Revista da ANPEGE. v. 16. nº. 31, p. 259 - 271, ANO 2020. e-ISSN: 1679-768X
https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege. // DOI 10.5418/ra2020.v16i31.12408

NARRATIVAS PÓS-ABISSAIS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

POST-ABYSSAL NARRATIVES IN GEOGRAPHIC EDUCATION

NARRATIVAS POST-ABISAL EN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

Ana Carolina de Oliveira Marques - AGB

RESUMO

Como comunicar o sofrimento? As reflexões deste texto buscam respostas esta questão. Seis premissas são endereçadas ao educador e à educadora para o reconhecimento das demandas cognitivas, afetivas, ético-políticas dos sujeitos/coletivos segregados que chegam à escola. Tenciona-se a produção de narrativas pós-abissais, ou seja, narrativas comprometidas com a natureza social, histórica e territorial do sofrimento, entendido como matéria educativa/formativa. Na direção contrária da pedagogia cognitivista e das recentes políticas governamentais no campo educacional brasileiro, além da aprendizagem dos conteúdos, valoriza-se a educação enquanto potência de desenvolvimento humano. Compreensão que conduz o olhar pedagógico para os processos desumanizadores que se dão fora da escola, não menos determinantes do aprender e do ensinar. Educação, justiça social, território, escala, memória, cotidiano, trabalho, experiência são alguns dos conceitos mobilizados neste texto, convite à produção de narrativas combativas na Educação Geográfica.

Palavras-chave: sofrimento, coletivos segregados, premissas pedagógicas.

ABSTRACT

How to communicate suffering? The reflections of this text seek answers to this question. Six premises are addressed to the educator for the recognition of the cognitive, affective, ethical-political demands of the segregated subjects/collectives who arrive at school. It is intended to produce post-abyssal narratives, that is, narratives committed to the social, historical and territorial nature of suffering, understood as an educative/formative subject. In the opposite direction of cognitive pedagogy and recent governmental policies in the Brazilian educational field, beyond content learning, education is valued as a potential for human development. Understanding that leads the pedagogical look to the dehumanizing processes that take place outside the school, no less determinants of learning and teaching. Education, social justice, territory, scale, memory, daily life, work, experience are some of the concepts mobilized in this text, as an invitation to the production of combative narratives in Geographic Education.

Keywords: suffering, segregated collectives, pedagogical premises.

RESUMÉN

¿Como comunicar el sufrimiento? Las reflexiones de este texto buscan respuestas hacia esta cuestión. Seis premisas son relevantes al educador y la educadora para el reconocimiento de las demandas cognitivas, afectivas, ético-políticas de los sujetos/colectivos segregados que llegan a la escuela. Existe una tensión en la producción de narrativas post abisal, es decir, narrativas comprometidas con la naturaleza social, histórica y territorial del sufrimiento, entendido como materia educativa/formativa. En la dirección contraria a la pedagogía cognitivista y de las recientes políticas gubernamentales dentro de la educación brasilera, además de el aprendizaje de contenidos, se valoriza la educación como potencia del desarrollo humano. Compresión que lleva a la visión pedagógica para los procesos deshumanizadores que se dan fuera de la escuela, no menos determinantes de el aprender a enseñar. Educación, justicia social, territorio, escala, memoria, cotidiano, trabajo, experiencia son algunos conceptos que se encuentran en el texto, una invitación en la producción de la narrativas combativas de la Educación Geográfica.

Palabras-clave: sufrimiento, colectivos segregados, premisas pedagógicas.

Introdução

A expansão do acesso à educação pelas classes populares revolveu o terreno epistemológico do educar. Os sujeitos e seus históricos de segregação "implodiram" a sala de aula com suas dores, linguagens, lutas, cicatrizes de vivências (des)humanizadoras. Seus sofrimentos reclamaram o humano para a centralidade do processo educativo.

Como comunicar o sofrimento? Esta pergunta, familiar a psicólogos, psicanalistas, escritores, jornalistas, interpela também os educadores. Estes, buscam outras formas de dizer quando narrativas "externalizantes" – ressonâncias da separação sujeito-objeto, teoria-prática, currículo-cotidiano, conteúdo-vida, escola-universidade, ciência-arte – revelam-se insuficientes, quando não perversas.

As ideias mobilizadas neste texto são reverberações da participação da autora na mesa redonda "Narrativas Geográficas Contemporâneas[1]", junto aos professores Júlio César Suzuki (USP), Emerson Ribeiro (URCA) e Ana Cristina da Silva (UFG). Na ocasião, foram apresentadas seis premissas para a comunicação do sofrimento na educação geográfica, convite à produção de narrativas pós-abissais.

Vale mencionar ainda, dada a sua contribuição para este ensaio, a pesquisa "Educação Geográfica em escolas públicas de Itapuranga (GO): por conhecimentos e 'artes de ensinar' situadas[2]". Trata-se de um macroprojeto voltado à produção de conhecimentos geográficos corporificados, situados, assentados nas particularidades dos territórios/comunidades que abrigam as escolas públicas deste município goiano.

A expressão "narrativas pós-abissais", cunhada no título, dialoga com uma das teses de Boaventura Santos no livro "O Fim do Império Cognitivo" (2019). A da existência de duas sociabilidades, a colonial e a metropolitana, separadas metaforicamente por uma linha abissal. Elas operam em lógicas distintas, sendo a sociabilidade colonial marcada pelo controle social por meio da violência, sem qualquer tipo de compensação. Narrativas pós-abissais desnudam, pois, esse abismo social herdado da colonização/escravidão. São ecos da voz de sujeitos e coletivos que há milhares de anos ocupam os últimos "degraus das hierarquias" (Arroyo, 2017).

A noção de "Educação Geográfica" aparece aqui tal como defendida por Rego e Costella (2019), no intuito de superar a abordagem conteudista do "ensino de Geografia" em direção às tensões entre o campo social e o educativo, entre a desigualdade social e o aprendizado. É um convite a se pensar os processos formativos que se dão fora da escola, e como eles produzem expectativas e cargas emocionais determinantes do ensinar e do aprender.

Tais esclarecimentos teóricos introdutórios dão o tom do método ao qual este texto se alinha. Os autores referenciados no ensaio partem, em geral, do materialismo histórico para a assimilação de constructos decoloniais e fenomenológicos. Não se trata, portanto, da defesa de um pluralismo metodológico, mas do reconhecimento da insuficiência de um método na investigação da realidade social em sua complexidade.

Inicia-se cada tópico com uma fotografia. Ainda que não interpretadas textualmente, as fotografias participam da mensagem, são potenciais dispositivos de narrativas pós-abissais. Foram produzidas em três "missões científicas" da autora na cidade de Inhambane, Moçambique/África, nos anos de 2012, 2014 e 2019. As últimas duas, no âmbito do projeto "Sementes Crioulas e Quintais Agroecológicos[3]", parceria da Universidade Federal de Goiás (Brasil) com a Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique).

Não se recorre à experiência em Moçambique para reforçar estereótipos correntes acerca dos povos e territórios africanos, diga-se de passagem, bastante redutores da diversidade entre os países e da desigualdade interna dos mesmos. Mas foi na vivência, na pesquisa e na docência nesse país que guarda inúmeras semelhanças com o Brasil e demais nações colonizadas, que se apresentaram para a autora, ainda mais nítidas, as conexões entre colonização e educação. As fotografias revelam a gradual e pessoal descoberta da gigantesca trincheira que se abre à educadora diante de corpos/sujeitos/coletivos segregados que chegam às escolas e universidades públicas em Moçambique e Brasil.

Como, então, comunicar o sofrimento? Seguem seis premissas, entre muitas possíveis, construídas a partir da interlocução com educadores de múltiplas formações.

Reconhecer o sofrimento



Fotografia 1- Olhar as cicatrizes. Festival de Cultura, Inhambane/Moçambique. Fonte: própria autora, 2014.

Parece óbvio, mas na história da educação e nas pedagogias – tradicional e nova – o sofrimento pouco ou nada aparece. Ainda que se tenha avançado no debate acerca das particularidades da aprendizagem, o educando tende a ser retratado de forma genérica, abstrata, como ser deslocado do contexto social, político, afetivo que o (con)forma em suas vivências fora da escola.

A ausência do sofrimento nas narrativas pedagógicas condiz à histórica exclusão educacional das classes populares. A chegada à escola dos coletivos segregados, todavia, não desencadeou um reconhecimento generalizado do sofrimento que os acomete. Descompasso que mantém a violência escolar como apêndice da violência social:

> Por décadas o pensamento pedagógico e docente debate-se entre ignorar ou reconhecer como referente de significados quem são os educandos/as, de onde vêm, para onde voltam no seu ser no mundo, no seu lugar social, étnico, racial, de gênero, lugar no padrão de poder, de trabalho, de expropriação da renda, da terra, do teto. [...] Se algum traço esteve persistente no nosso sistema escolar – da educação da infância à universidade – foi o de ter reproduzido as hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, as hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho. (Arroyo, 2017 p. 10-11; 25).

Comunicar o sofrimento, tarefa urgente a educadoras e educadores, requer não só narrar o histórico de segregação, mas reconhecê-lo enquanto matéria educativa/formativa. Implica – e isso causa sofrimento ao próprio educador – desobedecer a pedagogia cognitivista.

O sofrimento se manifesta na escola por meio de identidades negativas, indisciplina, expectativas pífias de ascensão social, descrédito na própria instituição escola e no Estado. Os professores Nelson Rego e Roselane Costella (2019, p. 3) exemplificam como o sofrimento condiciona a aprendizagem:

> [...] O ensino das quatro operações matemáticas básicas, por exemplo, não se restringe às técnicas de transmissão do conhecimento. Ele está impregnado de cargas emocionais distintas para contextos diferenciados como estes dois casos referidos como exemplificação: a) uma escola pública das periferias urbanas das grandes cidades brasileiras, nas quais existe um cotidiano dominado por fortes dúvidas quanto à efetiva possibilidade de os alunos concluírem a escolaridade básica; b) uma escola voltada às classes de maior renda e poder, em que o cotidiano é transmissor da expectativa de que os caminhos profissionais das engenharias certamente estarão abertos aos seus alunos num futuro próximo. Cargas emocionais imbricam-se às mensagens explícitas e sublimares sobre as expectativas relacionadas aos lugares sociais que os alunos ocupam e participam, portanto, da adequação do indivíduo à sociedade.

A clareza da desigualdade de oportunidades e expectativas conduz o educador à real demanda dos educandos: pôr fim a "itinerários humanos" marcados pelo "viver provisório" (Arroyo, 2017). Os coletivos segregados buscam, acima de tudo, transformar suas condições precárias de vida. O desejo de uma vida digna antecede o desejo de escolarização. Logo, o reconhecimento do sofrimento ergue a ponte entre educação e justiça social.

Reconhecer o caráter coletivo, histórico e territorial do sofrimento



Fotografia 2 - As raízes históricas do sofrimento coletivo. Cadeia próxima ao "Pórtico das Deportações" onde milhares de moçambicanos foram presos e torturados antes de serem exportados como escravos no regime colonial. Inhambane/Moçambique. Fonte: própria autora, 2012.

O educador disposto a incorporar o sofrimento nos conteúdos e práticas pedagógicas, dispensa respostas fáceis a uma realidade complexa e multiescalar. É consciente de que as desiguais cargas emocionais que os educandos trazem à escola não decorrem, essencial e exclusivamente, de disposições individuais. Elas possuem raízes sociais e históricas, provêm de determinações classistas. Por isso, enquanto houver disparidades na produção e reprodução social no interior da sociedade capitalista, o educador pós-abissal recorrerá à categoria classe social.

Há distintas maneiras de se conceituar e operacionalizar a classe social. Para Jessé de Souza, nem a renda nem a ocupação desvelam de forma satisfatória os dispositivos pelos quais as condições de classe se reproduzem:

> É preciso partir, portanto, literalmente do "berço", ou seja, da *socialização familiar primária*, para que se compreendam as classes e sua formação e como elas irão definir todas as chances relativas de cada um de nós na luta social por recursos escassos. As classes são reproduzidas no tempo pela família e pela transmissão afetiva pelos pais aos filhos de uma dada "economia emocional". O sucesso escolar dependerá, por exemplo, da transferência efetiva, aos filhos, de disciplina, pensamento prospectivo – ou seja, a capacidade de renúncia no presente em nome do futuro – e a capacidade de concentração. [...] Esse "patrimônio de disposições" para o comportamento prático [*habitus - Bourdieu*], que é um privilégio de classe entre nós, vai esclarecer tanto a ocupação quanto a renda diferencial mais tarde. (Ssouza, 2019, p. 94 – destaques acrescentados).

Arquitetado desde o berço, o sofrimento é endereçado a coletivos. Sobretudo aqueles situados nos escombros da sociabilidade colonial. Cabe a educadores e educandos vasculhar essa memória de humilhação e como ela se perpetua no espaço-tempo.

Quando, então, iniciou-se a história de humilhação, inferioridade e baixa estima das classes populares?

Esta não é uma questão de menor importância. Há uma vasta bibliografia que aponta o colonialismo e a escravidão como determinantes da formação social e das subjetividades nos países colonizados:

> Como a escravidão exige a tortura física e psíquica cotidiana como único meio de dobrar a resistência do escravo para fazê-lo abdicar da própria vontade, as elites que comandaram esse processo foram as mesmas que abandonaram os seres humilhados, sem autoestima e autoconfiança e os deixaram à própria sorte. Depois, como se não tivessem nada a ver com esse genocídio, buscaram imigrantes com um passado e um ponto de partida muito diferente para contraporem *o mérito* de um e de outro, aprofundando ainda mais a humilhação e a injustiça. Esse esquema funciona até os dias de hoje sem qualquer diferença. (Souza, 2019 p. 89 – destaques acrescentados).

Toda incursão no sofrimento coletivo contemporâneo se defrontará com os efeitos da escravidão e do colonialismo. Aliás, Boaventura Santos (2019) aponta o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo como os três pilares da opressão social. Perceber o modo como essas determinações incidem sobre a vida cotidiana requer um olhar artesanal dos educadores.

Na educação geográfica, a história de humilhação é passível de ser lida nas paisagens/territórios. O sofrimento tem uma inscrição territorial. As cicatrizes corpóreas e emocionais dos corpos segregados que chegam à escola comunicam territorialidades humanamente bloqueadas. As denunciam. Educadores pós-abissais entendem, à semelhança de Chaveiro e Vasconcellos (2018), que pessoas são processos, são museus, são histórias.

Quais as implicações práticas de se reconhecer o caráter coletivo e territorial do sofrimento?

Um exemplo são as narrativas acerca dos fatos e personalidades históricas. Segundo Arroyo, a abordagem individualizante de personagens consagradas, ainda que lutadores emancipacionistas, reforça o mito da meritocracia e oculta os motivos pelos quais a grande maioria do respectivo grupo mantém-se subalternizada:

> Os fatos gloriosos, positivos, os personagens destacados nas ciências e nas artes poderão criar uma imagem positiva dos destacados. Não tanto como representantes da cultura e da identidade desses povos, mas como destaques. Até como exceções. Sobressaindo da história comum de seus povos, de sua raça e de sua etnia. Mostrar que alguns sobressaem, que alguns se destacam, ou mostrar alguns fatos positivos na negatividade dessa memória não reverte essa representação negativa das culturas-memórias desses coletivos sociais, raciais, de gênero. Podem reforça-la. Apenas os esforçados sobressaem-se, porque se esforçaram por sair da incultura de seus coletivos (Arroyo, 2017 p. 200).

As narrativas de memória combativas não forjam uma versão palatável do histórico de opressão, pelo contrário, explicitam a perversidade do "futuro negado" aos coletivos. Diferem assim das narrativas neoliberais que, ao responsabilizarem exclusivamente o indivíduo por seu destino, sugerem oportunidades iguais aos desiguais.

No campo da educação geográfica, a abordagem territorial é um dos grandes trunfos no combate a narrativas centradas no indivíduo. O território é chave para se desvelar, como diria Douglas Santos (2002), a ordem – econômica, político e ideológica – subjacente à disposição dos objetos,

aos deslocamentos das pessoas, às posições que ocupam no mundo do trabalho, à maior ou menor garantia de direitos. É no território que as sociabilidades colonial e metropolitana lançam raízes. O sofrimento é, portanto, produzido e perpetuado social, histórico e territorialmente.

Reconhecer os limites dos educandos em dar sentido ao sofrimento



Fotografia 3 – A busca por sentidos a um mundo de carências. Assembleia de Deus - Inhambane/Moçambique. Fonte: própria autora, 2014.

As premissas expostas até aqui sugerem que comunicar o sofrimento – real, social, histórico, territorial – é algo que não se faz sozinho, mas pelo diálogo. Como na "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 2017), em que a libertação é tarefa indelegável do trabalhador explorado, comunicar o sofrimento só é possível junto a quem sofre. Ciente disso, o educador pós-abissal desloca-se do "narrar-sobre" para o "narrar-com", à semelhança do que Boaventura Santos (2019) propõe na ecologia dos saberes ao tratar do "conhecer-com".

Há um risco, todavia, de legitimar – sob o argumento da alteridade, do respeito ao senso comum – toda e qualquer narrativa, inclusive as dogmáticas. Posição que dispensa a intervenção do educador e bloqueia o confronto de saberes e posicionamentos, fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico. O educador pós-abissal entende que o senso comum é disputado ideologicamente e que abriga armadilhas interpretativas, lacunas de sentido.

José de Souza Martins, no livro "A sociabilidade do homem simples", é categórico ao afirmar a falta de sentido que caracteriza a vida cotidiana:

> O mundo do trabalho não é apenas e nem principalmente um mundo de carências materiais. Ele é sobretudo um mundo de carência de sentido. É por isso que o tema da consciência e dos modos de tomar consciência da exploração e da dominação é um tema tão central na vida e na história das classes trabalhadoras. (Martins, 2017 p. 119).

Vê-se em Martins algo semelhante à tese de Paulo Freire (2017): o oprimido hospeda em si o opressor. Sabido disto, o educador assume a responsabilidade de conduzir os educandos ao contexto de produção das narrativas, aos autores e interesses a que servem.

Mas, para o Martins (2017), o cotidiano não se restringe a essa falta de sentido. É, por outro lado, o tempo do possível, da insurgência, das contradições, do ainda-não, do quase, do insignificante, do ínfimo absolutamente relevante:

> É no fragmento de tempo do processo repetitivo produzido pelo desenvolvimento capitalista, o tempo da rotina, da repetição e do cotidiano, que essas contradições fazem saltar fora o momento da criação e de anúncio da História – o tempo do possível. Esse anúncio revela ao homem comum, na vida cotidiana, que é na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível. [...] São os simples que nos libertam dos simplismos, que nos pedem a explicação científica mais consistente, a melhor e mais profunda compreensão da totalidade concreta que reveste de sentido o visível e o invisível. O relevante está também no ínfimo. É na vida cotidiana que a História se desvenda ou se oculta (Martins, 2017, p. 11-12).

Se o cotidiano produz alienação, enganação, obstrui o processo interpretativo, ele também é combustível da transformação. Tal dialeticidade o coloca em disputa. Por isso, o senso comum ou as narrativas que circulam na sala de aula, na fila do ônibus, nas feiras livres são férteis campos pedagógicos.

No âmbito da Educação Geográfica, a "escala" guia a viagem exploratória e necessária em busca das tensões e conexões entre a vida cotidiana, as contingências e as estruturas. Geografias em "formas-de-vida" (Marandola Jr., 2018).

Escala e Narrativa. Educação e Cotidiano. "Espaço, Sujeito e Existência". Sofrimento, alienação e criação. Reconhecer os limites dos educandos em dar sentido ao sofrimento que vivenciam é tão importante quanto dar voz a estes sujeitos e saberes gestados na vida cotidiana.

Reconhecer os limites da explicação dos sofrimentos



Fotografia 4- A solidariedade em cena. Curso oferecido pelo grupo Dona Alzira (UFG) a estudantes da Universidade Eduardo Mondlane - Inhambane/Moçambique. Fonte: própria autora, 2014.

Esta premissa encontra equivalente na obra "Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa" de Miguel Arroyo (2017). Na seção "Humanas memórias", o autor aponta os limites de explicações históricas, antropológicas e sociológicas dos processos desumanizadores pelos quais passam certos coletivos:

> Não é fácil tentar uma explicação aceitável do inaceitável. Do inexplicável da escravidão e do extermínio dos povos indígenas e das condições a que estão submetidos até hoje os trabalhadores camponeses e das cidades. A procura de explicações históricas não encontrará nunca justificativas para tais monstruosidades. Talvez a melhor forma de tratar pedagogicamente as condições a que foram submetidos esses povos e suas culturas é deixar essa monstruosidade histórica falando por si mesma. Ouvir as falas de suas vítimas, de seus movimentos (Arroyo, 2017, p. 184-185).

Novamente, o "narrar-com" se apresenta como condição do diálogo, exigindo a escuta e o silêncio. Expande-se assim o horizonte limitado da palavra. Alcança-se a emoção. Ativa-se a solidariedade.

Ao conjunto dos conceitos e categorias – classe social, memória, cotidiano, justiça, território – apresentados até aqui como ferramentas na comunicação do sofrimento, soma-se a experiência. A definição de Boaventura Santos situa a experiência no campo teórico, político e ético:

> A experiência é tanto a vida subjetiva da objetividade como a vida objetiva da subjetividade. Como gesto vivo, a experiência reúne a razão e o sentimento, as ideias e as emoções. Assim conceitualizada, a experiência não é passível de ser transmitida de forma completa nem apreendida na sua totalidade. Quanto mais intensamente ela é vivida, mais difícil se torna percebê-la. Os limites da inteligibilidade e da transmissibilidade são social e politicamente importantes, uma vez que circunscrevem o exercício da ética e a política do cuidado, ou seja, da solidariedade ativa, da reciprocidade e da cooperação. [...] Em sociedades muito injustas como as nossas, quanto mais intensa a opressão, mais difícil se torna para os grupos oprimidos comunicar o sofrimento e as emoções que acompanham essa experiência de forma a suscitar solidariedade ativa. (Santos, 2019, p. 125-126).

Vê-se, dessa forma, que os educandos têm dificuldades de comunicar o sofrimento devido não apenas à falta de sentido da vida cotidiana, mas pela radicalidade de suas experiências.

Reconhecer as insuficiências da linguagem textual e verbal desperta o educador para outros campos de expressão do saber do corpo, sobretudo as artes. Nessa direção, Arroyo (2017, p. 280) defende a "pedagogia dos corpos":

> As artes propõem como fundamento o corpo material – aquilo que compartilhamos de forma mais radical e decisiva com o resto da espécie. Elo entre o material e o humano, o material e o significativo, o "corpo material" permitiria pensar a moralidade segundo critérios mais radicais. Trata-se de retirar a moralidade do âmbito privado a que fora confinada e, à maneira do movimento feminista, resgatar o vínculo entre o pessoal, o moral e o político. [...] As artes, as culturas negra, feminina, operária e juvenil politizam os corpos.

Arroyo recorre às artes como tradução estético-política dos corpos. Relembra que o corpo, há muito negado pela pedagogia cognitivista, é resgatado pelos movimentos – negro, feminista, das pessoas com deficiência, de jovens – enquanto testemunho da condição humana compartilhada, documento do mundo e potência de transformação.

Educação e Solidariedade. Experiência, corpo e arte[1]. Reconhecer os limites da explicação de sofrimentos da ordem do absurdo, do indigno, do desumano, instaura no chão da sala de aula a política do cuidado.

Reconhecer o trabalho como princípio educativo



Fotografia 5- "Olha a banana, olha a bananeira" (Jorge Ben). Criança vendendo bananas no trajeto Inhambane-Maputo/Moçambique. Fonte: própria autora, 2012.

A escola moderna, segundo Saviani (1980), teve suas origens na divisão social do trabalho, e instaurou a seguinte ordem: aos proprietários dos meios de produção, o aprendizado nas escolas; aos trabalhadores, o aprendizado pelo trabalho.

A divisão social do trabalho não organizou apenas a esfera produtiva, fundou também uma hierarquia moral. De um lado, os afeitos às faculdades do intelecto, da gestão, do planejamento; do outro, os de menor capacidade intelectiva, por isso condenados a atividades braçais.

Paulatinamente, a percepção do trabalho pelos trabalhadores afastou-se de sua significação ontológica – libertação do ser humano do determinismo biológico e construção fraterna do ecúmeno – para causa de sofrimento. Por isso, as trajetórias das classes populares em busca de trabalho e as experiências precárias que conformam suas identidades reclamam o olhar crítico do educador:

> Educadores sentem-se obrigados a entender a crise do trabalho como uma crise de valores, ética, política, humanitária. Os trabalhos precarizados e as suas vidas provisórias de que chegam os tornam vítimas da pobreza, da forma, de estruturas que negam os valores sociais, políticos, civilizatórios, pedagógicos. Tratados como mercadoria. [...] Lembremos de que manter pobres, negros, mulheres como trabalhadores/as nesses limites do sobreviver e nesses trabalhos provisórios sem prazo tem sido a "pedagogia" mais eficaz das elites para mantê-los na opressão como subcidadãos, sub-humanos. (Arroyo, 2017, p. 66-67).

Como a divisão e a hierarquização são, no seio do capitalismo, estratégias eficazes replicadas ao máximo, outros marcadores – além da classe social – somaram-se à essa dupla moral que caracteriza a sociedade moderna e o mundo do trabalho. Os mecanismos para a sustentação desta ordem são muitos e historicamente atualizados, como pontua Jessé de Souza (2019, p. 22):

> Foi por conta dessa ação institucional, primeiro da religião, e depois, hoje em dia, da mídia e da indústria dos bens de consumo cultural, como o cinema e livros populares, que essa hierarquia moral, que separa os homens e as mulheres entre seres de primeira e de segunda classe, ganhou nossos corações e nossas mentes. [...] A separação não só entre os povos e países, mas também entre as classes sociais, entre os gêneros e entre as "raças" é construída e passa a ter extraordinária eficácia prática precisamente por seu conteúdo aparentemente óbvio e irrefletido. Afinal, as classes superiores são as do espírito, do conhecimento valorizado, enquanto as classes trabalhadoras são do corpo, do trabalho braçal e muscular que a aproxima dos animais.

Desnuda, tal hierarquia moral parece absurda, porém é fundante do pensamento pedagógico hegemônico ainda nos dias atuais. A escolarização segue como requisito do direito à cidadania, à cultura, ao trabalho digno, nas narrativas pedagógicas (Arroyo, 2017).

Recorrer ao trabalho na comunicação do sofrimento significa reconhecer que o trabalho forma ou deforma o sujeito, condiciona a identidade, os valores sociais. O educador pós-abissal escancara as entranhas do mundo do trabalho. Desconstrói o mito do capital escolar como chave de acesso ao trabalho digno, à cidadania, ao mesmo tempo em que combate identidades negativas formuladas em experiências de trabalho precário. E, sobretudo, desmente junto ao educando, narrativas perversas de que a escola, sozinha, dará fim ao seu sofrimento.

Reconhecer os limites da escola na transformação social



Fotografia 6 - Grupo Dona Alzira junto a membro da União Nacional de Camponeses (UNAC) na visita à comunidade Marranbone - Inhambane/Moçambique. Fonte: arquivo do grupo Dona Alzira, 2019.

A precarização sistemática do trabalho, amplamente denunciada pela comunidade científica e sentida pelos trabalhadores, ilustra os complexos padrões de poder que configuram o tecido social capitalista. Seria ingênuo, portanto, creditar à escola ou a qualquer outra instituição – capitalista, a serviço do *status quo* – o protagonismo da transformação social. Há limites que são da natureza da própria instituição.

Arroyo (2017) é categórico ao afirmar que a escola não mudará as estruturas opressoras que condenam certos coletivos a repetidos itinerários humanos, mas pode reforçar a consciências desses para a luta em frentes muito mais libertadoras, a exemplo dos movimentos sociais.

Reconhecer os limites da escola na transformação social não implica, necessariamente, reduzi-la à reprodução das desigualdades, como o fez Bourdieu (1992) com argumentos consistentes. Não parece a melhor estratégia, no tempo presente, abrir mão da instituição na qual os sujeitos se encontram e passam tanto tempo juntos. Todavia, reconhecer a violência que a escola dispende sobre os coletivos é condição para disputá-la.

A importância de se disputar a escola e a universidade se justifica pois são instituições centrais na produção de ideias. E isso não é pouca coisa, como adverte Jessé de Souza (2019 p. 26):

> Como não somos abelhas nem formigas, mas um tipo de animal que interpreta a própria ação, toda a nossa atuação no mundo é influenciada, quer saibamos disso ou não, por ideias. São elas que nos fornecem o material que nos permite interpretar nossa própria vida e dar sentido a ela.

O educador pós-abissal, defensor da escola pública e do direito à educação, sabe dos limites de uma instituição que surge como projeto burguês. Por isso, disputa o campo da produção das ideias sem reforçar romantismos e narrativas reformistas que disseminam a esperança em um "capitalismo civilizado". Narrativas pós-abissais apontam para outros projetos de sociedade. Anunciam que a educação emancipatória e o capitalismo habitam lados opostos, separados por uma linha abissal.

Considerações finais



Fotografia 7 - Trilha interpretativa na Baía de Inhambane, junto a estudantes do curso de Turismo da UEM. Conduzida pelos próprios estudantes, a atividade se valeu de teatro, dança, desfile, canções que retratam a cultura e a resistência do povo moçambicano ao capitalismo, patriarcalismo e colonialismo. Sofrimento expurgado por palavras, gestões, olhares, sorrisos. Inhambane/Moçambique. Fonte: arquivo do grupo Dona Alzira, 2014.

A afirmação do sofrimento enquanto princípio educativo contrapõe-se às narrativas presentes nas políticas neoliberais que, restritas aos objetivos de aprendizagem, forjam conhecimentos, práticas, habilidades, competências universais. Deslocam o humano da centralidade do processo educativo. Ignoram o medo, a insegurança, a raiva, a vergonha, a esperança como afetos que circulam na sala de aula e interagem com os corpos presentes, as práticas de ensino, os recursos didáticos, os conteúdos mobilizados.

Apesar da imagem imediata que a expressão tende a provocar, "comunicar o sofrimento" não reforça uma postura pedagógica "vitimista" ou fatalista. Pelo contrário, é um movimento que se dá no horizonte de superação do sofrimento produzido e perpetuado social, histórico e territorialmente. Para tanto, não se vislumbra outro caminho senão o de "elaboração" (termo bastante cunhado pelos psicanalistas) das causas, disposições, trajetórias, ideias, mitos, manifes-

tações territoriais e corporais, resistências a esse sofrimento. Narrativas pós-abissais traduzem os esforços de "pedagogização" das vivências de coletivos segregados de forma a evidenciar os laços indissociáveis entre educação e vida.

Este texto não funda um "novo" olhar pedagógico ou geográfico, tampouco cunha conceitos, metodologias, práticas de ensino inéditas. As premissas para a produção de narrativas pós-abissais apresentadas valeram-se de ideias já existentes. Apenas a forma como foram reunidas é singular.

No âmbito da Geografia – escolar ou acadêmica – há uma série de proposições teórico-metodológicas à disposição da educadora e do educador que se prestam à investigação sensível dos "itinerários humanos" dos educandos. Apropriar-se de forma consciente deste arsenal é o principal convite que a autora do texto faz ao educador: dar novos sentidos ao que já existe e às próprias experiências (a exemplo das viagens), tendo em vista o caráter coletivo e criativo da produção intelectual e da prática docente. Afinal, viver, conhecer, educar e transformar são tarefas que se faz junto, artesanalmente.

Referências

ARROYO, Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BORDIEU, Pierre. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; DE VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel. Ponte ao mundo: inserções espaciais da pessoa com deficiência. Pegada: A Revista da Geografia do Trabalho, v. 17, n. 2, 2016. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/pega da. Acesso em: fev. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MARANDOLA JR, Eduardo. Olhar encarnado, geografias em formas-de-vida. GeoTextos, v. 14, n. 2, 2018.

MARTINS, José de Souza. A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. Revista Signos Geográficos, v. 1, p. 15-15, 2019.

SANTOS, Douglas. A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do Império cognitivo – a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SAVIANI, Dermeval et al. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SOUZA, Jessé. A elite do atraso – da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

Notas

1. Mesa-redonda no âmbito do projeto "Narratividades Geográficas" do grupo de pesquisa "Espaço, Sujeito e Existência – Dona Alzira", da Universidade Federal de Goiás, em 2020.
2. Vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás.
3. Projeto executado entre os anos 2014 e 2019, sob a coordenação dos professores Eguimar Felício Chaveiro (UFG - Brasil) e Helsio Amiro Albuquerque de Azevedo (UEM – Moçambique), parceria CAPES/AULP.
4. A interface entre Geografia e Arte tem sido cada vez mais reivindicada, daí o despontar de inúmeras redes de pesquisas, eventos temáticos, oficinas pedagógicas, dossiês, instalações geográficas.