim, era compartilhar ao dizer ‘agora você vai compartilhar comigo o que eu passei agora você vai passar também’ eu me senti assim. *E o educar no ritmo, qual é a relação que você faz com o Educar em Direitos Humanos?* O educar no ritmo é que a gente tem que trabalhar com todos numa igualdade só, como a gente já faz. Eu trabalho com crianças especiais nos dois turnos. Pela manhã eu cuido de um por eu sou auxiliar, eu estou cuidando de um pela manhã e outro à tarde. Aí é uma tarefa mais difícil um pouquinho por que é uma coisa que a gente não tem aquela experiência, aquela prática, aquela formação, mas que a gente tem que tirar aquilo ali de algum lugar. Então procuro me relacionar bem com eles e eu acho que dar pra conseguir alguma coisa, nessa questão do ritmo, eu vou ao passo que ele vai, eu não exagero, eu vou até onde a criança pode ir, é nesse sentido. *E esse movimento de enrolar-se no chão com o educar em direito humanos?* É uma coisa até assim por que praticamente a gente volta a ser criança que não importa com a roupa. Ninguém se importou com a roupa, com o chão, se iria sujar de um alado ou do outro, a gente volta um pouco àquela fase da infância de criança e é bom a gente trabalhar esse outro lado nosso para a gente sair desse lado de professor assim quando a gente trabalha assim a gente volta a ser criança. Essa questão de rolar no chão, de deitar, de brincar é muito bom. *No momento da dança você sentiu algum poder no seu corpo, alguma sensação?* Só de leveza mesmo, de descontração. *No momento de incorporar o Ciradoando o que foi que você sentiu no seu corpo?* De segurança só. Quando eu incorporei ali o Ciradoando eu senti segurança e proteção. *E pra você qual é a relação do Ciradoando com o Educar em Direitos Humanos?* É a divisão, o trabalho em grupo, o trabalho em conjunto. A gente vê os retalhos cada um tem uma cor, mas nem por isso a gente jogar nenhum fora por causa da cor mais clara ou por causa da cor mais escura, todos teve o mesmo encaixe, então é isso que a gente tem que fazer, é direitos iguais pra todos. Eu acho que tudo é a mesma coisa. Todas as falas vai dar no mesmo sentido para os Direitos Humanos, por que é doação, tudo foi no sentido da união, de estar ao lado do outro, de se colocar ao serviço do outro, de unir forças pra fazer essa diferença, pra chegar a um ideal juntos no mesmo objetivo e a gente percebeu isso quando a gente foi fazendo a montagem, tecendo, costurando mesmo quem não tinha habilidade, mas diante das suas habilidades foram fazendo a sua montagem e foram chegando a Capulana e a gente percebe como cada um do seu jeitinho, com sua forma, com sua habilidade mesmo que não é tão perceptível assim tão destacado, foi aqui ‘tem que colocar a linha na agulha’ fez esse serviço, esse trabalho, então cada uma do seu jeitinho, no seu trabalho deu seu jeito foi ajudando na montagem da Capulana. *O que é esse tecer com as mãos?* É unir, é fazer junto, é estar junto, é colaboração, parceria. *Durante a viagem no momento que você deitou no chão, rolou com o tecido o que foi que você sentiu ao trocar o tecido com outra pessoa?* É troca de experiência, a gente sempre faz isso aqui uma socorre a outra. A gente sempre tem essa troca de experiência uma passando pra outra acho que com o tecido a gente fez isso, esse trocar experiência como disse a dona Maria José uma agude a outra naquele momento, um precisa do outro, a gente conversa e conversando a gente termina chegando a uma solução e geralmente a gente faz isso um ajudando o outro, é essa troca de experiência. *E no momento da dança quando você incorporou a Capulana o que foi que você sentiu?* Senti um pouquinho de forma bem tímida, meu ritmo é um pouquinho mais lento, geralmente essa questão da timidez, não que eu seja tímida, mas no momento em que a gente vai se envolver com o tecido e os outros estão assim

sentados só vendo a gente fica pouquinho tímida, nervosa diante dos outros com medo de fazer feio, de fazer alguma coisa errada alguma coisa assim, insegurança, mas eu consegui dar conta do recado e o que mais me animou foi a fase de passar para a colega que eu sabia que se eu passasse pra Janaína ela iria dar continuidade do trabalho por que é exatamente isso essa parceria que acontece conosco. (CIDADÃO PERSI).

Depois de uma longa conversa, encerramos a vivência, utilizando como dispositivo avaliativo a **Caixa das afecções**: passando entre os membros do grupo uma caixa com uma fotografia grande do personagem “Cidadão Persi” colada no fundo dela, construída pelo grupo na primeira oficina. E, ao olhar a fotografia, cada uma disse uma frase ou uma palavra que expressasse o significado das vivências nas oficinas de produção de dados. Palavras como: partilha, aprendizagem, continuação, experiências, satisfação, momento de construção, sabedoria, participação e o “que se pode muito quando a gente está junto para fazer”, foram pronunciadas.

Orientei, também, para que fosse feito o registro da vivência no Diário de Itinerância. Um dos registros foi feito por meio de expressão artística, um poema:

À sombra de uma mangueira nosso encontro começou.  
 Saudamos o astro-rei, e o corpo todo alongou.  
 Falamos, cantamos, giramos.  
 Relembramos o ser criança  
 Com fios de lã pendurados plantamos nossas lembranças.  
 Andamos e alegres chegamos para no chão nos deitar  
 Sinta o chão sob seu corpo, vamos agora viajar  
 Pensar os Direitos Humanos na vida de crianças e adolescentes.  
 Passamos pontes e caímos.  
 Água, tormenta e jangadas.  
 Pensamos em belos lugares, como locais de saídas.  
 Voltamos pra realidade, pois nela está nossa lida.  
 A lida que pode ser dura e que requer muito amor.  
 Por isso, trouxe um bombom, cheio de vida e sabor.  
 Às vezes, tem sabor azedo para testar o paladar.  
 Na luta pelos direitos todos, dele devem provar.  
 Provamos e recordamos  
 Do que cada pessoa já faz.  
 Com círculos, caminhos e corações,  
 A vida brilha bem mais.  
 Encontre seu sabor preferido.  
 Embora com dissabores, vá distribuindo doçuras,  
 Entre lutas e amores”.

Amei a Capulana. Adorei rolar no chão. (MARIA JOSE, COPESQUISADORA, 29.10.2015).

Fotografia 70 – Caixa das afecções



Fonte: Arquivo pessoal.

E, com um largo sorriso no rosto, terminamos a vivência, sentadas, deitadas sob a Capulana “Cirandoando” do Educar em Direitos Humanos.

Fotografias 71 e 71 – Grupo Copesquisador Cidadão Persi



Fonte: Arquivo pessoal.

### 3.6 Análise classificatória das técnicas de produção de dados: “Tecido que fala” e “Cirandoando: Capulana do Educar em Direitos Humanos”

Para mim, o estudo dos dados da pesquisa foi o momento mais difícil e delicado da Sociopoética devido à diversidade e à complexidade dos dados produzidos. Assim, é necessário que se visualize os procedimentos desse processo.

Trata-se de um estudo atento, rigoroso e preciso, na solidão, de como se organizam os dados da pesquisa. Sempre lidamos com a hipótese de que o grupo-pesquisador é um ser só, um filósofo. Não se trata apenas de descobrir o *que* pensa esse filósofo, mas como ele pensa. Realizar um mapa desse cérebro! (GAUTHIER, 2010, p. 92).

Após a transcrição cuidadosa dos relatos orais produzidos nas oficinas de produção dos dados, foi feita a análise classificatória desses relatos. É o momento da *categorização*, em que os relatos não são tratados como falas individuais das copesquisadoras, mas como um só discurso de um único ator. Nesse caso, o autor é o personagem conceitual criado pelas copesquisadoras, o “Cidadão Persi”. Nesse relato, vão sendo separadas, por cores diversificadas e por numeração, as categorias que o discurso apresenta, pois, na análise classificatória, o objetivo é de identificar as categorias apontadas no discurso do grupo, a exemplo do quadro a seguir.

**Quadro 4 – Demonstrativo da análise classificatória por cores e numeração das categorias na técnica “O tecido que fala”**

LAÇO DO EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS
RELATO ORAL
<p><b>COPESQUISADORAS:</b> <b>Eu fiz rápido, bem rápido, fui uma das primeiras que terminou, mas porque na viagem que eu fiz, que ela tava falando eu caí em uma tribo, era minha imaginação cair numa tribo, nessa tribo era uma tribo indígena, e a cor do tecido representa a natureza pela vivência lá dos indígenas, eles trabalham muito com a questão das plantas. E a experiência que eu tive por lá, porque que fiz um laço, o laço que se fica depois dessa convivência, daí eles deita o respeito e as regras de sobrevivência, e como eles agem junto ao outro sem que haja conflito, por isso eu fiz um laço pra representar o laço que fica depois que se sai duma aprendizagem que a gente tem quando se tá vivenciando dentro dessa tribo. (1). Isso tem a ver com o Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e adolescentes justamente é o respeito e aprender também a ver o outro exatamente como ele é, isso que eu aprendi nessa viagem. Aprendi com essa vivência com eles a obedecer às regras e ver o outro exatamente como ele é (1), a partir do momento que a gente aprende a respeitar as diferenças e ver as pessoas como elas são, as coisas podem ser melhores.(2) O problema, a dificuldade nessa viagem foi à questão do passar à ponte, os desafios que se foram lançados, a queda, como fazer pra sair dali, como estava acompanhado, o que fazer pra não comprometer a vida daquelas pessoas que estavam ao meu lado?(3) E lá no redemoinho, a força que você tem que ter pra sair dele, e a vontade e a esperança de continuar.(4) Os poderes que meu corpo ganhou durante a viagem foi justamente à vontade e a confiança que se tem de sair, essa força interior, porque durante a viagem você é capaz, você consegue. (4) A relação que entre esse laço e a convivência com a Educação em Direitos Humanos na vida de crianças e adolescentes é o amor que se a gente cria, a partir do momento que a gente passa a vivenciar sempre fica um certo, você não consegue se desapegar totalmente, você passa a gostar e respeitar aquilo que você tá fazendo, por isso eu coloquei laço, é laço que fica, esse amor que a gente passa a partir do momento que a gente conhece.(2)</b></p>

Nessa primeira técnica, foram identificadas cinco categorias no pensamento do grupo-pesquisador:

1. Sentidos da experiência e significados da produção do “Tecido que fala”;
2. Conceitos e Confetos de Educar em Direitos Humanos;
3. Problemas do/no Educar em Direitos Humanos;
4. Resistências aos problemas do Educar em Direitos Humanos;
5. Conceitos do Corpo Educador, suas sensações e seus sentimentos.

Organizadas e enumeradas sequencialmente, as ideias, em suas respectivas categorias, o próximo passo foi realizar os cruzamentos das ideias no interior de cada categoria, permitindo perceber as complementaridades (convergências) por meio de suas semelhanças; as divergências, que, embora pareçam ter uma semelhança, possuem sentidos diferentes (divergências); as oposições, quando as ideias são binárias; e as ambiguidades (paradoxos) quando a mesma ideia possui mais de um sentido para si, pois,

[...] cada dado exhibe um contexto estrutural e o interessante é entender como esses contextos se relacionam entre si. É assim que pretendemos revelar algo do inconsciente desse grande cérebro coletivo que é o grupo pesquisador, apontando relações invisíveis entre os conteúdos, os dados. (GAUTHIER, 2012, p. 93).

Neste caso, o grupo-pesquisador, ao produzir conceitos em torno do tema-gerador não é representacional, nem estrutural, nem simbólico, mas real, produtivo e criativo. O grupo não representa as realidades postas e colonizadas, mas apontam o interdito que resistem às relações que os oprimem.

É de suma importância explicar que, na criação dos confetos, não se segue a racionalidade objetivista, mas, antes, deixa-se o corpo falar, inclusive o campo da intuição. Nesse sentido, é que a linguagem dos confetos expressa uma multiplicidade de saberes, fazendo conexões que, dentro de uma perspectiva cartesiana, não se encaixaria, já que tende a reforçar as representações. Assim, pensando, como Tedesco (2008), no afastamento do modelo formalista de linguagem, preocupamo-nos com as condições de uso da linguagem e com o seu poder de ação e não com a representação, vendo a linguagem como potência de criação de si e do mundo. Pois, “[...] o distanciamento da linguagem em relação aos fatos do empírico, de um lado a isola dos efeitos contingentes destes, passíveis de modificarem-se significativamente, e de outro a destitui da função de agente de transformação no mundo real” (TEDESCO, 2008, p. 116).

Na Sociopoética, a linguagem assume *performance* poética, porque possibilita dialogar com a arte, o campo da sensibilidade, com a filosofia, com a ciência, com a terra e com outros saberes da experiência. Não há um modo exato de construção dos confetos, pois isso emana da experiência da própria relação com os dados, com a vida, com o grupo-pesquisador e suas implicações, constituindo-se em momento único que não se repete, mas se caracteriza como uma criação, uma *poiesis*. Desse modo, “[...] o original, o inovador está no que chamamos, na nossa investigação, de segundo princípio forte: o princípio do esteticamente diferenciador, que traça linhas de fuga inesperadas dentro do conjunto de expressões e obras criadas” (GAUTHIER, 2003, p. 302). A própria linguagem sociopoética é um modo de descolonização do pensamento objetivamente cartesiano. Daí, vem, inclusive, o estranhamento que os confetos produzem em quem vive a experiência e também no leitor. Todo trabalho sociopoético é uma criação linguística que desafia as formas discursivas tradicionais.

Da mesma forma, acontece na seleção dos confetos, no momento de transversalizarmos, o que significa dizer que os relatos orais se constituem um campo de imanência de produção e que o processo de criação de confetos é parte deles, não abarca toda a sua totalidade. Assim, os relatos orais expressam-se como fontes que sempre servirão para criação de novos confetos e devires. Enfatizar isso é relevante para entender porque resolvi manter no corpo da tese os relatos orais, pois, além de advogar um lugar na ciência, aos considerá-los fontes de pesquisa, uma produção discursiva intensa, um saber que antes era reservado somente aos documentos oficiais, por meio do acesso a eles, poderão ser produzidos novos conceitos e confetos, novas pesquisas. Eles mesmos, os relatos orais, narrativas das copesquisadoras, falam por si e já são uma tese, no sentido que é um pensamento produzido por um coletivo filosófico, o grupo-pesquisador, que sempre é situado em um dado contexto e em certos problemas. Não é intenção da Sociopoética tornar o que a ciência moderna chamou de senso comum e ou de saberes experiências uma linguagem encaixotada nas regras da ciência, mas, antes, como diz Santos (2005), tornar a ciência uma linguagem que chega ao senso comum, aprender com ele, que também é um autoconhecimento, de dimensões globais e locais, naturais e sociais ao mesmo tempo. É, sobretudo, intenção da Sociopoética que o conhecimento afete o corpo e que, da experiência do corpo, outros conhecimentos sejam produzidos. Toda teoria deve nascer dessa relação, do próprio campo de imanência da vida, do corpo.

É importante dizer que não há uma receita de como criar um confeto, ele nasce da relação, da experiência entre o pesquisador, o grupo copesquisador e as narrativas. Tudo fala,

e desse encontro, outras linguagens emergem em uma performance estética. Como uma máquina de produção desejante, nas narrativas vão sendo percebidos conceitos criados a partir das divergências, das diferenças, dos binarismos, dos paradoxos discursivos. E disso, criados os devires, uma linguagem que não se encaixa em nenhuma ordem de racionalidade, mas se propõe a ser o inaldito, o estranho, o porvir. Daí, que a Sociopoética traz como um dos principais procedimentos metodológicos a transversalização, que é sempre uma prática rizomática, caótica, disjuntiva de organização do pensamento, algo que não aprendemos com o paradigma dominante cartesiano.

Segue uma demonstração do resultado do que foi feita nessa parte da análise, tendo como amostra o Quadro 5, que trata dos Conceitos e dos Confetos do Educar em Direitos Humanos, resultante da técnica de produção de dados “O tecido que fala”:

**Quadro 5 – Demonstrativo da Categorização e Cruzamento de Ideias da categoria Conceitos e Confetos Educar em Direitos Humanos na técnica de produção de dados “O tecido que fala”**

<b>CATEGORIA 2: CONCEITOS E CONFETOS DO EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS</b>
<b>31. Acolhida nas Diferenças do Educar em Direitos Humanos é a escola-círculo</b> que acolhe todas as crianças, inclusive, os que não tem nem braço nem perna.
<b>32. Educar em Direitos Humanos caminhar</b> que é o educar que estamos sempre buscando, caminhando, procurando algo pra que desperte nosso aluno, seu interesse pelo caminhar positivamente.
<b>33. Caminhar amarrado fita verde do Educar em Direitos Humanos é o educar da esperança</b> que temos quando pegamos uma turma e sempre queremos o melhor, que eles tenham algo que seja produtivo, que produzam algo pra vida deles.
<b>34. Caminhar do Educar em Direitos Humanos é infinito</b> é o educar que sempre vai ter conquistas, sempre terá obstáculos que faz com que a gente cresça, se renove, encontre forças espirituais, que vem Deus, dos amigos, dos colegas e até nos nossos alunos.
<b>35. Laço-Educar em Direitos Humanos na vida de crianças e adolescentes</b> é o respeito, e o aprender a ver o outro exatamente como ele é. A partir do momento que a gente aprende a respeitar as diferenças e ver as pessoas como elas são, as coisas podem ser melhores.
<b>36. Laço-convivência do Educar em Direitos Humanos é o educar na vida de crianças e adolescentes,</b> é o amor que se cria, a partir do momento que se vivencia, passa-se a gostar e respeitar aquilo que se está fazendo, não se consegue desapegar, totalmente. Neste caso, o laço é o que fica, o amor que se passa a partir do momento que se conhece.
<b>37. Educar Proteção em Direitos Humanos criança e adolescente</b> é tentar protegê-los, tentar meios para que eles possam ver essas regras, seus direitos e deveres que eles têm e

se possa tentar ajudá-los, encontrar uma saída, um caminho pra percorrer de forma correta, coerente diante das situações que são impostas na vida, no dia a dia deles.

- 38. Abrigo do Educar em Direitos Humanos** é uma casa, onde se poderia estar protegida de várias coisas, principalmente das dificuldades, das coisas que podem estar nos atingindo, dos perigos que a sociedade nos impõe, pois muitas vezes a gente fraqueja, a gente se sente frágil, fraco, tentando mesmo se agarrar a alguma coisa, tentando achar algo que possa estar salvo.
- 39. Casa-Educar em Direitos Humanos** é o educar proteção. É o proteger adolescentes e crianças de alguma maneira, incentivando, mostrando algo de positivo pra elas.
- 40. Borboleta do Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e adolescentes** é ter essa visão da leveza que a vida pode nos dar se tivesse os direitos concretizados.
- 41. Laço-abraço do Educar em Direitos Humanos** é o educar que abraça a causa e sabe que é desafiador e comprometedor. Assim, abraçar com tudo que se sabe que vai encarar e lançar muitas coisas para poder conseguir fazer algo nesse meio.
- 42. Círculo do educar nos Direitos Humanos** é o educar que nós devemos viver em círculo e repassando o amor. O amor é o sentimento universal e quando a gente olha para o outro com amor, ele fazê-lo entender que ele é importante pra cada um de nós, tudo fica mais fácil.
- 43. Educando em Direitos Humanos com amor crianças e adolescentes** é o educar que trabalha o lado espiritual, resgata esse amor pra eles se sentirem importantes. Essa é a busca, repassar amor em círculo, fechar o círculo. Educar em Direitos Humanos nesse processo caótico significa trabalhar o lado espiritual, mostrando que existe um ser superior que criou a todos para viver unido, um cuidando do outro.
- 44. Educar em Direitos Humanos trabalhando com Deus** é o educar dos valores, das regras impostas, como nos ensina os dez mandamentos no livro do Êxodo, para que a gente possa seguir na sociedade de forma organizada. Tudo que nós falamos tem como ponto inicial o livro universal e que se todos buscassem, se todos lessem nós viveríamos de uma forma bem mais agradável. A questão da leitura, eu acredito que se nós tivéssemos como base a leitura da bíblia, entender e tentar colocar em prática, principalmente os dez mandamentos que rege todo o viver e que é tido como coisa banal e são quebrados rotineiramente, se realmente vivenciarmos o que está escrito a situação melhoraria.
- 45. Caminhos do Educar em Direitos Humanos** é o educar com diversos caminhos, trilhas para se chegar ao Direitos Humanos, vários modos de educar crianças e adolescentes em Direitos Humanos. São diversos caminhos que a gente pode trilhar para chegar a esses Direitos Humanos.
- 46. Direitos Humanos-Deus-Vida como centro dos Caminhos** é o educar que não tem deus no centro, mas os Direitos Humanos quando desenvolve uma educação voltada para os valores, e que farão a criança acreditar na vida, amar a sua vida, a vida do outro, e o outro se amar e amar a vida do outro e assim se torne um círculo, vivendo o seu caminho. Cada um de nós pode trilhar caminhos diferentes, na escola, na família, cada um tem uma sua forma de viver, tem uma crença ou não tem crença. O mais importante é ter esse ponto que seria os Direitos Humanos. Pois, quando eu coloco Direitos Humanos como Deus é para dizer que Deus é representação, assim a palavra Deus pode ser

Direitos Humanos, eu posso denominar o meu Deus como Direitos Humanos. Pode denominar o seu Deus como Direitos Humanos porque no centro está a Vida, a valorização do outro. Independente de que Deus eu acredite ou deixe de acreditar se eu tenho como meta adquirir os Direitos Humanos, saber que o outro também tem direito nessa relação, nesse trilhar de caminhos.

- 47. Viver em abundância** é os Direitos Humanos alcançados e o projeto de Deus também.
- 48. Outro modo de educar com valores humanos** é o educar que não está preso à uma formação de pessoas para a leitura e a escrita para decifrar letras, conseguir um raciocínio matemático, mas sem humanidade. Existem muitas pessoas que são excelentes conhecedores, tem um vasto conhecimento, mas na vida não é um bom exemplo. A forma de educar trabalhando os valores humanos, forma uma sociedade melhor porque além do conhecimento científico tem o conhecimento humano, uma aprendizagem humana que faz o conhecimento científico ajudar a sociedade a crescer para o bem de todos, não apenas o bem pessoal. Educar em Direitos Humanos é educar no respeito, no conhecimento dos valores preparando o cidadão, crianças e adolescentes para a vida, para a sua vivência de mundo.
- 49. Pipa do Educar em Direitos Humanos brincante** é um princípio básico tanto da criança como do adolescente e que muitas vezes eles não têm esse princípio básico que é a brincadeira, o lazer. Por não terem esse princípio básico, que é a brincadeira, se tornam adultos malsucedidos, podendo causar danos grandiosos. Por isso eu pensei numa pipa porque pode ser direcionada tanto para o sexo feminino como para o masculino.
- 50. Educar em Direitos Humanos com a pipa** é essa essência de uma base bem estruturada na infância. Se tiver pessoas que possam estar dando suporte para que possa crescer, isso vai ter um resultado positivo. Educar com a pipa é demonstrar que existem os obstáculos, amarras que todos nós temos, mas que serão desatadas de acordo com o meu preparo, com a minha estrutura, com o modo de viver. Se tiver uma estrutura bem pautada, vou saber lidar com qualquer situação.
- 51. Educar em Direitos Humanos com a família** é quando trata a questão dos valores. Se esses valores têm como referencial Deus pode vim o que for, se estará preparado. A estrutura é a família que tem que ter como base Deus que é a base de tudo. O direito vem acompanhado do dever que cabe a eles, crianças e adolescentes. Cada direito tem os deveres que devem ser cumpridos para que se chegue lá, na Educação em Direitos Humanos.
- 52. Educar em Direitos Humanos sabor da vida-conquista** é o educar que todo mundo tem direito que o de brilhar. É o compartilhar com os alunos essa Educação em Direitos Humanos que eles têm direito ao melhor, que a vida de crianças e adolescentes deve ter sabor e que esse sabor de vida é conquistado.
- 53. Educar em Direitos Humanos Conquista do Saber da Leitura** significa que só se dá sabor à vida se quiser, se tiver um projeto de vida. Sem saber o que se quer, não sabe para onde vai, é como costume colocar no quadro em sala que se um barco não sabe para onde ele vai, nenhum vento lhe é favorável. Se a gente não tem o que fazer na frente, não tem sentido caminhar. Então, eu quero dar sabor à vida de crianças e adolescentes, e esse sabor vem da conquista do conhecimento, principalmente pela leitura.
- 54. Educar em Direitos Humanos com a leitura** é abrir o horizonte do conhecimento a quem não teve lá fora, a quem não tem a oportunidade de ir a uma escola, que tem um lugar que a gente chama de biblioteca e que tem a infinidade de recursos que são os livros.

- 55. Educar em Direitos Humanos jardim secreto** é esse desvendar de segredos que a vida oferece, na rua, no contato com as pessoas, na igreja, nos livros, na sala de aula, dentro do ônibus, olhando para o rio poluído, os carros que soltam fumaça, no pé de ipê da igreja quando floresce uma vez por ano, nós saboreamos essa visão dali e será que todo mundo viu uma semana de ipê florido na vizinhança?
- 56. Educar em Direitos Humanos sabor na vida de crianças e adolescentes** é o sabor da minha vida de me autoeducar, de quer o melhor que a vida seja, doce ou salgada, sabendo me desviar, querendo só o doce da vida, embora as coisas amargas estejam ali, mas aprendendo a saborear o doce. Querer o melhor da vida se constrói, a gente não ganha da prateleira de repente como muita gente acha. O sabor doce da vida é o contato com as pessoas, favorece o sabor doce da vida, nunca experimentar a vivência sozinha.
- 57. Educar em Direitos Humanos Acolhida nas Diferenças de crianças e adolescentes** - significa uma educação que trabalha e acolhe todas as pessoas com qualquer diferença, diferenças físicas ou outros problemas. A acolhida das diferenças acontece no círculo porque nós terminamos no círculo.
- 58. Educar em Direitos Humanos Acolhida nas Diferenças em Círculo** – significa resolver as dificuldades do grupo quando nos colocamos em círculo e a própria sala de aula já é um círculo.
- 59. Educar em Direitos Humanos no Círculo** – significa que não é só as crianças que tem dificuldades ou o ser humano que tem alguma dificuldade ou uma diferença do outro que pode ter direitos, mas todos no círculo têm direitos iguais, por isso é o círculo que resolve os problemas encontrados e até mesmo pensar que a ponte pode quebra e todos caírem, mesmos os que são cadeirantes, o que tem uma dificuldade de reflexão maior. O círculo é importante para esse Educar em Direitos Humanos porque no círculo tem mais ideias, tem mais facilidade para resolver os problemas. Em vez de uma pessoa só, o grupo unido em círculo é mais fácil resolvermos alguma dificuldade encontrada no grupo. Tem o apoio.
- 60. Educar Alegria no Círculo dos Direitos Humanos** – significa que o círculo sempre dá a ideia do grupo e a alegria vem quando todos colaboram. A compreensão, mas principalmente a colaboração é necessária no grupo, a tolerância, o respeito, o perdão, porque nós somos humanos e pode acontecer um problema, o diálogo e dizer ‘fui eu que errei’ quando acontecer no círculo, no grupo alguma dificuldade neste tipo, então são necessárias todas essas características para se tornar um grupo alegre. O círculo ensina outro modo de Educar em Direitos Humanos. O círculo ensina várias maneiras de um círculo, chegar até outro no grupo, como por exemplo, um círculo ou uma classe que está dando certo, uma classe inteira que está dando certo em se tratando do educar, a professora e o seu grupo que está dando certo na aprendizagem pode se levar a outro grupo a ideia de que está dando certo, então dizer ‘implante no seu grupo também esta ideia’, você pode estar compartilhando, você pode estar implantando no papel. É partilhar a sua ideia de que está dando certo.
- 61. Educar em Direitos Humanos com amor e confiança** é outro modo de educar porque mesmo com obstáculos, com amor e confiança eu nunca desisti daquilo que quer alcançar em primeiro lugar, esse buscar, esse resgatar mesmo, procurar outras metodologias, outras maneiras de que essa confiança continue, não acabe e possa chegar até ao alcançar o objetivo desejado.
- 62. Educar em Direitos Humanos com o Coração na vida de crianças e adolescentes** é o amor. Que tudo feito com amor é bem feito, fica gostoso. Se você vai de coração aberto tanto pra você receber como para dar, o amor é perfeito.

**63. Educar em Direitos Humanos “Viver e não ter a vergonha de ser feliz”** – é um educar dançante, significa fazer com que a criança e o adolescente viva tudo, pois os nossos adolescentes e as nossas crianças não tem direitos a tudo que deveria ter, como deveria ser. Por isso coloquei a música “viver e não ter vergonha de ser feliz”, porque muitas vezes a gente se priva dessa felicidade, dessas coisas boas. E tudo que a gente for fazer tem que ter força e a esperança de que vai dar certo, como é no trabalho dos Direitos Humanos.

**64. Educar em Direitos Humanos saia dançante** é uma dança divertida, que tem um colorido bonito, é sensual como a dança do ventre, mas que pode ser usada para a educação. Não pode mostrar só o lado ruim. Uma saia que dança nos ensina sobre o Educar em Direitos Humanos porque quando você vai mostrar um pouco da alegria que o ser humano deve passar, porque o ser humano não deve viver só, isolado entre si, faz com que ele possa mostrar coisas boas também.

**65. Educar em Direitos Humanos vontade de saber** é o educar vontade de saber, de aprender, de ajudar, e desafiar a vida dessas crianças que tanto precisam de estímulos e incentivos em suas vidas, que já estão desiludidas e desestimuladas, nesta vida tão difícil.

**66. Educar em Direitos Humanos** é trabalhar, mostrar às crianças e adolescentes que em primeiro lugar a gente tem que valorizar a vida.

## CRUZAMENTO ENTRE AS IDEIAS

### IDEIAS CONVERGENTES (COMPLEMENTARIEDADE)

**As ideias 32 e 33 são convergentes:**

**Educar em Direitos Humanos caminhar amarrado com fita verde** é o educar da esperança que temos quando pegamos uma turma e sempre queremos o melhor, que eles tenham algo que seja produtivo, que produzam algo pra vida deles. É o educar que estamos sempre buscando, caminhando, procurando algo pra que desperte nosso aluno, seu interesse pelo caminhar positivamente.

**37, 38 e 39 são convergentes:**

**Casa-abrigo do Educar em Direitos Humanos** é o educar proteção. É o proteger adolescentes e crianças de alguma maneira, incentivando, mostrando algo de positivo pra elas. É tentar protegê-los, tentar meios para que eles possam ver essas regras, seus direitos e deveres que eles têm e se possa tentar ajudá-los, encontrar uma saída, um caminho pra percorrer de forma correta, coerente diante das situações que são impostas na vida, no dia a dia deles. É uma casa, onde se pode estar protegida de várias coisas, principalmente das dificuldades, das coisas que podem estar nos atingindo, dos perigos que a sociedade nos impõe, pois muitas vezes a gente fraqueja, a gente se sente frágil, fraco, tentando mesmo se agarrar a alguma coisa, tentando achar algo que possa estar salvo.

**31, 57, 58 e 59 são complementares:**

**Educar-acolhida nas diferenças em Direitos Humanos no/em círculo** é a escola-círculo onde a educação trabalha e acolhe todas as pessoas com qualquer diferença, físicas ou outros problemas, inclusive acolhe todas as crianças, as que não tem nem braço nem perna. A acolhida das diferenças acontece no círculo, porque nós terminamos no círculo. Significa que não é só as crianças que tem dificuldades ou o ser humano que tem alguma dificuldade ou diferença do outro que pode ter direitos, mas todos no círculo têm direitos iguais, por isso é o círculo que resolve os problemas

encontrados e até mesmo pensar que a ponte pode quebrar e todos caírem, mesmos os que são cadeirantes, o que tem uma dificuldade de reflexão maior. O círculo é importante para esse Educar em Direitos Humanos porque no círculo tem mais ideias, tem mais facilidade para resolver os problemas do grupo quando colocado em círculo, pois a própria sala de aula já é um círculo.

**As ideias 35, 36, 41 são convergentes:**

**Laço-abraço da convivência do círculo do Educar em Direitos Humanos na vida de crianças e adolescentes** é o amor que se cria, a partir do momento que se vivencia, passa-se a gostar e respeitar aquilo que se está fazendo, não se consegue desapegar, totalmente. Neste caso, o laço é o que fica, o amor que se passa a partir do momento que se conhece. É o respeito e o aprender a ver o outro exatamente como ele é. A partir do momento que a gente aprende a respeitar as diferenças e ver as pessoas como elas são, as coisas podem ser melhores. É o educar que abraça a causa e sabe que é desafiador e comprometedor. Assim, abraçar com tudo que se sabe que vai encarar e lançar muitas coisas para poder conseguir fazer algo nesse meio.

**61 e 62 são complementares:**

**Educar em Direitos Humanos com o Coração na vida de crianças e adolescentes** é o amor. Que tudo feito com amor é bem feito, fica gostoso. Se vai de coração aberto tanto pra receber como para dar, o amor é perfeito. É outro modo de educar porque mesmo com obstáculos, com amor e confiança nunca se desiste daquilo que quer alcançar em primeiro lugar, esse buscar, esse resgatar mesmo, procurar outras metodologias, outras maneiras de que essa confiança continue, não acabe e possa chegar até ao alcançar o objetivo desejado.

**42 e 43 são convergentes:**

**Círculo do educar com amor crianças e adolescentes nos Direitos Humanos** é o educar que deve viver em círculo e repassando o amor. O amor é o sentimento universal e quando a gente olha para o outro com amor, faz entender que ele é importante pra cada um de nós, e tudo fica mais fácil. É o educar que trabalha o lado espiritual, resgata esse amor pra eles se sentirem importantes. Essa é a busca, repassar amor em círculo, fechar o círculo. Educar em Direitos Humanos nesse processo caótico significa trabalhar o lado espiritual, mostrando que existe um ser superior que criou a todos para viver unido, um cuidando do outro.

**As ideias 45, 46 e 66 são convergentes:**

**Direitos Humanos-Deus-Vida como centro dos Caminhos** é o educar que não tem deus no centro, mas os Direitos Humanos quando desenvolve uma educação voltada para os valores, e que farão a criança acreditar na vida, amar a sua vida, a vida do outro, e o outro se amar e amar a vida do outro e assim se torne um círculo, vivendo o seu caminho. Cada um de nós pode trilhar caminhos diferentes, na escola, na família, cada um tem uma sua forma de viver, tem uma crença ou não tem crença. O mais importante é ter esse ponto que seria os Direitos Humanos. Pois, quando eu coloco Direitos Humanos como Deus é para dizer que Deus é representação, assim a palavra Deus pode ser Direitos Humanos, eu posso denominar o meu Deus como Direitos Humanos. Pode denominar o seu Deus como Direitos Humanos porque no centro está a Vida, a valorização do outro. Independente de que Deus eu acredite ou deixe de acreditar se eu tenho como meta adquirir os Direitos Humanos, saber que o outro também tem direito nessa relação, nesse trilhar de caminhos. Educar em Direitos Humanos é trabalhar, mostrar às crianças e adolescentes que em primeiro lugar a gente tem que valorizar a vida. É o educar com diversos caminhos, trilhas para se chegar ao Direitos Humanos, vários modos de educar crianças e adolescentes em Direitos Humanos. São diversos caminhos que a gente pode trilhar para chegar a esses Direitos Humanos.

### **As ideias 63 e 64 convergem**

**Saia-Dançante do Educar em Direitos Humanos “Viver e não ter a vergonha de ser feliz”** é um educar dançante, fazendo com que a criança e o adolescente viva tudo, pois os nossos adolescentes e as nossas crianças não tem direitos a tudo que deveria ter, como deveria ser, porque muitas vezes se priva dessa felicidade, dessas coisas boas. E tudo que a gente for fazer tem que ter força e a esperança de que vai dar certo, como é no trabalho dos Direitos Humanos. Esse educar saia-dançante significa uma dança divertida, que tem um colorido bonito, é sensual como a dança do ventre, mas que pode ser usada para a educação. Não pode mostrar só o lado ruim. Uma saia que dança nos ensina sobre o Educar em Direitos Humanos porque mostra um pouco da **alegria** que o ser humano deve passar, porque o ser humano não deve viver só, isolado entre si, faz com que ele possa mostrar coisas boas também.

As ideias 40, 49 e 50 convergem:

**Educar em DH Borboleta-Pipa-Brincante** é ter essa visão da leveza que a vida pode nos dar se tivesse os direitos concretizados, tendo a brincadeira, o lazer como princípio básico tanto da criança como do adolescente. Por não terem esse princípio básico, se tornam adultos mal sucedidos, podendo causar danos grandiosos. **Por isso eu pensei numa pipa** porque pode ser direcionada tanto para o sexo feminino como para o masculino. É essa essência de uma base bem estruturada na infância. Se tiver pessoas que possam estar dando suporte para que possa crescer, isso vai ter um resultado positivo. Educar com a pipa é demonstrar que existem os obstáculos, amarras que todos nós temos, mas que serão desatadas de acordo com o meu preparo, com o modo de viver. Se tiver uma estrutura bem pautada, vou saber lidar com qualquer situação.

### **As ideias 47, 48 e 51 convergem:**

**Educar com a família-valores humanos da vida abundante** é quando trata a questão dos valores. Se esses valores têm como referencial Deus pode vim o que for, se estará preparado. A estrutura é a família que tem que ter como base Deus que é a base de tudo. **O direito vem acompanhado do dever** que cabe a eles, crianças e adolescentes. Cada direito tem os deveres que devem ser cumpridos para que se chegue lá, na Educação em Direitos Humanos. Essa educação é um viver em abundancia, que significa os Direitos Humanos alcançados e o projeto de Deus também. **É outro modo de educar com valores humanos, que não está preso à uma formação de pessoas para a leitura e a escrita para decifrar letras, conseguir um raciocínio matemático, mas sem humanidade.** Existem muitas pessoas que são excelentes conhecedores, tem um vasto conhecimento, mas na vida não é um bom exemplo. A forma de educar trabalhando os valores humanos, forma uma sociedade melhor porque além do conhecimento científico tem o conhecimento humano, uma aprendizagem humana que faz o conhecimento científico ajudar a sociedade a crescer para o bem de todos, não apenas o bem pessoal. Educar em Direitos Humanos é educar no respeito, no conhecimento dos valores preparando o cidadão, crianças e adolescentes para a vida, para a sua vivência de mundo.

**As ideias 53, 54 e 65 são convergentes:**

**Educar em Direitos Humanos Vontade do Saber Conquista da Leitura** é o educar que só dá sabor à vida se quiser, se tiver um projeto de vida. Sem saber o que se quer, não sabe para onde vai, é como costume colocar no quadro em sala que se um barco não sabe para onde ele vai, nenhum vento lhe é favorável. Se a gente não tem o que fazer na frente, não tem sentido caminhar. Então, eu quero **dar sabor** à vida de crianças e adolescentes, e esse sabor vem da conquista do conhecimento,

principalmente pela leitura. **Educar em Direitos Humanos com a leitura é abrir o horizonte do conhecimento a quem não teve lá fora**, a quem não tem a oportunidade de ir a uma escola, que tem um lugar que a gente chama de biblioteca e que tem a infinidade de recursos que são os livros. Esse educar vontade de saber é o educar da vontade de aprender, de ajudar, e desafiar a vida dessas crianças que tanto precisam de estímulos e incentivos em suas vidas, que já estão desiludidas e desestimuladas, nesta vida tão difícil.

**As ideias 52, 55 e 56 convergem:**

**Educar em Direitos Humanos sabor na vida de crianças e adolescentes** é o educar que todo mundo tem direito que é o de brilhar. É o compartilhar com os alunos essa Educação em Direitos Humanos que eles têm direito ao melhor, que a vida de crianças e adolescentes deve ter sabor e que esse sabor de vida é conquistado. A conquista do **jardim secreto** que é o desvendar de segredos que a vida oferece, na rua, no contato com as pessoas, na igreja, nos livros, na sala de aula, dentro do ônibus, olhando para o rio poluído, os carros que soltam fumaça, no pé de ipê da igreja quando floresce uma vez por ano, nós saboreamos essa visão dali e será que todo mundo viu uma semana de ipê florido na vizinhança? **Educar em Direitos Humanos sabor na vida de crianças e adolescentes** é o sabor da minha vida de me autoeducar, de querer o melhor que a vida seja, doce ou salgada, sabendo me desviar, querendo só o doce da vida, embora as coisas amargas estejam ali, mas aprendendo a saborear o doce. **Querer o melhor da vida** se constrói, a gente não ganha da prateleira de repente como muita gente acha. O sabor doce da vida é o contato com as pessoas, favorece o sabor doce da vida, nunca experimentar a vivência sozinha.

#### **IDEIAS DIVERGENTES (DIFERENÇAS)**

As **ideias 32 e 33** são diferentes da **ideia 34** porque nas primeiras ideias o caminhar do educar em DH é o da esperança de algo produtivo, de interesse positivo que desperte o aluno. Por sua vez a **ideia 34** difere porque o caminhar do educar em DH é infinito e está ligado ao permanente processos de conquistas e obstáculos no caminho e isto é crescimento, renovação, encontro de forças espirituais, dos amigos, dos colegas e dos alunos.

As **ideias 35, 36, 41** são diferentes das **ideias 61 e 62** porque nas primeiras ideias o amor do laço-abraço que se cria na convivência e que se aprende respeitar as diferenças e ver as pessoas como elas são; enquanto que as ideias 61 e 62 entendem o amor como outros modos de educar pois tudo que é feito com amor e confiança nunca se desiste de alcançar os objetivos, procurando outras metodologias, outras maneiras.

As **ideias 31, 57, 58 e 59** são divergentes da **ideia 60** porque trabalham a ideia do educar no/em círculo as diferenças de modo diferente. Nas primeiras ideias o conceito Educar-acolhida nas diferenças acontece em grupo, mas as diferenças são diluídas, homogeneizadas. Já a ideia 60 do educar-alegria no círculo dos DH potencializa o agir em grupo diante das diferenças e heterogeneidades “O círculo ensina várias maneiras de um círculo”.

**42 e 43** divergente da **ideia 44** porque nas primeiras ideias o amor é sentimento universal construído no círculo, trabalhando a dimensão espiritual nas situações caóticas; por sua vez a **ideia 44** fala do educar a partir da ideia de Deus, mas centrada nos valores, nas regras impostas expressa na Bíblia, é o ordenamento bíblico que é universal.

#### **IDEIAS OPOSTAS (BINARISMOS)**

**42 e 43** são ideias opostas à **ideia 46** porque a dimensão espiritual está centrada em Deus e nas

**ideias 46 e 66** a dimensão espiritual está centrada nos Direitos Humanos à vida independente da crença.

**As ideias 47, 48 e 51** que dão consistência ao confeto **Educar com a família-valores humanos da vida abundante** são opostos às ideias **53, 54 e 65** no confeto **Educar em Direitos Humanos Vontade do Saber Conquista da Leitura** porque nas primeiras ideias o educar em DH é uma educação em abundância e tem a ver com a educação para a vida e não está preso à uma formação para a leitura e a escrita para decifrar letras, conseguir um raciocínio matemático, mas para a questão da humanidade. Já no outro conjunto de ideias **53, 54 e 65** o educar tem que dá sabor à vida se quiser, se tiver um projeto de vida e esse sabor vem da conquista do conhecimento, principalmente pela leitura. Educar em Direitos Humanos com a leitura é abrir o horizonte do conhecimento a quem não teve lá fora, a quem não tem a oportunidade de ir a uma escola, que tem um lugar que a gente chama de biblioteca e que tem a infinidade de recursos que são os livros.

Na análise classificatória da técnica de produção de dados “Cirandoando: a Capulana do Educar em Direitos Humanos” foram identificadas cinco categorias:

1. Sentidos da experiência com a produção da Capulana do Educar em Direitos Humanos;
2. Confetos do Educar em Direitos Humanos;
3. Problemas do Educar em Direitos Humanos;
4. Resistências aos problemas do Educar em Direitos Humanos – O que pode o corpo;
5. Sentidos dos movimentos do corpo com a Capulana do Educar em Direitos Humanos.

Após a análise classificatória da técnica, transversalizei toda a produção, propondo combinações e inversões inesperadas ao grupo nos estudos transversais presentes nos textos transversais que serão apresentados no momento da contra-análise, última parte da tese.

As produções do grupo copesquisador resultantes da contra-análise serão objeto de estudo na quarta parte desta tese, denominada “Rizomas”, em que é feita a descrição das oficinas no momento da contra-análise e a transversalidade do pensamento do grupo-pesquisador, identificando as linhas do pensamento do grupo copesquisador e as pistas de devires do Educar em Direitos Humanos.

# RIZOMAS



Fonte: "Parnaíba" <http://www.culturamix.com/turismo/nacional/governo-do-piaui/>



## CARTA IV: RIZOMAS

“[...] os meios são abertos no caos, que os ameaça de esgotamento ou de intrusão. Mas, o revide dos meios ao caos é o ritmo. O que há de comum ao caos e ao ritmo é o entre-dois [...]” (DELEUZE; GUATTARI. 1997, p. 119).

Amiga leitora, amigo leitor,

Pensei muitas coisas para esta parte da tese, cujo objetivo é ser um início de um meio. Um início de rizomas, entre-meios, como já disse antes, um riacho sem início e sem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Quando penso em cartografar o pensamento do grupo-pesquisador Cidadão Persi e, a partir dele, criar dispositivos para pensar linhas e devires do Educar em Direitos Humanos na relação com outros saberes historicamente produzidos, sejam filosóficos, jurídicos ou pedagógicos e que possam confluir, divergir, opor-se, é isso que me chega, algo que nasce das realidades caóticas, do plano existencial da vida e ganha fluxos dos quais não se pode controlar, nem ter um ponto central de poder, e que se transversaliza em meio à vida de crianças e de adolescentes.

Mas posso falar de inícios. Uma transversalidade que conecta heterogêneos, incluindo as múltiplas linhas e vetores, ou seja, rizomas, ou uma rede de articulação e de composição para emergir o entendimento de uma realidade complexa (KASTRUP; PASSOS, 2014). Uma possibilidade potente de criar rizomas é a partir do resultado da ação interventiva do grupo-pesquisador Cidadão Persi como analisador do próprio pensamento ao criar estranhamentos, desterritorializações, reterritorialização – descolonizando o próprio pensamento, numa transformação de si, como primeira perspectiva de Educar em Direitos Humanos.

Este momento da contra-análise do método se constituiu numa escuta sensível das narrativas e das experiências docentes no processo de pesquisa do grupo-pesquisador Cidadão Persi, produzindo um efeito de intervenção nos seus modos de pensar e de fazer cotidianamente. Uma necessidade bateu à porta: uma parada para pensar sobre as formas colonizadoras do pensamento do grupo-pesquisador apontadas nas narrativas sobre a prática educativa, outros modos de Educar em Direitos Humanos.

Olhar-se num espelho! E estranhar o que se vê! É assim que vejo a força da contra-análise no método da Sociopoética, apontando novos problemas como dispositivos filosóficos emergentes nas narrativas das copesquisadoras.

Os “meios” – “inícios” do Educar em Direitos Humanos – possibilitam aprender sobre o que se conhece e as limitações do que se conhece como alcance do intervir do próprio grupo-pesquisador para começar a cartografar linhas, pistas do seu pensamento e perceber, nele, problemas, conceitos e devires do Educar em Direitos Humanos na experiência de pesquisa. A ousadia maior de se tentar traçar a estética da existência, ou o devir “Professora-Criança” do Educar em Direitos Humanos, já que é na vida de crianças e de adolescentes que se encontram encantamento, sentidos, desejos que não vemos nos jogos de poderes e de saberes instituídos, mas na condição em que somente as crianças apresentam: o inaudito, o imprevisível, o inusitado. Pelo menos, no convívio com Yeshuah, aprendi isso: a criança como o próprio caminho do Educar em Direitos Humanos, pois, penso como Deleuze (1997, p. 43):

De novo recorreremos às crianças. Nota-se que elas falam dos animais e comovem-se com isso. Elas fazem uma lista de afectos. O cavalo de um pequeno Hans não é representativo, mas afectivo. Ele não é o membro de uma espécie, mas um elemento ou um indivíduo num agenciamento maquínico: cavalo de tração-diligência-rua. Ele é definido por uma lista de afectos, ativos e passivos, em função desse agenciamento individuado do qual ele faz parte: ter os olhos tapados por viseiras, ter freios e rédeas, ser orgulhoso, ter um faz-pipi grande, puxar cargas pesadas, ser chicoteado, cair, espernear, morder.... etc. Esses afectos circulam e transformam-se no seio do agenciamento: o que “pode” um cavalo.

Penso que mais do que ensinar, intervir, um novo modo de Educar em Direitos Humanos passa, necessariamente, pela análise de nós mesmos, do grupo-pesquisador, encontrando, nas nossas próprias experiências, as potencialidades, os conceitos, as criações, os devires, os quais não tivemos o tempo da experiência de perceber.

Assim, esta parte se constitui da descrição das oficinas de contra-análise e do estudo transversal de cada um dos momentos da técnica “Capulana” com seus desdobramentos.

#### **4.1 Contra-análise do grupo copesquisador: o sujeito coletivo Cidadão Persi intervindo na produção do próprio pensamento**

Um dos motivos mais consistentes para a minha escolha do método da Sociopoética nesta fase da pesquisa sobre Educar em Direitos Humanos, é justamente o momento da contra-análise, pois, como todo o processo, que ocorre de modo democrático, nessa etapa, o grupo-pesquisador apropria-se de suas próprias produções de sentidos, relatos, discursos para, somente a partir dessa apreciação minuciosa, poder publicá-lo, torná-lo público. A contra-

análise é o momento de discussão, de reflexão coletiva do grupo para produzir críticas, ampliações, desdobramentos, contestações, novos problemas, confetos e até personagens inovadores. Essa é sua razão, como afirma Gauthier (2012, p. 98-99), e “[...] opera um vai e vem permanente entre cultura oral e cultura escrita [...]”.

Embora não seja intenção, finalidade da Sociopoética, a experiência revelou a intensidade do caráter interventivo do método nesta pesquisa, no sentido de que provoca desterritorializações no corpo do grupo-pesquisador e por entender que há uma “[...] inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção” (PASSOS; BARROS, 2010, p. 17). É como se colocar diante de um espelho e poder ver a própria alma. Como ela pensa, como se constitui assim? E como se estivesse diante do seu duplo, ou seja, da própria ilusão fabricada para tornar a vida mais suportável, pois,

[...] não suportamos o confronto direto com a realidade [...] Se a realidade está além do grau de suportabilidade, a percepção se encarrega de desviar o olhar, deixando a consciência a salvo. Na verdade, nos especializamos em burlar o real, e uma das formas mais correntes disso é a ilusão. (MOSÉ, 2015, p. 80).

Assim, colocar-me diante da escrita do meu pensamento é estilhaçar o espelho, o quase insuportável incômodo de ver a mim mesma, nas feiuras e nas contradições, o lado trágico da vida, como também, o momento de me encantar por perceber a potência do pensamento e da vida manifesta na produção. Nesse momento, a experiência se constitui como algo que me forma e me transforma (LARROSA, 2016). Essa conclusão, da experiência como transformação de si, é manifesta pelo grupo-pesquisador, avaliando o poder do texto transversal no momento da contra-análise da técnica “Cirandoando: a Capulana do Educar em Direitos Humanos:

Não são respostas secas, como você disse, a gente percebe sentimento. A gente lendo, a gente percebe além, né? É como se a gente estivesse ouvindo novamente as pessoas, o depoimento das pessoas. Eu acho interessante também, que torna o texto mais interessante é porque a gente se encontra dentro do texto. A gente fez parte, como vocês sempre colocam, nós nos encontramos a cada técnica [...] é um texto diferente, não é um texto que tá tão distante. É um texto que tá bem próximo a nossa realidade. E a gente lendo, faz sempre a gente repensar na nossa prática, porque queira ou não às vezes vai no deslize, faz algo que deixa, às vezes. E o texto leva a gente repensar novamente a nossa prática, porque aqui o que é sempre colocado é nos estarmos sempre nessa questão do pensar do querer mudar, querer realmente fazer a diferença pra essas crianças. E o texto faz exatamente isso de nos pensarmos nessa questão de que nos precisamos pra tá cada momento transformando o Parque Alvorada. Continuar a transformar a realidade dessas crianças. E fazer eles tornarem em pessoas melhores, eles

acreditarem. Às vezes sempre assim, nos despertamos nesses alunos essa questão do desejo de querer. (CIDADÃO PERSI).

Então, introduzo esta parte descrevendo o processo de pesquisa nesta fase da contra-análise, ocorrida em três momentos diferentes, três encontros do grupo-pesquisador. Na primeira Oficina, realizada no dia 25 de outubro de 2016, no turno vespertino, na escola “Mãos Dadas”, iniciei com uma conserva sobre o objetivo da **Contra-Análise** no método de pesquisa, destacando-a como momento do grupo-pesquisador se contrapor, retificar, ratificar as análises feitas pelo olhar do pesquisador-facilitador sobre as produções, realizando críticas, ampliações, desdobramentos, contestações, novos problemas, confetos e personagens.

Feita essa breve explicação, provoqueei o **aquecimento/relaxamento do corpo**, usando como dispositivo as ásanas, postura da Yoga: para aquecer, a postura da locomotiva – lembrar uma máquina de gerar força (respiração ofegante); para refrescar, a postura da cachoeira – água circulando no corpo (respiração calma).

Fotografia 73 – Ásanas Locomotiva



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 74 – Ásanas Cachoeira



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, deitadas no chão, sobre o tecido da Capulana “Cirandoando”, produzido pelo grupo-pesquisador, ficaram na posição do formato de um sol, para executar o relaxamento.

Fotografia 75 – Relaxamento



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 76 – Relaxamento: leitura do texto



Fonte: Arquivo pessoal.

O objetivo do relaxamento foi provocar no grupo a lembrança do que havia vivido na técnica de produção de dados “Cirandoando: a Capulana do Educar em Direitos Humanos”, e, principalmente, levá-lo a conhecer o texto transversal resultante dessa técnica. Assim, li em voz alta o texto transversal: “*Cartografia do pensamento do Cidadão Persi na produção da Cirandoando: A Capulana do Educar em Direitos Humanos*”.

É importante dizer que comecei o processo de contra-análise pela última técnica de produção de dados, numa espécie de retorno, de traz para frente. Por alguns motivos. Primeiro, porque foi o texto melhor e era nosso primeiro reencontro, tive medo que pudesse

ter muita evasão, como seria nos encontrarmos de novo depois de passados alguns meses sem esse momento efetivo de análise e produção de dados. Segundo, porque, no meu entendimento, ele provocaria no grupo o lado mais “doce”, encantador de suas falas, já que os problemas e as situações mais impactantes da realidade teve maior consistência na primeira técnica, o que, de fato, foi constatado em seus comentários quando fizemos a contra-análise da segunda técnica de produção de dados “O tecido que fala”. Assim, a ideia era começar com um nível menor de problematização, mas intensificando-os a cada encontro.

Logo depois, com a finalidade de fazer uma leitura minuciosa e analítica do texto transversal, foram formados pequenos grupos, Platôs – pequenos platôs – Sóis, Anéis, sistemas abertos com o objetivo de lançar luzes sobre as produções do grupo-pesquisador por meio do estranhamento, da crítica, da contestação, da problematização dos conceitos produzidos no texto transversal para reinventá-los, produzindo um mapeamento do que mais lhe afetou. Como afirma Deleuze (2013, p. 46):

Um sistema é aberto quando os conceitos são relacionados às circunstâncias, e não mais à essência [...] os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e nisso há tanto criação e invenção na arte ou na ciência. [...] Nada a ver com uma ideologia. Um conceito é cheio de força crítica, política e de liberdade. É justamente a potencia do sistema que pode, só ela, destacar o que é bom ou ruim, o que é novo ou não, o que está vivo ou não numa construção de conceitos. Nada é bom absolutamente, tudo depende do uso e da prudência, sistemáticos. Em Mil Platôs tentamos dizer: o bom nunca está garantido [...] Um conceito ora necessita de uma nova palavra para ser designado, ora se serve de uma palavra ordinária à qual se dá um sentido singular.

Assim, formamos três Platôs de pensamentos, anéis, desdobramento do Cidadão Persi:

Fotografia 77 – Platô I



Fotografia 78 – Platô II



Fotografia 79 – Platô III



Fonte: Arquivo pessoal.

A primeira oficina encerrou-se nesse momento de profunda análise do Cidadão Persi, que sob a forma de fragmentos, os três platôs, debruçou-se intensamente sobre o texto transversal.

Fotografias 80, 81 e 82 – Análise do texto transversal



Fonte: Arquivo pessoal.

A segunda oficina foi realizada no dia 27 de outubro de 2016, turno vespertino, na escola “Mãos Dadas”. Seu objetivo foi socializar o resultado da discussão vivenciada na oficina anterior, momento em que o Cidadão Persi se dissolveu nos três Platôs para que houvesse maior produção de sentidos e viabilizasse mais a compreensão e o debate em torno do texto transversal. Metodologicamente, o processo foi realizado como prevê Gauthier (2012, p. 98), quando afirma:

Às vezes é necessário preparar em casa, perguntas diretas [...] para que a reflexão coletiva, ou melhor, o processo de elaboração de problemas e criações de confetos, continue rapidamente. Às vezes, há de imprimir e distribuir os principais resultados do “dever de casa” dos facilitadores para estudo de pequenos grupos, solicitando críticas, ampliações, desdobramentos, contestações, etc. A contra-análise pode diretamente tomar forma de uma discussão [...].

Assim, os grupos analisaram o texto transversal e se ocuparam de responder aos problemas levantados no texto. Nossa análise será no sentido de juntar, triangular os três platôs (grupos), analisando suas posições para, a partir desses fragmentos, perceber o pensamento do Cidadão Persi em cada questão levantada.

### Fotografias 83 e 84 – Discussão do texto Transversal



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

A terceira oficina de contra-análise ocorreu no dia 7 de novembro de 2016, durante toda a tarde. Como teríamos que ir logo para a leitura do texto, pois se tratava de um texto longo, que trazia muitas questões, posições desafiadoras para o grupo analisar em seu próprio pensamento, cuidei de aguçar a memória da vivência da técnica “O tecido que fala” com a exposição das fotografias das produções em um canto da sala, entre fios embaraçados, onde cada copesquisadora deveria identificar sua produção.

### Fotografias 85 e 86 – Exposição de fotos das produções o tecido que fala



Fonte: Arquivo pessoal.

Entrar em contato com as fotografias significava levar o corpo para esse momento. Como relaxamento fiz apenas algumas ásanas para distencionar o corpo, oxigenar a mente para o próximo momento, que seria de leitura do texto:

Fotografias 87 e 88 – Ásanas para distencionar o corpo



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, fomos diretamente para a leitura do texto transversal. Foi justamente pelo seu caráter mais problematizador que inverti a ordem dos textos nas oficinas de contra-análise, sendo que nas duas primeiras oficinas trabalhamos o texto relacionado à técnica “Cirandoando: Capulana do Educar em Direitos Humanos”, e, a na terceira oficina, o texto referente à técnica “O tecido que fala”.

Fotografias 89 e 90 – Leitura e análise do texto transversal



Fonte: Arquivo pessoal.

#### 4.2 Estudo transversal da técnica “Cirandoando: a Capulana do Educar em Direitos Humanos”

Neste momento, faço a descrição narrativa do pensamento do Cidadão Persi, ou seja, das copesquisadoras após sua intervenção na contra-análise do texto transversal “*Cartografia do pensamento do Cidadão Persi na produção da Cirandoando: A Capulana do Educar em Direitos Humanos*”, resultante do estudo dos relatos produzidos na técnica “A Capulana do Educar em Direitos Humanos”. Cito o texto transversal, objeto da discussão:

## CARTOGRAFIA DO PENSAMENTO DO CIDADÃO PERSI NA PRODUÇÃO DA CIRANDOANDO: A CAPULANA DO EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Eu, **Cidadão Persi**, sou uma multiplicidade heterogênea, que adveio de inúmeros movimentos do corpo-Educar em Direitos Humanos de *rolar no chão*, tecer com as mãos, juntar, vestir, dançar dentre outros que geraram a Capulana do Educar em Direitos Humanos. Portanto, sou o heterônimo desta Capulana que significa o pano que fala. Ao falar do Educar em Direitos Humanos, este heterônimo se transformou em várias identidades e histórias, sendo possível acompanhar e traçar as linhas do pensamento-múltiplo advindas do meu corpo que é coletivo.

Eu, **Cidadão Persi**, vivi na invenção de mim e de mundos para o Educar em Direitos Humanos a experiência do sentimento de ser uma *mandala humana*, de *participar de uma totalidade, de ser parte de um todo*. Meu corpo é um corpo coletivo que rola no chão, sente-se criança, que faz do movimento do corpo com a Capulana o movimento de enrolar-se no chão com o Educar em Direitos Humanos, de voltar a ser criança. E como volto a ser criança? Não me importando com a roupa se iria sujar virando de um lado pra outro no chão. Eu voltei um pouco àquela fase da infância de criança e é bom trabalhar esse outro lado nosso, para a gente sair desse lado de professor.

Na complementariedade desse pensamento, eu, **Cidadão Persi**, afirmo que rolar no chão, deitar, brincar é muito bom! Esse momento de rolar no chão com a Capulana do Educar em Direitos Humanos, trocar o tecido com outra pessoa, *é troca de experiência*. E essa troca de experiência, a gente sempre faz aqui, uma socorre a outra. A gente sempre tem essa troca de experiência, uma passando pra outra, pois um precisa do outro, a gente conversa e conversando a gente termina chegando a uma solução e geralmente a gente faz isso, um ajudando o outro a exemplo do que a gente fez com a Capulana do Educar em Direitos Humanos. Desse modo, a experiência de repassar o tecido, trouxe o sentido comum de trocar experiência e sentir o outro.

Essa experiência da construção da Capulana do Educar em Direitos Humanos é uma experiência *de juntar, tecer, costurar com as mãos todos juntos o bem comum*. A experiência de juntar, de costurar, de tecer com as mãos a Capulana do Educar em Direitos Humanos é uma coisa na teoria enquanto a gente está só pensando. Quando a gente começa a praticar, a gente acha que não é capaz de fazer. E a partir do momento que começa a construir, ver que pode e consegue fazer, não é só pensar. Pondo a mão na massa, a gente encontrou ali um ponto de partida. Pois a experiência tem em si um poder de fazer as coisas.

Converge em mim, a compreensão de que é justamente nesse processo de construção, de quando começo a tecer, construir juntos, costurar que a dificuldade, que a confusão inicial de não saber o que vai ser construído, sem o uso da fala, é superada. Nesse sentido, há uma positividade da experiência como algo que produz *mudança, desconstrução, transformação das coisas* que se havia feito antes. Eu, **Cidadão-Persi**, percebendo que os movimentos do corpo *enrolar-se no chão, trocar experiências e tecer juntos com as mãos* são lastros do Educar em Direitos Humanos de um professor-Criança, fico intrigado e me pergunto: **Como o Professor-Criança cria outros modos de Educar em Direitos Humanos a partir das situações vivenciadas na relação com crianças e adolescentes? O que ele pode desconstruir e transformar?**

Eu, **Cidadão Persi**, vivi também sentimentos despotencializadores que me atravessaram na experiência de dançar com a Capulana do Educar em Direitos Humanos que *expressam insegurança e timidez* por não ter a prática de dançar. Entretanto, de modo oposto, outros sentimentos potentes acontecem quando há *envolvimento*, se descomplica e consigo dá conta do recado, que é o movimento da dança como experiência *de leveza, de liberdade, de tranquilidade*. Na dança da Capulana do Educar em Direitos Humanos, ao incorporar a Capulana, percebi a resistência, que pode o meu corpo? Vivenciar a experiência do poder de leveza, liberdade, tranquilidade, alegria.

No momento da dança com a Capulana, estes foram os poderes que meu corpo sentiu, e foi poder mesmo! Eu, **Cidadão Persi**, comandava aquele momento, que aí estava todo mundo ao redor, momento de *comando*, de leveza mesmo. Me senti muito bem, muito leve mesmo, tranquila, alegre feliz. A gente dançando, sentindo a Capulana do Educar em Direitos

Humanos: uns mais leves, outros mais pesados, uns mais macios, outros mais ásperos, mas de alguma maneira todo mundo conseguiu se soltar, todo mundo dançou embaixo do pano, incorporou a Capulana do Educar em Direitos Humanos. Todo mundo se sentiu poderosa no sentido de que a gente pode muita coisa.

Ao vestir a Capulana do Educar em Direitos Humanos, os sentidos do movimento do meu corpo **Cidadão Persi** foram de força, de decisão, de liderança, de ser dona, vontade, garra, porque quando a gente recebe a Capulana, ela é responsabilidade nossa, é compromisso que a gente tem que ter, que a gente tem, o ser humano tem ao receber algo, a gente tem que ter esse compromisso, essa responsabilidade, e carinho também, a alegria de ser e receber e saber que é capaz de estar ali.

Eu, **Cidadão Persi**, entendi que estas potências do movimento do corpo de vestir/incorporar a Capulana do Educar em Direitos Humanos não é só de poder não, é ter também a compreensão do que acontece ao seu redor, vivência, entender o mundo dessas crianças que precisam tanto da nossa ajuda. É um movimento de doação, compreensão mesmo. Por isso, no movimento também veio o medo de receber essa responsabilidade, esse compromisso, de não poder-saber carregar o que os colegas vão achar quando eu começar a dançar. Eu, Cidadão Persi, pensei sobre a experiência com os movimentos do corpo da Capulana do Educar em Direitos Humanos. E me pergunto ao incorporar a Capulana do Educar em Direitos Humanos: **O que pode o corpo frente às forças colonizadoras como os medos da responsabilidade e do compromisso e de ser o que se é?**

Senti ainda resistência de incorporar a Capulana, um poder diferente eu senti, o poder ao direito de outras pessoas, não pela pessoa que nós somos, não só por isso, mas pelo conhecimento, nós temos um patamar elevado acima das crianças e a gente não pode deixar que desanimem e percebam que também podem chegar lá como alguns alunos daqui já estão chegando, saíram e voltaram como professores.

Mas há ainda outro modo de pensar o poder aliado às forças que é o conceito de *várias potências de forças* que é a força ou várias de que é possível construir e fazer as crianças acreditarem que os poderes estão em todos nós e que posso descobrir onde está minha força. Cada um tem uma força escondida, às vezes uma força que tende pro mal, outra que tende pro bem, mas todo mundo tem uma força ou até várias potências de forças, porque nós somos como uma semente, nós nascemos pra crescer, pra brilhar, pra mostrar do que somos capazes se formos regados e cuidados a gente vai brotar e vai dar frutos. Aqui eu, **Cidadão Persi**, problematizo: **Construir Educação em Direitos Humanos de várias potências de força ou Educação em Direitos Humanos de ter poder ao direito de outras pessoas? Como?**

Esse poder ao direito de outras pessoas no Educar em Direitos Humanos expressa uma ideia de resistência como resignação e conquista, como a força maior - Deus, como força-Mulher. Se não fosse Ele (Deus) não estaria aqui. Não como pessoa existência, mas como força-mulher mesmo, sem a força da crença que eu tenho em Deus eu não teria resignidade de resistir aos reverses da vida. Estar no 'Mãos Dadas' não é só dar aula é está aqui, todo mundo com vontade de ir embora, mas sabendo que é importante estar aqui, mesmo com os afazeres que a gente tem. Então, meu outro-eu me pergunto: **O que é, como é essa Força-Mulher? Como acontece no Educar em Direitos Humanos esta Força-Mulher que resiste?**

Assim, ao me cobrir, ao incorporar a Capulana do Educar em Direitos Humanos, o movimento que senti no corpo foi envolvimento, pois estando coberta com a Cirandoando eu me senti protegida, segura, com o sentido de pertença à Cirandoando. Esse movimento do corpo é uma diferença porque é um movimento de não sentir-se poderosa, mas envolvida, dentro do processo, participante e passando adiante. **Mas, o que me faz pensar que envolver-se, estar dentro do processo, participar não é poder? Como o envolvimento potencializa a Educação em Direitos Humanos?**

Outro sentido do movimento do meu corpo bem diferente, ao incorporar, vestir a Capulana foi significado sair do lugar, imaginando uma história que faça com que a criança entenda que o mundo não é só o que ele vive na casa dela. Que ela pode mais, ela pode conseguir mais, depende muito dela mesmo.

Uma convergência quanto ao que resiste, ao que pode o corpo, construída no momento ao passar a Capulana para o outro, foi uma sensação de perder um pouco de poder, de perder o

comando, entretanto, esse sentimento foi bom porque é como se eu dividisse as responsabilidades, dividisse as ideias, os poderes, a troca. Esse sentimento é bom! Ao passar a Capulana do Educar em Direitos Humanos o sentido do movimento do corpo converge na sensação de passar e receber a Capulana como um peso, um *compromisso e a responsabilidade* que a gente tem quando recebe uma turma, depende de mim pra que essas crianças aprendam, vai depender de eu passar o melhor. Passar a Capulana é também transferir a responsabilidade para a colega “olha, cuide com carinho”, porque é preciso que seja assim, a gente precisa cuidar. Meu outro-eu quer saber: **Como é essa educação do cuidado? Como seria um Educar em Direitos Humanos do cuidado?** Principalmente porque ao passar um compromisso muito grande com as crianças para o colega, me sinto mais leve, sabendo que essas crianças estão esperando isso da gente.

Uma ideia complementar do sentido do movimento do corpo é a de ao passar a Capulana pra outra pessoa senti a sensação de dever cumprido, de que fiz o que podia fazer e agora quem vai fazer é meu colega, ele pode continuar o que eu comecei, com compromisso, com responsabilidade. Se eu passei pra aquela pessoa, escolhi aquela pessoa porque eu vi que aquela pessoa é capaz. Passar para alguém me remete a questão da continuidade, nessa vida tudo é passageiro, a gente começa e alguém vai dando *continuidade*. A outra sensação do movimento do corpo foi o sentido do coletivo porque alguém passou pra mim, eu tive a minha vez e, aí, passei pra alguém que é essa questão da continuidade. Passa para o outro, passando a bola pro outro é o *compartilhar*, ao dizer ‘agora você vai compartilhar comigo o que eu passei agora você vai passar também’.

Assim, na experiência de construir o Cirandoando, a Capulana do Educar em Direitos Humanos, meu pensamento converge quando remeto à construção do sonho de Daniel Comboni e da realidade da África à realidade da comunidade “Mãos Dadas”. Mas é preciso problematizar isso: **De que África estou falando? Em que a comunidade “Mãos Dadas” se parece com a África? Que sonhos e planos são esses de Daniel Comboni que se parece com o Cirandoando, a Capulana do Educar em Direitos Humanos?**

Uma ideia diferente nessa experiência de construção da Capulana, no momento da escolha, foi sentida, a *frustração*, devido ao pouco tempo, que também se constituiu uma diferença na categoria problema, pois o que me vinha na mente era o controle do tempo, faltava pouco tempo, e eu olhava para o tamanho do tecido e faltava muito pra emendar e costurar um monte de tecido. É muito importante o controle do tempo na nossa vida. Às vezes, a gente está fazendo as coisas, como, por exemplo, na sala, nós planejamos uma determinada atividade e o tempo não é suficiente porque nós temos outro desafio. A questão de que cada turma não é igual, cada criança é diferente e vai precisar de uma atenção a mais que a outra, individualizada e tudo isto leva tempo, nós preparamos determinada atividade que não conseguimos concluir devido a esses contratempos. Então, nós vamos encontrando estratégias para melhorar e aproveitar o tempo.

Um sentido diferente à experiência de trocar o tecido me veio como um problema porque *algumas pessoas não gostam de trocar os panos*, porque teve pano que não saiu da mão da dona e se saiu tornou a voltar. Meu outro eu pergunta: **O que significa não gostar de trocar o pano na nossa experiência coletiva de educar?**

Aí aparece um problema do Educar em Direitos Humanos porque algumas pessoas não gostam de trocar porque a gente se apega a pequenas coisas. Mas, a experiência do trocar é gostosa. Trocando coisas como fazíamos antigamente dá a ideia que todo mundo é importante, que todo mundo tem uma coisinha pra trocar, ninguém está desprevenido de trocar experiências, todo mundo sabe um pouquinho que pode compartilhar.

Em relação aos confetos, conceitos produzidos na relação de afetos, meu pensamento converge para o sentido do Educar em Direitos Humanos como uma educação *Capulana -Mãe africana do Educar em Direitos Humanos* que é ensinar, passar conhecimento, ensinamento para o filho, mostrando as dificuldades e prazeres. É o conhecimento que a gente compartilha, passa, doa, até pelo próprio nome e que está se construindo, mesmo sem habilidade nenhuma com costura, se procura amarrar, dar nós. Esse educar é também um *Educar com outras coisas, outros saberes* que é um saber e poder conviver com outras pessoas que tenham a ensinar, como, por exemplo, os idosos que têm uma sabedoria grandiosa. Essa educação *Mãe-*

*Africana* é um aprender com a avó porque ajuda as filhas na função de criar os netos, quando vão trabalhar e os netos podem ficar com alguém, para que elas trabalhem e tenham a confiança de que estão sendo cuidados, no outro turno quando saio da escola e vou ser babá.

A ideia convergente *Capulana Mãe-africana* se expressa ainda como uma resistência, uma potência do corpo, pois Capulana do educar em Direitos Humanos dá um sentido de proteção, de segurança, e é isso que os Direitos Humanos deve passar, pra que as crianças e adolescentes se sintam protegidos, de uma forma segura na vida, apesar das dificuldades que passam. A *Capulana -mãe africana do Educar em Direitos Humanos* crianças e adolescentes diz respeito às saídas que a gente encontra na nossa própria vida, nesta educação que às vezes é difícil, mas que a gente sempre encontra força no outro, no compartilhar, no doar. Ela é uma tarefa árdua, difícil, mas que também tem prazeres. Quando me reportei à mãe que mostra os caminhos difíceis, mas mostra também as belezas africanas, associei a essa questão do Educar em Direitos Humanos que tem as dificuldades, mas tem também os prazeres, pois quando se conquista algo, se compartilha algo que se teve prazer como o que a gente viveu aqui, no caso quando a Capulana estava pronta. A *Capulana-mãe africana do Educar em Direitos Humanos* crianças e adolescentes fala da minha experiência de formação, com o trabalho no ambiente “Mãos Dadas” que tem essa questão do ajudar. Às vezes, como em todo ambiente, tem aquele momento de conflito, às vezes até de irritar-se com outro, mas depois vem a questão da ajuda. Assim, eu indago: **Como o conflito leva ao prazer e produz outros modos de educar?**

Outra convergência do meu pensamento múltiplo é o confeto *Direitos Humanos tecer juntos, com as mãos* que é o fazer junto, estar junto, é colaboração e parceria. É doação no sentido da união, de estar ao lado do outro, de se colocar ao serviço do outro, de unir forças pra fazer a diferença, pra chegar a um ideal juntos no mesmo objetivo, fazendo a montagem, tecendo, costurando mesmo quem não tem habilidade, cada um do seu jeitinho, com sua forma, com sua habilidade mesmo que não tão perceptível, tão destacado, assim: ‘tem que colocar a linha na agulha’, mas diante das suas habilidades vão fazendo a sua montagem, cada um do seu jeito, chegando à Capulana. Essa Capulana é a *Cirandoando do Educar em Direitos Humanos*. Cirandoando é o que se vivencia na escola ‘Mãos Dadas’. É essa coisa da ciranda que remete a questão do coletivo, do lúdico, da participação e o doando porque todo mundo se doa, ninguém está aqui meramente para cumprir o seu horário de trabalho, mas todo mundo se doa de um jeito ou de outro, ou estando em casa, ou estando na escola está se doando a esse projeto. Essa *Cirandoando tecer juntos do Educar em Direitos Humanos* é o que acontece de pouco, de contribuição, de agulha em agulha, de linha em linha, de nó em nó. Esse tecer juntos que faz o ‘Mãos Dadas’ um legítimo Cirandoando, embora muita coisa que a gente imagina não seja uma coisa grandiosa, mas que ela seja pequena, unida a outra pequena que vai dar um resultado grande quando todo mundo incorpora a Capulana do Educar em Direitos Humanos. Assim, a *Capulana do Educar em Direitos Humanos* é o tecer, é o juntar, é o colocar todos os pedacinhos de uma forma conjunta, é realmente o juntar, o agrupar. É juntar os conhecimentos, as bagagens, as experiências.

Complementar a essa ideia está o confeto *Cirandoando Educar em Direitos Humanos* que significa a relação dos Direitos Humanos com a vida de crianças e adolescentes. É o nosso lidar com eles que precisam tanto, é nos unirmos pra fazer algo por alguém, alguma coisa e não deixarmos as coisas do jeito que estão. Com compromisso e poder ajudando na construção de vida dessas crianças e adolescentes, que a gente recebe. É um ajudando o outro, é uma ideia trocada com o colega, acho que todo mundo junto é que consegue fazer algo. É doação mesmo, união que faz a força, porque todos juntos as coisas fluem com mais facilidade, algo acontece de melhor. É a questão do se doar pensando no outro, com respeito ao outro, fazendo o outro se sentir bem, sabendo que ele é importante; procurando, também, buscar os seus direitos. Isto tudo tem a ver com os Direitos Humanos.

Então, essa educação converge com o confeto *Cirandoando Doação do Educar em Direitos Humanos*, uma forma de ajuda que a gente precisa, é doação, é união. E se não fosse o pensamento de cada um, a doação de cada um, e se a gente não tivesse disposto a fazer, não teria conseguido, a Capulana não teria ficado da forma que ficou e a gente teria desistido, porque é difícil quando se faz o trabalho junto. A gente coloca detalhes e o outro chega mexendo e a gente se sente invadido, no sentido de invasão, como por exemplo, em relação às

metodologias de trabalho com as crianças, se tem pensamentos em relação ao quê se vai fazer com os alunos, como agir com eles, e às vezes você acha que tá fazendo uma maneira correta e vem uma pessoa e desconstrói tudo. Daí, eu penso: **Como pode a doação se constituir como algo que nos invade? Ao mesmo tempo que me doo, me invade?**

No confeto *Cirandoando “Mãos Dadas” do Educar em Direitos Humanos* converge a ideia de que o educar na ciranda é onde todos têm vez e voz, por menor que seja a criança ela é capaz de expressar o que sente, o que deseja, o que sonha desde que seja dada a oportunidade. É esforço da Escola “Mãos Dadas” de que todo mundo pode ser artista, pode participar de uma dramatização, cantar, dançar, fazer aquilo que lhe der vontade desde que seja para o crescimento pessoal e coletivo de todos que estão na ciranda. Mas, **como é educar na ciranda de que todos têm vez e voz, se existe a condição: desde que dada a oportunidade, desde que seja para o crescimento pessoal e coletivo dos que estão na ciranda? Quem determina o “desde que”?**

Ou seja, eu penso que é ter o cuidado de selecionar algumas coisas pra criança ir aprendendo, porque tem coisas que a gente faz no “Mãos Dadas”, mas nem em todo lugar a gente pode fazer tais coisas, ‘eu posso tudo mais nem tudo eu devo’. Então, a ideia de ir construindo os valores mediando às situações de dificuldades, conversando, abraçando no momento da chegada, elogiar, tudo isso faz parte do Cirandoando. É o que se vivencia na escola ‘Mãos Dadas’. O confeto *Cirandoando “Mãos Dadas” do Educar em Direitos Humanos* apresenta um binarismo, uma oposição, porque é uma ciranda de construir juntos em roda, porque na roda todo mundo é igual, todo mundo se vê, mas todos estão na mesma distância do centro, ninguém é mais importantes. É a ciranda construção. Eu, **Cidadão Persi**, pergunto: **Como é essa educação que todo mundo é igual, mas tem um centro? Quem ou o que é o centro?**

Existe uma ideia diferente no confeto *Silêncio do Educar em Direitos Humanos* porque eu penso que é quando a gente está respeitando o direito do outro. Porque às vezes se todo mundo for falar ao mesmo tempo ninguém vai se entender. E às vezes no silêncio a gente é capaz de entender. Essa ideia é diferente do silêncio obstáculo no processo de construção porque não pode falar. Neste sentido, meu pensamento converge quando penso o silêncio como uma resistência, uma potência do corpo, um modo como o corpo fala, pois no silêncio outra parte do corpo fala. Assim, quando há a dificuldade regra do silêncio, de falar, outra parte do corpo fala, as mãos, gesticulavam, e depois, os olhos da gente. As mãos falaram que a gente precisava unir uma atitude. Dizem quando uma regra, uma lei não gera vida. Essa regra do silêncio, é também perceber a possibilidade de outras possibilidades de serem usadas na construção da Capulana do Educar em Direitos Humanos.

Eu, **Cidadão Persi**, convirjo inteiramente com o sentido do movimento do corpo ao produzir a Capulana que é o compartilhar porque é ruim trabalhar no silêncio. Só que no silêncio é bom porque todo mundo aceita a sugestão do outro. Ninguém dizia ‘é por aqui’ ‘é por ali’ mesmo estando em silêncio o pensamento era um só, a doação é uma só como a gente já colocou no nome Cirandoando. Esse momento foi melhor apesar de não poder falar porque teve o envolvimento de outro, teve a interação do outro, porque é muito bom a gente trabalhar assim com a participação do outro no coletivo. Problematizando isso, significa que o silêncio é ruim, entretanto, no trabalho coletivo é bom porque significa aceitar a sugestão do outro. **Como pode algo ruim ser bom? Significa quebrar a visão das coisas ou isso, ou aquilo? Isso é importante no processo de construção do Educar em Direitos Humanos? Como Educar em Direitos Humanos para além dessa dualidade, binarismo “isso” ou “aquilo”?**

Assim, há uma convergência no meu pensamento quando vejo o silêncio como um problema, uma *Dificuldade Regra do Silêncio do Cirandoando do Educar em Direitos Humanos* que vai se construindo aos poucos, no dia a dia, vai tecendo essa questão de uma forma muito silenciosa, muitas vezes no início acontece confusão, realmente tem o tumulto, uma insegurança da parte da gente na hora da construção, por exemplo, se a gente não domina muito essa questão de trabalhar com Direitos Humanos, justamente trás pra gente essa insegurança nesse momento. A primeira sensação do não poder falar pra fazer essa Capulana fez com que a gente se perguntasse: Como se vai fazer algo com o grupo se não vai poder falar, se não vai poder compartilhar as ideias, como unir tudo isso? A regra do silêncio atrapalhou no sentido da construção, e ao mesmo tempo ela ajudou. A dificuldade é a de

construir sem se comunicar, mas também é possível estabelecer o silêncio para construir, se a gente aprender a se controlar, principalmente eu que gosto de conversar, tem hora que a gente diz: dá pra fazer no silêncio, mas depois a gente acerta as ideias no silêncio, tecendo: uma observa as necessidades, traz linha, traz agulha, de orientar em silêncio na construção.

A convergência de minhas ideias traz também o confeto *Abraço Capulana Cirandoando do Educar em Direitos Humanos* que é o próprio sentido do abraçar, é unir forças, é acolher as diversidades, as várias realidades, é sentir o outro, pois na escola a gente tem várias realidades. Na divisão do trabalho em grupo, do trabalho em conjunto, a gente vê os retalhos, cada um tem uma cor, mas nem por isso a gente não joga nenhum fora por causa da cor mais clara ou da cor mais escura, todos tem o mesmo encaixe, então, é isso que a gente tem que fazer, é direitos iguais pra todos.

Já no confeto *Rolar no Chão do Educar em Direitos Humanos* eu trago uma ideia de igualdade diferente. É se igualar. Pois, não tem ninguém burro, não é porque eu conheço mais que sou mais importante que meus alunos, eles são pessoas com sonhos guardados que eu também tenho. É se igualar rolando no chão, dizer que pode: eu vim do mesmo lugar que você, eu também nasci pobre e embora não esteja rica a minha condição já melhorou muito. Estou quase rica, comparada ao lugar que eu nasci que andei descalça, que só teve duas bonecas na vida o restante era meus irmãos aqui do lado. Passava as férias na roça, era assim. Esse sentido de igualdade é diferente do *Educar no ritmo dos Direitos Humanos* que trabalha com todos numa igualdade só, como a gente já faz. Por exemplo, procuro me relacionar com as crianças especiais no ritmo delas e eu acho que dar pra conseguir alguma coisa. Eu vou ao passo que ela vai, eu não exagero, eu vou até onde a criança pode ir. Eu trabalho com crianças especiais nos dois turnos. Pela manhã eu cuido de um porque sou auxiliar, eu estou cuidando de um pela manhã e outro à tarde. Aí, é uma tarefa mais difícil um pouquinho porque é uma coisa que a gente não tem aquela experiência, aquela prática, aquela formação, mas que a gente tem que tirar aquilo ali de algum lugar. **Mas se não tenho a experiência aquela prática, aquela formação, de onde surge esse saber educar no ritmo dos Direitos Humanos? Penso aqui meu outro eu.**

Isso, de certa forma, se liga a ideia convergente de resistência aos problemas, quando o sentido do incorporar a Capulana é *dançar todos os ritmos (situações) que aparecem, dançar para fazer parte da vida*. É isso que a gente tem que fazer no dia a dia: dançar conforme todos os ritmos que apareça. E o dançar com a Capulana foi muito bom, eu gosto muito de dançar, em casa eu danço, eu danço com a vassoura, eu danço, boto a música, eu danço sozinha, eu danço, atividade individualizada assim eu faço. Para mim, o dançar é esse movimento de eu mesmo está em harmonia comigo mesmo, de me sentir bem, de gostar de mim. Dançar pra mim é botar pra fora algumas energias ou se eu estou com alguma dificuldade pessoal eu danço, eu canto e eu danço sozinha no banheiro. Então, a dança para mim é uma coisa boa para nós profissionais que lutamos com outras pessoas todos os dias. É pra fazer parte da nossa vida.

A própria convergência sobre o sentido dos movimentos do corpo ao dançar com a Capulana dos Direitos Humanos é explorar as possibilidades que a gente tem, por exemplo, de conhecer mais da gente, porque quando a gente dança mexe, a gente mexe com muita parte do nosso corpo. E explorar, dançar dentro de uma sala de aula é mostrar pro meu aluno que ele é capaz. É explorar todas as possibilidades que a gente tem de poder fazer o melhor por nós e pelo nosso próximo que é o meu aluno. Porque a dança envolve todos os músculos do corpo, toda a parte do nosso corpo.

Então, trazendo isso pra sala de aula é como se eu pudesse na dança explorar todas as possibilidades que a gente tem de poder está educando essas crianças. Eu me remeti a ritmos porque na dança se exige ritmos diferentes e na nossa vida no dia a dia a gente passa muito por isso, eu tenho meu ritmo, mas o meu colega tem outro ritmo e a gente tem que procurar se adequar para que de fato o trabalho aconteça. A dança tem a questão do ritmo, do desopilar, tirar aquela energia ruim. Quando a gente dança e extravasa é uma sensação boa, não dá sensação de poder, dá de segurança quando você se envolve ali está seguro. No momento da dança senti algum poder no corpo, a sensação só de leveza, de descontração. Fico aqui me perguntando: **Como seria um professor dançarino do Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e adolescentes?**

Essa resistência se liga à outra convergência que diz que *Educar em Direitos Humanos é um corpo que fala na sala de aula*, um corpo dançante que na relação com o Educar em Direitos Humanos fala muitas coisas. Na sala de aula a criança percebe logo quando nosso corpo fala para ela, percebe quando nós desestimulamos o nosso corpo fala para ela e vice versa. A gente, às vezes, diz uma coisa com a boca e o corpo diz o contrário. Então, o seu corpo diz o que você está querendo naquela hora e assim os amores se entendem com os gestos com as mãos e assim cada gesto que a gente faz tem um sentido nas relações. No ambiente da escola o nosso corpo fala em todos os lugares, o nosso corpo fala e pra não dizer uma coisa e o corpo o contrário, a gente tem que estar nessa sintonia. (TEXTO TRANSVERSAL I).

Como se trata de uma narrativa muito extensa, das copesquisadoras, usei como critério fundamental de seleção dos relatos orais a intensidade do problema, do confeto, ou melhor dizendo, o que mais as tocou na experiência. E, para não ficar repetitivo, usarei as questões problematizadoras do próprio texto transversal I, como disparadores, dispositivos filosóficos norteadores da discussão, como de fato ocorreu no momento de contra-análise na primeira oficina.

Assim, seguirei com a contra-análise do texto transversal I para cartografar o pensamento do grupo-pesquisador:

“Eu, Cidadão-Persi, me pergunto: **Como o Professor-Criança cria outros modos de Educar em Direitos Humanos a partir das situações vivenciadas na relação com crianças e adolescentes? O que ele pode desconstruir e transformar?**” (TEXTO TRANSVERSAL I):

Construção da relação vivenciada no nosso dia a dia com as crianças e adolescentes, a partir de situações capitadas por nós professores, sendo que certas situações podemos tentar resolver, porém muitas outras situações fogem do nosso alcance, nos impossibilitando de solucioná-las. O Cidadão Persi é incansável e está sempre aberto e disponível, interessado em novas possibilidades. Embora cheio de compromisso na escola, na vida, estamos aqui. Isso porque acreditamos em nós mesmos, senão fosse assim, nos não éramos “Mãos Dadas”, e no potencial de cada criança, como o outro grupo já disse. Por isso esse cidadão abraça a causa da educação com amor na certeza de que terá bons resultados, pois se incentivarmos, somos todos capazes.

O **professor-criança** tem que tornar o ambiente alegre e ele vai fazer essa educação dos Direitos Humanos desconstruindo preconceitos, reforçando os Direitos Humanos e transformando problemas em questões para serem refletidas, se tornarem reflexão sobre valores e a importância do outro. A partir do momento **que o professor trabalha com responsabilidade** essa reflexão sobre os valores e o quanto o outro é importante, então, ele já vai está trabalhando na criança exatamente isso. Se eu vejo que o outro é tão importante quanto eu, então meu modo de lidar com a outra pessoa vai ser diferente, porque eu só vou fazer para ela aquilo que eu gostaria que fizessem para mim. (CIDADÃO PERSI).

Eu, Cidadão Persi, me pergunto, ao incorporar a Capulana do Educar em Direitos Humanos: **O que pode o corpo frente às forças colonizadoras como os medos da responsabilidade e do compromisso e de ser o que se é?** (TEXTO TRANSVERSAL I).

De certa forma, é a dificuldade de doação, de incorporar o papel do professor em sua total responsabilidade e compromisso. Porque no dia a dia, nós trabalhamos e avaliamos muito essa questão de ser professor. Então a nossa vida diária ela vai além do papel inicial do professor. Nosso papel atualmente, ele vai além de ensinar. O professor faz um pouquinho de tudo, ele tem um pouco do psicólogo, do psicopedagogo, até mesmo a questão da própria alimentação do que a criança está ingerindo, do comportamento. A questão mesmo de saúde, se aparece alguma coisa estranha, diferente no corpo da criança. Então, o professor hoje também ocupa esse papel, e muitas vezes também o papel que a família deixa de ocupar. Então, o professor hoje ele tem todo esse leque de função, não é mais apenas a função de ensinar, e muitas vezes ele deixa, ele sai um pouco do papel de ensinar pra dar conta dessas outras funções que tem também que desenvolver. Nos perguntamos no grupo se colonizadoras tinha a ver com nosso processo formativo em termos de cidadão brasileiro. E nos colocamos essa colonização no sentido de que o nosso corpo está limitado ao espaço que é o nosso local de trabalho e às vezes por forças que fazem parte desse universo do nosso trabalho. Por exemplo, estamos ligados institucionalmente a uma secretária que precisa prestar conta de notas, de rendimento, de índices e tudo mais. Então nós estamos limitados, esse corpo limitado a essas circunstâncias institucionais, mas a nossa mente é livre pra viajar, pra imaginar, pra criar, pra produzir, pra ser parceiro nesse universo. Por isso nossa mente pode nos levar a conquistas inimagináveis, para isso é necessário o real comprometimento consigo e com o outro. Aqui quem **não se compromete**, não aguenta muito tempo, porque vai além das forças físicas de educador que trabalha no “Mãos Dadas”. Vem a certeza de que o corpo pode ser e fazer a diferença, vencendo barreiras, construindo pontes, sendo fonte de saber e de transformação. (CIDADÃO PERSI).

Houve uma ampla discussão em torno do fragmento do texto, quando indaga: **“O que é, como é essa Força-Mulher? Como acontece no Educar em Direitos Humanos esta Força-Mulher que resiste?”** (TEXTO TRANSVERSAL I).

Na realidade, a resistência feminina frente à tantas realidades, tanto as de casa, como a do trabalho, colocando algumas vezes em primeiro lugar que às vezes a gente tem **total responsabilidade na nossa função de ser professor**, que a gente esquece da nossa responsabilidade como mãe, como esposa na nossa casa, e deixa passar algumas vezes despercebido algumas coisas que é de fato a nossa responsabilidade também. É até interessante uma parte do texto que diz assim: **“Estar nos “Mãos Dadas” não é só dar aula. É esta aqui! Todo mundo com vontade de ir embora, mas saber que é importante esta aqui, mesmo com os afazeres que a gente tem.”** Então a gente realmente tem que abraçar a causa, trabalhar no “Mãos Dadas” é de fato um trabalhar diferente, porque você desenvolve outras funções além do papel de ensinar. Então, você de fato veste a camisa. Então, **inicialmente tem esse susto até você se adaptar realmente a realidade**, e, aí, aos poucos você vai se encaixando realmente nos quesitos que a escola exige. E a gente vive mesmo num mundo tão conturbado, quando fala da questão da força mulher, porque hoje de fato a mulher ela ocupa outro papel, que ela vem batalhando pra ocupar desde muito tempo atrás. Então, hoje a mulher já ocupa esse papel. Então, é como se fosse realmente uma **mulher maravilha**, porque além do papel de profissional, ela tem que desenvolver o papel de mãe, de dona de casa, de esposa e outras funções também. E a gente dá conta do recado, né, tem que dá conta do recado. O nome não me vem à cabeça, mas acho que essa **força é sobrenatural**. A gente sente essa força, muitas vezes você percebe assim que o corpo não responde a força que você sentir mentalmente na tua cabeça de dizer: Eu sou forte, e aguento, eu tenho que ficar de pé. Vejo muito **essa questão da missão**, porque **é muito burocrático quando se entra aqui que vai além de você tá só em sala de aula, que vai de você conhecer**, de você tá se doando. É uma questão de **doação**. Doar, acho que seria um nome a essa força mulher que a gente sente e às vezes fica se questionando, seria doação. A maioria de nós no universo dos professores

como um todo, poucas exceções, são mulheres. Então, essa **força é aquela capaz de se entregar a missão de educar mesmo quando o seu ser mulher precisa de cuidado, necessita de cuidados. Pois é inerente ao ser mulher essa força cuidadora, potencializadora de projetos focado no outro, neste caso a criança que necessita desenvolver-se.** Se a gente não colocar o profissional a frente do pessoal aqui, a gente não dá conta. Muitas vezes a gente ver colegas com a garganta rebentada de tanto precisar falar, gripada, com febre. A gente está literalmente sugada naquele dia, precisava de um descanso, mas, o fato de sermos mulheres e estarmos comprometidas com o fazer bem feito aqui, nos faz ir além dessas forças e realizar o que tem que ser. Porque a gente observa gente que precisa, aquela pessoa tá precisando uma semana no mínimo de descanso e não tem oportunidade porque a correria daqui, a necessidade. Até comparo, às vezes, que aqui é um pronto socorro, sempre com um paciente a beira da morte, porque toda hora tem situações delicadas que precisam ser. É da conta de todo mundo o que acontece aqui dentro, por isso essa força mulher, eu chamo de força cuidado, super mulher, sobrenatural, a força cuidar. Uma **força mulher** que me impulsiona, me reanima, me fortalece para ir além do básico que me permite ter forças para fortalecer e motivar e fazer acreditar. Fazer a criança acreditar que ela pode, que ela é capaz. Essa força motiva cada professor e dar forças ao professor pra que ele seja um motivador, pra que ele faça a criança acreditar que ela é capaz. (CIDADÃO PERSI, grifos meus).

Cidadão Persi manifesta-se sobre essa pergunta: **“O que me faz pensar que se envolver, está dentro do processo, participar não é poder? Como o envolvimento potencializa a Educação em Direitos Humanos?”** (TEXTO TRANSVERSAL I).

Quando você participa, **se envolve** de alguma forma, você tem sim o poder de transformar, mas algumas vezes o desânimo e a vivência diária nos abate e por muitas vezes nos sentimos desmotivadas. O problema é que mesmo que a gente ficando abatido, a gente não pode deixar esse abatimento nos derrubar, fazer-nos parar, tem que continuar, que **é justamente essa força aí, essa força mulher, e é nossa responsabilidade, e temos que fazer.** E, aí, essa questão do não se deixar abater, a gente sempre questiona o ajudar, o ajudar que é mútuo, o ajudar a mim e ajudar o outro faz, eu acredito, eu trabalho em outra escola e eu acho que é um grande diferencial aqui é essa questão do estar sempre ajudando o outro. Você tem uma dificuldade, você recorre a um, e eles estão sempre pronto pra ajudar. É um diferencial. Até porque, às vezes, a gente sempre para em alguns momentos e senta pra realmente aconteça esse desabafo, pra você se sentir mais leve e não tem essa questão de um saber mais do que o outro, o que um projeta planeja é só seu não quer passar pro outro pra que ele não ganhe méritos porque foi você que criou, então aqui a gente não tem muito isso, é justamente essa **a nossa maior força, porque nós somos realmente um grupo que trabalha em conjunto,** e quando um percebe que o outro tá caindo já aí lá e levanta. Então isso é muito importante. **Aquele que se envolve acredita na capacidade do outro, por isso individualiza a atenção.** Quão tem sido grande o esforço de termos daqui para individualizar o atendimento as crianças que realmente precisam aqui, aquelas que chegam, que vem limitada por questões celebrais, por questões físicas, enfim, por diferentes questões. E na medida do possível, embora muitos de nós não tenhamos a formação direcionada pra aquele atendimento, a escola tá se virando pra atender na sua especificidade. A gente aprende fazendo. Quanta coisa a gente já aprendeu acompanhando as crianças portadoras de necessidades especiais. O envolvimento faz girar, rever, alimenta a ideia de pertencer e se envolver, construindo a ideia de que somos capazes de fazer e de envolver. (CIDADÃO PERSI).

Outro momento pertinente na contra-análise foi quando o grupo discutiu a questão, no texto, **Como é essa educação do cuidado? Como seria um Educar em Direitos Humanos do cuidado?** (TEXTO TRANSVERSAL I).

Olhar o aluno como pessoa, como um ser que necessita de amor, carinho e, sobretudo, muito cuidado mesmo. Desejo de juntar forças com a colaboração de todos para a transformação de uma sociedade melhor. Que na realidade é isso mesmo, como ela colocou no início, que é todo aquele fato de psicólogo, de psicopedagogo, de mãe, tudo isso a gente trabalha como professor, que é todo esse cuidado, do olhar diferente que você tem com seu aluno, é perceber as vivências do aluno, que, às vezes, você chega na sala de aula e você percebe aquele aluno que tinha um certo comportamento, e ele tá de outro. Então, tem todo um cuidado, todo um cuidado mesmo em relação com eles. Então, quando nós trabalhamos com a Capulana, no dia daquele encontro né, aqui tem até uma citação que diz assim: “Passar a Capulana é também transferir a responsabilidade pra colega: olha cuide com carinho! Por que é preciso que seja assim, a gente precisa cuidar.” E a gente faz essa ligação da Capulana justamente com a nossa turma atual, quando a gente passa a turma, passa a Capulana, a gente faz realmente toda, elenca todas aquelas observações e fala com cuidado e com carinho de cada um, que tipo de atenção ele precisa ter a mais. E, aí, quando a gente pega essa criança, esse aluno, a gente já entra, já inicia conhecendo um pouquinho dele. É trabalhar com a certeza de que ninguém está só nessa ação de cuidar. Como a dança da Capulana todos e cada um tem o seu momento do cuidar, e de passar a frente esse cuidar, pois um confia no trabalho do colega. Apesar de a gente às vezes ter aquela resistência como o grupo colocou, Aí, nos sabemos que precisamos passar a Capulana, já estou até na questão mais prolongada, mas que a gente precisa confiar no potencial tanto de quem está indo pequeno, quanto de quem vai receber aquele pequeno. A gente sempre precisa acreditar que vai ser feito um trabalho melhor do que a gente já fez pra aquela criança continuar avançando. Educação do cuidado é cuidar, proteger, orientar para crescer, para ter liberdade e não depender de outras forças. É capacitar para ser livre e responsável. (CIDADÃO PERSI).

Quando o texto tratou sobre a África, neste fragmento: **“De que África estou falando? Em que a comunidade “Mãos Dadas” se parece com a África? Que sonhos e planos são esses de Daniel Comboni que se parece com o Cirandoando, a Capulana do Educar em Direitos Humanos?”** (TEXTO TRANSVERSAL I), o grupo diz:

Que é o que nos remete na realidade a África em nossa comunidade é a semelhança, o que tange a carência, a pobreza, a estrutura familiar, além da desigualdade de classes e a falta de perspectiva futura. Da África também presente na região abrangida pela ação do projeto educativo “Mãos Dadas”. Não é só o Parque Alvorada, já é Timon quase como um todo. Aqui tem crianças que moram no novo tempo, nos Cocais, no Residencial Cocais e muitos povoados aqui por perto. Então já fugiu a área de abrangência inicial, aumentou ainda mais. Que antes da ação do projeto educativo “Mãos Dadas”, trabalho do padre Luiz era apenas a periferia da cidade. Era tão longe que existia uma mata entre a cidade e o bairro, até hoje se diz aqui: Nós vamos pra Timon, muita gente ainda diz. Apesar de agora já ter bairros que ligam Parque Alvorada e sua grande região a cidade de Timon. Era apenas a periferia, assim como São Daniel quando foi pra África, lá era e continua sendo a periferia do mundo. Tanto lá como aqui, a regeneração do ser humano precisa da força contida em cada pessoa, todo mundo tem um potencial. É como uma semente enterrada, se ela for regada na terra boa ela vai dar, uma árvore vai crescer e vai produzir frutos. Então acreditar no potencial de cada pessoa, de cada criança aqui dentro é um dever íntimo de cada um, se a gente não acreditar o trabalho não

tem sentido. Mas principalmente de que mesmo sendo uma potencia a desenvolver em cada criança, precisa da oportunidade, porque sabemos que só a educação humanizada, por isso estamos aqui trabalhando os Direitos Humanos, e libertadora é capaz de proporcionar e isso é a cara do “Mãos Dadas”. Humaniza com os valores, com o esforço, com trabalho coletivo e espera que todo mundo se liberte das correntes da pobreza, da marginalidade, das drogas. Essa é a proposta desde sempre, que seja uma escola humanizada pelo tratado e que liberte as pessoas, principalmente das situações de pobreza. E quem sai dessa situação de pobreza ele enxerga outras oportunidades, Aí, foge da droga, da violência, de tudo aquilo que amarra uma pessoa. A África da pobreza, do sofrimento, da força e da garra, de um povo sofrido que luta e que busca dias melhores. “Mãos Dadas” sofrido, forte e esperançoso que também busca dias melhores. Que acredita no sonho do missionário Daniel Comboni que crer, que não se nasce para sofrer e nenhum morrer de fome e precisando. Onde a barriga da criança não precisa gritar a fome, nem ficar sem educação, porque sonha um mundo sem medos, sem dor, onde pobre não precisa ser só operário, pois também pode ser professor, engenheiro e doutor. Não que eu acredite que a África mesmo ela não seja de potencia, eu acredito também nisso. Só que o sofrimento lá é diferente, o sofrimento lá é mais cruel. Porque aqui as crianças são pobres, mas pouco ou muito elas tem o que comer, elas tem escola. Lá é diferente, é muito pior, mas aqui, assim, é difícil fazer eles acreditarem que eles podem mudar. E é esse o nosso objetivo, que eles são capazes de ter uma vida melhor. É a nossa grande angustia também, quando você entra numa sala que você procura desenvolver um trabalho, procura fazer eles acreditarem e você sai naquela sensação que não conseguiu, porque muito das vezes a gente sai com essa sensação: eu não consegui fazer, um despertar. Porque essa luta, quando a Laudeci se emociona, porque é uma luta diária, que ela principalmente que estão aqui dentro. De você tá tentando, você ver que uns conseguem e a decepção de ver uns brilhando e outros que às vezes você tenta resgatar, mas não consegue. E essa questão de dá força e a gente tá o tempo todo tentando, buscando, se decepcionando, mas não desistindo, indo de novo. Não tem como você ficar aqui e você não ter essa angustia, não amanhecer com ela, não dormir com ela, não sonhar com ela. Porque a gente carrega essa angustia, e é justamente essa: é de você tentar, de você querer fazer uma pessoa entender que ela precisa, mas ela não quer. E, aí, é justamente isso, nós temos que está todo tempo forte. É uma fortaleza mesmo, como ela já disse: nós nos decepcionamos, tem hora que dizemos: Não eu vou deixar de mão, porque não quer e eu não vou fazer uma que realmente não quer eu não tenho como fazer entender, mas a gente não consegue. A gente não consegue abrir mão. Então a todo o momento ele dá sinais de que não quer, mas gente fica ali olhando pra ele e dizendo: Você quer, você quer, eu sei que você quer. Mesmo sabendo que ele já abriu mão, já não quer mais mesmo. Mas fica até o ultimo dia, a gente fica nessa angustia direto. Agora o ano já esta encerrando, estamos aí praticamente há um mês pra encerrar o ano letivo, e ficam os demais alunos que estão devendo notas. E a gente fica a todo o momento até chegar o ultimo dia, nós estamos na expectativa de que haja uma mudança, de que haja melhora, de que recupere, mesmo ele demonstrando todos os sinais de que não quer. Aí, justamente a nossa maior angustia, porque mesmo ele apresentando tudo de que não queira, a gente tem que ficar no pé: Esse não é você, você não é assim, não foi assim que eu ti conheci. Hoje mesmo quando eu entrei no primeiro horário na turma, eu disse para um dos alunos, eu disse: Eu estou ti desconhecendo, eu não sei o que esta acontecendo com você. Porque quer chamar a atenção, ele quer mostrar um comportamento que não é dele, que não é dele. (CIDADÃO PERSI).

**“O que significa não gostar de trocar o pano na nossa experiência coletiva de educar?” (TEXTO TRANSVERSAL I)**

É a dificuldade de aceitar outras opiniões, criticas e trocas de experiência. Também nos remete à angústia sofrida por algumas mudanças em relação a um cargo ou determinada função já exercida. Porque na realidade é muito difícil, às vezes você, tudo bem somos profissionais,

temos que assumir toda responsabilidade que é dada a nós, mas às vezes é o costume mesmo, você esta acostumada um certo ano e, aí, quando tem aquela mudança a primeira reação que você tem é o medo, fazer aquilo ali acostumado com aquela determinada serie, você é capaz de fazer, só que toda mudança, sempre tem aquele medo inicial. Não é nem a questão de não gostar de trocar o pano, não é não gostar de trocar o pano. Eu acho que é o medo do novo, o medo de você não conseguir alcançar os seus objetivos, porque todo ser humano, claro que nos temos os nossos medos, nossas falhas. Nos como pessoa nos apegamos a pequenas coisas, então voltando a questão do tecido que ele foi repassado e alguns não quiseram trocar o pano, porque foi todo assim minucioso, você ter que costurar, você ter que criar algo, e depois de construído você ter que repassar pra uma pessoa. Então trazendo pra nossa vivência diária, você desenvolve todo um trabalho e muitas vezes no meio do caminho, no meio do percurso você recebe a noticia, por exemplo, de que você precisa trocar o pano, mas aí você não quer trocar o pano, porque no inicio já foi dado, o trabalho já foi iniciado, pra trocar o pano na altura do campeonato talvez não fique como você imaginava que ficaria. Então, mais é realmente a questão do medo de não alcançar os objetivos, o medo do novo. Significa apego às coisas e pessoas, que precisa se transformar em desapego, traduzido em confiança, passar a outras mãos a tarefa hora começada. Então acho que palavra mais é o desapego e confiança, principalmente no outro. Não gostar de trocar o pano, pode significar se fechar para o outro, não esta aberto a novas experiências, se contentar com o que sabe e não acreditar que se precisa mudar pensamentos e atitudes. Não duvide que sabe e nem aceita o que não sabe. O medo do novo torna-o fechado em si. (CIDADÃO PERSI).

Referindo-se ao momento em que o Cidadão Persi pergunta **“Como o conflito leva ao prazer e produz outros modos de educar?”** (TEXTO TRANSVERSAL I).

De todo conflito surge uma situação nova, seja ela positiva ou não. E quando se trata do processo de educar baseado no cuidado é necessário sempre o empenho de muitas mãos. E é nessa troca colaborativa que os “Mãos Dadas” têm desempenhado sua missão. Basta a gente olhar como era e como esta o Parque Alvorada. Eu sempre digo que os Mãos Dadas, a igreja São Daniel junto com igreja Menino de Jesus, a torre dela e esses muros aqui que formam a escola é que fizeram do bairro Parque Alvorada o que ele é hoje. Porque antes as pessoas não acreditavam, a situação de abandono, de morar aqui ou de se constituir aqui, negócios que não eram tão saudáveis. É claro que ainda existe por ai, tipo os motéis, que é diferente, mas era marcado por isso, pela prostituição, pelos índices de violência, pelo atendimento precário do transporte publico, pela inexistência de escolas, da presença do município como escola. Foi muitos anos só o João Fonseca e o Costa e Silva nessa região. E, aí, a gente já ver quantas escolas, escolas particulares, outras oportunidades, negócios que a gente ver que foram implantados aqui, que se desenvolveram, a cara do bairro mudou. E muito disso depende do processo de evangelização que aconteceu lá na igreja e o surgimento da escola. Que passou-se a ver que aqui tem coisa boa, que era possível nascer esperança, e é o que a gente já vivi. Quantos ex-alunos daqui já estão desabrochando em outras profissões, quantos dos valores plantados no “Mãos Dadas” já não estão espalhados em outras escolas, porque as pessoas que recebem os alunos dizem que eles são diferente, embora um ou outro dê trabalho, aqui também dão, mas aqueles que se integraram realmente a filosofia da escola levam o diferencial em ter sido aluno do Mãos Dada. Para alguns o conflito não traz prazer, pois promove angustia e faz sofrer. Para outros há prazer no momento em que você consegue superar um conflito e constrói um aprendizado. Educa-se pela superação, aceitação de si e do outro, convivência com o diferente. A socialização dos nossos alunos quando eles saem é diferenciada, a gente já teve um pouquinho de comparar numa ida ao teatro, de como eles eram fáceis de conduzirmos, no sentido de: Vamos pra ali! , eles já se organizavam numa fila. A hora do lanche em plena praça Pedro II, a gente conseguiu distribuir lanche pra mais de trezentos alunos sem bagunça, quanto terminava todo mundo já ia lá, sabia onde colocar, até

porque a gente já ia com saco de lixo, mas nenhum deles ia deixar uma garrafa de refrigerante no chão da praça. O sentimento de colaboração a gente percebe desde o pequeno, ali no portão lá da salinha para o banheiro, a gente ver os pequenos que ajudam os outros a amarrar o cadarço, ver o cuidado que algumas têm com a outra de pegar na mão, de esperar na porta do banheiro, nem que seja pra brincar, mas eles esperam os outros, querem andar juntos. Ver uma criança pegar uma manga bonita, madurinha, cheirosa, devolver pro vigia só aqui. Passar debaixo da galha de manga e manga peitar na sua testa, daquela boa de comer com sal e não pegar, só aqui. A questão do projeto Desperdício Zero, quem não lembra os horrores que de comida que era desperdiçada quando começou o tempo integral, era balde daqueles grande. A professora Girlei implantou um projeto e os alunos encararam o projeto como sendo de todo mundo, e o resultado do ano passado pra cá a gente ver um baldinho com um quilo, dois quilos de sobra de comida, totalmente diferente do começo, acho que chegava a quinze, vinte quilos de comida. A gente já ver uma mudança na questão do almoço, não quero isso, não precisa botar, antes não, enche o prato joga no lixo, até peito de frango ia para o lixo, e hoje não há mais essas coisas. Então esses valores de solidariedade, respeito, cuidado, embora ainda haja aqueles que de repente joga uma pedra, queira danificar alguma coisa, mas no geral os meninos têm. Se você pede pra ajudar, hoje na biblioteca os livros ficaram bagunçados e tal, tinha que cadastrar, e tinha um menino lá sem fazer nada, na turma que tá sem professor. Digo: Bom, já que vocês não querem ler, vocês podiam pelo menos me ajudar a organizar. E a menina deixou tudo arrumadinho os livros que tavam fora do lugar. Então, embora ainda haja muito trabalho a ser feito, a gente percebe que valores muitos deles vão carregar a vida toda, tem aqueles que são exceção que nem se botasse na cabeça rachada e costurasse o valor não entra, mas não é regra geral. (CIDADÃO PERSI).

A questão **“Como pode a doação se constituir como algo que nos invade? Ao mesmo tempo, que me doo, me invade?”** (TEXTO TRANSVERSAL I) levou o grupo a dizer:

A sensação de invasão acontece quando alguém se aproxima do outro com palpites sobre alguma metodologia adotada por ele, e muitas vezes este não está aberto para outras opiniões ou críticas. E também tem esse fato, né? Porque mesmo que você escute sugestões, tenha palpite sobre alguma coisa, sugestões em relação a alguma coisa que você quer fazer, depende muito da maneira que você se abre pra isso aí, a maneira como você está pra receber essas sugestões, por conta disso é que acontece essa sensação de invasão. Que imagine você fazer todo um trabalho, todo um preparo, e, às vezes, uma pessoa que tá de fora, que na maioria das vezes acontece, ela percebe se você fizer uma coisa de outra forma esse atitude vai fazer com que você melhore seu trabalho, e, às vezes, a gente tá tão fechado que não quer nem ouvir isso aí, por isso que se torna essa sensação de invasão. Assumir a Educação em Direitos Humanos, às vezes, nos faz renunciar a vida pessoal e ao pensamento individualizado em favor do coletivo. Isso pode trazer às vezes o sentimento que o trabalho está invadindo a vida privada e até nos coloca dilemas como, esse aqui foi o único que eu coloquei, até partilhei com as meninas. Eu cuido do filho dos outros, e quem cuida dos meus? Esse é um dilema que todo professor carrega e que faz a gente sofrer, porque deixar um filho doente, nas mãos de uma pessoa que não vai ter o cuidado ou sobrecarregar a mãe ou uma irmã é um dilema muito grande. Só mesmo essa super mulher professora, eu acho que poucas profissões as mulheres são capazes de fazer toda essa doação, essa entrega em nome de um trabalho que precisa ser feito. Eu abri mão de um turno eu não vou enricar mesmo, eu num vou aposentar com um dinheirão, então eu já tô decidida e abracei literalmente por ser babá no turno da tarde. E quantas de vocês que tem filho, que tem neto, num passa por esse dilema: com quem eu vou deixar hoje? Como é que vai ser, a festa da escola os nossos filhos, num consegui ir, porque está imbuído da tarefa que assumiu e muito dessas coisas só acontece porque nos estamos aqui de mãos dadas. Não é que as outras escolas não façam isso, em outras escolas fazem. Mas o

nível de doação, de entrega ao trabalho não é da maioria como é aqui não. É um bom número de pessoas que fazem, mas sempre existe um grupinho que se encosta, e aqui não existe isso, que no caso as atividades são planejadas, grupo tal vai fazer isso, se aquele grupo não fizer a atividade vai ficar quebrada, não teremos. Nenhum grupo quer deixar o outro na mão, nenhum grupo que a sua parte não seja feita. Por isso que às vezes essa educação, essa doação invade a nossa vida, porque nos deixamos ela de lado e abraçamos o que nos garante o pão, além disso, né? Porque se for só pelo pão muita gente não viria. Aprender a doar-se para o bem do outro nos faz sentir melhor, nos permite um sentimento bom, algo que nos invade e nos faz sentir bem. (CIDADÃO PERSI).

**“Mas como é educar na ciranda de que todos têm vez e voz, se existe a condição: desde que dada a oportunidade, desde que seja para o crescimento pessoal e coletivo dos que estão na ciranda? Quem determina o “desde que”?” (TEXTO TRANSVERSAL I)**

Dentro do grupo todos os integrantes têm vez e voz, pois todos podem opinar e sugerir ações e ideias em prol do crescimento do grupo com um todo. Com certeza isso realmente acontece, todos têm vez e voz, e na realidade o que deixa nossas reuniões, trocas de experiências mais ricas é justamente isso, é essa troca, essas sugestões, essas nossas ideias que é por uma coisa só, uma coisa única, que é o benefício mesmo da melhoria da educação, da nossa escola, melhoria do desenvolvimento dos nossos alunos, e é o que faz com que aconteça esse crescimento mesmo em prol do grupo todo. O desde que é determinado pelo objetivo da escola que visa formação integral do aluno, trabalhando valores, direitos e deveres para o crescimento individual e coletivo. Valorizando o direito do outro, vejo o meu sendo valorizado. (CIDADÃO PERSI).

**“Como é essa educação que todo mundo é igual, mas tem um centro? Quem ou o que é o centro?” (TEXTO TRANSVERSAL I)**

É uma educação que ninguém sabe mais do que o outro, pois o conhecimento é agrupado em prol de atingirmos objetivos que almejamos, ou seja, o centro, que na realidade o centro aqui é nosso aluno, então tudo que é feito é justamente isso todos os objetivos são voltados pra melhoria da educação, melhor desempenho, melhor desenvolvimento do nosso aluno. E, aí, aqui até comenta que na ciranda, a gente fazendo essa comparação dessa unidade, vendo no óculo da ciranda, quando nos estamos na forma de uma ciranda, como na questão do dia dessa experiência, todos que estão na roda estão numa mesma distância do centro, todos estão com o mesmo pensamento, a questão liga essa ciranda, a questão da unidade, da união e há uma mesma distância do centro, quando a gente até pensou: o que seria nosso centro? Então nos fizemos nosso centro é atingir nossos objetivos, no que se remete aos nossos alunos, então tudo o que a gente pensa é em torno deles, é pensando neles, é no melhor pra eles. Em atingir os nossos objetivos pra que eles possam crescer, tanto como cidadão, como também no ensino e aprendizagem como um todo. A oportunidade aqui é oferecida pra todos, por exemplo é a inscrição pra concorrer a vaga, todo mundo que quer, de Timon todo quiser vir pode vir. Agora, dentro dos critérios só alguns iram atender, mas essa vaga não coloquei só a vaga na escola Mãos Dadas, coloquei a vaga na vida, todo mundo tem uma vaga na vida, tem gente que ocupa bem, tem outros que nem percebe qual é a sua vaga, acaba passando por cima. A vaga é aproveitada desde que a criança ou adolescente incentivada pelo educador e pela família, porque não dá pra pensar a escola sozinha, sinta que aqui ela pode se desenvolver em todas as suas potencialidades. Aqui quem realmente quer virar ator, musicista, professor, professor de diferentes áreas, porque as oportunidades são dadas. O professor de música tem

todo um potencial, conhecer o teatro com as atividades que a Janali desenvolve, cultura afro, com teatro, com projeto, só não abraça quem não quer. Quem quer conhecer o Brasil entra no badminton, se destaca, porque a oportunidade tá aí. Nos já temos ex-alunos que já teve na Europa em janeiro, não em nome do Mãos Dadas, mas a semente bem plantada dele foi aqui, e eu sei que ele se lembrou se não fosse o badminton do “Mãos Dadas” eu não estaria aqui e por aí vai. Sendo assim, quem é o centro é a criança ou adolescente e, mas esse centro passa pela ótica do cuidado do professor parceiro. Se o professor não tiver a parceria do outro, da coordenação e tudo mais, e ele não se colocar como centro junto com o aluno dessa ótica que ele deve cuidar de quem precisa de cuidado, ninguém vai descobrir quem é o centro ou que é esse centro. O centro é o aluno, mas passa sempre pela ótica do professor que deve ser parceiro de si mesmo e parceiro do outro. Todos são iguais, mas com as suas particularidades que ajudam o grupo a crescer. O outro é o objetivo do aluno se desenvolver suas potencialidades, ser melhor e acreditar que é capaz de mudar sua realidade para melhor. (CIDADÃO PERSI).

O resultado das perguntas: **“Como pode algo ruim ser bom? Significa quebrar a visão das coisas ou isso ou aquilo, isso é importante no processo de construção do Educar em Direitos Humanos? Como Educar em Direitos Humanos para além dessa dualidade, binarismo isso ou aquilo?”** (TEXTO TRANSVERSAL I), o grupo analisa:

Porque muitas vezes no trabalho em grupo, não damos credibilidade o que outro fala, até por discordar da opinião do colega. Desta maneira quando resolvemos aceitá-la, pode-se perceber que o que parecia aparentemente ruim, pode ser bom. Que era o que a gente tinha dito antes, que depende muito de como você está pra você receber essa opinião, essa sugestão. E, às vezes, é uma sugestão dessa melhora muito o seu trabalho, que você tá desenvolvendo pro seu aluno, que é o que fica aparentemente ruim, fique bom, se torna bom. E, aí, quando nos estávamos juntando os tecidos, os pedacinhos de tecidos, costurando cada um com o seu pensamento, com sua ideia e não podia compartilhar com o colega, porque você não podia falar. Aí, faz essa ligação, tem um ponto negativo, porque você não podia falar, não podia expor sua opinião, então só no olhar, nos gestos você tinha que juntar de alguma forma os pensamentos e construir algo. E, aí, vem a questão, ter essa é mais difícil pra você fazer isso, e vem o ponto positivo, que em silêncio você não dando a sua opinião o colega é obrigado a aceitar, ele tem que aceitar, porque você não expos, você não pode falar, ele também não pode falar pra se colocar contra o que você está dizendo e na hora saiu com certeza algo bem considerável. Então no dia a dia, na nossa profissão, muitas vezes a gente para pra ouvir até o colega, mas você não aceita a opinião do colega, e por não aceitar você nem tenta dar uma chance pra ver se o que ele tá dizendo pode dar certo, e muitas vezes você vai nas suas ideias, nos seus projetos, o seu pensamento e você não atinge os seus objetivos e muitas vezes o que o colega disse seria o ideal, poderia dar certo. E, aí, a gente realmente tem que ouvir o colega, tem que realmente tentar parar, se calar, e atende, dar ouvidos a opinião do colega porque pode ter credibilidade, pode dar certo. Pois é, mesmo que você não vá fazer o que a colega sugeriu, você tem que pelo menos parar, ouvir, dar condição de ouvir a pessoa que se dispôs a falar com você. E encerramos por aqui.

Tem até uma poesia é isso ou aquilo, se tem chuva se tem sol. Reportando a construção coletiva em silêncio, que é aquele da Capulana, pra costurar sem falar. Deu para constatar que o silêncio pode ser produtivo, quando todos estão embutidos da mesma vontade. O quê que nos queríamos: construir a Capulana. Embora em silêncio, nos começamos amarrando, depois ela: Vocês podem usar aquilo ali. E lá se foi as agulhas, as linhas de diferentes cores e o resultado foi um tecido, tecido coletivamente no silêncio. O silêncio é produtivo também e nos somos acostumado com barulho que temos medo de silêncio, né, muitas vezes. E é muito bom, às vezes a gente poder deitar escutar o silêncio, deita no chão é muito bom, eu não podia fazer

aqui. Então a oportunidade de construir a Capulana e antes todas aquelas técnicas de deitar rolar sem medo de se sujar de expor, de mostrar o fundo da calça, ninguém teve, todo mundo queria relaxar. Foi um dia especial como fosse o cuidado seu conosco. A gente teve tempo de rolar no chão, quando é que a gente tinha feito aquilo? Dentro da escola principalmente. Acho que de jeito nenhum. Mas eu ampliei essa questão do algo que seja ruim que pode ser bom olhando a questão das regras. Do lado do aluno, de um modo geral as pessoas não gostam de regras, mais do aluno que está em processo de formação, ele olha e vê as regras como uma coisa ruim, negativa, só pra tolher a sua liberdade, sua vontade de fazer alguma coisa. Já do lado da gente que elabora na direção, na coordenação, no projeto político pedagógico, essas regras são necessárias e é o jeito de manter as coisas funcionando, porque em lugar nenhum é possível vivenciar grupos sem regras, seja ela mínima. O que não pode esquecer que aqui é um espaço coletivo, o que é meu é também do outro, então tem que existir a regra eu cuidar pro outro usufruir também. Algo pode ser bom ou ruim, dependendo da visão de cada um, o que pode ser considerado ruim para alguém, pode ser considerado bom para o outro, no entanto é preciso saber diferenciar o que realmente é ruim e para isso basta levar em conta os Direitos Humanos e tudo o que se refere aos Direitos Humanos. (CIDADÃO PERSI).

Retomando a parte do texto que diz: **“Mas se não tenho a experiência, aquela prática, aquela formação, de onde surge esse saber educar no ritmo dos Direitos Humanos? Penso aqui meu outro eu”** (TEXTO TRANSVERSAL I), Cidadão Persi responde que “Esse saber vem da busca do conhecimento, da ajuda do outro, da prática do dia a dia”.

À indagação **“Como seria um professor dançarino do Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e adolescentes?”** (TEXTO TRANSVERSAL I), Cidadão Persi responde:

O professor dançarino acredita no poder da dança do ensinar, onde cada criança dança, aprende no seu próprio ritmo e no final todos formam o espetáculo da dança do aprender grandioso belíssimo. Pois são muitos ritmos em uma só dança. A dança do ensina-aprender.

### **4.3 Estudo transversal da técnica “Tecido que fala”: retalhos do Educar em Direitos Humanos”**

O segundo estudo transversal, no momento da contra-análise da técnica “O tecido que fala” por meio do estudo do texto transversal *Cartografia do pensamento Cidadão Persi na produção do “Tecido que fala”: retalhos do Educar em Direitos Humanos*, foi feito diferente da primeira técnica. Devido à intensidade e amplitude do texto e o tempo que nos reservava para analisá-lo, o modo de intervenção do grupo no texto foi direta. Primeiro, fizemos a leitura do texto todo e em seguida, cada um foi expressando suas afecções, usando o critério da intensidade do que mais tocou, afetou o grupo Cidadão Persi na experiência de estudá-lo. Eis o texto transversal analisado:

## CARTOGRAFIA DO PENSAMENTO CIDADÃO PERSI NA PRODUÇÃO DO “TECIDO QUE FALA”: RETALHOS DO EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Em um dia de outubro de 2016, Cidadão Persi – enquanto personagem conceitual se fez fluxo de rios, escorregando entre vários saberes, filosofias, experiências, confetos (conceito construídos na relação com afetos), problemas, resistências, sensações e sentimentos que, em forma de movimento-água, deságua no rizoma do Educar em Direitos Humanos.

O rizoma do Educar em Direitos Humanos se espalha no chão afora das terras do Maranhão e do Piauí se fazendo entremeio, riacho sem início e sem fim, suas margens tem grande velocidade no meio e faz fluir o pensamento. Esse movimento-água encarrega-se de fazer o Cidadão Persi lembrar, mapear as experiências do “tecido que fala”, que o tornou múltiplo, em meio aos retalhos do Educar em Direitos Humanos, transversalizados por pensamentos e intensidades desconcertantes que ora convergem, divergem, ora opõem-se e se contradizem. É um paradoxo do Educar em Direitos Humanos.

Neste caso, lembrar e traçar linhas e/ou dimensões do processo de criação do Cidadão Persi são forças afirmativas da vida deste “tecido que fala” – retalhos, pedaços e/ou fragmentos que, no início, nem sequer se imaginava o quê construir, mas foi tecido em meio à potência do coletivo. Esta experiência serviu aos seus múltiplos se conhecerem um pouquinho mais, percebendo algumas angústias que se vive na correria do dia a dia e que não se percebe. Isso valeu ao grupo que, a todo tempo, orienta e ajuda os alunos a perceber que, às vezes, ele não se ajuda, nem sabe do problema do outro para facilitar a vida do outro. Por isso, esse momento abriu os olhos e o coração para algumas situações e para a gente.

O Cidadão Persi possui uma firmeza, comunicação que carrega nas mãos um coração. Expressa a dinâmica do caminhar. Atravessa obstáculos. Persiste, vence uma etapa a cada dia, olha para o outro com amor e positividade. Decide, dedica-se ao educar em DH. É incansável! Por isso, a criação do **Cidadão Persi Cabelo-de-Negro de Tradição Africana** é um corpo de espiritualidade encarnada na Vida, na natureza, na terra! Faz do ato de educar em DH uma celebração da Vida! Habita córregos, lamaçais, cachoeiras, rios e mares. Em tudo está presente, no vento, árvores, fogo! Corpo de muitos corpos! Pela força da Palavra-divina, emana e corporifica poder, saber e vontade! É um conjunto de vibrações de forças, de muitas forças, de pensamento, som e fala. E sendo essa fala humana um dom de Deus, tudo cria. Tem o poder mágico de construir e destruir. Por isso, busca sempre equilibrar as forças, pelo saber da experiência, um saber – sabedoria, que se aprende com os conhecedores mais velhos. O **Cidadão Persi Cabelo-de-Negro de Tradição Africana** faz tudo com a força da espiritualidade, a fonte das energias no trabalho diário, ao que se habituou chamar de Deus, Vida!

Neste caso, **Cidadão Persi Cabelo-de-Negro de Tradição Africana** carrega em seu corpo uma **ancestralidade africana** latente, às vezes à margem, escondida dos olhos da norma e dos poderes instituídos e excludentes, um modo de resistir em meio aos problemas com a **circularidade dançante afrodescendente**, que ao som de tambores, birimbais do chão maranhense, cria um corpo-movimento-luta-resistência, que transforma o sofrimento em **alacridade** sinestésica, transes de alegria, regozijo atravessando o corpo e estilhaçando a dor até chegar a cantos de louvores, onde céu e terra são da mesma dimensão! Essas são forças desse corpo-coletivo, campo de forças, muitos em um, um em muitos, muitos corpos que habita o **corpo-círculo-educador** produzindo utopias, heterotopias e anunciam palavras de vida a cada nascer e pôr do sol na magia de traçar as linhas da vida!

*O que o Cidadão Persi Cabelo-de-Negro de Tradição Africana faz falar o Educar em DH?*

Nesse sentido, uma ideia-córrego é a de que a experiência se constituiu num momento de leveza e tranquilidade, pois a viagem começa com o som do coração e a respiração tranquila. A resistência-leveza **Saia-Borboleta** é o lado indiano do Cidadão Persi de saber dançar como adolescente em meio às dificuldades que a vida impõe, superando o medo que advém dos

**Problemas-Redemoinho do Educar em DH**<sup>44</sup>! O Redemoinho fez o Cidadão Persi descer e subir, sentindo alguma coisa sair de dentro do corpo, que o puxou para a terra!

*O que são Problemas-Redemoinho do Educar em DH? O que sai de dentro do corpo quando o Redemoinho do Educar em DH?*

O Redemoinho faz Cidadão Persi escorregar com a **Saia-Dançante “Viver e não ter a vergonha de ser feliz” do Educar em DH** que é também educar dançante, que faz a criança e o adolescente viver tudo! Adolescentes e crianças que não tem os direitos que deveriam ter e como deveriam ser, porque muitas vezes são privados da felicidade, das coisas boas. E, neste caso, tudo que se for fazer tem que ter a força e a esperança de que vai dar certo, como é no trabalho dos Direitos Humanos. Essa **Saia-Dançante do Educar em DH** é uma dança divertida, que tem um colorido bonito, é sensual como a dança do ventre, mas que pode ser usada para a educação. Não é possível ser sensual na Educação com uma saia que dança os DH? Uma saia que dança nos ensina sobre o Educar em Direitos Humanos porque mostra um pouco da alegria que o ser humano deve passar, porque o ser humano não deve viver só, isolado entre si, faz com que ele possa mostrar coisas boas também.

O educar sensual da **Saia-Dançante** deságua no **Educar em Direitos Humanos Borboleta-Pipa-Brincante** que associa ainda o educar a leveza que a vida pode nos dar quando os direitos são concretizados, tendo a brincadeira, o lazer como princípio básico tanto da criança como do adolescente. Esse educar pode ser direcionado tanto para o sexo feminino como para o masculino. É essa essência de uma base bem estruturada na infância. Se tiver pessoas que possam estar dando suporte para que possa crescer, isso vai ter um resultado positivo. Caso contrário, sem a brincadeira, se tornam adultos mal sucedidos, podendo causar danos grandiosos.

O educar com a brincadeira é vivido pelo **Corpo-educador divertido e confiante** que foi construído quando criança ao brincar de pipa escondido, pois não era brincadeira de meninas. Era coisa de moleque! A educadora brincalhona se diverte com amigos e colegas, tem infância bem vivida e diante dos problemas-redemoinhos não se assusta e não há impedimentos de continuar a viagem, mesmo quando não se sabe o que fazer. A confiança faz continuar. Assim, **educar-pipa** desata os redemoinhos, as amarras que se tem, com preparo e modo de viver. Se tiver uma estrutura bem pautada, se sabe lidar com qualquer situação.

*Sensualidade, brincadeira, diversão e confiança são dispositivos potentes da prática educativa em DH! Como se preparar para esta prática?!*

Este Educar em Direitos Humanos produz ao Cidadão Persi a **Borboleta resistência dos problemas do Educar em Direitos Humanos** que é o processo de mudança que se passa com o cidadão por várias etapas e que o ajuda a se transformar, a olhar os obstáculos nas mudanças não de forma negativa, mas de forma positiva, sabendo que se conquistam pontos positivos passando por estes obstáculos de forma mesmo esplêndida, muito bonita. Uma das etapas de transformação é a **Fase da borboleta período curto de vida no Educar em DH** que é o que se perde no período curto de vida com outras coisas que não deveria, pois nada acrescentam. É a luta enquanto se está aqui pelos direitos de cada um de nós.

*A luta! O campo de forças! O tempo! O que pode o corpo do educador em meio às transformações em períodos curtos de vida?*

Há ainda a experiência de **Superação pequenas recompensas** dentro do trabalho que acontece no dia a dia quando os alunos se sobressaem, superam as dificuldades, valorizam o outro e agradecem. Essa **Superação** tem a ver com viver o imediato, na emergência, conforme a necessidade exige. *Como valorizar as pequenas recompensas provenientes da emergência?* Na emergência, se imagina muitos lugares, até uma tribo indígena. O que trazer deste lugar para a criação no Educar em DH?! Neste caso, relacionar as cores, as plantas, os modos de convivência, o laço, o círculo, o obedecer às regras e ver o outro como é, são alguns dos aprendizados.

*Intrigante superação: Viver na emergência e obedecer às regras: O que pensar?*

A experiência **Laço-Círculo-Coração do Educar com amor em DH** relaciona laço ao aspecto da convivência do abraço que é aprender a conviver e a respeitar às regras para

---

<sup>44</sup> Toda vez que usar a sigla DH, refere-se a Direitos Humanos (DH).

sobreviver com o coração, educando com amor e confiança, pois o amor é processual, acontece nas relações de convivência. O **Laço-abraço da convivência do Círculo do educar em DH** na vida de crianças e adolescentes também é o amor que se cria na vivência e que não se consegue desapegar, totalmente. O laço é o que fica e o amor que se sente quando se conhece e se aprende a respeitar as diferenças, vendo as pessoas como são. É o educar que abraça a causa com tudo que se sabe que vai encarar para poder conseguir fazer algo nesse meio. É saber desafiador e comprometedor.

Mas, Cidadão Persi não pensa de forma igual esses modos de educar em DH ao produzir de modo diferente o amor no **Educar em DH com o Coração** a vida de crianças e adolescentes. Para este educar, o amor está na relação com a prática educativa que busca outras metodologias, outras maneiras para que a confiança continue, não acabe e possa ajuda-lo a alcançar o objetivo desejado. Este Educar para o coração na vida de crianças e adolescentes se refere ao amor como outros modos de educar e de não desistir de alcançar os objetivos, procurando outras metodologias, outras maneiras de educar. Quem trabalha e acolhe nas diferenças tem que estar esperta e atenta, procurando sempre metodologias na relação com crianças de qualquer turma.

Pensar a condição do amor, do respeito, da confiança na convivência entre crianças e adolescentes nestas experiências com o Educar em DH, bem como criar outras metodologias para se criar confiança é condição para superar os **problemas-redemoinho do Educar em DH**: Redemoinho-ponte quebrada, Barco-redemoinho e Redemoinho-queda no rio. O que dizer sobre estes problemas? Os **problemas-redemoinho** são vividos com amor e confiança do que se quer alcançar, de onde se quer chegar, isso faz com que esses obstáculos não impeçam de se continuar a viagem pelos DH, porque depois que se faz a embarcação para viajar, se diz: ‘agora dar certo!’.

*Como educar em DH em meio aos problemas-redemoinho que desloca certezas e tira tudo do lugar?*

Cidadão Persi vivenciou na experiência da produção do tecido que fala sobre Educar em Direitos Humanos a dúvida do que fazer. Lembrou-se dos caminhos, tentou fazer o laço, pensou em vários círculos, maiores e menores interligados. A dúvida lhe atravessa e a correnteza o carrega para a dificuldade de vivenciar o processo, de sair daquele lugar. O tecido não conseguia falar. Passou pela experiência **obstáculos-angústia-superação**, pois a realidade impunha a necessidade de criatividade para superação dos obstáculos – redemoinhos de angústias.

*O que o tecido do Educar em DH faz falar em meio aos Problemas-Redemoinhos-de-Angústias?*

Cidadão Persi escorrega pela resistência **Círculo-saia-alegria-pano-divertimento em DH** em meio às dificuldades, demonstrando ânimo através do movimento da alegria ao pegar o Pano-dança-divertimento dos DH. Essa resistência do Cidadão, o faz dar volta por cima do **Problema-Saia-Medo** e do **Desafio-dificuldade-Passagem-Ponte-Obstáculo dos DH** que é a queda ao passar a ponte dos desafios dos DH que são lançados. Como fazer pra sai dali? Quando se está acompanhado, o que fazer pra não comprometer a vida daquelas pessoas que estão ao lado? Como vou passar com a criança cadeirante nesta **passagem-ponte**? Os desafios obrigam Cidadão Persi a cair dentro do rio, procurando algo pra se apegar, um abrigo-barquinho onde por alguns minutos fica protegido. De repente começa tudo de novo e começa a viagem novamente dentro do redemoinho, em busca de um ponto de proteção.

*Como cair dentro do rio sem se afogar nos redemoinhos do Educar em DH?*

Cidadão Persi pensa diferente e desloca o pensar a proteção dos problemas do educador para os vividos pelas crianças e adolescentes. Neste caso, na **Casa-abrigo do Educar em Direitos Humanos** o educar é proteção de crianças e adolescentes incentivando, mostrando algo de positivo para eles. Protegê-los, tentando meios para que possam ver essas regras, seus direitos e deveres que têm e possam ajudá-los a encontrar uma saída, um caminho para percorrer de forma correta, coerente diante das situações que são impostas na vida, no dia a dia deles. Esse educar é uma casa, onde se pode estar protegida de várias coisas, principalmente das dificuldades, dos perigos que a sociedade impõe, pois muitas vezes há fraqueza, fragilidade, por isso tenta-se agarrar a alguma coisa em que possa estar salvo.

**Educar-acolhida nas diferenças em DH no/em círculo** é o educar que acontece na escola-círculo para a superação dos obstáculos, onde a educação trabalha e acolhe todas as pessoas com qualquer diferença, físicas ou outros problemas. O Educar-acolhida nas diferenças em DH no/em círculo se tem mais ideias, tem mais facilidade para resolver os problemas do grupo, pois se vive a sala-de-aula círculo. A acolhida das diferenças acontece no círculo, pois todos têm direitos iguais.

Assim, Cidadão Persi resiste, resolvendo os problemas em círculo, na sala, no grupo, aqui! No círculo, a expectativa é a de sempre procurar soluções para as dificuldades das crianças e adolescentes. O grupo em círculo acolhe, pois as turmas são acolhedoras e sensíveis tanto na agressividade ou na afetividade. No círculo quando tem alguém pra baixo, tem sempre a outra parte do grupo que demonstra aquele ânimo de que vamos encontrar uma solução para outro desafio-dificuldade que aparecer.

Cidadão Persi percebe que entre as linhas há produção de sentido diferente para o uso do círculo, o confeto **Educar-Alegria no Círculo dos DH** que é o educar em grupo, no círculo, para a alegria. É partilhar a ideia que está dando certo na aprendizagem com outro grupo. O círculo ensina várias maneiras de um círculo. No grupo, em círculo, a alegria vem quando todos colaboram. Para se tornar grupo alegre é necessário compreensão, colaboração, tolerância, respeito, perdão, diálogo porque somos humanos, pode acontecer um problema. Admitir o erro quando acontecer no grupo alguma dificuldade deste tipo. Educar-alegria no círculo dos DH potencializa o agir em grupo diante das diferenças e heterogeneidades “O círculo ensina várias maneiras de um círculo”. Ou seja, um já são muitos!

*Sala-de-Aula-Círculo, a circularidade que acolhe! Sala-de-Aula-Círculo, a circularidade que alegre – alacridade!*

“O círculo ensina várias maneiras de um círculo”: *Como é uma escola-círculo do Educar em Direitos Humanos?*

Cidadão Persi deságua no confeto **Direitos Humanos-Deus-Vida como centro dos Caminhos** que não tem Deus no centro do educar, mas os Direitos Humanos quando desenvolve uma educação voltada para os valores, que farão a criança acreditar na vida, amar a sua vida e a vida do outro, e o outro se amar e amar a vida do outro e assim se torne um círculo, vivendo o seu caminho. Cada um pode trilhar caminhos diferentes, na escola, na família, cada um tem sua forma de viver, tem uma crença ou não tem crença. O mais importante é ter esse ponto que seria os Direitos Humanos. Pois, quando se coloca Direitos Humanos como Deus é para dizer que Deus é representação, e que a palavra Deus pode ser Direitos Humanos, pode-se denominar Deus como Direitos Humanos porque no centro está a Vida, a valorização do outro. Educar em Direitos Humanos é trabalhar, mostrar às crianças e adolescentes que em primeiro lugar tem que valorizar a Vida. É o educar com diversos caminhos que se pode trilhar para chegar aos Direitos Humanos, vários modos de educar crianças e adolescentes em Direitos Humanos.

*Como Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes tendo a Vida como centralidade?*

A dimensão espiritual aparece também de outros modos, como no confeto **Círculo do educar com amor crianças e adolescentes nos Direitos Humanos**, esse educar deve viver em círculo e repassando o amor. O amor é o sentimento universal. Quando olha para o outro com amor, faz entender que ele é importante para cada um de nós, tudo fica mais fácil. É a busca, repassar amor em círculo, fechar o círculo. Educar em Direitos Humanos nesse processo caótico significa trabalhar o lado espiritual, mostrando que existe um ser superior que criou a todos para viver unidos, um cuidando do outro. Essa ideia é diferente do confeto **Educar em DH trabalhando com Deus**, que trata do educar a partir da ideia de Deus, centrada nos valores, nas regras impostas na Bíblia. Neste caso, é o ordenamento bíblico que é universal.

*Quando universalizo algo no Educar em DH, isso não impede que outros princípios, outros modos de educar se expressem?*

O Cidadão Persi fica pensando tais ideias de educar em DH sendo universalizadas entre a cultura do povo Ubuntu, por exemplo, cuja filosofia que o atravessa é a de que ser humano é afirmar a humanidade própria através do reconhecimento da humanidade dos outros, com o princípio de que depreciar um ser humano é depreciar a si mesmo, e se é humano somente na relação com outros seres humanos.

Seguindo a correnteza do pensamento Cidadão Persi, conflui para o confeto **Educar com a família-valores humanos da vida abundante** que é quando trata a questão dos valores, tendo como referencial Deus. Com Ele pode vim o que for, se estará preparado. A estrutura é a família que tem Deus como a base de tudo. O direito vem acompanhado do dever que cabe às crianças e adolescentes. Cada direito tem os deveres que devem ser cumprido para que se chegue à Educação em Direitos Humanos. Essa educação é um viver em abundância, os Direitos Humanos alcançados e o projeto de Deus também. É outro modo de educar com valores humanos, que não está preso a uma formação de pessoas para a leitura e a escrita para decifrar letras, conseguir um raciocínio matemático, mas sem humanidade.

Existem muitas pessoas que são excelentes conhecedores, tem um vasto conhecimento, mas na vida não é um bom exemplo. Educar trabalhando os valores humanos forma uma sociedade melhor porque além do conhecimento científico tem o conhecimento humano, uma aprendizagem humana que faz o conhecimento científico ajudar a sociedade a crescer para o bem de todos, não apenas o bem pessoal. Educar em Direitos Humanos é educar no respeito, no conhecimento dos valores preparando o cidadão, crianças e adolescentes para a vida, para a sua vivência de mundo.

*Como esse projeto Educar em Direitos Humanos com a família e valores da vida abundante responde aos problemas existenciais de crianças e adolescentes? Que valores são esses tendo Deus como base de tudo?*

Mas, o pensamento múltiplo do Cidadão Persi apresenta uma oposição no confeto **Educar em Direitos Humanos Vontade do Saber Conquista da Leitura**, que é o educar que só dá sabor à vida se quiser, se tiver um projeto de vida. Sem saber o que quer, nenhum vento lhe é favorável. Se não tem o que fazer na frente, não tem sentido caminhar. Então, **dar sabor** à vida de crianças e adolescentes vem da conquista do conhecimento, principalmente pela leitura. **Educar em Direitos Humanos com a leitura** é abrir o horizonte do conhecimento a quem não teve a oportunidade de ir a uma escola, a uma biblioteca com a infinidade de recursos que são os livros. **Esse educar vontade de saber** é o educar da vontade de aprender, de ajudar, e desafiar a vida das crianças que tanto precisam de estímulos e incentivos, que já estão desiludidas e desestimuladas nesta vida tão difícil.

*O que a vontade de saber, o conhecimento, a conquista da leitura pode no Educar em Direitos Humanos de crianças e adolescentes?*

O Cidadão Persi conflui para o confeto **Educar em Direitos Humanos sabor na vida de crianças e adolescentes**, o educar que todo mundo tem direito de brilhar. É o compartilhar com os alunos essa Educação em Direitos Humanos que eles têm direito ao melhor, que a vida de crianças e adolescentes deve ter sabor e que esse sabor de vida é conquistado. A conquista do **jardim secreto** dos Direitos Humanos é o desvendar de segredos que a vida oferece, na rua, no contato com as pessoas, na igreja, nos livros, na sala de aula, dentro do ônibus, olhando para o rio poluído, os carros que soltam fumaça, no pé de ipê quando floresce uma vez por ano, saboreando essa visão, mas será que todo mundo viu uma semana de ipê florido na vizinhança? **Educar em Direitos Humanos sabor na vida de crianças e adolescentes** é o sabor da vida de autoeducar-se, de querer o melhor da vida, seja doce ou salgada, sabendo desviar-se, querendo só o doce da vida, embora as coisas amargas estejam ali, mas aprendendo a saborear o doce. Querer o melhor da vida é o que se constrói. O sabor doce da vida é o contato com as pessoas, favorece o sabor doce da vida, nunca experimentar a vivência sozinha.

*Como se constrói a experiência Educar em DH sabor da vida de crianças e adolescentes?*

Tais pensamentos aumentam a potência de agir do corpo Cidadão Persi, gerando resistência **Porta-saída vontade de esperança** é a força para sair do redemoinho não como coisas negativas, mas como solução para algumas dificuldades ou problemas. Essa força interior que, durante o redemoinho, sente-se que é capaz, consegue! Os poderes que o corpo Cidadão Persi ganhou, foi força de vontade de procurar uma saída e a esperança de continuar. Isso tem a ver com a experiência porque se vive em meio a muitos conflitos, obstáculos e dificuldades, buscando força no outro, no companheiro, em Deus e pedindo energias positivas, fé, proteção divina. Todo mundo nasceu para brilhar, mas as pessoas precisam descobrir onde está a sua estrelinha. Para isso, tem que olhar pra cima e pra baixo.

Essa resistência ajuda a superar o problema **Obstáculos desânimo-descrença nos DH** que é o desinteresse, a falta do querer do aluno e do desânimo do educador em si que acontece com as turmas, nas aulas. É obstáculo a falta do querer do aluno e do desânimo do educador em si que depois continua esse novo caminhar. **Obstáculo-preto da angústia** é pensar em desistir nessa caminhada do Educar em Direitos Humanos porque sempre se quer algo, mas aonde chegar? Os obstáculos têm nomes na experiência do Educar em Direitos Humanos. São muitos os nossos obstáculos na nossa profissão.

*Obstáculo-preto? Como rachar com as palavras racistas e preconceituosas no Educar em Direitos Humanos?*

Outro obstáculo é ter que passar para os alunos a confiança de que nós estamos ali, que a educação e o ensino são base de tudo. Resgatar dos alunos o interesse pela educação é muito difícil. Não pode se cansar, tem que estar sempre os estimulando pra isso. Há a angústia de não ter conseguido ainda fazer essas crianças perceberem que a escola foi feita para pessoas carentes, que é a maioria. A escola quer apostar no lema “estude e trabalhe para promover o seu povo”, mas a base é o estudo e o estudo não é só passar os olhos sobre as letras é entender o que as letras dizem e até o que as letras não dizem. Os maiores desafios na escola é fazer os alunos acreditarem que eles têm direitos e que esses direitos devem ser conquistados com luta.

Essa é a fraqueza maior dessas crianças e adolescentes, não acreditam ter direitos, não acreditam em si, de que são capazes e desacreditam no outro. Acreditam ainda que a vida é o que é, vivem aquilo que é e não vai ser uma simples palavra do professor que vai mudar. É mais fácil acreditarem nos deveres do que nos direitos. Eles têm mais consciência da obrigação e menos consciência do direito que têm, embora isso não seja generalizado. Como se os deveres fossem algo concreto e os direitos bem abstratos. É bem distante a consciência dos alunos que eles têm direitos. Essa é a angústia de todo mundo na luta diária. O difícil é fazer essas crianças e adolescentes acreditarem que a vida é uma questão de Direitos Humanos.

Mas, o **Cidadão Persi** cria resistência, aumenta a potencia do corpo ao **Enlarguecer o caminho do educar em DH** quando encontra forças para despertar o aluno, quando na vida encontra forças nos colegas, na família, no ambiente. Nessa busca dos caminhos do educar em DH, o trabalho na escola tem que ser no sentido de fazer cada criança, cada adolescente acreditar que tem um centro, aquilo que é mais importante: valorizar o outro, valorizar a si mesmo, a família, e a família do outro. Isso representa os DH. Os Direitos Humanos é a representação fiel do Deus que se acredita. A partir do momento que trabalha os valores humanos, forma-se uma sociedade melhor. **Ultrapassar dos Direitos Humanos** não é só saber que tem direito, não é só valorizar o direito do outro, mas também fazer o esforço de que o outro compreenda isso e possa passar também para os outros.

Novamente o Cidadão Persi desagua em novos problemas, nas **Dificuldades “Mãos Dadas” dos Direitos Humanos: não reconhecimento dos educadores, perda dos valores**. São dificuldades com a família que acontecem no dia a dia da realidade, como a incompreensão das famílias sobre os trabalhos do educador que é voltado para o contato com elas e com os alunos. Há doação dentro das possibilidades, e às vezes, até dentro do impossível se consegue fazer algo para eles. A situação é caótica em relação ao desrespeito ao outro, justamente pela perda de valores. Perdeu-se o respeito, o amor. Se o outro cair, tanto faz para algumas pessoas. Parece que o valor pela vida está se perdendo. Percebe-se que não tem na família deles e desse cuidador tanto acolhimento como essas crianças e adolescentes desejam. Infelizmente quando começa a trabalhar esse lado espiritual, nessa prática da escola de sempre iniciar a aula com uma reflexão colocando alguma referência a Deus criador, se encontra criança na sala de aula que são céticas, que dizem que não acreditam em Deus. Há certo deboche, uma resistência em estar buscando esse ser divino magnífico que é tudo na nossa vida. Há crianças que saem do nada e dizem “ah! eu vou desistir”. É algo plantado no ser, a questão dos pais. Reflete essa massa, esse grupo que vai crescer se não houver o resgate desses valores para fazê-los entender que existe um criador que prega o amor e o cuidado uns aos outros. Essa valorização da vida é trabalhada diariamente com eles. Incomoda porque quando começa a falar dessa valorização da vida, dessa existência divina, desse lado espiritual, há aqueles que desaguam

no choro, num pranto desesperador pedindo ajuda, abrem mesmo a boca e pedem ajuda.

Quando se fala em relação a Deus, surgiu a pergunta: *necessariamente, eu tenho que impor para a criança que ela tem que acreditar em Deus?* Se cada professor que entra na sala de aula trabalhasse aquilo que acredita, a confusão na cabeça das crianças seria maior. Mas, há também um **corpo educador diversidade**, pois na escola nós somos diversos professores, católicos, evangélicos, espíritas, cada um acredita num Deus, numa doutrina, religião, igreja com doutrinas diferentes.

Um paradoxo. Essa ideia parece opor-se à ideia de “Enlarguecer o caminho do Educar em Direitos Humanos”. O Cidadão Persi pergunta-se:

*Como Educar em Direitos Humanos falando de um Deus-Único? Como resguardar o direito à diversidade numa realidade escolar que trabalha somente com uma perspectiva? Será que os alunos se sentem também reconhecidos em suas formas de expressão?*

Outro problema atravessa essa realidade, é o **problema do professor cuidador e quem cuida do cuidador**. O problema dos Direitos Humanos é que tem meninos que vivem na rua, está faltando cuidador, às vezes é pai e a mãe que só teve e jogou no mundo, jogou na rua, às vezes a escola coloca para dentro, tenta ajudar de uma forma ou de outra. Mas, tem aluno hoje que dá medo passar por ele, porque não segue um caminho que a escola queria que ele seguisse. Tudo isso é falta de uma pessoa, falta de um apoio de um pai, de uma mãe pra cuidar, pra viver do lado, pra educar. Com os pais é difícil, imagina sem pai e sem mãe do lado. As crianças e adolescentes precisam de alguém pra cuidar deles. O problema de quem cuida do outro na relação com o Educar em Direitos Humanos é o cuidar de quem cuida do cuidador. O que isso pode? No ambiente de trabalho sempre se ouve ‘Não traga seus problemas’. Mas, o professor é a mesma pessoa, não tem como não trazer suas angústias, embora se esforce para não levar diretamente para o aluno, não tem como separar, se for olhar é como se todo mundo estivesse doente.

O **professor-cuidador** não é só professor e a escola é a sua casa. Entretanto, na casa do professor tem alguém pra cuidar dele? Por isso, precisa pensar nos Direitos Humanos para todos, já está dizendo ‘Humanos’, pensar nesse aspecto da humanidade do professor-educador, já que na escola ele é além do educador, professor, pai, mãe, psicólogo, ele é tudo! Então, a posição do Cidadão Persi é que os professores se renovem espiritualmente, buscando forças para as vivências e cuidar de si mesmo.

*Como Educar em Direitos Humanos numa perspectiva do cuidado do professor-cuidador? Como educar para o cuidado de si e do outro?*

Assim, o Cidadão Persi é corpo educador não reconhecido que fica revoltado porque produz o máximo para os filhos das famílias e não há reconhecimento do seu trabalho. Angustia-se não pelo reconhecimento de valor, de salários, não é nem tanto essa a **angústia**, mas do reconhecimento na questão do respeito que se perdeu pelo o que o professor faz, isso o enfraquece porque faz de tudo, busca até o impossível para resgatar essas crianças e adolescentes da situação da em que se encontram, que já colocaram um ponto final, não querem progredir, não querem sair do patamar em que aí estão.

O corpo educador Cidadão Persi, suas sensações e sentimentos são de um **Corpo Cuidador-angustiado do Educador em Direitos Humanos** que não pode mostrar fraqueza, tem que mostrar sempre força e coragem, mesmo que não tenha. Não pode mostrar que tem medo. Faz-se de forte pra ajudar o outro, mas não é totalmente forte. No trabalho, o **Cuidador do Educar em Direitos Humanos** é o que cuida dos outros e sente falta de um cuidador para si.

*Quem cuida do professor?*

Por isso, é um corpo educador **limitado-impotente**. Um dos maiores sofrimentos é fazer dentro das limitações. Às vezes, pensa que já fez tudo, mas nem sabe o que é o tudo. Talvez o que o aluno precise, não sabe, não tem esse caminho. Como mostrar esse caminho? O sentimento de impotente de não estar conseguindo o que esperava que fosse possível realizar, a conquista dos alunos para a leitura tem sido um trabalho muito árduo. Há momentos que vem a vontade de não ir à sala de aula porque é um sugar de energia, é um desrespeito, é uma falta de querer.

Porém, o Cidadão Persi potencializa a resistência **Força-espiritualidade na conquista do**

**educar em DH crianças e adolescentes** que o impulsiona a continuar essa caminhada. É o querer conquistar, pois nada está acabado. O educador sempre a procura, querendo conquistar algo, porque é uma satisfação quando encontra um aluno que tinha muita dificuldade para ler, lendo. Então a satisfação quando conquista algo, supera obstáculos e tem a felicidade de algo grandioso que o impulsiona de novo pra caminhar. Na angústia, Deus é o alimento que revigora constantemente, dá força. Deus que está nos amigos, no falar positivo dos colegas, na família. É essa força. Nós, seres humanos, temos uma força tão grandiosa que às vezes desconhecemos. Ela é a alimentação espiritual ao nosso corpo que nos habita para que se consiga todo dia acordar, e matar um leão a cada dia. Alimentar espiritualmente na relação com crianças e adolescentes nos Direitos Humanos é a conversa íntima com Deus, ficar isolado, conversando consigo mesmo.

Essa força interior está em nós mesmos e vem da sabedoria de está sempre se reciclando, buscando conhecimento, Deus em primeiro lugar. Trabalhar o lado espiritual é ver o outro de uma forma diferente. A função profissional do educador mais do que isso, é a questão do resgatar valores, mostrar que cada um é importante, que perder um significa uma perda muito grande, não é algo mínimo. Trabalhar o lado espiritual é essa questão dos laços amorosos. Na medida do possível, se consegue fazer com que eles percebam que o centro da vida são os Direitos Humanos, dando um grande passo para essa mudança.

Há uma oposição, um binarismo nesse pensamento Cidadão Persi, ora afirmando que a dimensão espiritual está centrada em Deus, ora essa dimensão espiritual está centrada nos Direitos Humanos, à vida independente da crença. Essa ideia de Deus como força-espiritualidade é importante na conquista dos Direitos Humanos e opõe-se à ideia de Direitos Humanos como uma representação de Deus, vendo Deus como um plano ideal, não diretamente ligado à dimensão espiritual, um transcendente.

*Como essa força-espiritualidade pode ser um dispositivo do educar em DH, considerando a escola-círculo como um lugar de multiplicidades, interculturalidades, diversidades?*

Assim, o Cidadão Persi, “cabeça de negro” dos DH faz falar o pensamento chão, rizoma, fluxos de rios, movimento, correnteza, redemoinho, obstáculo, caminho, círculo, alegria, saia, pipa, borboleta, laço, abraço, coração, abrigo, saída, valores, família, Deus, força-espiritualidade que agora deságua no seu entrelugar “Mãos Dadas” entre Maranhão e Piauí, tecendo, costurando novas linhas de pensamento na construção de novas pontes do Educar em Direitos Humanos na vida de crianças e adolescentes. (TEXTO TRANSVERSAL II).

Aqui, não há sequência lógica de perguntas disparadoras, como preferiram no primeiro texto, mas o relato de suas afecções, o que tocou o grupo conforme foi realizado na oficina, em que o ponto central da análise foi perceber a contradição do pensamento do Cidadão Persi em relação aos problemas do Educar em Direitos Humanos. Nesse sentido, entrar em contato com esse texto transversal foi, para o grupo-pesquisador, como perceber as limitações do pensamento e da própria prática. Causou muito estranhamento, um choque de realidade, principalmente quando o texto problematiza:

**Quando se fala em relação a Deus, surgiu a pergunta: necessariamente, eu tenho que impor para a criança que ela tem que acreditar em Deus? [...] Como Educar em Direitos Humanos falando de um Deus-Único? Como resguardar o direito à diversidade numa realidade escolar que trabalha somente com uma perspectiva? Será que os alunos se sentem também reconhecidos em suas formas de expressão? (TEXTO TRANSVERSAL II)**

A maior parte do tempo, a discussão girou em torno dessa questão e, como demonstra o relato oral, houve uma resistência do grupo de aceitar o que estava escrito como pensamento seu:

Embora cada um tenha uma crença diferente, o que a gente busca passar para os alunos aqui é justamente essa questão dos valores independente da religião. Porque aí sim, nesse sentido haveria uma confusão. Porque entrando a Lilian na sala do quinto ano, que é evangélica, ela vai passar a ideia, é o mesmo Deus, claro, mas ela vai passar a partir da religião dela. Pronto, as crianças que ainda está em formação ficam com essa ideia. De repente entra a Fátima que é católica, que já fala do mesmo Deus, mas numa perspectiva diferente. Aí, criaria-se uma confusão. Só que nesse final desse parágrafo eu acho, eu achei foi exatamente isso, que passou a ideia de que é isso que ocorre. E no momento foi dito exatamente o contrário. Que pelo menos, a pesar de serem pessoas de religiões diferentes, busca-se falar na mesma linha. Não levando pra questão do Deus único sem a criança tenha que obrigatoriamente que acreditar. Embora durante a fala lá na discussão foi falado muito isso, né. Muita gente falou isso: “É porque a gente tem que acreditar em Deus que a gente tem que fazer isso”. Só que pelo menos a orientação do que foi dito lá, a orientação que a escola dá é justamente isso: você tem sua crença, você tem sua religião, sua igreja, mas dentro da sala de aula nós vamos trabalhar a questão dos valores para que a criança aprenda a ser uma pessoa boa, aprenda ser uma pessoa que respeite o outro independente de religião. E isso aqui eu senti falta, eu não sei se eu to errada gente. Pelo menos eu senti falta. Quando diz assim: somos diversos professores, independente da religião que cada um siga. Na escola o nosso objetivo é fazer com que o aluno valorize. Essa questão dos valores, tenha esses valores a partir do respeito, devia ser acrescentado, realmente faltou mesmo. A gente até chegou num denominador comum, depois de vários questionamentos a gente chegou nesse ponto realmente. Porque eu lembro muito bem que no início e foi até colocado isso também no dia, que no início como a escola é ligada a igreja católica, no início nós mesmos tínhamos essa ideia. Inclusive nos pedimos ao padre, nos falamos para o padre da necessidade de ter, por exemplo: um crucifixo na sala. Nós falamos, e ele, o padre foi quem disse: “Não, não vamos colocar crucifixo nas salas porque aqui nos vamos receber crianças de todas as religiões, não vai ser só pra crianças. Nos não vamos ensinar nada ligado à religião católica”. E essa ideia de valores partiu dele, que ele como padre poderia fazer dizer: Nós vamos ensinar a doutrina. Assim, dentro do nosso currículo aqui nós vamos também levar algo pro lado dessa doutrina católica e em momento algum ele aceitou, foi até nos chegamos a sugerir e ele disse não, tá entendendo. E eu acho que seria interessante colocar algo desse tipo. Porque o objetivo da escola é justamente esse mesmo de fazer com que a criança, nos não tínhamos, nos não falávamos necessariamente em Direitos Humanos, mas no final das contas é isso. Trabalhar os valores é olhar a questão dos Direitos Humanos, a partir do momento que eu tenho valores que respeitem os direitos das outras pessoas eu já estou trabalhando os Direitos Humanos. O objetivo da escola sempre foi esse, fazer com que a criança respeite os Direitos Humanos e a partir disso ela se torna um cidadão mesmo com consciência. Não ligada, porque quando a gente fala espiritual aí se cria uma confusão, porque quando se fala espiritual se leva pro lado da religião, do lado de um Deus e não necessariamente está ligado à questão do Deus em si, mas a questão do valor mesmo, da valorização do outro, do respeito, disso que a gente colocou no texto, que ela colocou muito bem que é nossas palavras. A questão do valor da vida, não da minha vida em si, mas da minha, da sua, do outro, independente de ser meu parente ou não, de qualquer pessoa, eu valorizar a vida, a vida como maior valor. Se eu valorizo a vida eu acho que a questão da espiritualidade entra nesse sentido Janaina, que a gente falou muito em espiritualidade, não necessariamente de um Deus, que a criança tem porque tem que acreditar em um Deus. A espiritualidade que eu coloco são as lições que a gente pode encontrar por ai. (CIDADÃO PERSI).

Intervenho, reforçando a questão do texto transversal II: **Como essa força espiritualidade pode ser um dispositivo, quer dizer, um instrumento, um meio, um disparador do Educar em Direitos Humanos, considerando a escola círculo como um lugar de multiplicidades, de interculturalidades e diversidade?** Ao que o grupo respondeu:

Essa espiritualidade está muito ligada a essa questão de lições de vida mesmo, de lições. Essa espiritualidade que eu coloco é essa questão de lições de vida que acontecem por aí e você traz pra sala de aula. Isso aí são as lições mesmo, porque essas lições de vida são trabalhadas essa questão dos valores, dos princípios e, que faz a formação do caráter humano e ajuda bastante com relação a isso. Aí, quando eu coloco espiritualidade é referente a isso: as lições de vidas que a gente pode encontrar por aí, ou na televisão, ou em um livro, ou em qualquer lugar, ou até eles mesmos trazem muito essa questão. Espiritualidade ligada a um Deus, mas também havia essa espiritualidade nesse sentido. Tem até um texto que eu gosto muito de trabalhar, que é referente à corda de um alpinista. Que ele dizia muito que acreditava em Deus, eu acredito em Deus, aquela coisa toda. Quando ele se encontrou no momento que era realmente pra ele provar essa fé, Aí, que Deus uma voz pedia pra que ele cortasse a corda que ele ficou pendurado. Era uma montanha de gelo e, aí, uma voz sempre dizendo, corte a corda que eu vou está pra ti segurar, quando você cair eu vou esta pra ti segurar. “Corte a corda! Corte a corda!”. Aí, alguns dias depois ele foi encontrado lá morto com a corda na mão, mas não teve essa coragem. E a nossa fé ela é testada a todo o momento, nossa fé ela é testada e quando a gente menos espera a gente fraqueja. E, aí, eu gosto muito de colocar essa questão. São essas vivências de vida mesmo que engrandece. (CIDADÃO PERSI).

Em relação à vivência da espiritualidade na sala de aula, o grupo expressou:

E a gente percebe no momento das ações semanais que não é direcionado, às vezes, já faz um tempo forte quando apareceram algumas coisas relacionadas a São Daniel Comboni. A semana santa a questão de trabalhar a via sacra, o tema da campanha da fraternidade. Mas no geral os momentos de oração na segunda-feira são coisas pautadas em valores mesmo, são orações, momentos de reflexão na verdade que levam os alunos a se sentirem cooperadores naquela hora. Estimular que eu sou importante, que eu devo ser protagonista naquela hora. Acho tão bonito quando os meninos começam, os primeiros gostam de dizer assim: Nós somos alunos do sexto ano vamos ficar responsáveis pela oração de hoje sobre a orientação da professora fulana de tal. Esse é o primeiro dizer de cada um. Pra uns esse é um desafio a ser vencido que merece aplausos, porque é a primeira vez que ele vai lá, um aluno novo, um aluno integral, e é um auditório de quatrocentas pessoas e eles terem coragem pra fazer isso é um desabrochar e dizer: eu tenho o direito de tá aqui, eu posso fazer, eu posso representar minha turma nesse momento de oração. E o professor confiou nesse grupinho aqui. Então eu acho que naquela hora o desafio de eles se mostrarem capazes com o direito de está ali e que as orações não são direcionadas para o cristianismo de modo geral, nem catolicismo. São voltadas para o engrandecimento do ser humano que se coloca a frente com coragem e diz: eu to aqui, minha vida tem valor. Então naquela hora são Direitos Humanos que estão gritando ali encima como vez e voz pra participar. Toda vez uma criança se deixa ousar e diz: eu quero participar, mesmo com medo, alguns precisam ler o papelzinho assim, pequena frase. Mas eles estão acreditando no potencial que eles têm, tem uns meninos que toda vez que a turma dele for, ele quer falar a oração, porque ele já percebe eu sou capaz, tenho força pra representar minha turma, eu faço direito, eu já estou protagonista naquela situação. Então as orações são um retrato de que nos somos tendenciosos com relação a um Deus único, mas uma força, que diz que eu tenho direito, que eu sou capaz. E muitas vezes quando a gente pergunta: alguém gostara de fazer a oração na sala de aula e, aí, alguns ficam com aquela vontade, mas não

querem se propor a ir sozinho aí convida o colega, borá vai comigo num sei o que. Aí, quando o colega num tem essa mesma coragem ele mesmo vai e faz e dá sua explicação sobre aquilo que tá falando. E é exatamente isso, essa coragem de uma certa forma esta se quebrando. Até aquela turma que é bem agitada, mas que você no momento de oração ele tem essa reciprocidade, o respeito o que o outro está falando. Também a questão da explicação, eles interagem. Então eu acho que é a questão realmente do principal objetivo da escola em si é a questão do respeito, desse respeito ao outro, o respeito que se tem. Às vezes vence mesmo um pouquinho tentando essa retomada. (CIDADÃO PERSI).

O grupo estranhou muito certas posições suas expressas no texto transversal, tecendo críticas ao texto, retificando a posição que aparece no texto transversal, na parte que trata dos problemas, das **“Dificuldades “Mãos Dadas” dos Direitos Humanos: não reconhecimento dos educadores, perda dos valores”** (TEXTO TRANSVERSAL II). O Cidadão Persi retifica seu pensamento, ao se pronunciar assim:

Aí por outro lado eu achei ao contrário aqui no texto, eu achei que a gente falou ao contrário. Porque tem muitas falas falando dos desrespeitos dos alunos, da não valorização, principalmente nesse momento, não sei se vocês perceberam. Pelo menos eu percebi assim. Nosso texto falou muito nessa falta de respeito deles, que eu lembro que no momento também a gente falou muito nisso da falta de respeito. E aqui pra mim ficou muito forte isso e me fez me questionar e queria levar o grupo também a se questionar. Porque assim, nos falamos uma coisa, nos tentamos, pelo menos tentamos, na cabeça eu acredito que talvez não cem por cento, mas da maioria existe essa ideia que o trabalho deve ser feito nessa linha. Mas o texto me fez pensar que nem todo mundo tá com essa ideia. Me fez perceber isso, que ainda existe, embora haja uma orientação nesse sentido, alguns ainda não incorporaram essa ideia. Aqui no texto “Há um certo deboche, uma resistência em buscar esse ser divino e magnífico em nossa vida”. Não sei se estou enganada, mas foi uma fala da Francisca quando falava desse esforço de falar de coisas positivas e tem alunos que tem essa resistência, tem alunos que é bobagem. Você tá falando do positivo, do bem, daquilo que pode eleva-lo como ser humano e ele tem essa resistência, nada vale nada. É claro que não é a maioria, mas representa um bom percentual da turma, daqueles que se desleixam na hora de ficar em pé, na hora de participar do momento de oração, desvaloriza, não abre a boca, é besteira. Ela acabou de falar que embora haja, embora em cada sala tenha aquele grupo de alunos, mas nesse momento a tendência deles é também participarem. E eu vejo isso, eu vejo as duas coisas, isso que a dona Mazé acabou de reafirmar que tem aqui no texto e isso que você acabou de falar, sabe. Só que eu acho que embora ainda aconteça esses casos de alguns alunos que fazem esse deboche, eu acho que são poucos. São poucos e eu acho que a tendência, e, aí, eu gostaria que vocês que são professoras do dia a dia, que faz esse acompanhamento, se manifeste agora. Porque tá no texto, o texto é vai ser o retrato daquilo que a gente falou da escola, agora se realmente o que pesa mais é isso, então a gente deixa. Se o que pesa mais é esse outro lado, a gente tem essa possibilidade de mudar aquilo que a gente disse sem querer dizer ou reafirmar: é isso mesmo. Mas o que o texto tá dizendo é o que a dona Maria José acabou de falar. (CIDADÃO PERSI).

Quando se referem à dimensão caótica da realidade das crianças e dos adolescentes, que aparece no texto transversal, refutam o que haviam dito:

Eu não vejo como uma situação caótica não, em relação ao desrespeito ao outro, justamente pela perda de valores. Eu acho assim, um ou outro perdido. Perdido assim, em uma mesma situação, porque a gente percebe às vezes, eu digo mais pelos menores, que é o que eu mais

estou presente no momento da oração. Que até aqueles que são alunos do dia a dia eles tem um comportamento inadequado, revolta, piada, ironia em sala de aula. Até esses eu já vi se destacando em certas orações, eu às vezes me surpreendia quando olhava eu dizia: “Olha quem tá fazendo a oração!”. E ele tava lá empolgado fazendo a oração. Então assim, isso faz a gente ir durante aquele momento a gente percebe o controle da turma geral mesmo. É um ou outro que se perde na oração, que chama tanta atenção, no final às vezes a gente até chama atenção diretamente daquele aluno. Já houve um certo tempo que a gente poderia citar como caótica, de um tempo pra cá melhorou bastante. Teve um tempo que a gente poderia citar sim, houve sim um certo tempo mais, e isso já ficou mesmo no passado. E eu não me recordo dessa fala caótica, eu não me lembro de ter falado caótica, mas no sentido de realmente alguns alunos perdidos entre si. E a questão do citar, foi mesmo essa questão das vivências que a Janaina sempre fala e falou aqui muito bem, que é essa questão de dá exemplo, do prazer da vida, da sociedade, mostrar como é que nos devemos ser. Que eu recordo, como ela falou, que num desses momentos que aconteceu, que foi por isso que eu acredito que eu citei, foi a questão do desrespeito. Do momento que esta falando ele ter falado algo com relação às orações, não foi só em uma sala que isso aconteceu, não foi só um aluno, foi algumas situações. E, aí, a gente fazer com que ele reflita como ela fez e ele mudar a postura dele, que foi o que aconteceu. Hoje provavelmente a gente vá fazer essa avaliação novamente, como ela já tá vendo dessa forma à gente ver que já tem frutos, já melhorou, porque aqueles que já faziam, fizeram, hoje já não fazem mais. Pode ter outros, mas esses que já passaram que eu acredito que foi isso que eu citei no exemplo, eu citei essas situações. A partir mesmo da própria natureza, a partir do momento que a gente vai fazer a reflexão, a partir de algo que a gente tá vivenciando que a gente quer que eles reflitam sobre a questão da natureza, do se importar, do cuidar. E do outro, da sala, dele mesmo, do que eles fazem essas coisas. Mas eu não me recordo dessa palavra: caótica, mas. (CIDADÃO PERSI).

Fiz uma intervenção para explicar que o que aparece no texto transversal são falas do Cidadão Persi, não tendo havido modificação do pensamento do grupo. Assim, eu destaquei que eu não mudei as palavras, eu acrescentei ideias ao texto para torná-lo mais criativo e provocador de estranhamento. O pensamento do grupo, resultante da produção não é alterado.

Novamente retorna à questão da centralidade em Deus, no texto transversal II:

**Quando universalizo algo no Educar em DH, isso não impede que outros princípios, outros modos de educar se expressem? Como esse projeto Educar em Direitos Humanos com a família e valores da vida abundante responde aos problemas existenciais de crianças e adolescentes? Que valores são esses tendo Deus como base de tudo? (TEXTO TRANSVERSAL II).**

O grupo ratifica a posição:

Agora eu reforço aqui essa questão da gente não impor para o aluno necessariamente um Deus. Eu acho que a gente poderia colocar muito mais essa questão dele respeitar a crença do outro. Porque assim o aluno pode realmente dá o dedo, xingar, porque ele não acredita em Deus. Agora o que ele tem que fazer é respeitar a crença do outro, porque a partir do momento que tá todo mundo lá concentrado e fazendo a sua oração e ele fica lá dando o dedo chamando a atenção do outro, ele não tá só desrespeitando a Deus, ele tá desrespeitando a religião do outro. Ele não acredita, tudo bem, mas fique na sua, e eu acho que a gente precisa realmente orientar nossos alunos nesse sentido, porque alguns não acreditam, certo, não acreditam porque a família não acredita. Em nenhum momento foi passado pra ele, embora a gente faça

esse papel aqui de passar essa questão de Deus, de passar essa questão de valores, certo, porque querendo ou não, direto ou indiretamente a gente passa porque a gente acredita. A escola orienta que nenhum momento a gente trate diretamente da questão do Deus em si, mas dos valores, mas a gente acreditando em Deus a gente vai falar em Deus. A gente tem que fazer compreender que independente dele acreditar ou não num Deus, ele tem que respeitar a minha crença, certo. Eu tenho, eu acredito em Deus, se não acredita, tudo bem. Eu vou lhe respeitar, porque você não acredita, eu não vou lhe criticar, eu não vou ficar lhe desrespeitando porque você não acredita em Deus e nem desvalorizando a sua pessoa, mas você também não pode me desrespeitar o que eu acredito. O que eu reforcei não foi nem questão de religião não, foi a questão mesmo do respeito. Pra mim tá sendo muito útil essa discussão, porque pra gente mesmo começar a refletir até nas nossas próprias falas, naquilo que a gente tem um pensamento, eu tenho um pensamento, e trabalhar isso que eu to falando pra ele é dessa forma. Eu acredito que eu tenho que falar sobre os valores, sobre Direitos Humanos, independente de um Deus, certo. (CIDADÃO PERSI).

Indago ao grupo: **“Será que isso ajuda ou atrapalha no Educar em Direitos Humanos?”**

Porque, às vezes, pode até tá achando que tu tá ajudando, mas isso pode esta sendo um obstáculo. Eu lembro de uma vez que o aluno na sala de aula, nos estávamos falando no quinto ano conteúdo de história que falava sobre, era algo que remetia a religiões. Aí, nos falamos, quando tinha uma fala lá que era alguma coisa sobre católico, todo mundo reagiu normal, calado. Segundo momento falamos dos evangélicos, normal, na hora que falou na macumba, no candomblé foi um riso geral. Aí, eu parei e perguntei diretamente, eu falei com essas palavras: Qual é o problema? Nos falamos em católicos e ninguém sorriu, nos falamos em evangélicos ninguém sorriu, agora que se falou em candomblé, em macumba vocês sorriram. Por quê? aí eu lancei um questionamento a eles: Por quê? Qual é o problema, não entendi. Aí, fiquei vendo assim, eles se assustaram. Aí, eu perguntei a eles o que significava e eles não souberam responder. “A gente vai continuar a aula e eu vou passar uma pesquisa pra vocês. Nos vamos pesquisar o quê que significa católico, o quê que significa evangélico, o que significa”. Aí, incluí até mais outras coisas relacionada à religião, e passei como um trabalho, uma pesquisa. Na aula seguinte nos fomos conversar sobre isso, porque pra acabar essa ideia, porque **o preconceito era tão grande, sabe já tá tão incutido nas crianças o preconceito contra as religiões ligados mesmo a candomblé, à questão da macumba em si, que falar em evangélico é normal, em católico é normal, mas falou nessas outras religiões eles já começam a debochar.** E eu lembrei, eu trabalhava com a sala um, ali no quinto ano, na sala um era até com a Fátima. E eu lembrei que eu até comentei com os professores na época. Gente! Eu comentei, e disse assim: eu vou discutir novamente com eles. Porque me incomodou aquele riso, sabe, me incomodou de fato. Só que já é uma coisa que é encruada, com a s pessoas falam, nas crianças desde cedo. Porque já vem deles, da família. E realmente a partir, depois na aula seguinte eu não só recolhi, eu pedi pra cada um ler o conceito, eu pedi pra pegar o conceito no dicionário, porque na escola tinha muito dicionário. Aí, nós conversamos na aula seguinte, e não sei se pra todos, porque eram muito crianças ainda, mas acredito que pelo menos para uma boa parte deles, eu acho que alguns deles não esqueceram, porque realmente a gente parou pra refletir. Porque eu acho que essa é uma prática que tem que ser constante em nosso meio. Na hora que a gente perceber qualquer deboche, qualquer graça, que a gente sabe que pra fugir daquilo que a gente quer que eles aprenda, é parar pra perguntar, fazer refletir como você fez. Porque o deboche? Porque que você tá fazendo isso? E fazer com que eles parem pra pensar, porque às vezes é até automático, eu acredito nisso. Às vezes já é tão natural fazer deboche de algumas coisas, fazer graça, que as pessoas vão só reproduzindo, Aí, não se dão conta. E a gente tem que tá sempre muito atento, porque em sala de aula a gente não percebe. Às vezes essa questão do **desrespeito**, tá nos meios de

comunicação. Acho interessante àquele comercial sobre religião, onde aparece uma menina e ela fala exatamente sobre essa questão do respeito à religião. E agora tem o Stenio Garcia que é a questão do idoso, e que a gente tem que tá preparado com essas situações porque a gente sabe, **elas acontecem em sala de aula**. Aí, é hora de termos a maturidade de revertermos, a questão do desrespeito com o coleguinha, com um determinado estilo, com cor. **A gente sabe que é nas diferenças**. Por isso que eu digo que assistam o sagrado na TV Brasil, todo domingo passa pela manhã, onde é colocado um posicionamento de diferentes matrizes religiosas. O sagrado que passa na TV Brasil. Foi muito emocionante. A gente assim, sabe, se envolveu mesmo. (CIDADÃO PERSI).

A questão gira em torno da religiosidade, inclusive, o grupo manifestou que após as reflexões nas oficinas de vivências do processo de pesquisa, modificou posições em sala de aula e exemplifica a partir de situações cotidianas:

A gente tem que rever. Eu me lembrei que naquele dia eu parei pra refletir, naquele dia depois que tudo acabou e eu cheguei em casa eu fui refletir, eu fui ver realmente tudo que a gente conversou. E no dia seguinte quando eu já tava na sala de aula novamente, eu já fiz diferente, **eu já comecei a fazer diferente**. Eu já comecei a mostrar uma **outra visão**, a partir daquela nossa discussão, a partir daquele nosso momento. Claro que não foi retirando Deus, de forma nenhuma, mas mostrando pra eles que todo mundo é capaz de respeitar a decisão do outro com relação à religião, na verdade a tudo. Eles mesmo, os alunos, fazem essa reflexão e é importante, porque, foi a partir da mudança que a gente faz eles refletirem e eles mesmos chegam esse consenso, independente da religião que cada um acredita. Porque para os alunos o professor é a referencia, então se o professor passar a falar de um Deus, a tendência é a criança ter conflito até em casa. Porque para algumas crianças o que a professora diz é o correto, Então, quando são eles, adolescentes que estão falando em Deus, desde que respeitem o outro, no meu ponto de vista não haveria problema se o momento pra discussão envolve aquilo ali. Agora outra coisa é a professora esta falando em Deus o tempo todo. Por aí de certa forma ela tá impondo aquilo que ela acredita. Foi mudando esse contexto dessas formações, dessas informações na sala de aula e, eu percebi essa diferença neles. (CIDADÃO PERSI).

Durante a reflexão, o grupo referiu-se ao tema da prova do ENEM 2016, que tratava sobre intolerância religiosa, desrespeito. A partir dessa discussão, questiono se esse problema é pertinente ao “Mãos Dadas”:

Eu acho desafio, obstáculo não, porque é desafiador. É um desafio mesmo, obstáculo é uma coisa que impede e não é, é só um desafio. Porque a discussão que ela fez, o desafio de eu me vê como é qual é minha postura, meu comportamento e a partir daí passar, e também o desafio, também fazer leva-los a ver a questão do outro, que foi o que a gente já colocou. Aí, eu encaro como desafio. Mas digamos, eu tenho um vivência minha religião, eu pratico, vou à igreja, falo de Deus, eu falo todo momento que eu posso, de certa forma eu faço minha pregação porque eu quero que as pessoa acreditem no Deus que eu acredito, certo. Sem problema, desde que isso não seja feito dentro da escola. Que eu acho que o papel da escola não é esse, o papel da escola seria nessa linha de trabalhar os valores humanos que nos queremos criar. Tornar essas crianças e adolescentes cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, em relação a si mesmos e aos outros, mas não necessariamente crentes, te entendendo. Que eles sejam capazes de fazer suas próprias escolhas independente da minha religião. E eu acho que o desafio é esse, porque eu tenho aquela crença e o grande desafio é eu fazer, eu ter essa capacidade de fazer esse trabalho sem misturar a minha religião. Outro dia na

sala de aula, um aluno disse assim: “Tia foi tão bacana que vocês fizeram”, eu disse: O que? “Porque eu disse que era evangélico e vocês não forçaram eu ir pra missa”. Não, assim como você repeita minha religião, eu respeito a sua. “Foi muito bacana mesmo”. Aí, os outros da sala que era mesma turma agora da tarde, disse assim: “Olha, foi mesmo Tia”, eu digo: Foi! Aí os outros disseram assim: “Ah, pois eu pensei que ia era ficar de castigo porque não ia”. Aí, o Enzo disse: “Não, de jeito nenhum. Quando eu cheguei lá a tia Laudeci disse: Tudo bem! Se você na quer ir tudo bem”. Isso nos remete a situação que nós vivemos no integral, pois como os meninos eram maiores, a gente não podia deixa-los. Aí, o que foi que aconteceu, alguns disseram: “Professora eu não posso ir”, alguns não, uns dois ou três. Houve situações de menino que chorou porque a gente colocou pra ir na fila, “Não, mas a gente vai, não importa. É só a questão do respeito”. A gente fez toda uma conversa, mas isso não resolveu, porque eles colocaram na cabeça que não podiam, porque a religião dele não permitia, porque o pastor ia brigar, porque não sei o quê. Aí, foi todo um desfecho da situação. E mãe que foi lá tirar o menino de dentro da igreja, porque ele foi, mesmo assim, ficou quietinho no lugar dele, mas outro que a situação foi lá, o pai foi lá, a mãe lá muito chateada, zangada mesmo, brigou: “Ele não pode porque ele é isso e isso, pertence à outra igreja”. E teve que sair da igreja, o aluno sair. Esse sentido que eu falo, que a gente tem que ter sensibilidade pra essas coisas, independente, se não tinha com quem ele ficar, que ele fosse pra casa, independente eu acho que quando a gente força uma situação, a gente que tá falando muito em respeito e desrespeita. Eu lembro de uma situação que as meninas estavam tentando resolver em relação a uma menina evangélica que não queria vestir a camiseta de farda porque o pastor falou pra ela que não podia. E, aí, ela argumentando que era a farda da escola e tudo, depois eu em particular eu conversei com a Isabel. Mas a escola em si, não pode impor certas coisas. E às vezes eu acho que a gente ainda comete esse erro. Porque, aí, depois em particular eu chamei a Izabel: “Isabel acho que não deve agir por essa linha não, porque esse é um problema que tem que resolver de outra forma, outro espaço. Aqui dentro da escola o que tem que se fazer é respeitar a situação”. A Izabel colocava: “Sim, mas a farda é essa”. Sim, mas a gente faz a adaptação pra situação dela. Aí, depois até coloquei essa questão de lei. Você não pode impor nada em relação à religião do outro, então a escola tem que fazer uma adaptação pra que ela se sintam bem dentro da religião dela no espaço. Se a escola, até esse presente momento não tinha acontecido essa situação semelhante, que houvesse necessidade da adaptação de uma farda pra pessoa que tem essa necessidade, tudo bem. Mas agora surgiu essa necessidade, a partir de agora a gente tem que pensar. Ela se recusou mesmo. Essa situação da menina que chorou na igreja e saiu, na mesma sala tinha um menino que ele é de outra religião e, aí, no dia ele disse: “Não professora, minha mãe veio aqui”, e, aí, ele explicou qual era a religião e tudo. “E eu não vou participar”. Tudo bem. No caso dela ela também sabia, só que nenhum momento até o momento da entrada pra igreja ela não tinha feito essa questão da recusa, só na hora da saída. Também me lembro que nessa mesma missa uma mãe chegou e disse “Posso levar meu filho? Porque nos somos evangélicos, e, aí, não queria que ele ficasse”. E, aí, eu disse: Tudo bem pode levar. Eu só disse isso, eu não pedi nenhuma justificativa. Mas também quero dizer que eu nunca puxei pro meu lado, as orações que nos fazemos são para católicas rezadas ave maria, pai nosso, não, aqui isso eu nunca fiz na turma, de rezar ave Maria. As minhas orações é sempre agradecendo a Deus por esse dia, pela escola, musiquinha que coloco e explico as palavras chaves da musica. Eu explico: Olha o amor de Deus. O que é este amor? Respeitar o colega. É não empurrar os colegas. Eu vou explicar, eu faço esse trabalho mesmo também realmente de retomar os valores que é o que a escola, e é a escola. Mas sempre procuro ter este cuidado. (CIDADÃO PERSI).

Fiz uma intervenção indagando: **Falando no caso do professor, de onde vêm esses valores? Como se fabricam esses valores na cabeça desse professor? Como é que se produzem? Qual é a base? A fonte? A substância da qual se alimenta pra produzir o saber na produção de valores?** E afirmei: “Não precisa vocês nem responderem, é pra

pensar. Porque quando eu respondo isso, mais ou menos eu tenho, aí, uma resposta. Então assim, é pra pensar mesmo, acho que a contra-análise é mais pra isso mesmo, pra pensar”.

Posições do Cidadão Persi:

Eu fico imaginando ainda na nossa escola nós temos a dualidade, o modo como o sonho do padre foi seguindo os passos de Daniel Comboni, como ele fez no ano passado que o padre implantou pensando que seja feito há necessidade de ser assim. Nos temos o azulejo com São Daniel Comboni, mas nos temos lá estudo de trabalho pra desenvolver o seu povo, foi retirado do trabalho missionário que ele fez. E como o padre Diniz sonhou isso aqui diante da realidade e que olhando o lema da escola num remete a religião, **remete aos Direitos Humanos, à dignidade ideal que foi alcançada no sonho de Daniel a partir da formação que ele proporcionou, fez os africanos perceberem que eram eles que tinha que se redimir enquanto seres humanos.** Buscar a auto promoção, aprender, se preparar para enfrentar os desafios da sua terra. Do mesmo jeito foi pensado aqui, estudar, ou seja, se preparar pra se promover pessoalmente e a nível de comunidade. Então, nos temos o exemplo de como todo esse projeto já foi pensado separado do aspecto religioso. **São Daniel é o inspirador da obra, mas ele desde o principio ensinou que é pelo estudo e pelo trabalho que se vence,** Aí, dentro desse estudo está envolvido todos os valores que nos carregamos que cada um traz da sua casa, do seu ninho. Os que eu tenho de religiosidade foram plantados lá em casa. E eu digo sempre, sem vergonha de dizer que esses saberes, esses valores não interfiram na minha fala, no meu estilo, no meu comportamento, porque eu sou isso. Mas em nenhum momento eu vou, a gente vai chegar e: Tu vai ter que aprender ave Maria, ou tu vai ter que aprender a oração de São Daniel Comboni. Em nenhum momento foi ensinado isso, pelo menos por quem eu conheço, nenhum momento foi ensinado essas coisas. É claro que a gente tem sempre na ponta da língua de forma automática São Daniel Comboni e rogai por nos, porque ele é o deus nesse sentido, mas no estudo, no trabalho é que caminha e faz caminhar essa escola, que é o resultado que a gente tá vendo quem estudou, quem buscou o trabalho, venceu de forma positiva. Quem escolheu esses dois caminhos: estudo e trabalho, com certeza carrega valores que estão ligados ao estudo, valores que tão ligado ao trabalho. Que é a: honestidade, a decência, o respeito ao patrimônio alheio, a convivência comunitária, o respeito pela educação em si, pela família. São valores que estão ao mesmo tempo dentro aspecto religioso e das ações, dentro de cada um de nós, todos nós temos, resta à espiritualidade encarnada na gente e que ao mesmo tempo faz a gente caminhar com os valores, com a sociedade. (CIDADÃO PERSI).

Indaguei: **“Espiritualidade encarnada? Como é essa espiritualidade encarnada?”**

Espiritualidade encarnada mesmo por mais que, eu sou espiritual independente de eu crer num Deus com a cara tal ou falar frases tais, orações tais. Eu sou um ser espiritual. Porque nós somos, nos carregamos a nossa espiritualidade de um jeito ou de outro nascemos com essa potência, podemos até não nos apegar a um jeito de manifestar essa potência-espiritualidade, mas nós somos seres espiritualizados. Seja olhando pra água e vendo Deus, seja olhando pra uma imagem e vendo Deus, olhando pro nosso semelhante e vendo Deus. Nos carregamos no nosso intimo o espírito, agora as faces que ele vai ganhar na nossa caminhada, depende de como essa presença foi começada lá no seio da família. A impressão que dá é que há exatamente um ano atrás nós estávamos vivendo o auge dessas coisas que a gente tá vivendo hoje. Então faz a gente defender que tá caótico, e tá mesmo. Claro que esse caos não envolve tudo, não é a totalidade, o bem ainda sobrepõe. Graças a Deus! Existe ate uma campanha na TV Assembleia que passa “Por uma vida melhor”, a gentileza, a solidariedade, o cuidado com o menor, com o idoso. Então as campanhas com essa onda de respeito tão aí pra mostrar que as pessoas num pode esquecer de que eu sou humana, sendo humano eu também sou divino.

Crendo ou não, eu fui criado por alguém, uma força maior do que eu. Porque até quem acredita que não acredita em Deus, ele acredita que não acredita, ele acredita em alguma coisa. Então ele acredita que não existe. Foi enfatizado a questão do bem e do mal, uma vez eu questionei em uma sala, o quê que estava prevalecendo no mundo, se era o bem ou o mal, aí: “Mal!”. Porque o bem é mais difícil de se fazer e o mal tá aí pra quem quiser ver, Aí, eu falei pra ele: Nada disso, ainda prevalece o bem no dia que prevalecer o mal pode esquecer, pode esquecer que ninguém vai sair nem de casa. Felizmente ainda hoje tá prevalecendo o bem, a maldade ela existe porque ela é mais fácil de ser feita. Você fazer o bem, você reunir varias pessoas pra fazer o bem e muito mais difícil do que você fazer o mal, uma única pessoa pode fazer o mal. E o mal dá ibope. (CIDADÃO PERSI).

A discussão caminha para a questão da positivação dos fatos, não focar apenas nos problemas. O Cidadão Persi coloca isso porque, nesse texto transversal, aparece muito claramente o caráter tendencial para os problemas:

Ressaltar o bem. Temos que ver o que tem mais positivo dentro da obra. Andava tentando amarrar esses nós, aquilo que é positivo. E agora chega nesse ponto realmente de às vezes até mesmo nós estamos ressaltando mais o negativo do que os aspectos positivos. Não, mas eu lembro do encontro passado, sobre a questão da gente expressar da criança não querer, é espontâneo. No fundo a gente tenta mudar aquela situação. Se a criança não quer, mas se nós acreditássemos que ela realmente não queira, nós não estaríamos todo ano ali batalhando pra mudar a uma situação, pra fazer com que ela acredite nela mesma. Às vezes a gente usa uma palavra num tom errado. (CIDADÃO PERSI)

Novamente, tive que intervir na discussão, e fiz o seguinte comentário:

A questão das palavras e as coisas. O “obstáculo preto”, com certeza não é esse significado, né? Ou é? Então, as palavras carregam sentido. Por que isso está sendo dito? O que o professor está dizendo? O quê que no Educar em Direitos Humanos você está reforçando? O quê que você tá quebrando? Rachando com as palavras? Porque a palavra é uma potência.

Referindo-me à parte do texto transversal que indaga: **Obstáculo-preto? Como rachar com as palavras racistas e preconceituosas no Educar em Direitos Humanos?** (TEXTO TRANSVERSAL II), Cidadão Persi reflete sobre que palavra está sendo dita pelo grupo, se elas, de fato, dizem sobre a realidade. Ressaltam a potência do texto transversal como um “choque”, “incômodo”, causador de “estranhamento” no grupo, revelando uma realidade que o Cidadão Persi parece não querer admitir ou não querer reforçar, como é o caso da questão da escola possuir uma tendência religiosa e ter produzido um discurso negativo em relação à realidade dos alunos, do processo de aprendizagem. Nessa discussão, são realçados os valores no processo educativo e citados exemplos de positivação de resultados da escola, como alunos egressos que retornaram como colaboradores e professores:

Eu lembro que nós colocamos, acho que foi nesse penúltimo encontro, nós usamos muito a questão do ensinar, quem não quer aprender. E muito que vejo nos nossos encontros a gente fala isso, mas a gente pode até às vezes falar isso de maneira errônea, mas não é o que nós acreditamos. Porque se nós acreditássemos nessa palavra já teríamos desistido de alguns, com certeza. Porque me incomodou imensamente, aquele texto me deixou assim, aquele outro texto eu achei lindo, encantada. Aí, esse texto aqui ele me incomodou imensamente, porque tá muito negativo. Essa questão da religião, dessa questão de Deus me incomodou imensamente. Pra mim ficou claro que embora exista uma orientação da escola, a nossa prática ainda não está condizente com aquilo que a gente sabe que tem que fazer. Pra mim ficou claro isso. Eu pedi assim: Falem meninas, pra ver se tirava essa imagem que o texto me passou. Mas na hora que a gente começa ler a gente acha estranho realmente, a gente fica se remetendo: Será que nós falamos isso mesmo? Será que é exatamente isso que a gente gostaria de ter dito. Assim, por enquanto, começar a ouvir o texto a gente ver o próprio olhar a diferença total daquele texto pra esse. Totalmente estranho, parece que são coisas que não foram ditas pela gente. Por isso é importante esse momento, bem interessante. Mas realmente assim é muito interessante esse momento desse estranhamento do que nós dissemos, porque assim, na verdade eu acho que todo mundo teve esse mesmo estranhar, esse choque. Quando leu, aquele outro texto nem tanto, mas esse texto se eu mesma fiquei me perguntando. Eu não achava aquilo, em momento algum eu me lembro de ter dito nada disso, eu não me lembro de jeito nenhum isso. Mas assim, por conta dessa questão mesmo, assim, o poder da fala. O como nós falamos que às vezes quem está ouvindo, entende de uma outra maneira. E a gente percebe que na nossa escola não é assim, a gente tem muitos pontos positivos. Inclusive a questão mesmo do repassar valores, porque em todos os momentos a gente repassa, ressalta a importância desses valores desde o primeiro período, até o nono ano. E a gente percebe que esses alunos quando saem, muitos deles retornam justamente pra fazer jus ao lema da escola. Então eles retornam. Agora mesmo recentemente tinha uma aluna que saiu há dois anos, ela entrou em contato comigo, ela disse: “Professora na hora que a senhora precisar de ajuda pra organizar a sala pode me chamar que eu vou”. Então ele se dispõe pra ajudar a gente. Tinham professores que foram ex-alunos da escola e sempre quando a gente chama sempre tem um aluno ou outro que apareça pra ajudar. Então os pontos positivos são imensos, muitos pontos positivo mesmo. Eu acho que a questão é porque como nós nos incomodamos muito com os negativos, eu acho que ficou gritante essa questão, por questão mesmo de incomodo, porque nos incomoda mesmo. Na verdade, nós queríamos que fosse cem por cento, mas não é cem por cento. Mas com certeza os pontos positivos, o trabalho que a escola desenvolve se sobressai aos negativos. Eu me recordo até uma vez que a Laudeci disse, são poucos os alunos que saem e a gente percebe que trilhou um caminho que não é o que nos queríamos, não era o desejo da escola, não era bem o trabalho, ele não seguiu o que nós realmente pensamos que ele fosse seguir. Mas são realmente poucos. E, aí, quando se fala também na questão da espiritualidade, eu até recordo assim, hoje eu não sou mais evangélica, também não sou católica, nunca fui católica. E, aí, quando eu cheguei na escola, eu era evangélica, desde dos nove anos de idade, faz mais ou menos um ano que eu sai. E, aí, quando eu cheguei na escola que eu tive esse impacto mesmo assim, eu imaginei, talvez quando eles soubessem que eu não sou católica, talvez eles não iriam querer. E, aí, eu não conhecia esse lado que a Laudeci disse do padre Diniz com relação à questão dos valores, mas a gente percebeu que em nenhum momento nós fomos questionados com relação a nada e até mesmo assim nunca hesitemos de participar de nada, porque a gente sabe da questão do respeito à pessoa crer e acredita e de nenhuma forma a gente impõe, também, isso a aluno nenhum. A gente nunca senta pra falar, debater de forma alguma. E a gente percebe isso desde da disciplina de ensino religioso, as professoras de ensino religioso trabalham justamente as questões dos valores em si. Então desde pequenininho que eles vêm sendo instruídos e a gente percebe que realmente a gente tem muitos pontos positivos a serem ressaltados. A verdade dos pontos negativos é porque pra gente incomoda muito, um, dói, três, que saiam do trilho, do caminho nos incomoda deveras. Devia passar essa questão desses valores, das crenças. É tão complicado, sempre foi, antigamente, hoje, mudou, não tá mais essa questão da moralidade. Mas tudo realmente vem da família. Do meio que você foi criado, o que foi repassado pra você, e fica muito

complicado você chegar numa sala e repassar realmente o valor, verdadeiro sentido de Deus, a questão religião, acredito que isso é uma questão que mexe muito. Porque realmente nós temos alunos evangélicos, católicos e outras religiões. Às vezes, o pai chega a se questionar aqui comigo, aqui mesmo outro dia chegou aqui a mãe revoltada e disse que o pai iria tirar a criança daqui, no outro dia. E eu perguntei. Pedi que ela me dissesse o motivo, e ela disse: “Ah, porque lá estão pregando santo”. Foi quando eu sentei com a mãe e fui explicar toda essa situação. E eu tenho certeza que as professoras vão passando dessa forma. A criança fosse muito pequenininha não sabe ainda explicar essa situação, o pai já descarregou e já chegou com essa revolta. Então é muito complicado. Na sala de aula eu acredito que tem que dá essa liberdade pra que cada um coloque seu pensamento. Que o interessante é isso. É ele expressar, porque de alguma forma o que importa, se todo mundo tivesse um apego religioso, eu acho que estaria relacionado mais aos seus problemas. Então deixar livre é simplesmente deixar ele seguir. Se ele crer naquilo, se ele prega naquilo e acha que aquilo de fato é a vida. (CIDADÃO PERSI).

Após uma intervenção na tentativa de distencionar o grupo, deixá-lo mais livre, menos autopunitivo por demonstrar suas contradições Nos relatos orais do texto transversal, a expressão do choro foi imediata quando narram a experiência do reconhecimento dos alunos em relação ao trabalho educativo dos professores:

Eu queria só lembrar que tem alunos que trilharam por caminhos que a gente não queria, mas tem deles que reconhecem o trabalho da gente (choro). “Eu to nesse caminho, vocês fizeram tanto por mim e eu não posso mais sair. Hoje eu reconheço professora”, diz um aluno nome (choro). Tem um que eu encontro direto, ele diz: “Professora, porque que eu to nesse caminho? Tanto que a professora Laudeci me chamou, a professora Márcia”. Mas é uma forma gratificante porque ele reconhece o trabalho da gente. E uma forma positiva, apesar dele está num caminho negativo, certo. Ele diz e a gente vê que vai ser questão de pouco tempo que ele vai ter de vida mesmo. Mas é uma forma dele reconhecer. Assim, ressaltando o positivo, infelizmente, numa situação negativa, que a gente não deseja. Então, são coisas também dentro desse ponto negativo que ressalva esse trabalho dos valores, dos direitos, e que ele reconhece, agora tá num mundo que é sem volta, e ele reconhece isso. Então é só pra reforçar, isso também ajuda a gente a continuar, a lutar por esse direito. (CIDADÃO PERSI).

Tento pontuar outras questões do texto, como a alegria. “O tempo todo vocês falam do problema, mas falam também de uma vida alegre. Isso não é fácil de fazer, né?”. O Cidadão Persi diz:

A gente fala dessa questão do lado negativo tão forte, e existe poucos casos, entre aspas, o numero de casos positivos é um número bem maior, bem mais significativo. Mas a gente se prende a contar os negativos, nós temos tantos resultados de alunos, muitos resultados, muitos pontos positivos em relação a alunos e a gente se prende a citar sempre dos negativos. Porque a gente não quer que exista esse negativo aí não. É porque a gente não queria perder nenhum aluno. E perder um me incomoda, então eu me remeto até aquela passagem bíblica da ovelha perdida, que você vai deixar as noventa e nove é como se nós deixássemos os oitenta, noventa por cento que se deram bem e fôssemos nos preocupar com os dez por cento que não tiveram o resultado que esperávamos. É porque incomoda mesmo, nós gostaríamos realmente que nenhum deles se perdessem, mas eu acho que isso também a gente tem que mudar, porque a partir do momento que a gente reforça o negativo, o quê que a gente vai passar para as

crianças? Porque de repente nos estamos supervalorizando o negativo e a partir do momento que a gente supervaloriza o negativo, nós estamos fazendo com que o negativo aumente. Mas eu hoje, eu sei que eu deveria dizer: Olha tinha muito menino que tinha esse seu comportamento de hoje e resolveu mudar de comportamento e hoje já está na universidade. Eu posso reforçar pelo positivo e não pelo negativo. Esse comportamento que eu quero que o nosso grupo aqui reflita, eu posso tratar da mesma coisa, mas reforçando o positivo, eu posso colocar pra ele. Olha eu vi muito menino nessa situação, sabe onde ele tá hoje? Lá na cadeia. O quê que eu to reforçando? O negativo. E eu poderia reforçar o positivo. E ele estava assim, mudou de comportamento e hoje ele está em outra situação. Pra mim esse momento aqui está sendo tão importante, você não tem noção. É o tal do rumo ao pontinho no quadro, não sei se vocês conhecem o pontinho no quadro. Aí, você coloca um pontinho e esse pontinho você questiona: O que vocês estão vendo? Todo mundo vai dizer que está vendo um pontinho, ninguém tá vendo ao redor. O quê que você ver? Você foca no problema, sem encontrar as soluções que são bem maiores que o problema. É algo pra gente repensar, realmente repensar essa questão da nossa postura. Aí, eu lembro de uma professora que ela dava aula pra esses cursos aí da vida. E esse momento serviu pra mim muito pra isso. Esse repensar da nossa postura em sala de aula, desse reforçar do negativo. Nós agora no projeto do bombeiro que a associação vai fazer a estrutura física, quando a gente descobre que o projetista, o engenheiro que pode assinar é um ex-aluno nosso! (CIDADÃO PERSI).

Intervi com essa reflexão:

É preciso também potencializar os problemas, porque os problemas mobilizam, mas não fica só nos problemas, porque o problema é o disparador não é? Olha veja bem o movimento, por isso diz que não ter medo do que é caótico. Como lidar com isso? Como é Educar em Direitos Humanos dentro dessa realidade, o problema redemoinho que vocês usaram muito. Quem ou quais são esses problemas redemoinhos? Eu acho que precisa dá nome, identificar para sair da superfície do problema. Porque os problemas redemoinhos são aqueles que tiram do lugar, faz, sacode! Problema redemoinho. Quais são esses problemas?

Então, trago a questão do texto transversal II, quando indaga: **“Como educar em DH em meio aos problemas-redemoinho que desloca certezas e tira tudo do lugar?”** As copesquisadoras respondem:

Acho que um dos problemas é a falta de respeito. Porque todas as questões problemáticas que iniciam dentro da sala, inicia pela questão da falta de respeito. A indisciplina pela falta de respeito ao professor, a que esta lá na frente e algumas situações de atritos que acontecem também na sala muitas vezes por falta de respeito aos colegas que estão na sala de aula. Então é uma espiral: a falta de respeito, que gera a indisciplina, que gera o desrespeito com os colegas e o professor que esta em sala. A raiz é a mesma e a solução do problema é o contrario do que começou. Se começou com desrespeito, a gente tem que formar com respeito. Isso passa pelos valores, mas eu me pergunto se a escola estivesse levando para a doutrinação cristã católica, mesmo que temos outras pessoas de outra formação, mas dentro do cristianismo, nós estaríamos errados? Já que escolhemos um patrono de formação cristã que tinha uma missão especifica pra salvar pessoas diferentes. Eu no meu ponto de vista acho que não. Mesmo que ele tivesse sendo tendencioso nas nossas colocações, no modo como produzimos com os alunos no momento de oração. Porque a escola tem uma raiz cristã, a criação dela foi a partir do pensamento cristã de que o conhecimento liberta, o evangelho liberta, as pessoas podem mudar de vida se começarem a respeitarem os valores cristãos. Mas, o Brasil é um pais laico. Então sendo laico, não pode numa instituição pública, não pode em

hipótese alguma pender pra religião nenhuma. Você tem que ser, entre aspas, neutro, embora ser neutro seja difícil, de acordo com a lei. Mas a mesma lei que diz isso, lá no supremo tribunal tem um crucifixo atrás do juiz. Um dia desses eu fiquei: Que historia é essa? Eles próprios que trabalham na nacionalidade, acham que a gente tem que se desligar das questões divinas e tudo mais. Levando pro lado da legislação já estaria errado e por outro lado tem a questão do respeito. Então, eu vou aceitar na escola somente católicos. Digamos que a educação que vai ser implantada ali vai ter uma doutrinação de acordo com a minha religião e se a escola é da religião católica, então, logicamente, somente os católicos poderiam estudar ou algum evangélico que quisesse mudar de religião, poderia entrar. Estaria errado da mesma forma, porque você estaria selecionando, dizendo que essa escola é somente para católicos, certo. Agora digamos, vai permitir a entrada de todo mundo na escola, Aí, vem aquele outro problema. Porque a professora evangélica ela vai lá e vai explicar da forma dela, o católico vai lá e vai explicar da forma dele, se tiver algum espírita vai explicar da forma dele. Então assim, nós temos aí três vias de coisas que não vai dá certo. (CIDADÃO PERSI).

Intervenho, novamente:

Só que dentro do que vocês tão colocando, vocês pensassem muito nessa coisa que foi dita no texto transversal, a sala de aula da circularidade que acolhe, a sala de aula círculo. O círculo ensina varias maneiras de círculo. Foi dito. Página sete. Aí, diz que o círculo ele ensina varias maneiras de um círculo. A escola é um círculo do Educar em Direitos Humanos que ensina varias maneiras de um círculo. Aí, até cita no educar alegria do círculo do educar. Existe compreensão, colaboração, tolerância, respeito, perdão, cuidado. É um círculo de vários círculos. Então como é o círculo que tem vários círculos? O que é a escola? Pedagogicamente pensando. O que é a escola filosoficamente pensando? O que é a escola humanamente pensando? O que é a escola? O que é a escola-círculo-de-vários-círculos? Você disse que é escola-círculo-de-vários-círculos.

O Cidadão Persi expressa:

Eu acho que a questão os círculo é justamente pela diversidade de pessoas e de situações. Então, são vários círculos que se formam num círculo, então em determinado momento nós estamos, digamos, um exemplo, em determinado momento nós estamos vivenciando certa situação e tentando resolver certas situações, seria um círculo. Em outro momento entra a questão de uma vivência desse processo de alegria que seria um outro círculo. Então, são várias situações vividas por diversas pessoas diferentes que formam vários círculos dentro do grande círculo que é a escola. Até mesmo se a gente for analisar realmente a escola como um grande círculo e dentro desse grande círculo tem vários círculos menores, justamente eu pensei também nessa linha da diversidade. E que bom que a escola consegue conduzir como grande círculo e outros círculos menores, a escola consegue conduzir esses outros círculos, a girar todos de uma forma harmoniosa. E a gente percebe isso no momento, por exemplo, de uma inscrição como as pessoas, o que essas pessoas estão buscando, essa diversidade. Como a escola acolhe aquela criança, independente do que ela é, da forma, se ela tem problema físico, se ela tem problema psicológico, se é um problema de família, social. Independente, pode ser qualquer diversidade, mas eles tão ali procurando uma vaga, porque eles percebem que a escola é acolhedora. A escola tem esse diferencial e eles buscam isso, e a gente percebe que são realmente esses vários círculos, com esse monte, muita gente reunida tentando resolver algumas situações diversificadas. (CIDADÃO PERSI)

A parte final desse momento de contra-análise foi, para o grupo-pesquisador, avaliar a produção textual e a experiência vivenciada nessa fase da pesquisa. Os relatos orais revelam a potência do texto transversal, etapa fundamental da Sociopoética, como uma perspectiva interventiva que produz um efeito transformador no grupo-pesquisador. Por isso, preferi fazer a transcrição desses relatos na terceira parte desta tese, denominada “Poieses”, no item em que discorro sobre o método, dada a relevância das narrativas para perceber os efeitos da Sociopoética.

#### **4.4 A Força-Mulher-Cidadão Persi na arte de Educar em Direitos Humanos Crianças e Adolescentes: uma educação rizomática**

Devido ao caráter intensamente complexo, transversal, disjuntivo e, talvez, esquizofrênico, que nós do grupo vivemos, entendido não como enfermidade mental, mas a “[...] esquizofrenia como a característica essencial desse processo de produção caótica que caracteriza a superfície de produção, e que tem a ver com a “loucura” (entendida como um modo de funcionar)” (BAREMBLITT, 2010, p. 118), esse momento é uma espécie de síntese do pensamento de um corpo-máquina-desejante que poderá nos apontar linhas, conceitos atravessados de afetos (confetos) e devires de Educação em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e de adolescentes. Uma análise rizomática. Um rizoma do Educar em Direitos Humanos, pois dentre as suas características, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro qualquer e cada um com seus traços não remetem a traços da mesma natureza. Cresce e transborda pelo meio, sem fim, nem começo. Assim:

Oposto a uma estrutura [...] o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade de estratificação, como dimensões máximas segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza [...] se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32-33).

Não é um momento fácil, pois exige intensidades, é algo que consome, produz dilaceramentos, estilhaços, dissolução de um corpo que se desorganiza, e sem órgãos, sem funções certas, dissipa-se, perde-se até encontrar-se novamente. Por isso, todo o corpo deve estar dentro do texto para enxergar as entrelinhas, o invisível aos olhos que lateja por trás das palavras irrelevantes, buscando o que “[...] é de fora das formas, numa outra dimensão, que passa o fio que as costura uma para à outra e ocupa o entre-dois” (DELEUZE, 2013, p. 125).

Assim, o desejo desse momento é esgarçar os fios do que se esconde, para, enfim, encontrar pistas no labirinto que aponta saídas, portas, mapas do Educar em Direitos Humanos. Por isso, sempre que necessário aciono “[...] intuições repentinas, que só podem acontecer na proximidade física das energias mobilizadas pelo pensar juntos.” (GAUTHIER, 2005, p. 269), na companhia inseparável de Ruah (o Vento), pois “[...] a lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos” (DELEUZE, 2013, p. 122), e na companhia da menina Yeshuah (o Terceiro Olho)<sup>45</sup>, que me sopram aos ouvidos e me ajudam a ver nas narrativas das copesquisadoras o que precisa ser visto, principalmente a partir da ótica da criança, o sentido que melhor conduz a Educação em Direitos Humanos.

É relevante dizer que os conceitos e os confetos que trago neste momento não correspondem a todos os produzidos pelo grupo-pesquisador. Pois, diante da diversidade e da quantidade de criações das copesquisadoras, tive que fazer recortes de conceitos e confetos, encontrar as linhas do pensamento do grupo e transversalizá-los. Para selecioná-los, foram usados como critérios: a consistência ou a ênfase desse conceito ou confeto nos relatos orais, vendo sua repetição; àqueles que apresentaram maiores possibilidades de desterritorialização e descolonização do pensamento do grupo-pesquisador, como foi o caso do foco para as criações que traziam elementos afrodescendentes, pois o grupo manifestou uma colonização do pensamento à moralidade cristã europeia, repercutindo nos modos de educar e pensar Educação em Direitos Humanos; e aqueles que mais afetaram as copesquisadoras e a mim, sendo diluídos neste critério, as implicações da pesquisadora e das copesquisadoras.

Com base nas próprias narrativas das copesquisadoras na contra-análise, trago um confeto por elas criado: a “**Força-Mulher**”. Assim, o grupo de copesquisadoras cujo heterônimo, personagem filosófico que as identificam é o Cidadão Persi, nesse momento assume sua condição de gênero feminino, veste-se de **Força-Mulher**, mais do que isso, é a **Força-Mulher-Resistência**, em que reside a sua potência.

Toda força, suscetível que ela é de ser afetada por uma outra força, suscita uma resistência que se opõe à ação primeira. Não se trata simplesmente de oposição ou contradição, mas de dissimetria, contrariedade [...] Interna e imanente a seu objeto ela será para nós resistência ao poder, mas também ao estado das coisas, resistência à injustiça, resistência à destruição, à morte, resistência à tolice. As forças da resistência são cegas, surdas, inarredáveis; as mesmas forças são encontradas na resistência e na contra-resistência, na vida e na morte. Em casos extremos, ela pode tomar o feitio de uma retirada, de uma desistência, resistência passiva, quando a resistência parece resignação. Basicamente, a resistência é experiência de subjetivação, de

---

<sup>45</sup> Personagens criados pela autora na primeira parte da tese “Mapas”.

autonomia. A resistência é combate particular; ela não afronta o inimigo para infligir uma derrota, mas ela se bate na adversidade; no fundo, seu adversário não passa de um pretexto, o que ela pretende é enfraquecê-lo e fazê-lo bater em retirada. Ela não busca a vitória, ela não se lança em uma batalha final, ela desarma o inimigo com suas próprias armas ao desorganizar a guerra que ele havia imposto. (GARCIA, 2008, p. 109).

**A Força-Mulher-Resistência-Cidadão Persi** é um paradoxo. Vai em dois sentidos ao mesmo tempo e torna impossível uma única identificação. Nesse sentido:

Os paradoxos de significação são essencialmente o *conjunto anormal* (que se compreende como elemento ou que compreende elementos de diferentes tipos) e o *elemento rebelde* (que faz parte de um conjunto cuja existência ele pressupõe e pertence aos dois subconjuntos que determina). Os paradoxos de sentido são essencialmente a *subdivisão ao infinito* (sempre passado-futuro e jamais presente) e a distribuição nômade (repartir-se em um espaço aberto ao invés de repartir um espaço fechado). (DELEUZE, 1998, p. 75-76).

Hora a **Força-Mulher-Resistência-Cidadão Persi** é o que permanece. Hora é o que muda, escapa. Afirmando a força potência do **sujeito da experiência**, resultante de um processo de formação, ao mesmo tempo em que é puro **devir**, devir-louco, um devir-ilimitado, como diz Guattari (1985), tudo o que quebra as normas, tudo o que rompe com a ordem estabelecida tem a ver com o devir-mulher.

Como fabricação de seu gênero, a **Força-Mulher-Resistência-Cidadão Persi** cria a sua performance externa e pública masculina, o **Cidadão Persi**. Mas é internamente feminina, às vezes, seu corpo é aprisionado por valores e leis que lhes regulam. Com a estratégia de inscrever seu corpo na história, no direito, na política, subverte a ordem e assume a identidade de “*cidadão*”, personagem histórico do lugar do homem, palavra que carrega poder, alguém que, à imagem dos gregos e dos modernos, é aquele que é aceito na cidade, na norma, nas relações políticas e pode falar, exercer a cidadania. Assim, produz uma estética da existência (FOUCAULT, 2014d), um estilo de vida, ou, como sugere Butler (2016) um “estilo de carne” que têm história, com condicionamentos, limitações e possibilidades. Por isso, considerando o gênero “[...] um estilo corporal, um ato, que tanto é intencional como performático [...]”, o **Cidadão Persi** é um corpo que “[...] não é um ‘ser’, mas uma fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significativa dentro de um campo cultural hierárquico do gênero e da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2016, p. 240).

Na condição de sujeito da experiência, reflete aquilo que Larrosa defende:

A experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é o forma, o que nos faz como somos, o que transforma o que somos e o que converte em outra coisa. (LARROSA, 2016, p. 48).

A **Força-Mulher-Resistência-Cidadão Persi** possui a tática, “[...] a ação calculada que é determinada ausência de um próprio [...] A tática não tem por lugar senão o outro” (CERTEAU, 1999, p. 100-101). Sem uma visão globalizante, cega e perspicaz, ela age em meio ao caos, cria nas necessidades. Nada lhe é facilitado. Tem sempre que superar e superar-se. “É movimento [...] opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e dela depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (CERTEAU, 1999, p. 100-101). No Educar em Direitos Humanos, sua potencialidade como sujeito da experiência nos desafia a descolonizar o pensamento do paradigma machista em vista de “[...] uma revolução mental que precisava da ajuda do protagonismo feminino e anticolonialista para atingir dimensões universais” (GAUTHIER, 2012, p. 20). É essa potencialidade da **Força-Mulher-Resistência** – o que pode o corpo-professora – que impulsiona, reanima, motiva, fortalece e faz a criança acreditar que pode, que é capaz.

Doação é o nome da **Força-Mulher-Resistência-Cidadão Persi**. Nessa força-mulher habita o ser feminino, que assume o papel de profissional, de mãe, de dona de casa, de esposa, além de outras funções nas estruturas sociais que lhes foram impostas. Pois, como sujeito da experiência, vive o plano existencial, a sociedade e suas instituições. Nessa condição histórica, social, cultural, ela se vê como algo que sempre tivesse ali, a priori e inerente, o ser mulher **professora-cuidadora**, potencializadora de projetos focado no Outro, outorga-lhe “[...] uma identidade profissional tão normal que é capaz de outorgar identidades normais aos demais. Uma identidade tão segura que não deve nem precisar duvidar de suas respostas [...] fica reduzida à sua dimensão externa, técnica, profissional, pública” (FERRE, 2011, p. 205) como sujeito sujeitoado, submetido a uma função social.

Essa **Força-Mulher-Resistência-Cidadão Persi** se assusta com o peso da responsabilidade, por isso é também **professora-responsável** que “veste a camisa”, dá conta do recado, adapta-se porque tem uma **força-sobrenatural** que lhe habita e lhe diz “Eu sou forte, eu aguento, eu tenho que ficar de pé”. Carrega consigo a força de Ruah (o vento).

Por isso, essa **Força-Mulher-Resistência-Cidadão Persi** cuidadora, responsável, sobrenatural, transforma-se em **Mulher-Maravilha**, sua força individual, que carrega sobre si

a responsabilidade de resolver os problemas coletivos da comunidade, da família, de forma salvacionista e quase messiânica. Desterritorializando-se do lugar que se sente presa pela responsabilidade, traz para si essa imagem como forma de empoderamento pessoal. Mas o que isso representa?

O que “representa” o quê? Enquanto a exatidão da imagem funcionava como um índice na direção de um modelo, de um “padrão” soberano, único e exterior, a série das similitudes (e é suficiente que existam duas para que haja série) abole essa monarquia ao mesmo tempo ideal e real. O simulacro, de ora em diante, corre sobre a superfície sempre reversível. (FOUCAULT, 2014c, p. 59).

Então, essa **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** não é a Mulher Maravilha criada nos Estados Unidos, como um simulacro “implicando um desvio essencial” (DELEUZE, 1998, p. 262), é dissimilitude, diferença, é da comunidade “Mãos Dadas”, no Grande Parque Alvorada entre Timon-MA e Teresina-PI. Mas vê-se capturada pela ilusão, “[...] pois se a realidade está além do grau de suportabilidade, a percepção se encarrega de desviar o olhar” (MOSÉ, 2015, p. 80) para buscar na representação da cultura cinematográfica estadunidense o caráter de “super-mulher”, criada para se equiparar ao poder do “super-homem” em tempos de “guerra fria”, uma forma de amenizar a força coletiva dos movimentos sociais trazida pela efervescência comunista. Como diz Giroux (2003), a natureza reguladora da cultura e o seu poder de circular mercadorias, disciplinar discursos e regular corpos sugerem que o sistema nervoso da vida cotidiana não será mais centrado no simples funcionamento e na demonstração de poder bruto, mas nas infraestruturas conectadas que computam e transmitem informações a velocidades que desafiam a imaginação. Para esse autor, o neoliberalismo, com sua celebração da lógica de mercado, opta por pedagogias que confirmem o indivíduo autônomo, em vez de fortalecer grupos sociais, e celebra a escolha individual em detrimento da pluralidade e da participação.

Quando o **Cidadão Persi** se transforma na **Mulher-Maravilha**, é para afirmar “Nós somos mulheres, principalmente as mulheres do Mãos Dadas, nós somos incansáveis. A cada dia nós estamos aqui sempre assim: bonitas, alegres e prontas para acolher o que vier, o dia todo” (Cidadão Persi), embora a vida nos seja precária (BAUMAN, 2008) e o tempo desfavorável para investir no cuidado de si. Assim, essa mulher, somos todas nós, professoras, trabalhadoras.

Como disse a menina Yeshuah: “Vejo na **Mulher-Maravilha** meus próprios olhos”. Até parece que a menina Yeshuah leu Viveiros de Castro pela interpretação de Stigger (2015),

quando o menino Joaci pergunta à onça “O que você vê quando me vê? E a onça responde: “um porco-do-mato, ora! - Mas eu não sou um porco-do-mato! – replicou Joaci. – Eu sou um índio” (STIGGER, 2015, p. 26). E logo que o índio Joaci acordou e foi à beira do rio, porque tinha sede, ao abaixar a cabeça para beber, viu refletida na água uma cara de onça.

Mas a **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi, Professora-Responsável**, sente medo porque carrega a dificuldade de doação, de incorporar o papel do professor em sua total responsabilidade e compromisso. A partir da experiência docente cotidiana, está sempre avaliando o que é o ser professor, porque, na atualidade, seu papel vai além do ensinar. Possui um leque de funções, chegando a cumprir até o que é papel da família, sacrificando, às vezes, o papel de ensinar devido às variadas funções que tem que desenvolver. O corpo **Professora-Responsável** se vê colonizado pelo processo formativo em termos de cidadão brasileiro. Essa colonização do corpo ocorre no local de trabalho, por forças que fazem parte desse universo institucional, como prestar conta de notas, de rendimentos, de índices à Secretaria de Educação. Isso produz um corpo limitado às circunstâncias institucionais. Ela diz: “na escola “Mãos Dadas” quem não se compromete, não aguenta muito tempo, porque o compromisso vai além das forças físicas[...]” de educador, esse poder institucional opera como poder disciplinar, indispensável na sociedade capitalista e que se centra:

[...] no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilização, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. (FOUCAULT, 2014, p. 150).

Mesmo nessa estrutura, o corpo **Professora-Responsável** da **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** escapa às forças colonizadoras do medo da responsabilidade e do compromisso, pois com a mente livre para imaginar, criar, produz conquistas inimagináveis no comprometimento consigo mesmo e com o Outro. Seu corpo pode ser e fazer a diferença, é um corpo resistência que vence barreiras, constrói pontes, é fonte de saber e de transformação.

A **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** é também uma **Professora-Missionária**, pastora e maternal, que é capaz de se entregar mesmo precisando de cuidados. Ela se preocupa com os valores e abraça a causa da educação com amor, encontra seu lugar privilegiado na educação infantil e fundamental. No cuidado cotidiano de crianças e adolescentes, a escola parece um pronto-socorro, sempre tem um paciente à beira da morte. Então, ali também, na escola, funciona o biopoder, que é capaz, na sociedade capitalista, de

gerar a vida e ter sobre ela o controle com políticas regulatórias de assistência (FOUCAULT, 2014a). A escola é uma extensão de sua casa, lá opera o Estado como poder disciplinar e como biopoder, o poder de controlar a vida.

A visão pastoral que lhe é peculiar nas práticas de educar, cria certo assujeitamento da **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi**, que se destacam também como práticas de constituição de si, se operadas nos tempos atuais como membros das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), nos contextos da América Latina, sob a filosofia da práxis cristã, denominada de Teologia da Libertação. Nesse contexto e sob essa perspectiva, suas práticas:

Romperam com os confinamentos e promoveram a mistura, o encontro com o diferente, dizendo, assim, um “não” à homogeneização. À universalização jurídica do direito [...] contrapuseram uma história política das lutas para fazer valer os direitos singulares, intervendo valores, rompendo com as simetrias e afirmando a perspectiva dos de “baixo”: negros, pobres e marginalizados. (OTTAVIANI; FABRA; CHACON, 2012, p. 154).

Porém, o corpo **Professora-Responsável** da **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** sente que essa **doação pode se constituir uma invasão**, quando a Educação em Direitos Humanos a faz renunciar a vida pessoal e ao pensamento individualizado em favor do coletivo. Quando vem o sentimento de que o trabalho está invadindo sua vida privada. A sensação de invasão acontece também quando alguém se aproxima com palpites sobre alguma metodologia adotada, mas não está aberto para outras opiniões ou críticas. Há outro modo de sentir essa invasão pela **Professora-Responsável**, quando significa aprender a doar-se para o bem do Outro, como algo que nos invade e nos faz sentir bem. Desse modo, doar-se tem um grande efeito no próprio corpo de quem se doa. Nisso há a potência do movimento de expansão da vida, algo que funciona bem no corpo da **Professora-Responsável**, em que as marcas do poder da moral cristã foram cristalizadas na produção do seu pensamento, inclusive pela via da formação docente, pois “[...] é através do corpo que os processos de afirmação ou transgressão das normas regulatórias se realizam e se expressam” (LOURO, 2008, p. 83). Assim, o mandamento “amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo” é um modo de governo de si mesmo e do Outro, o Próximo na performance da **professora-responsável Mulher-Maravilha-Cidadão Persi**. Ela mesma dirá: “O amor é o sentimento universal”.

Mas essa **Mulher-Maravilha** do Educar em Direitos Humanos sabe que sua força maior está em ser grupo, quando se dissolve no **Cidadão Persi**, seu heterônimo coletivo, Aí, acontece a troca colaborativa trazida pelo **envolvimento, pelo pertencimento, de está dentro**

**do processo, pela participação** que potencializa a Educação em Direitos Humanos porque produz um poder que transforma. Envolver-se é poder, porque “faz girar, rever, construindo a ideia de que somos capazes de fazer e de envolver”. Há poder na doação. Mesmo que, às vezes, esse poder abata as forças, a potencialidade do envolvimento é a ajuda. Esta é força maior, a de ser um grupo que trabalha em conjunto, que levanta o Outro na queda. Aquele que se envolve acreditando na capacidade do Outro. Entretanto, às vezes, essa professora **Mulher-Maravilha** não deseja “**troca o pano**” na experiência coletiva de educar porque tem medo do novo, de não conseguir alcançar os seus objetivos, pois, em toda mudança há aquele medo inicial, tem dificuldade de aceitar outras opiniões, críticas e trocas de experiência, embora reconheça que tem que confiar na força do grupo. Isso remete também à angústia sofrida por algumas mudanças em relação a um cargo ou determinada função já exercida e que tem que deixar para traz. Significa, que ela ainda tem apego às coisas e pessoas. Não gosta de trocar o pano porque se fecha para o Outro, não estar aberta a novas experiências, se contenta com o que sabe e não acreditar que precisa mudar pensamentos e atitudes. O medo do novo torna-a fechada em si. Isso retrai a potência coletiva do grupo, individualiza a ação.

Apesar disso, a **Mulher-Maravilha** carrega a potência do **conflito que leva ao prazer e cria outros modos de educar**. Essa potência vem da condição de pertencer ao grupo, vem do **Cidadão Persi**. Para educar baseado no cuidado, é necessário o empenho de muitas mãos. É uma troca colaborativa. Basta olhar como era e como está hoje o Parque Alvorada, porque há prazer no momento em que ela consegue superar um conflito e constrói um aprendizado. Essa educação é um modo de educar pela superação, aceitação de si e do Outro, na convivência com o diferente.

A **Força-Cuidadora Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** apresenta um modo de **Educar em Direitos Humanos para o cuidado**. Essa educação olha o aluno como pessoa, como um ser que necessita de amor, de carinho e de muito cuidado. Do ponto de vista da questão de gênero, a literatura sobre educação infantil ressalta o lugar da mulher reservado a essa modalidade de ensino, por atribuir-lhe a competência do “cuidar” e do “educar”, matematicamente. Por isso, é preciso escavar para encontrar a origem dessa ideia de cuidado na educação de crianças e adolescentes.

A educação para o cuidado se expressa na própria história da infância no Brasil como uma área da Assistência Social, vinculada aos internatos e às creches sob um discurso assistencialista de “salvar a criança” (RIZINNI; PILOTTI, 2009), sendo que a educação infantil só passou a ser uma modalidade da educação básica a partir da LDBEN nº 9394/1996, fruto, inclusive, das reverberações dos princípios que fundamentam os Direitos Humanos das

crianças e dos adolescentes, assegurados principalmente na Constituição Federal de 1988 e no ECA, a partir da Lei nº 8.069/1990. Com esse novo ordenamento jurídico regulador da infância e da adolescência no Brasil, passou a vigorar os princípios da proteção integral e de prioridade absoluta (DIGIÁCOMO, 2013) instituindo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sendo papel do Estado, da sociedade e da família protegê-los, o que inclui a escola e o educador na efetivação desse direito.

Essa **educação para o cuidado** manifesta sua potencialidade coletiva quando a **Mulher-Maravilha** se transforma no **Cidadão Persi** e deseja uma educação de juntar forças com a colaboração de todos para a transformação de uma sociedade melhor. A **Educação-do-cuidado-dança-da-Capulana** é a dança em que todos e cada um têm o seu momento do cuidar, e de passar à frente esse cuidar, de “trocar o pano”, pois um confia no trabalho do Outro. A educação do cuidado é cuidar, proteger, orientar para crescer com liberdade. É capacitar para ser livre e responsável.

Essa educação para o cuidado revela-se como a arte de viver sob o signo da “cultura de si” que expressa a arte da existência da **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi**. Como uma semideusa grega, é também esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática. O tema do cuidado de si constituiu-se, assim “[...] uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber.” (FOUCAULT, 2014b, p. 56-58).

Assim, a força educativa da **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** se expressa no **Modo-de-educar-na-ciranda** que é o educar que todos têm vez e voz, desde que seja dada a oportunidade para o crescimento pessoal e coletivo dos que estão na ciranda. Quem determina essa condição é o próprio grupo, pois todos os integrantes podem opinar e sugerir ações e ideias em prol do crescimento do grupo como um todo. O “desde quê” é determinado pelo objetivo da escola que visa formação integral do aluno, trabalhando valores, direitos e deveres para o crescimento individual e coletivo. Valorizando o direito do Outro e vendo o próprio direito sendo valorizado. É essa troca de ideias por uma única coisa que ocorre para o benefício da melhoria da educação, da escola, do desenvolvimento dos alunos que faz com que aconteça esse crescimento em prol do grupo todo.

Nessa **educação, todo mundo é igual, mas tem um centro**, que é atingir os objetivos, os alunos. Tudo gira em torno dos alunos, é pensando neles, no melhor para que eles possam crescer, tanto como cidadão como no processo de ensino e aprendizagem como um todo. Na escola “Mãos Dadas”, a oportunidade é dada a todos. Quem é o centro é a criança ou o

adolescente, mas esse centro passa pela ótica do cuidado do professor parceiro, que também se coloca como centro junto com o aluno.

Neste caso, “[...] o círculo pode ser uma espécie de exercício de interiorização da disciplina que o professor incita pelo poder de seu olhar” (NASCIMENTO, 2004, p. 13). Mas, por outro lado, o professor cuida si e do outro, e inclui-se como parte da atenção desse cuidado. Assim, todos são iguais, mas com as suas particularidades que ajudam o grupo a crescer. O Outro é o objetivo do aluno desenvolver suas potencialidades, ser melhor e acreditar que é capaz de mudar sua realidade para melhor.

No olhar da **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** ainda são preservados **dualismos e binarismos nos modos de Educar em Direitos Humanos, como ser “bom”, ruim**”. Na sua visão, significa que algo pode ser bom ou ruim, dependendo da visão de cada um. Na análise do texto transversal II, é ratificado de que “a orientação que a escola dá é [...] que a criança aprenda a ser uma pessoa boa”.

“Por que me chamas de bom? Ninguém é bom a não ser um, Deus” (Lc 8,19) dirá Jesus. Mas essa é uma “qualidade negativa da bondade” (ARENDDT, 2001, p. 85) que atravessa a moral cristã quando fragiliza a potência do homem o tornando sujeito, instituído, e negando-lhe sua liberdade política. Talvez, tenha sido isso que fez a menina Yeshuah chorar com indignação quando pela primeira vez viu a imagem de Jesus crucificado na cruz no Santuário da Trindade. Ela me perguntou: “Por que bateram e mataram Ele, mamãe? Ele não é bom? Por que fizeram isso com Jesus? Ele é bom!”. Por semanas essa cena lhe tirou lágrimas e lhe rendeu muitas perguntas às quais eu não soube dar todas as respostas para não mentir, causando-lhe o desejo de não ir àquele lugar. Fiquei imaginando o que sente uma criança que todos os dias assiste cenas de violência em seu contexto familiar e social ou mesmo vivencia no próprio corpo e, paradoxalmente, a sociedade lhe exige: “seja bom”. Essa criança “[...] descobre-se nos vazios, nas ausências; instaura-se na não obediência para com a família, para com o controle, para com as autoridades... o mundo do Mesmo, a Cultura” (FIGA, 1998, p. 93).

Por outro lado, esse dualismo afirma uma “[...] separação entre humanitário e político, que estamos vivendo hoje, é a fase extrema do descolamento entre os direitos do homem e os direitos do cidadão” (AGAMBEN, 2012, p. 130). Esse autor destaca que as organizações comunitárias em crescimento atualmente, em última análise, não podem fazer mais do que

compreender a vida humana na figura da vida nua ou da vida sacra<sup>46</sup>, e, por isso mesmo, mantêm, a contragosto, uma secreta solidariedade com as forças que deveriam combater. Sendo essa vida sacra matável e insacrificável, objeto de ajuda e proteção, cita os refugiados de Ruanda e os “olhos suplicantes” do menino ruandês como exemplo dessa vida nua em nosso tempo.

Para a **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi**, é preciso saber diferenciar o que realmente é ruim e, para isso, basta levar em conta os Direitos Humanos e tudo o que se refere a eles. Atribui aos Direitos Humanos o papel de parâmetro normativo universal do que significa ser bom. Esse pressuposto de uma “natureza humana universal”, comum a todos os povos, foi contida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (PANIKKAR, 2004). Nessa visão de Direitos Humanos, predomina uma preeminência espiritual do “bom” e do “mal” (NIETZSCHE, 2013), que também é atravessada pela dimensão teológica dos Direitos Humanos baseados em um valor superior, transcendente, cujo símbolo é Deus como origem e avalizador dos direitos e deveres humanos, dirá Panikkar (2004). Portanto, cabe enfatizar que, nos estudos transversais da produção de dados “O tecido que fala”, a concepção cristã de Direitos Humanos foi um marcador importante, revelando um viés ocidental e europeizado de Direitos Humanos, como expressam Panikkar (2004) e Santos (2010). Há uma colonização do pensamento da **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** advinda das práticas pastorais.

Assim, a **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** dirá que algo que seja ruim, pode ser bom, como é a questão das regras, por exemplo. Do lado do aluno, de um modo geral, ele vê as regras como uma coisa ruim, negativa, porque tolhe sua liberdade, sua vontade de fazer alguma coisa. Já do lado da direção, na coordenação, do projeto político-pedagógico, essas regras são necessárias e é o jeito de manter as coisas funcionando, porque em lugar nenhum é possível vivenciar grupos sem regras. Como, por exemplo, a regra do silêncio, porque é muito ruim não poder falar, mas quando exercida essa regra, percebemos o que de bom o grupo pode fazer. Isso vale para o trabalho em grupo, não damos credibilidade ao que o Outro fala, por discordar da opinião do colega. Mas se resolve aceitá-la, percebe-se que o que parecia aparentemente ruim, pode ser bom.

O modo como a **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** resolve essa questão é potencializando uma **educação de valores**, eles fazem a diferença. Portanto, “Trabalhar os valores é olhar a questão dos Direitos Humanos a partir do momento que eu tenho os valores

---

<sup>46</sup> Vida nua refere-se ao que os gregos chamavam de *zoé*, ou seja, mera existência biológica. No império romano, essa mera vida também se torna sacra, pois mesmo sendo condenado a exclusão social, sem cidadania, não poderia ser eliminado, como é o caso do *homo sacer*.

que respeitam os direitos das outras pessoas, eu já estou trabalhando os Direitos Humanos” diz na contra-análise do texto transversal II. A **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** ressalta valores como a vida, o respeito, a bondade, tendo a espiritualidade como um canalizador de lições para a vida; e valores como organização, colaboração, solidariedade, cuidado com o Outro, honestidade, não desperdiçar alimentos desenvolvidos na escola “Mãos Dadas” fazem com que os alunos sejam diferenciados na sociedade. Mesmo como uma instituição de tradição católica, recebe crianças de todas as religiões, e não usa símbolos como crucifixos nas salas de aula, tenta preservar o currículo dessa orientação, embora em momentos como a Campanha da Fraternidade, Semana Santa, com a Via Sacra, e as orações semanais em sala de aula sejam trabalhadas.

Na visão pastoral da **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi**, estimular os alunos a se expressarem nas orações em sala de aula significa trabalhar a dimensão integral, potencializando os valores, então, diz: “são voltadas para o engrandecimento do ser humano, então, naquela hora, são Direitos Humanos”. Inclusive, vê nesse gesto de expressar a oração um protagonismo e a questão da identidade do aluno sendo retratados, mas reconhece que esses momentos de orações em sala de aula são tendenciosas com relação a uma postura monoteísta, um Deus único, uma força que diz “que eu tenho direito, que sou capaz”. E destaca a questão do respeito ao Outro como o principal objetivo da escola. É justamente esse modo de lidar com os valores e com o Outro que faz da **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** uma **Professora-Responsável**. “Porque esses Outros, na medida em que não foram tão Outros [...]” faz “[...] deslocar, girar, inverter a pergunta, passando da pergunta “o que são” à pergunta “quem são” (FIGA, 1998, p. 89).

A centralidade na Educação em Direitos Humanos que tem os valores como máxima e neles, Deus como referencial, aparece muito na produção dos confetos da **Força-Mulher-Cidadão Persi**, como o **Educar com a família-valores humanos da vida abundante**, evidenciando a ideia da família como a base da formação em valores e Deus como referência de concretização de uma vida em abundância, a concretização dos Direitos Humanos e do projeto de Deus. De certa forma, há, nesse pensamento, uma ideia de humanidade que questiona o saber hegemônico de ordem capitalista. Mas essa ideia também remete à indagação: de que família estão falando? São heterogêneas? Parece haver um padrão normativo no modo de ver as instituições – escola, família.

Quando a **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** vê refletida suas próprias contradições no espelho da contra-análise, percebe, então, um problema no seu próprio pensamento e na sua prática: como Educar em Direitos Humanos com a ideia de um Deus único? Vê na linha

do seu próprio pensamento a intensidade que tomou a questão dos “**Problemas redemoinhos**” e os efeitos desse discurso funcionam como “um choque”, afirma, causando-lhe estranhamento, descontentamento, discordância desse primeiro discurso, como se ele mostrasse uma feição “caótica” da realidade e como se mostrar isso fosse algo negativo. Viu-se intolerante religiosamente, presa a uma prática religiosa mesmo sem a intenção de sê-lo, porque sua intenção é “tornar essas crianças e adolescentes cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, em relação a si mesmo e aos outros, mas não necessariamente crentes”, dirá na contra-análise do texto transversal II.

Ratifica como **problemas redemoinhos** a questão da “falta de respeito na sala de aula” aos colegas e aos professores, o problema da “indisciplina”, que está diretamente ligado à degradação dos “valores” e que, para a **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi**, não estaria errado se fosse voltados para o cristianismo, “Porque a escola tem uma raiz cristã, a criação dela foi a partir do pensamento cristã de que o conhecimento liberta, o evangelho liberta, as pessoas podem mudar de vida se começarem a respeitarem os valores cristãos”. Mas esse pensamento não é homogêneo, o **Cidadão Persi** também dirá, referindo-se ao Brasil: “Então, sendo laico, não pode numa instituição pública, não pode em hipótese alguma pender pra religião nenhuma”. E que no lugar de Deus, poderiam estar os próprios “Direitos Humanos”, como algo que se almeja alcançar.

Com base nessa dualidade discursiva, a instituição escolar apresenta uma contradição no que concerne à garantia do princípio de “laicidade do Estado”, que propõe a liberdade religiosa no contexto educacional, conforme estabelece as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2013), o que reverbera negativamente na efetivação dos outros princípios correspondentes: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, democracia na educação.

Outro **problema redemoinho** está relacionado ao próprio **professor cuidador** e “quem cuida do educador”. Isso aparece o tempo todo na produção de dados e na contra-análise como um grito, um clamor da **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** denunciando as condições existenciais às quais o educador dos Direitos Humanos está submetido. Assim, o problema do “não reconhecimento dos educadores” e do “desrespeito e da desvalorização” assume uma intensidade muito grande como obstáculo-desânimo do Educar em Direitos Humanos. Para a **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi**, a desvalorização e o desrespeito vêm, sobretudo, do próprio educando e das suas respectivas famílias, como algo diluído nas relações sociais. Outro fator do problema do cuidado é o fato de o “professor fazer de tudo,

ser psicólogo [...]”, questão que denuncia a ampliação do trabalho docente, sobrecarregando o professor de atividades.

Por traz desses **problemas-redemoinhos**, a **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** revela recôncavos das relações desiguais de gênero, sendo reproduzidas também no convívio escolar, na medida em que ressalta a funcionalidade dessa supermulher que “dá conta de tudo”. Adichie (2017) diz que nossa cultura exalta essa ideia, mas não questiona a premissa desse enaltecimento, que parte do pressuposto de que o trabalho de cuidar dos filhos é uma seara particularmente feminina, ideia tão bem-sucedida na educação infantil, que termina reforçando essa condição.

Mas a prática educativa da **Força-Mulher-Cidadão Persi** é atravessada por outra força potência, que é a **espiritualidade**, uma força de resistência, como ela diz: “alimento espiritual ao nosso corpo que nos habita para que consiga todo dia acordar e matar um leão a cada dia”; um dispositivo do Educar em Direitos Humanos que está ligado ao sentido da espiritualidade como “lições de vida”, “princípios”, “valores” e “laços de amorosidade” nas relações. “Essa força interior está em nós mesmos e vem da sabedoria de estar sempre se reciclando, buscando conhecimento, Deus em primeiro lugar”. Essa espiritualidade, como força interior, produz outros saberes, a sabedoria, algo que recicla os conhecimentos do educador. Encontra nisso um modo de dizer a verdade do **Cidadão Persi**, como o filósofo, o sábio que fala em seu próprio nome. A sabedoria que ele fala, é sua própria sabedoria. O sábio é muito próximo do Parresiasta, mas mantém sua sabedoria em retiro. Sábio em si e para si mesmo. Está sempre se fazendo a pergunta de Sócrates: “conhece-te a ti mesmo”?. Não precisa falar. É silencioso, mas traz uma prática de dizer a verdade, com engajamento e o risco de não ser aceito (FOUCAULT, 2011). Sob a perspectiva de leitura de Foucault, posso dizer que a espiritualidade da **Força-Mulher-Cidadão Persi** assume também uma dimensão profética como modo de falar das “lições da vida”, na medida em que fala por outra voz, não fala em seu nome, mas como intermediário, de forma enigmática. O **Cidadão Persi**, até mesmo quando é **Mulher-Maravilha**, fala em nome de Deus, ela diz: “Deus é o alimento que revigora constantemente, dá força. Deus está nos amigos, no falar positivo dos colegas, na família” (TEXTO TRANSVERSAL II). É dessa experiência que a **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** se constitui um tipo de **professora missionária**.

A **Força-Mulher-Cidadão Persi** vê similaridades entre a **Comunidade “Mãos Dadas” e a África** no que tange à carência, à pobreza, à estrutura familiar, além da desigualdade de classes e da falta de perspectiva futura; a África também presente na região abrangida pela ação do projeto educativo “Mãos Dadas”. Não é só o Parque Alvorada, já é

Timon quase como um todo. Pois no Projeto “Mãos Dadas” tem crianças que moram no Novo Tempo, nos Cocais, no Residencial Cocais e muitos povoados por perto. Então, para a **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** tanto no Parque Alvorada como na África, estamos falando da **África** periferia do mundo. A África da pobreza, do sofrimento, da força e da garra, de um povo sofrido que luta e que busca dias melhores. “Mãos Dadas” sofrido, forte e esperançoso que também busca dias melhores. Há também diferenças. Na África, o sofrimento é diferente, é mais cruel, é pior, é difícil fazer as crianças acreditarem que podem mudar. Aqui as crianças são pobres, mas, pouco ou muito, elas têm o que comer, elas têm escola. E é esse o nosso objetivo nos “Mãos Dadas”, que essas crianças sejam capazes de ter uma vida melhor. Essa é a luta diária da **Força-Mulher-Cidadão Persi**, mesmo com a angústia, a sensação, às vezes, de não conseguir.

A **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** tem uma imagem da África como se fosse algo homogêneo e estigmatizado pela miséria. Certamente que tal representação se construiu também com base nos jogos de verdades e nos discursos da ciência, cristalizados no processo de formação, de educação, a exemplo dos livros de história, da literatura, que investiram numa “história única” que cria estereótipos, sempre incompletos, e que rouba a dignidade das pessoas, faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil, enfatiza em nós as diferenças e esquece o quanto somos iguais, como afirma Adichie (2014); e que acentua como lugar atribuído aos negros e à África o não lugar ou o lugar inferior produzido por um tipo de racionalidade que investe na sua impotência, a serviço da sua submissão, pois:

Enquanto objectos de discurso e objectos do conhecimento, a África e o Negro têm, desde o início da época moderna, mergulhado, numa crise aguda, quer a teoria do nome quer o estatuto e a função do signo e da representação. Aconteceu o mesmo com as relações entre o ser e a aparência, a verdade e o falso, a razão e a desrazão, e até a linguagem e a vida. De facto, sempre que a problemática passa por Negros e África, a razão, arruinada e esvaziada, não consegue deixar de andar às voltas sobre si mesma e, muitas vezes, perde-se num espaço aparentemente inacessível, no qual, aniquilada a linguagem, as próprias palavras deixaram de ter memória. Com a extinção das suas funções comuns, a linguagem transformou-se numa fabulosa máquina cuja força vem simultaneamente da sua vulgaridade, de um incrível poder de violação e da sua indefinida proliferação. (MBEMBE, 2014, p. 30).

Assim, “[...] o discurso negro foi então dominado por três acontecimentos – a escravatura, a colonização e o apartheid” (MBEMBE, 2014, p. 139). Mas a África não é só essa realidade de miséria expressa uma diversidade cultural. Não se trata da África, mas das Áfricas que habitam um continente, como também das Áfricas que habitam os outros

continentes, é possível desterritorializá-la e reterritorializá-la novamente, a partir de sua dispersão pelo mundo. Portanto, é importante pensar de que África se está falando. Qual África afirma-se no presente e em nossos discursos, pois só em termos econômicos:

Entre os 53 estados independentes africanos, alguns possuem abundantes recursos naturais como, África do Sul, Angola, Nigéria, Gana, Gabão e Botsuana, e outros deles se mostram pobres, como Gambia, Niger, Maláui e Somália. Algumas apresentam expressivas taxas de crescimento econômico, como Botsuana, Gabão, Angola e Guiné Equatorial. Outros, dantes prósperos e com economia em crescimento, sofreram os efeitos dos maus governos e de repetidas crises políticas e estacionaram, ou até mesmo regrediram, como foi o caso do Zimbabué, que há pouco tempo ainda tinha uma agricultura eficiente e produtiva. (SILVA, 2008, p. 151).

A representação da **Mulher-Maravilha-Cidadão Persi** da África do sofrimento, da miséria foi construída também por meio da influência da história missionária de Daniel Comboni, que, ao se dedicar à África Central, em pleno século XIX, testemunha o período em que acontece as grandes explorações e dominações por nações estrangeiras. A África de Daniel Comboni é a da desolação, da carência e que precisa de salvação. Por isso, apresenta um Plano de regeneração do Continente:

No “Plano” Comboni convida todas as Instituições religiosas que já atuavam na África, para construir, nas costas do continente, uma corrente com centros de formação de catequistas e professores, com escolas profissionalizantes, mestres, enfermeiros, inclusive, tudo isso integrado com seminários para formação de sacerdotes africanos. Estes centros de formação poderão ser o ponto de partida para penetração no interior da África. (COCCHI, 2003, p. 35).

Os sonhos e os planos de Daniel Comboni atravessaram o *Cirandoando*, com a Capulana do Educar em Direitos Humanos, na Comunidade “Mãos Dadas”, e são os sonhos de acreditar no potencial de cada pessoa, de cada criança. É preciso acreditar que mesmo sendo uma potência a desenvolver, cada criança precisa da oportunidade de educação humanizada, em Direitos Humanos, libertadora, e isso é “a cara” da escola “Mãos Dadas”, dirá a **Força-Mulher-Cidadão Persi**. Humaniza com os valores, com o esforço, com trabalho coletivo e espera que todo mundo se liberte das correntes da pobreza, da marginalidade, das drogas. Essa é a proposta desde sempre, que seja uma escola humanizada pelo trabalho e que liberte as pessoas, principalmente das situações de pobreza. E quem sai dessa situação de pobreza enxerga outras oportunidades, foge da droga, da violência, de tudo aquilo que amarra uma pessoa. Os sonhos do missionário Daniel Comboni atravessam o *Cirandoando do*

*Educar em Direitos Humanos* porque acredita que uma pessoa não nasce para sofrer e morrer de fome. Acredita numa África comunidade “Mãos Dadas” onde a barriga da criança não precisa gritar a fome, nem ficar sem educação, porque sonha um mundo sem medos, sem dor, onde pobre não precisa ser só operário, pois também pode ser professor, engenheiro e doutor. Nesse sentido, é possível pensar, a partir da Comunidade “Mãos Dadas”, um devir-África (MBEMBE, 2014).

A **Força-Mulher-Cidadão Persi** considera o caráter estrutural do capitalismo no processo de colonização do território africano e do seu próprio território, a comunidade “Mãos Dadas”, que resultou em exclusão e violação de direitos, bem como, potencializa em sua prática, como resistência, a conquista do trabalho e da educação como caminhos possíveis de superação dessa realidade. Assim, considera que:

O motor primeiro do capitalismo é o duplo instinto. Por um lado, da violação ilimitada de todas as formas de interdito e, por outro, da abolição de qualquer distinção entre os meios e os fins. No seu sombrio esplendor, o escravo negro - primeiríssimo tema de raça - é o produto destes dois instintos e a figura exemplar de uma violência sem limites e de uma precariedade sem limites. Poder predador, poder autoritário e poder polarizador, o capitalismo precisou sempre de subsídios raciais para explorar os recursos do Planeta. Assim o foi e assim o é, ontem e hoje, ainda que actualmente esteja a colonizar o seu próprio centro, e que as perspectivas de um devir-negro do mundo nunca tenham sido tão evidentes. (MBEMBE, 2014, p. 299).

A identificação da Comunidade “Mãos Dadas” com a África acontece pela via do projeto missionário de Daniel Comboni, servindo-lhe como referencial ou modelo de projeto a se cumprir também em solo maranhense, onde os tambores africanos ressoam uma história de escravidão. Por outro lado, embora a **Força-Mulher-Cidadão Persi** não manifeste ter consciência, sua prática é atravessada por elementos da cultura africana nos modos de educar.

A resistência aos problemas do Educar em Direitos Humanos é um traço da **Força-Mulher-Cidadão Persi**, pois sendo sua característica a persistência, é um corpo que resiste. Essa ideia toma forma principalmente nos sentidos de resistência com os confetos **leveza Saia-Borboleta, Borboleta resistência dos problemas do Educar em Direitos Humanos** que é o processo de mudança que se passa com o cidadão por várias etapas e que o ajuda a se transformar, a olhar os obstáculos nas mudanças de forma positiva, como resistência **Círculo-saia-alegria-pano-divertimento em DH** em meio às dificuldades, demonstrando ânimo por meio da alacridade (alegria) e da circularidade dançante. Há, nesta ideia, uma estética da

existência<sup>47</sup>, uma performance nietzschiana de viver e de afirmar a vida como a obra de arte da leveza, do dançar. Há na **Força-Mulher-Cidadão Persi** uma performance oriental, ora indiana, mas, principalmente, africana. Sua resistência afrodescendente manifesta-se, sobretudo, por três características fundamentais. Primeiro, pelo movimento da circularidade dançante. Segundo, pela expressão da alacridade (PETIT, 2015), sendo a alegria um modo de resistir e de enfrentar os problemas. Essa ideia é afirmada na contra-análise pela **Força-Mulher-Cidadão Persi**, quando diz: “[...] os círculos são justamente pela diversidade de pessoas e de situações [...] uma vivência desse processo de alegria [...] são várias situações vividas por diversas pessoas diferentes que formam vários círculos dentro desse grande círculo que é a escola”. E, terceiro, pela **Força-espiritualidade**, uma espiritualidade encarnada na conquista do Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes que a impulsiona a continuar essa caminhada. Desse modo, a **Força-Mulher-Cidadão Persi** é **Mãe-Africana** que educa e aprende com outras coisas, outros saberes que escapam às normas e aos lugares da escola. Sua palavra na vida das crianças e dos adolescentes tem a força da criação, tem magia e a sabedoria dos mais velhos (BÂ, 1982).

Esses elementos aparecem em sua estética na potência do **Professor-dançarino** que acredita no poder da dança do ensinar, em que cada criança dança, aprende no seu próprio ritmo e, no final, todos formam o espetáculo da dança do aprender, pois são muitos ritmos em uma só dança. A dança do ensinar-aprender. O confeto **saber educar no ritmo dos Direitos Humanos** vem da experiência, da busca do conhecimento, da ajuda do Outro, da prática do dia a dia, em que os saberes e as experiências se constituem parte significativa de formação docente. E, assim, no confeto **Abraço Capulana Cirandoando do Educar em Direitos Humanos** une forças, acolhe as diversidades, as várias realidades, sente o Outro, pois na escola tem várias realidades. Como é afirmado na contra-análise, a “escola é um círculo do Educar em Direitos Humanos que ensina várias maneiras de um círculo” justamente pela “diversidade de pessoas e de situações”. Ou seja, “a escola como um grande círculo e dentro desse grande círculo tem vários círculos”.

A **Força-Mulher-Cidadão Persi**, até mesmo quando é **Mulher-Maravilha**, resiste pela dança e, no seu diálogo intempestivo, pergunta-se “Como superar o homem?” (NIETZSCHIE, 1994, p. 288):

---

<sup>47</sup> Categoria criada por Foucault para falar como o sujeito expressa uma ética de vida, a vida como obra de arte.

Fazei como o vento, quando se precipita das suas cavernas montanas: quer dançar ao som do seu próprio assóvio e os mares estremecem e trepidam sob o bater dos seus pés. [...] louvado seja esse selvagem e livre espírito de tempestade, que dança sobre os brejos e as angústias como em relvados! [...] louvado seja espírito de todos os espíritos livres, a ridente tempestade, que sopra pó nos olhos de todos os pessimistas e ressentidos! (NIETZSCHIE, 1994, p. 297).

Assim, a performance pedagógica (GIROUX, 2003) da **Força-Mulher-Cidadão Persi** cria outros modos de Educar em Direitos Humanos na relação com crianças e adolescentes. Pois, “modos” estão relacionados ao “como fazer”, à “arte de fazer” (CERTEAU, 1999), à dimensão metodológica do professor. Cria uma espécie de pedagogia que nasce da prática, a “Pedagogia Mãos Dadas”, do plano de imanência, a própria vida. A **Força-Mulher-Cidadão Persi** produz uma *filosofia do chão*, aprende com os saberes “de baixo”, seu saber-poder é microfísico (FOUCAULT, 2014d).

Essa pedagogia se expressa no corpo, como uma estética da existência do ser ético e político professor. Nessa estética existencial, manifesta-se o **Professor-Criança** que se enrola no chão, troca experiências e tece juntos com as mãos o Educar em Direitos Humanos. Pedagogicamente, o **Professor-Criança** reforça os Direitos Humanos na medida em que desconstrói preconceitos e transforma os problemas da vida de crianças e adolescentes em questões filosóficas para serem refletidas em sala de aula. Essa característica de enfatizar o problema como meio de produzir conceito remete à filosofia de Deleuze (2010, p. 24), “[...] pois todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução”. A partir do exercício filosófico da problematização, a **Força-Mulher-Cidadão Persi** trabalha os valores e a importância do Outro. Ao entender isso, seu modo de lidar com a outra pessoa se torna diferente. Sendo esse Outro a criança, os meninos e as meninas sem lugar ou do lugar da rua, do fora, de onde nasce o valor da sua causa. De “[...] onde o valor não é demonstrar, mas reconstruir uma língua perdida, descobrir que queríamos ignorar, relegar, esconder: o Outro” (FIGA, 1998, p. 90).

A **Força-Mulher-Cidadão Persi** cria um devir **Professor-Criança** porque cria outros modos de Educar em Direitos Humanos ao enrolar-se no chão, trocar experiências e tecer juntos com as mãos o Educar em Direitos Humanos trabalhando uma pedagogia da alegria. Uma pedagogia do assombro, da celebração da vida, onde seja possível compartilhar a alegria de viver na escola e desenvolver o humor como a capacidade de gozar a vida (HORTA, 2003).

O devir **Professor-Criança da Mulher-Cidadão Persi** remete, a meu ver, ao que Guattari (1985) denominou de devir-criança, de revolução molecular:

Construir sua própria vida – construir algo vivo, não somente com os próximos, com as crianças –seja numa escola ou não – com amigos, com militantes, mas também consigo mesmo, para modificar, por exemplo, sua própria relação com o corpo, com a percepção das coisas: isso não seria, como diriam alguns, desviar-se das causas revolucionárias mais fundamentais e urgentes? Toda questão está em saber de que revolução se trata! Trata-se, sim ou não, de acabar com todas as relações de alienação – não somente as que pesam sobre as mulheres, as crianças, as minorias sexuais, etc, as que pesam sobre sensibilidades atípicas, as que pesam sobre o amor aos sons, às cores, às ideias... Uma revolução, em qualquer domínio que seja, passa por uma libertação prévia de uma energia de desejo. E, manifestamente, só uma reação em cadeia, atravessando as estratificações existentes, poderá catalisar um processo irreversível das formações de poder às quais está acorrentada a sociedade atual. (GUATTARI, 1985, p. 67-68).

Devires são intensidades do desejo. “São expressões da criação espontânea da ordem” (GAUTHIER, 2012, p. 59). Assim, o devir é:

[...] fruto da assimetria e da disparação. A noção de disparação designa o desequilíbrio entre o que vê cada um de nossos olhos, visões, em cada olho, em duas dimensões; esse desequilíbrio cria emergência de um plano que contém uma terceira dimensão, o relevo. É como uma mudança de mandala [...] O devir pressupõe a operação do desejo que dissolveu o Ego e tende a buscar equilíbrios metaestáveis de dimensões superior. (GAUTHIER, 2012, p. 59).

A **Força-Mulher-Cidadão Persi** cria também um devir **Borboleta-pipa**, que é um Educar em Direitos Humanos em uma estrutura bem pautada e leve, brincante com lazer, atravessando o confeto **Educar em DH Borboleta-Pipa-Brincante**. O confeto **Educar em Direitos Humanos sabor na vida de crianças e adolescentes** propiciou a criação do **devir-jardim secreto**: ele é um lugar potente, heterogêneo que potencializa os Direitos Humanos, traz sabor, porque pode acontecer na rua, no contato com as pessoas, na própria vida. Esse “jardim secreto” é um lugar de utopias, como fala Foucault em corpos utópicos, heterotópicos. Um lugar construído por crianças e adolescentes:

A utopia é um lugar fora de todos os lugares, mas um lugar onde eu teria um corpo sem corpo, um corpo que seria belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência, infinito em sua duração, solto, invisível, protegido, sempre transfigurado [...] O país das fadas, o país dos duendes, dos gênios, dos mágicos, este é o país onde os corpos se transportam tão rápido como a luz, o país onde as feridas se curam como um bálsamo

maravilhoso na duração de um relâmpago, o pais onde se pode cair de uma montanha e reerguer-se vivo, o pais onde se é visível quando se quiser, invisível quando desejar [...] (FOUCAULT, 2013, p. 8).

Essa compreensão da **Força-Mulher-Cidadão-Persi** sabe que Educar em Direitos Humanos como “Jardim Secreto” revela também a natureza de *entrelugar*, um “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular e coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2003, p. 20).

. Ou, ainda, “[...] uma emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (BHABHA, 2003, p. 20).

Nesse lugar do Educar em Direitos Humanos, a ser criado no cotidiano da vida, o protagonismo deve ser assegurado às crianças e aos adolescentes como requerem o ECA e todos os princípios de Direitos Humanos, respeitando suas diversidades e diferenças, seja de religião, raça, etnia, classe social, gênero, etc., que vivem em condições de assistência e de proteção como da menina Yeshuah, seja em condições de tantas crianças que vivem uma mera vida, uma vida nua (AGAMBEM, 2012) em situações de vulnerabilidade social no Grande Parque Alvorada, território fronteiro entre Maranhão e Piauí. Assim, entendendo que Educar em Direitos Humanos é uma prática de inversões ao instituído, ou seja, às normas de controle de uma vida pobre calculada pela cidadania de mercado neoliberal (PELBART, 2000), onde todos os educadores num devir-criança, como na contestação da identidade pessoal de Alice (do país das maravilhas), perde o próprio nome:

A perda do próprio nome é a aventura que se repete através de todas as aventuras de Alice. Pois o nome próprio ou singular é garantido pela permanência de um saber. Este saber é encarnado em nomes gerais que designam paradas e repousos, substantivos e adjetivos, com os quais o próprio conserva uma relação constante. Assim, o eu pessoal tem necessidade de Deus e do mundo em geral. Mas quando os substantivos e adjetivos começam a fundir, quando os nomes de paradas e repousos são arrastados pelos verbos de puro devir e deslizam na linguagem dos acontecimentos, todas as identidades se perdem para o eu, o mundo e Deus. É a provação do saber e da declamação, em que as palavras se veem enviesadas, empurradas do viés pelos os verbos, o que destitui Alice de sua identidade [...] O paradoxo, é, em primeiro lugar, o que destrói o bom senso como sentido único, mas, em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas. (DELEUZE, 1998, p. 3).

Assim, a **Mulher-Maravilha**, destituída dessa identidade individual, encontrará seu saber de Educar em Direitos Humanos na relação com a vida de crianças e adolescentes na sua **Força-Potência-Resistência-Cidadão Persi**, o coletivo que a define.

## REFLEXÕES FINAIS: A CARTA DOS DEVIRES

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10)

Amiga leitora, amigo leitor,

Eu, a menina Yeshuah, o Cidadão Persi e o Vento, na encruzilhada da comunidade “Mãos Dadas”, entre a vida de crianças e de adolescentes, diluímo-nos na imanência, criando bifurcações, rachaduras, linhas, com o desejo de fazer ressoar, em pequenos platôs, anéis de devires de uma filosofia do chão sobre o pensar e os modos de Educar em Direitos Humanos.

Fomos todos atravessados quando atravessamos a fronteira, na imersão no território e nos seus problemas entre Timon, Maranhão, e Teresina, Piauí. Perdemo-nos de nós mesmos e, nos interstícios, criamo-nos de algum modo, pois criar tem a ver com a capacidade de superar problemas, criar em meio ao caos, apontar alguns novos inícios tocados em nós pela experiência, sendo produzidos movimentos do corpo-pensamento-chão. Assim, concluir nada tem a ver com um fim, mas com inícios e meios, com intensidades desejanter, pois, como em um rizoma, não se sabe onde começa nem onde termina. O início pode ser no meio, no final, tanto faz, com a condição de ser entre.

Identifico o início, portanto, cartografando algumas ideias garimpadas nesta tese. Andando por ele, entre ele, percebo, primeiramente, que a vida é como um mapa: nossas experiências sempre ficam aí, e, como um eterno retorno, afirmamos àquelas que mais nos afetam. Com minhas experiências com projetos de Educação em Direitos Humanos, compreendi que, para educar nessa perspectiva, não basta oferecer uma formação sistemática dos fundamentos jurídicos, educacionais, filosóficos, metodológicos para os defensores e os militantes dessa causa, a fim de instruí-los para que, depois, apliquem tal conhecimento. Isso porque Educar em Direitos Humanos passa pela cultura, e cada cultura tem suas singularidades, suas particularidades, desafiando-nos à construção cultural desse ensinar a partir de cada realidade, de modo a ter sua força potencializadora na relação com os sujeitos de direitos – neste caso, com crianças e adolescentes –, nos lugares interculturais, como a escola, que, na sua relação de interdependência com outras instituições, funciona como uma microfísica, uma rede de conexão de saberes e poderes.

Isso desafia o modo como as políticas públicas de educação têm investido em planos e em programas que priorizam as diretrizes, as normas, mas pouco potencializam as

experiências de micro poder-saber, os saberes de baixo, os saberes experienciais que afetam a vida dos sujeitos envolvidos na trama desse educar. Assim, produzem-se cartilhas, *kits*, projetos que chegam às escolas sem uma escuta mais sensível dessa esfera local como lugar da vida, dos problemas e das criações de outros modos de ensino. Nossa experiência evidencia que é necessário inverter o processo de formação dos educadores, rachando com a ideia de “como ensinar?” para a perspectiva de “o que aprender?” com os professores e os alunos da Educação Básica sobre Educar em Direitos Humanos. Isso porque educar nessa concepção é, sobretudo, uma itinerância, uma luta dos movimentos sociais na defesa da justiça social, uma relação de interdependência, de indivisibilidade entre os direitos civis, políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais historicamente construídos em um movimento de integralidade entre micro e macroestruturas. Educar em Direitos Humanos é, também, um processo permanente de criação de devires.

É nesse sentido que a experiência desta tese é validada em sua problemática e em seus objetivos, desde a primeira parte, “Mapas”, ao reconhecer que todo pesquisador produz o seu problema investigativo daquilo que lhe afeta. Toda produção científica é atravessada pelas implicações do investigador. Começar esta tese com minhas implicações foi um modo de reclamar o lugar da experiência na ciência, perdida ao longo da modernidade capitalista, evidenciando seu caráter político e intencional. Assim, a *performance* caminhante e nômade nos modos de pesquisar é advinda da prática educativa nos movimentos sociais e na profissão docente e da vida em todas as suas dimensões, inclusive da experiência de maternidade como condição de perceber o acontecimento da natalidade, o nascimento de todas as coisas e da vida todos os dias a partir de uma criança, impulsionando-me para a luta em defesa desta causa: a vida de crianças e de adolescentes. Desses sujeitos advém os devires, o novo, como um filtro dos sonhos, instituindo, no presente, o que se afirma do passado e o que se deseja do futuro.

As experiências com os projetos de Educar em Direitos Humanos que carrego no corpo me diziam sempre a mesma coisa: não há um modelo de educação nessa perspectiva, pois ela há de ser inventada, criada na imanência dos problemas e dos protagonismos dos próprios educadores na relação com os sujeitos violados de seus direitos, reconhecendo que há uma potência inventiva em cada comunidade capaz de pensar suas próprias alternativas, o que não significa pensar isoladamente, pois todo micro – experiência singularizada – é um ponto de conexões com a totalidade. A grande diferença de pensar a Educação em Direitos Humanos a partir do micro é a de que essa dimensão está ao alcance e seus efeitos ressoam como ondas em níveis mais complexos e globais, afetando diretamente os sujeitos envolvidos

e respeitando a diversidade e a pluralidade de cada realidade cultural existente. Mas é importante reconhecer que, assim como as identidades, também as realidades e as situações não são fixas, mas flutuam, mudam, sendo necessário o deslocamento do lugar de si para aprender com o outro, na intensidade do encontro de corpos, como demonstraram as experiências das Ações Afirmativas, no primeiro projeto, e do Efeito Borboleta, no segundo.

Como pesquisadora, o que dizer desta experiência de pesquisa? Que existem condições experienciais da pesquisa. Toda investigação passa pela experiência, a qual, por sua vez, é carregada de dor e de alegria. A pesquisa é uma experiência de morte e de afirmação da vida, produzida na intensidade dos afectos e perceptos imanentes da vida caótica. É também uma experiência esquizofrênica, uma espécie de loucura, no sentido de quebrar a normose, como ato de criação e de resistência. É uma espécie de deserto, de perda do eu, ao mesmo tempo em que esse espaço é uma experiência povoada de encontros, de co-munhão com o mundo, um lugar filosófico de criar personagens e de caminhar com eles, como caminhei com a menina Yeshuah e com Ruah, o Vento, construindo uma geofilosofia, uma filosofia do chão, dizendo-me que o território de pesquisa é sempre maior do que o lugar e os sujeitos que objetivamente demarco estudar e pesquisar, é uma extensão territorial que atravessa uma vida toda e que se expande pelos lugares, pelos tempos e pelas situações que o corpo-pesquisador habita, é habitado, territorializa-se e se desterritorializa: a casa, o casamento, o gênero, a maternidade, o trabalho, a militância, a infância, a juventude, a espiritualidade, a ancestralidade, o encontro com os saberes da terra que somente pai e mãe podem proporcionar, apontando devires do Educar em Direitos Humanos. Na andança pelas terras áridas do sertão maranhense com o meu pai, aprendi a filosofia do chão, das coisas pequenas e desimportantes, relacionadas aos saberes da terra, mas fundamentais para pensar e Educar em Direitos Humanos, já que o fundamento dessa perspectiva é a própria vida!

Nessa experiência de pesquisar, é fundamental a imanência no campo investigado. Caminhar pelo território, aguçando todos os sentidos do corpo, é uma experiência de dissolução do eu e de alimento da força vibracional dos desejos, da força política das utopias e das heterotopias que somente os lugares insólitos, de vulnerabilidade social, da vida nua, pobre, precária, são capazes de gerar no pesquisador e profissional docente. Como dizem as copesquisadoras, esse é um lugar para “matar um leão por dia”, como condição para sair da atrofia e da inércia e produzir o prazer, já que ele vem da ação. Assim, entendendo que toda pesquisa é carregada de implicações emotivas, de gênero, políticas, filosóficas, metodológicas, científicas, espirituais, ancestrais dentre outras, é fundamental, também, reconhecer que o corpo é o primeiro lugar no qual ela está situada. A originalidade e a

verdade científicas de um trabalho vêm, sobretudo, dessa relação intrínseca: uma experiência de investigação encarnada na vida, engajada na relação com os sujeitos e com a temática da pesquisa. Eu não fiz o “estado da arte”; primeiramente, fiz o “estado da experiência”: uma cartografia, um “mapa” dos afetamentos vivenciados, em uma abordagem filosófica da diferença, potencializando a heterogeneidade, a criação, no trabalho sobre os que são tidos como “anormais” nas políticas públicas, na história, na ciência e no ordenamento jurídico positivo e que, por essa condição, tornaram-se sujeitos objetos dos Direitos Humanos e da agenda política de Estado, um “problema social”, como é o caso da criança e do adolescente no Brasil.

Pesquisar Educação em Direitos Humanos pelo viés da prática docente de professoras na relação com a vida de crianças e de adolescentes no ambiente da escola do ensino básico é uma escolha difícil, latejante e visceral, que causa tremores no corpo, pois se trata de um lugar não confortável e de uma escolha por políticas de empoderamento dos de baixo, dos excluídos, dos saberes menores, assim definidos pelos jogos de verdade e de poder. É quase, senão, uma subversão da ordem! Afinal, quem são esses sujeitos que falam? De que lugar eles falam? Sob que perspectiva de saber falam? Eles são elas: mulheres professoras de uma comunidade escolar desenhada socialmente como de risco e de vulnerabilidade social, sujeitos atuantes na vida de crianças e de adolescentes que falam de suas experiências sobre o Educar em Direitos Humanos; elas não são da ordem da advocacia, nem da cátedra acadêmica, tampouco dos postos administrativos e reguladores das políticas públicas. Entretanto, essas professoras são sujeitos operadores dessa política como requer as diretrizes e as normas. Elas são o território do acontecimento histórico, político, cultural, social, ético e estético que produz existencialmente a educação e a justiça social ensejadas.

Outras condições se fizeram pertinentes no processo de pesquisa: as filosóficas e as científicas do pesquisador. Com uma história atravessada na tradição marxista e no campo da história, foi um desafio fazer deslocamentos e descolonização epistêmica, como exigiu a perspectiva de investigação. Foi uma experiência de aprender a ver de novo, a sentir de novo, a perceber o mundo e tudo à sua volta de outro modo absolutamente estranho. Entendi que não é suficiente Educar em Direitos Humanos como se isso fosse a chave que abre a porta da solução dos problemas. Esse ensino pode ser até o problema, dependendo da abordagem que se faz, quando sua perspectiva é apenas incluir na norma. Assim, a potência filosófica da pesquisa me permitiu problematizar: de que Direitos Humanos estamos falando? Que Educação é essa? Como se construíram, Direitos Humanos e Educação, e a que poderes têm servido? Como “Palavras” inventadas, como denominei a segunda parte da tese, o Direito e a

Educação são instituições discursivas da modernidade capitalista e de um modelo cartesiano de ciência que foram instrumentalizadas aos interesses eurocêntricos, produzindo uma epistemologia abissal que cria exclusões e violações de direitos. Dentro desse paradigma, foi produzida a invisibilidade da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, sendo banidos da vida social e política, vivendo uma mera vida, excluídos da própria ciência. E foi muito recente o reconhecimento da sua dignidade e da sua condição humana, o que se deu, no Brasil, a partir do ECA, fruto de ordenamentos jurídicos (como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988), as quais, por sua vez, foram efeitos dos processos de luta dos movimentos sociais e dos excluídos, que passaram a ser reconhecidos também como sujeitos de direitos, sendo o Estado, a família e a sociedade os seus protetores.

Mesmo assim, a história da efetivação dos direitos da criança e do adolescente tem sido turbulenta, tendo como uma das fortes razões a impotência da Educação em Direitos Humanos, pois a norma, por si só, não garante a efetivação da justiça em contextos em que a lei é um modo de produzir distinções sociais, inclusive na linguagem inacessível às camadas mais populares, como ocorre no Brasil. Portanto, empoderar uma perspectiva de ensino nesse viés, a partir dos saberes da experiência de professoras, das escolas, do lugar, do grupo é um modo de fazer circular saber e poder, como uma microfísica, uma rede que atravessa os corpos e que os faz criar um rizoma de resistências e de mudanças. Passa-se de uma noção única de Direitos Humanos para uma abordagem que valorize a diversidade, a pluralidade, a interculturalidade, uma ecologia dos saberes nos modos de educar, tendo a escola como um interstício, um terreno para novos agenciamentos e novas negociações, uma comunidade dos afetos e das afecções.

No processo de descolonização desse saber, foi fundamental o próprio jeito de pesquisar. Percebi a exigência das condições metodológicas da investigação. Dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa-intervenção, caminhei com a cartografia com a qual fiz a experiência de me deixar tocar, atravessar, afetar pelos problemas do lugar, diluindo-me no plano de imanência entre professoras, crianças e adolescentes, até capturar imagens da escola como um entrelugar, uma comunidade – condição para um plano coletivo e político – e um simulacro, ou seja, a diferença, buscando quebrar com a representação e o estigma do subdesenvolvimento, da pobreza e da violência, como geralmente são vistos os territórios que foram expropriados e violados pelo domínio mercantil capitalista de uma dada região. É, inclusive, possível estabelecer conexões entre o Grande Parque Alvorada, em Timon (Maranhão), na fronteira com Teresina (Piauí), no Nordeste brasileiro, e regiões do Brasil e de outras partes do mundo, territorializando, desterritorializando, reterritorializando, vendo-o

como lugar da invenção, um lugar cultural com potencialidades para ensinar e aprender sobre o Educar em Direitos Humanos.

Com o método da Sociopoética - uma espécie de filho gerado pelas costas, por causar a própria transformação e a desconstrução de si na experiência de perda da identidade individual e na constituição do sujeito filosófico, o heterônimo do grupo-pesquisador, coletivo e democrático - foi possível criar outros modos de pesquisar, aprender e ensinar, apontando ele mesmo, o método, pistas de como Educar em Direitos Humanos. Assim, a parte “*Poiesis*” da tese potencializou os processos de criações, fazendo uso dessa abordagem filosófica e científica que, a partir da criação do grupo-pesquisador, produziu o saber na experiência coletiva do grupo, no envolvimento do corpo inteiro ao acionar as várias racionalidades e os saberes que o atravessam, quebrando com o binarismo entre objetivismo e subjetivismo na ciência. Essa abordagem corrobora para outros modos de educar crianças e adolescentes em Direitos Humanos, pois, ao ter entre seus princípios a valorização das culturas de resistência, o uso da arte como dispositivo do pensar, cria conhecimentos, ligando tudo isso às intensidades da vida, à espiritualidade, ao cuidado de si e do outro na vivência grupal, de modo a produzir uma estética da existência na qual ética e política se religam, depois de terem se perdido no modo de fazer cartesiano da ciência moderna.

Mais do que dados, produziram-se experiências, com dispositivos artísticos que nos desafiaram a descolonizar o pensamento. Nesse método, os conceitos são criados a partir dos problemas da vida e do ato de criação dos sujeitos envolvidos. Desse modo, com o uso do dispositivo da Capulana, tecido que as mulheres de muitas partes da África usavam para contar suas histórias, para falar e exercitar suas atividades cotidianas, descobrimos a potência do grupo de cruzar, tecer com as mãos, uma perspectiva de Educar em Direitos Humanos na arte de fazer. Esse é um modo de transversalizar todos os saberes: os acadêmicos, os filosóficos, os locais, construindo uma espécie de “Rizoma”, como denomino a quarta parte da tese, até rachar com as palavras e as coisas, quebrando representações e religando ciência e filosofia, em uma espécie de gaia do conhecimento na arte de criar a vida. Ao transversalizar esses saberes do chão, das pessoas, do grupo com outros saberes científicos, produz-se um conhecimento novo, uma geofilosofia que anuncia a produção de problemas, de confetos, a soma de conceitos mais afetos, e de devires de um Educar em Direitos Humanos que se relacione com a vida de crianças e de adolescentes, uma educação rizomática.

As experiências e as criações das copesquisadoras trazem como principais conceitos do que é Educar em Direitos Humanos entre crianças e adolescentes as ideias de circularidade dançante e de alacridade advindas dos elementos afrodescendente na cultura do grupo. Esse

educar aparece em muitos confetos, tais como: o **educar na ciranda**, em que todos têm vez e voz e o outro é respeitado em suas diferenças; o educar **acolhida nas diferenças no/em círculo**, que passa por uma visão da escola-círculo, sendo esse o lugar de resolver os problemas; o **círculo do educar com amor**; o **educar círculo-alegria**; o **laço-abraço da convivência no círculo**; o **educar saia-dançante viver e não ter a vergonha de ser feliz**; **educar saia-dançante dos Direitos Humanos**; o Educar em Direitos Humanos **Borboleta-Pipa-Brincante**, destacando a brincadeira, a leveza como princípios básicos de uma educação com crianças e adolescentes e como um direito. Esses confetos refletem o próprio significado da Capulana no Educar em Direitos Humanos criado pelo grupo-pesquisador: a “Cirandoando”, uma experiência coletiva de tecer, juntar, agrupar, costurar com as mãos o bem comum, doando-se, deitando, rolando no chão, envolvendo-se no processo, com várias potências de forças.

A perspectiva aqui tratada é de uma “Educação para o cuidado” e um “Educar-Mãe-Africana” que compartilha e ensina com as dificuldades e os prazeres, com outras coisas e outros saberes, como a sabedoria dos ancestrais. É também um ensino “sabor da vida”, da autoeducação na imanência da vida, até encontrar os lugares de planos de fuga, um “jardim secreto” que, como Alice do País das Maravilhas, produz utopias, heterotopias, devires do Educar em Direitos Humanos crianças e adolescentes, com “vontade de saber” pela leitura e pela imaginação. É uma educação de “valores”, pois trabalhar com Direitos Humanos é lidar com os valores, com a família, com uma “vida em abundância”.

Dentre os principais problemas desse educar, destaca-se a questão da dificuldade de trabalhar a diversidade religiosa na escola, pois o grupo é muito marcado pela moralidade cristã eurocêntrica, o que também influencia sua concepção de Direitos Humanos, embora tenha uma espiritualidade encarnada nos problemas sociais e uma matriz teológica materialista comprometida com a luta e a defesa das garantias das condições básicas de vida, como o direito à educação e ao trabalho, como bem expressa o lema do projeto educativo da comunidade “Mãos Dadas”: “Estude e trabalhe para ajudar o seu povo”. Nesse sentido, emerge o desafio de transvalorar o que são Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos para além dessa moralidade que os construiu com base no processo formativo trazido tanto dos saberes experienciais da prática docente como do percurso institucional de formação inicial e continuada dos professores, sendo necessário um ensino que passe, primeiramente, pela descolonização do pensamento do educador.

Além disso, caracterizaram-se como “problemas redemoinhos” os que estão diretamente ligados às condições do trabalho docente, como o não reconhecimento dos

educadores, o desrespeito e a desvalorização do professor por parte dos próprios alunos, da família e da sociedade. Assim, problematizaram: o professor é cuidador, mas “quem cuida do cuidador?”. Isso significa que, para o grupo, a questão desse educar atravessa a garantia dos direitos do professor, realçando as dimensões de interdependência, de indivisibilidade e de integralidade dos Direitos Humanos, os quais se realizam na medida em que são garantidos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Por outro lado, de modo mais latente, tal problema denuncia que as desigualdades de gênero vivenciadas pelas professoras extravasam a esfera privada da família e assumem contornos significativos nas relações de trabalho docente na escola, tendo um caráter público e social e revelando as implicações das copesquisadoras nos modos de pensar e de Educar em Direitos Humanos. Assim, essas educadoras assumem uma *performance* educativa maternal, de cuidadora, de responsável, de missionária, de doadora com uma prática pastoral de constituição de si nos movimentos sociais e na Teologia da Libertação, na defesa dos Direitos Humanos, carregando elas tantas responsabilidades que lhes habita uma força sobrenatural, mágica como uma mãe-africana, uma potência espiritual. Nas suas *performances* individuais, elas se autorrepresenta como Mulher Maravilha, professora do Parque Alvorada, trabalhadora incansável que carrega sobre si os problemas da comunidade, de casa, do trabalho, tendo de “dar conta de tudo” de forma salvacionista, messiânica, ficando sem tempo para o cuidado consigo mesma. Nesse sentido, seu corpo sente medo, é colonizado e disciplinado pelo processo formativo e de trabalho, sendo um corpo máquina.

Mas é justamente essa força feminina que é a revolucionária da comunidade “Mãos Dadas” e que apresenta uma perspectiva do Educar em Direitos Humanos como devir-mulher, uma estética da existência que quebra a norma, sendo seu corpo o lugar do movimento da ética e da política. A Força-Mulher é a principal potencialidade do grupo – ora resignada, ora anormal e rebelde. Ela é o que permanece e escapa. Constitui o sujeito da experiência em processo de formação e de transformação. Como uma tática de guerra, cria uma *performance* masculina publicamente, o Cidadão Persi, pois, assim, pode entrar na norma, falar e exercer a cidadania, o espaço público. A Força-Mulher-Cidadão Persi, como gênero, não é um ser, mas uma fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada. Age em meio ao caos, sendo movimento. E aponta o devir Professor-Criança como uma estética da existência, um estilo de vida feito na carne e que se enrola no chão, troca experiências, tece juntos, de mãos dadas, em uma circularidade dançante e alegre, encarnada na vida de crianças e de adolescentes.

Pensando um pouco mais sobre o que eu aprendi nesse processo de pesquisa, afirmo que tudo que disse até agora foi, primeiramente, um aprendizado para mim, principalmente porque algumas coisas que se afirmavam apenas no plano teórico passaram a ter a força da experiência, algo que forma e transforma. Entretanto, trago, ainda, alguns outros aprendizados. Começo por dizer que essa foi uma experiência de desaprender, uma tomada de consciência de uma vacuidade latente no corpo, às vezes receptiva, outras vezes escorregadia e concha pelo medo do desapego às verdades prontas e construídas durante toda uma vida – uma espécie de oco por onde sopra o vento no qual se reconhece a condição de não saber ou a do saber que outras pessoas e culturais podem proporcionar, mas que eu não os via nem os tinha, um reconhecimento da minha condição de inacabamento.

Outro aprendizado foi que tive de aprender a quebrar as fronteiras e a assumir o espaço do entre-lugar, algo muito difícil para quem foi formada em uma visão binária cartesiana. Tive de atravessar muros e preconceitos e de construir pontes entre o direito, a filosofia, a arte, a educação, a política e a espiritualidade, o que exigiu constantes deslocamentos conceituais, metodológicos e filosóficos e a descolonização do meu pensamento, do meu corpo. Tive de aprender a transversalizar todos esses conhecimentos, a fazer travessias entre um campo específico do saber e outro, algo que é extremamente desafiador na nossa formação e que aprendi com a Sociopoética. Isso significou também o reconhecimento de que a minha identidade mudou como pesquisadora, havendo uma perda de mim mesma e uma fluidez quando me desloco e faço travessias para contextos, categorias, problemas contemporâneos e inesperados, o que não significa deixar de afirmar, nessa mudança ou metamorfose, certas ideias e certos modos de caminhar antecedentes. Assim, afirmo que encontrei Marx na filosofia de Deleuze e Guattari e na microfísica de Foucault, afirmando energias utópicas e heterotópicas na ideia de uma educação rizomática e microfísica e na revolução molecular. Aprendi a valorizar outros conhecimentos que, antes, o medo e o estereótipo de “lugar escuro” ou “ruim” me impediam de conhecer, como os nossos saberes afrodescendentes. Aprendi a ver a criança não mais como um ser menor, mas como um outro na sua alteridade, e, estando eu a ver o que a experiência daquele corpo infantil anuncia, ele me ensinou a arte de nascer todos os dias, constituindo-me uma pesquisadora-mãe que cria para si e, sobretudo, para o mundo.

Eu já sabia que meu corpo era político – desde a adolescência isso me foi ensinado na militância dos movimentos sociais. Mas eu aprendi que ele não precisa ser rígido, nem tão conflituoso, mas pode ser ético e estético, um corpo político artístico, que carrega um estilo de vida como uma dança ou um ritornelo, como a potência transgressora da arte, como criação

do mundo – um tipo de delírio ou de gozo, de prazer e de alegria que faz o artista não se enquadrar em nenhum sistema opressor: a liberdade. É por isso, a exemplo do que aconteceu no Brasil em diferentes momentos históricos, que os artistas, em estruturas de poder fascistas, totalitárias e autoritárias, são condenados à exclusão da vida pública e banidos do meio social. A arte possibilita uma força transgressora do sujeito que uma instituição inteira não é capaz de proporcionar

Aprendi a perceber e a potencializar na emergência e no caos a força-mulher, que pode, resiste e cria na arte de fazer as coisas, pois, ao contrário do que diz o discurso machista, que ouvi a vida inteira e que circula sutilmente em instituições como a família, a ciência, o direito, os partidos e a educação, é possível articular teoria e prática, trabalho e estudo, o mundo da casa e o mundo acadêmico e intelectual. Fiz do tempo do cuidado da menina Yeshuah, do auxílio às suas tarefas escolares, entre livros, louças sujas, casa para organizar, trânsito infernal, aulas para ministrar, contas para pagar, travessias da ponte para ir ao campo de pesquisa, da tensão dos afetos, da visita aos meus doentes, dentre tantas outras tarefas, um dispositivo filosófico, um tempo para pensar como uma gaia, um saber que atravessa o corpo todo, situando esse corpo como território do aprender que abarca todas essas atividades, os tempos e os espaços diferentes. Tudo isso constituiu uma oficina de pensamento, como condição de produção de intensidades e de devires, entre a casa, a universidade e o território de pesquisa.

Mas reconheço que essa produção científica poderia ter sido mais rápida e mais produtiva se eu tivesse uma “máquina de lavar”, um dispositivo extremamente importante na revolução feminina. Isso porque o tempo de lavar a roupa rouba o tempo da escrita, considerando que esta é como um grito, um eco que ressoa e abala as estruturas ganhando contornos de esfera pública, em que se pode ser visto e ouvido por todos. Enquanto o tempo de lavar a roupa, quando um ato solitário, sucumbe, dociliza o corpo e, às vezes, reprime, nos limites do quintal da casa como ocorreu com minha mãe, ou numa varanda de apartamento com grades! Por isso, eu quis que a menina Yeshuah me visse mais tempo na leitura e na escrita do que ao pé da pia, embora o prazer e a alegria sempre estivessem no cuidado da criança, como algo que me tomava como a novidade.

O importante é que, em meio ao campo de guerra, tive que aprender a criar, no tempo da experiência, uma pequena fenda onde tirar a armadura e fazer emergir um corpo guerreiro humano, demasiadamente humano, um corpo-máquina-desejante de justiça e paz, que do corte que produz a centelha entre duas espadas, constrói *fiats* de conhecimentos e destrói

outros sobre Educar em Direitos Humanos, que sobem das rachaduras do chão à superfície plana de existência para celebrar a vida!

Termino esta conversa apresentando algumas pistas de continuidade que a pesquisa apontou. Primeiramente, refiro-me à aplicabilidade da Sociopoética como caminho metodológico do Educar em Direitos Humanos diretamente com as crianças e os adolescentes, como foi ensejado no projeto inicial da investigação, mas inalcançável para este momento. Em segundo lugar, destaco a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os efeitos das desigualdades de gênero nas práticas de ensino, identificando tal aspecto, inclusive, como obstáculo na Educação em Direitos Humanos. Por fim, como perspectiva de devir desse educar, aponto a necessidade de investimento na escola como uma microfísica, uma rede que se conecta com outras instituições, como a família, a igreja, os movimentos sociais e tantas outras, de modo a ampliar o rizoma para além dos muros da entidade escolar, produzindo uma revolução molecular, como rajadas de ventos que anunciam uma nova aurora, numa ciranda de crianças e adolescentes!



## REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A Sociopoética e os cinco princípios. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra H.; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Org.). **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a Sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 41-59.

\_\_\_\_\_. **Corpos de Rua**: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: RFC, 2011.

ADICHIE, Chimamanda. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

\_\_\_\_\_. **Os perigos de uma história única**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 117-137.

\_\_\_\_\_. **Na terceira margem do rio**. Disponível em: <[http://www.revistahistoria.ufba.br/2010\\_1/e01.pdf](http://www.revistahistoria.ufba.br/2010_1/e01.pdf)><[http://www.revistahistoria.ufba.br/2010\\_1/e01.pdf](http://www.revistahistoria.ufba.br/2010_1/e01.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2015.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

\_\_\_\_\_. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 45-52.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Introdução à Filosofia da Ciência**. 3. ed. rev. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo**: anti-semismo, imperialismo, totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ASSOCIAÇÃO DANIEL COMBONI. **Estatuto Social da Associação Daniel Comboni**. Timon, 26 mar. 2011.

ASSOCIAÇÃO DANIEL COMBONI. **Projeto de implantação do Centro de Referência em Direitos Humanos “Mãos Dadas”**, 2011. Disponível em: <<http://crdhmaosdadas.blogspot.com.br/2012/06/>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

ASSOCIAÇÃO DE COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS DO MARANHÃO. **Nova cartografia social da Amazônia: Quilombolas de Caxias Maranhão**. Fascículo 8. Caxias: ACONERUQ, 2006.

BÂ, Hampaté A. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África**. São Paulo: Editora Ática, 1982. p. 167-212.

BALDI, Cesar Augusto. **Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica**. Recife: Renovar, 2004.

\_\_\_\_\_. Descolonizando o ensino de Direitos Humanos? **Revista Latino-Americana de Direitos Humanos – Hendu**, v. 4, n. 1, p. 8-18, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/1913/2329>> Acesso em: 5 jan. 2015.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: UNB, 1998.

BAREMBLITT, Gregório. **Introdução à Esquizoanálise**. Belo Horizonte: Biblioteca da Fundação Gregório Barenblitt/Instituto Felix Guattari, 2010.

BARROS, José Marcio. A diversidade cultural e os desafios de desenvolvimento e inclusão: por uma cultura da mudança. In: BARROS, José Marcio (Org.) **As mediações da cultura: arte, processo e cidadania**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2009. p. 27-40.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças**. Ilustração de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BARROS, Regina Benevides. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRDS, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 out. 2012. Disponível em: <[www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2011.

BERNARDES, Márcia Nina. Educação em Direitos humanos e a consolidação de uma cultura democrática. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 58-73.

BÍBLIA SAGRADA. Edição pastoral. São Paulo: Editora Paulus, 1990.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora ufmg, 2003.

BOAKARI, Francis Musa. Uma Pedagogia Interétnica para a Educação Brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 4, p. 99-112, 2000.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo**: Método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade de Barcelona, Espanha, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccvil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Ministério da Educação, Ministério da Justiça; UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3**. ed. rev. Brasília: SEDH/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 12. ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CALVINO, Ítalo. **O cavaleiro inexistente**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARBONARI, Paulo Cezar. Educação em direitos humanos: estudo de caso em São Benedito. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 136-148.

CARDIERI, Elisabete. Direitos humanos: reflexões sobre formação de educadores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, jan./jul. 2011. Disponível em:  
<<http://www.andihep.org.br/imagens/downloads/encontros/anais/vencontro/gt2/gt02p02.pdf.2009>>. Acesso em: 1 abr. 2012.

CASTRO. Lucia Rabello; BESSET. Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008;

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2009.

CARVALHO, José Sergio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COCCHI, Luigi. **Daniel Comboni: construtor de civilização**. Itália: Reggiani, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. Trad. Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013. (Coleção TRANS).

\_\_\_\_\_. Carta a um crítico severo. In: **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. Disponível em: <<http://murilocorrea.blogspot.com.br/2010/11/carta-um-critico-severo-de-gilles.html>>. Acesso em 19 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. 4. ed. São Paulo: editora Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **O que é o ato de criação**. Palestra realizada em 1987. Trad. José Marcos Macedo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VNKo53tUKb4>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** 3. ed. Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e Esquizofrenia.** v. 1. Tradução de Aurelio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 (Coleção TRANS).

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Introdução: Rizoma. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 11-38.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** v. 4 Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia,** v. 4. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. Disponível em:

<<http://www.filoczar.com.br/filosoficos/Deleuze/Gilles%20Deleuze.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2015.

DEMO, Pedro. Pobreza política, Direitos Humanos e Educação. In: SOUSA Jr., José Geraldo de et al. (Org.). **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade.** Porto Alegre: Síntese, 2004.

DIAS, Rosa. A vida como vontade criadora: por uma visão trágica da existência. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; ENGELMAN, Selda (Org.). **Corpo, arte e clínica.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 131-146.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado.** 6. ed. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná; Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos.** Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

FERRE, Núria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 195-214.

FIGA, M. Esperanza. As outras crianças. In: LAROSSA, Jorge; LARA, Núria Perez de (Org.). **Imagens do Outro.** Trad. de Celso Marcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 87-96.

FONSECA, TANIA M. G.; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2012;

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional.** Porto: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2002.

\_\_\_\_\_. A vida dos homens infames. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.203-222.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: Curso no College de France (1975-1976). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. RJ e SP: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Historia da sexualidade 3**: o cuidado de si. RJ e SP: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Isto não é um cachimbo**. Trad. Jorge Coli. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 28 ed. Rev. Roberto Machado. Rio de Janeiro: 2014d.

\_\_\_\_\_. **O corpo utópico, as heterotopias**. Trad. Selma T. Muchall. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. MOTTA, Manoel Barros. (Org.). Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Ditos e Escritos III).

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo: Ed. Olho D'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

FUNDAÇÃO MAURIZIO VANINI. **Escritura pública de constituição da Fundação Mauricio Vanini**. Caxias, 1998.

GARCIA, Celio. Resistência a partir de Foucault. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 109-118. (Coleção Estudos Foucaultianos).

GAUTHIER, Jacques Zanidê. **O oco do vento**: metodologia de pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

\_\_\_\_\_. Metáfora e conceito em pesquisa qualitativa. **Revista de Enfermagem da UERJ**, 2003, n. 11, p. 301-306. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v11n3/v11n3a11.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sociopoética**: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Editora escola Anna Nery, UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sociopoética**: o livro do iniciante e do orientador. Salvador, mimeo., 2010.

\_\_\_\_\_. Trilhando a vertente filosófica da montanha: Sociopoética – a criação coletiva de confetos. In: SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques; PETIT, Sandra Haydée (Org.). **Prática da Pesquisa nas ciências humanas e sociais**: abordagem sociopoética. 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2005, p. 257-286.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros**: a prática política dos estudos culturais. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma teoria crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODARD, Hubert. Olhar cego. Entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. In: ROLNIK, Suely (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento**: Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 73-80. Disponível em: <<https://docdanca.files.wordpress.com/2013/10/gordard-hubert-olhar-cego.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUATTARI, Felix. A transversalidade. In: **Psicanálise e transversalidade**: ensaios institucional. Aparecida: Ideias e Letras, 2004. p. 101-117. (Coleção Psicanálise Século I).

\_\_\_\_\_. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Trad. Suely B. Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografia do desejo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HADLER, Oriana Holsbach; GUARESCHI, Neuza M. F. O guia de Políticas Públicas de Juventude: a produção do sujeito jovem cidadão produtivo. In: **Anais do IV JUBRA**. Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades. PUC-MG, BH, jun. 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

\_\_\_\_\_. **A identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, Maria Del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. 2. ed. RJ: DP&A, 2003. p. 125-139.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JORNAL IMPARCIAL. **Maranhão em terceiro lugar no ranking de denúncias do trabalho infantil**. Disponível em: <<http://www.oimparcialonline.com.br/index.html>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

JORNAL PEQUENO. **Exploração do trabalho infantil no Maranhão: Ministérios Públicos notificam 75 municípios**. Disponível em: <<http://www.jornalpequeno.com.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2005.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; LARA, Nuria Pere de (Org.). **Imagens do Outro**. Tradução de Celso Marcio Teixeira. Petropolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016. (coleção Educação: Experiencia e sentidos).

\_\_\_\_\_; LARA, Nuria Pere de. (Org.). **Imagens do Outro**. Tradução: Celso Marcio Teixeira. Petropolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LAZZAROTTO, Carvalho. **Afetar**. In: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 24-32.

LEVY, Pierre. **O Fogo liberador**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes, 2010.

LIMA, Greilson José de. **Da ênfase do conteúdo para o modo de expressar os eventos etnográficos: as contribuições da antropologia da performance**. Disponível em: <<http://enap2010.wordpress.com/>>. Acesso em: 26 mai. 2010.

LIMA, Heloisa Pires; LEMOS, Mário. **Capulana: um pano estampado de histórias**. São Paulo: Scipione, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del. **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LUSTOSA, Patrícia; NOBRE, Renarde Freire. O jovem e a máquina jurídica. In: **Anais do IV JUBRA**. Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades. PUC-MG, BH, jun. 2010.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Um olhar sobre Juventudes, Escola e Violências**. Teresina: Expansão, 2007.

MARASCHIN, Cleci; RANIERE, Édio. Bricolar. In: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 41-44.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Portugal: Antígona, 2014.

MELUCCI, Alberto. **A inversão do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Nilmário. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos**. São Paulo: Contexto, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOSÉ, Viviane. **A escola e dos desafios contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. **Fala sobre Diversidade**. Entrevista a Arnaldo Niskier no programa Educação em Debate. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=jFzxFgb9RFI&list=UUQMPhFCVpidvQW7>> Acesso em: 23 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pensamento chão**: poemas em prosa e verso. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault**: Estética: literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 (Coleção Ditos e Escritos III).  
NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos Humanos**: construir democracia. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 115-124.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Esboco de crítica à escola disciplinar**. São Paulo: Loyola, 2004.

NIETZSCHIE, Friedrich Wilhelm. **A genealogia da Moral**. Trad. Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013. (Coleção “O essencial de Nietzsche”).

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

\_\_\_\_\_. **Da utilidade e do inconveniente da História para a vida**. Trad. Antonio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2008. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 88).

NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1997.

OLIVEIRA, Carmem Silveira de. Ceno(grafias) sobre os Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. In: GORCZEWSKI, Deisimer (Org.). **Arte que inventa afetos**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 85-88.

OLIVEIRA, Ivan Carlo Andrade de. **A Teoria do Caos**. Disponível em:  
<<http://www.alanmooreseinhordocaos.hpg.ig.com.br/artigos20.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2009.

OTTAVIANI, Edelcio; FABRA, André Luiz; CHOCON, Jerry Adriano. Entre o assujeitamento e a constituição de si: pastoral cristã à luz de Michel Foucault. In: CANDIOTTO, César; SOUZA, Pedro de (Org.). **Foucault e o cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-156 (Coleção Estudos Foucaultianos).

PALHANO, Raimundo. **Cenário da educação básica maranhense 2008-2017**. São Luís: IMESC, 2008.

PANIKKAR, Raimundo. Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental? In: BALDI, Cesar Augusto. **Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 205-238.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: \_\_\_\_\_; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PASTORAL DA JUVENTUDE. Boletim da Pastoral da Juventude do Brasil, Ano 1, n. 2-5, set. 1989. Disponível em: <<http://www.pj.org.br/quem-somos/historia-da-pastoral-da-juventude/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

PELBART, Peter Pal. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. Trad. John Laudenberger. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

\_\_\_\_\_. Do livro como experiência à vida como experimentação. In: Dossiê Michel Foucault: “pensar é resistir”. **Revista CULT**, São Paulo, n. 191, ano 17, p. 34-36, jul. 2014.

PETIT, Sandra H. O diferencial da Pesquisa Sociopoética: encontros e bifurcações face aos grupos rogerianos e as respectivas abordagens de pesquisa lewiniana, existencial e participante. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/CCE. ISSN: 1518-0743, Ano 16, n. 25, jul./dez., 2011. p. 149-165.

\_\_\_\_\_. Potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: ADAD, Shara Jane H. C.; PETIT, Sandra H.; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques. **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a Sociopoética**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p.19-39.

\_\_\_\_\_. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

\_\_\_\_\_; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Ideias sobre confetos e o diferencial da Sociopoética. In: **Entrelugares: revista Sociopoética e de abordagens afins**. Fortaleza. ISSN: 1984-1787, v. 1, n. 2, mar./ago. 2009.

\_\_\_\_\_; SILVA, Rebeca Alcântara e. Entre afetos e conceitos: tematizando o preconceito racial em uma escola cearense. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Movimentos Sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

QUATROCANTOS. **Pau de Chuva**. Disponível em: <<https://quatrocantos.wordpress.com/2007/06/27/carimba-pintada/>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

p. 84-130.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. **Discurso jurídico e prática política**: contribuição à análise do Direito a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Florianópolis: Obra Jurídica, 1997.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

SANTÂNGELO, Enzo. **Daniel Comboni**: uma esperança para a África. São Paulo: Loyola, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Medicas, 1996.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Alberto da Costa. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Discurso da qualidade e política pública de educação**: a “década da ilusão” como lugar de utopia. São Luis: Central dos Livros, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação, Direitos Humanos e Juventude: experiência de formação de professores da educação básica. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Centro de Ciências da Educação, ISSN: 1518-0743, Ano 18, Edição Especial Dossiê Educação e Juventude. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 251-277.

\_\_\_\_\_. **Educação e sindicalismo**: a relação entre o discurso de qualidade e a concepção conciliatória-propositiva da categoria de professores. 2005. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005. p.214.

\_\_\_\_\_. História e memória da Educação em Direitos Humanos: uma prática socioeducativa recente e inovadora. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Ano 15, n. 22, p. 165-191, jan./jun, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sobre a vida e a morte**: diário de aula da disciplina Poder, Modos de Subjetivação e Educação, dia 28 mar. 2014, Teresina, PPGED/UFPI, 2014.

\_\_\_\_\_; FARIAS, Emerson de Souza (Org.). **Educação para os direitos humanos**: a experiência de um projeto inovador. Caxias: Fundação Maurizio Vanini; Brasília: UNESCO; Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

SILVA, Maria Eliene Magalhães da. **Marcadores das africanidades no ofício das rezadeiras em Quilombos de Caucaia/CE**: uma abordagem pretagógica. Fortaleza, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas**: entre a justiça simbólica e a justiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

SOUZA, Sandro Soares. Memória, cotidianidade e implicações: construindo o diário de itinerância na pesquisa. In: **Entrelugares**: Revista Sociopoética e Abordagens Afins, v. 1, 2010.

SPOSITO, Marília. Trajetórias na construção de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

STIGGER, Veronica. **Onde a onça bebe água**. Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TARDIF, Maurice. **Os saberes dos professores em seu trabalho e em sua formação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Celma. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Maria Godoy (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 29-39.

TEDESCO, Silvia. Linguagem: representação ou criação? In: KASTRUP, Virginia; \_\_\_\_\_; PASSOS, Eduardo. **Políticas de cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. P. 113-135.

TIMON. Secretaria Municipal de Educação. **Documento base do Plano Municipal de Educação do Município de Timon 2015/2025**. Disponível em: <<http://timon.ma.gov.br/site/?p=23779>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

TRIBUNAL DO MARANHÃO. **Turismo sexual cresce em cidades do Maranhão**. Disponível em: <<http://www.tribunadomaranhao.com.br>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Pensadores & Educação).

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 105-114.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010;

WARAT, Luis Alberto. Direitos Humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA JR., José Geraldo de et al. (Org.). **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**. Porto Alegre: Síntese, 2004.